

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada


Ricardo Jorge Lezaola Pinto

Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Orientação

Professor Doutor Rui Araújo
Professor Doutor Rui Resende

SALVAR FORMULÁRIO

Novembro 

Ricardo Jorge Lezaola Pinto

N.º 37020

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

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Resende e Professor Doutor Rui Araújo – Universidade da Maia – e a orientação da Mestre Elsa Cabo.

Novembro, 2024

Pinto, Ricardo. (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: Estudante-Estagiário; Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada.

AGRADECIMENTOS

Para que esta etapa muito importante da minha vida fosse alcançada, foram muitas as pessoas que me ajudaram.

Ao Professor Doutor Rui Resende, obrigado pela sua ajuda ao longo do meu percurso académico.

Ao Professor Doutor Rui Araújo, um muito obrigado, por toda a disponibilidade e conhecimentos transmitidos ao longo do meu percurso académico e profissional. Quando via o barco a afundar, você tinha sempre uma palavra que fazia despoletar ideias na minha cabeça.

À Orientadora Cooperante Mestre Elsa Cabo, um obrigado do tamanho do mundo, por todos os conhecimentos transmitidos, pela sua disponibilidade e paciência na realização da Prática de Ensino Supervisionada, mas principalmente por todo o apoio e compreensão nos momentos menos bons.

À Direção da Escola Levante da Maia, por nos proporcionar uma Prática de Ensino Supervisionada fantástica, com condições excelentes, apoio e disponibilidade.

A toda comunidade educativa da Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, docente e não docente por toda a amabilidade para conosco.

Aos meus colegas da Prática de Ensino Supervisionada, pelo bom trabalho que foi realizado, o apoio e pela amizade no seio deste Núcleo de Estágio Supervisionado.

Um agradecimento muito especial à minha namorada que sempre me apoiou em todas as fases, boas e menos boas, deste meu percurso. Foi um poço de alegria no meu dia-a-dia.

Uma saudação especial à minha mãe que sempre acreditou nas minhas capacidades e valores ao longo da minha vida, mesmo nos momentos difíceis nunca desistiu de nós. Este relatório sem a ajuda dela, seria impossível.

Uma palavra especial também para o meu pai, infelizmente não consegue estar comigo, nesta grande vitória da minha vida. Ele sabia bem o quanto eu perseguia isto, sem perceber que ele é a minha fonte de inspiração.

Resumo

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada constitui uma reflexão pessoal sobre as experiências vividas por mim durante o segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no Agrupamento de Escolas do Levante da Maia, especificamente na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, sob a Supervisão do Professor Doutor Rui Resende e do Professor Doutor Rui Araújo, a orientação da Orientadora Cooperante, Professora Elsa Cabo, juntamente com dois colegas estudantes-estagiários. Este documento está estruturado em seis capítulos: Enquadramento Pessoal e Profissional, onde descrevo o meu percurso até ao momento presente e as minhas expectativas ao iniciar a prática; Enquadramento Institucional, onde exploro a importância da Prática de Ensino Supervisionada, caracterizando tanto a escola cooperante como a Universidade da Maia; Prática Profissional: Do Plano de Análise ao da Intervenção, onde reflito sobre todo o processo de ensino e aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade, onde destaco todas as atividades realizadas pelo Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada e o impacto dessas atividades na comunidade escolar; Desenvolvimento Profissional, onde abordo as dificuldades enfrentadas, a necessidade de formação contínua e a reflexão sobre a prática; e Reflexão Final, onde faço uma análise retrospectiva de toda a experiência e dos ganhos que obtive para o meu futuro profissional. Este relatório oferece uma visão detalhada e introspetiva do meu percurso durante o estágio, destacando o crescimento pessoal e profissional resultante desta experiência.

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

Abstract

The Supervised Teaching Practice Report is a personal reflection on my experiences during the second year of my Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools at the University of Maia. The Supervised Teaching Practice was carried out at the Agrupamento de Escolas do Levante da Maia, specifically at the Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, under the supervision of Professor Dr Rui Resende and Professor Dr Rui Araújo, the guidance of the Cooperating Supervisor, Professor Elsa Cabo, together with two fellow student trainees. This document is structured in six chapters: Personal and Professional Framework, where I describe my journey up to the present moment and my expectations when starting the practice; Institutional Framework, where I explore the importance of Supervised Teaching Practice, characterising both the cooperating school and the University of Maia; Professional Practice: From the Analysis Plan to the Intervention Plan, where I reflect on the entire teaching and learning process; Participation in the School and Relationship with the Community, where I highlight all the activities carried out by the Supervised Teaching Practice Centre and the impact of these activities on the school community; Professional Development, where I address the difficulties faced, the need for continuous training and reflection on practice; and Final Reflection, where I analyse the whole experience and the gains I made for my professional future. This report offers a detailed and introspective view of my journey during the internship, highlighting the personal and professional growth that resulted from this experience.

KEYWORDS: PRE-SERVICE TEACHER; PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE.

Índice geral

Agradecimento.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract	vii
Lista de Abreviaturas	2
1. Introdução	3
2. Enquadramento pessoal e profissional	4
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	4
2.2 Expectativas Iniciais	6
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 A Importância da PES	7
3.2 A PES no ISMAI	8
3.3 A Escola Cooperante: Lugar de Prática	9
3.3.1 Caracterização das turmas	11
3.4 Caracterização do Núcleo da PES	13
4. Prática Profissional: do plano da análise ao da intervenção	14
4.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	14
4.1.1 Conceção de ensino	14
4.1.1.1 Modelos de ensino	15
4.1.2 Planeamento	21
4.1.3 Realização.....	24
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	24
4.1.4 Avaliação	28
4.1.5 Reflexão de aula	30
5. Participação na escola e relação com a comunidade	32
5.1 Atividades realizadas.....	32
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	35
5.3 Socialização Profissional e Institucional	36
5.4 A componente ético-profissional	37
6. Desenvolvimento Profissional	38
6.1 Dificuldades e necessidade de formação continua: um imperativo da profissão	38
7. Reflexões Finais	40
8. Referências	41

Lista de Abreviaturas

AELM – Agrupamento de Escolas Levante da Maia

EBSLM – Escola Básica e Secundária Levante da Maia

CoP – Comunidades de Prática

EE – Estudante-Estagário

EF – Educação Física

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientadora Cooperante

PA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UMaia – Universidade da Maia

1. Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), que foi realizada no ano letivo 2023/2024, no âmbito do 2º ciclo de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia (UMaia). A formalização deste trabalho simboliza o término da PES, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre no curso referido acima. A PES, comumente estágio profissional, foi realizada na escola cooperante Escola Básica e Secundária do Levante da Maia (EBSLM), que se insere no Agrupamento de Escolas do Levante da Maia (AELM), na cidade da Maia.

O propósito do RPES consiste num relato pessoal da experiência vivida em contexto real de ensino. Este relatório apresentará as minhas experiências, os desafios que enfrentei e as estratégias que utilizei para os ultrapassar. Além disso, refletirei sobre as perceções e crenças que surgiram durante este período, salientando o apoio fundamental que recebi dos colegas, do Orientador Cooperante (OC) e do Supervisor (SV), os quais foram fundamentais para o meu crescimento profissional. A PES revelou-se não só uma etapa importante na minha formação, mas também um momento decisivo de autodescoberta e de confirmação da minha vocação para o ensino da Educação Física (EF).

O RPES subdivide-se em cinco grandes capítulos, a saber: 1- Enquadramento pessoal e profissional; 2- Enquadramento institucional; 3- Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção; 4- Participação na escola e relação com a comunidade; 5- Desenvolvimento profissional. O primeiro capítulo compreende uma breve biografia fundamentada do estudante-estagiário (EE) e as suas expectativas relativamente à PES. Em seguida, o segundo capítulo aborda o enquadramento institucional no qual essa experiência se desenvolveu: a escola cooperante Básica e Secundária do Levante da Maia, sendo ainda feita uma reflexão sobre a importância da PES. No terceiro capítulo, é analisado todo o processo da prática profissional, desde as tarefas realizadas, o planeamento, até à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspetos. O quarto capítulo descreve as atividades efetuadas ao longo do ano letivo, bem como a relação estabelecida com a comunidade. Por fim, no quinto e último capítulo, o EE reflete sobre o seu desenvolvimento profissional ao longo da experiência.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Sou o Ricardo Jorge Lezaola Pinto, nascido no dia 13 do mês de março do ano de 1996. Natural da freguesia de São José, na ilha de São Miguel, Açores. Passados dois anos, em 1998, era eu ainda muito novo, os meus pais separaram-se, fazendo com que eu e a minha mãe nos deslocássemos para a ilha Terceira, vivendo no interior da Base Militar Americana das Lajes, assim adquirindo hábitos da sociedade americana, tais como a cultura desportiva, que me proporcionou uma base sólida de valores que levarei comigo para o futuro, o ênfase na diversão no desporto, independentemente da competitividade, ensinou-me a importância de equilibrar o empenho e o prazer nas minhas atividades, também a dedicação e a disciplina demonstradas por grandes ícones do desporto inspiraram-me a compreender que o sucesso exige trabalho árduo, perseverança e autoconfiança.

Em 2002 regresso às origens, nomeadamente à ilha de São Miguel, ingressando no Colégio São Francisco Xavier para completar o 1º ciclo. Estes foram tempos em que me recordo de inúmeras brincadeiras na escola e rua de forma espontânea e livre permitindo-nos participar em atividades criativas, conceber jogos e enfrentar desafios, o que, por sua vez, facilitou o desenvolvimento de competências como a liderança, a colaboração e a gestão da frustração. Foi na escola que aprendi, pela primeira vez, a importância das amizades, da cooperação e da comunicação, competências essenciais para a interação social e o meu crescimento pessoal. Posto isto, passei para a Escola Básica Integrada Canto da Maia para completar o 2º ciclo. Foi uma altura complicada do ponto de vista emocional, devido à transição do ensino privado para o ensino público. A EF começou a ter uma grande influência em mim, nomeadamente, na aquisição de hábitos saudáveis e nas minhas competências sociais, como o trabalho em equipa e a comunicação, essenciais para a interação em ambiente escolar e na vida. A escola, neste contexto, foi um espaço crucial para consolidar esses valores e para me ajudar a crescer emocionalmente, superando as dificuldades da transição e abraçando os desafios com uma nova perspetiva. Com o passar do tempo, essa influência tornou-se cada vez mais evidente.

O 3º ciclo e o secundário foram realizados na Escola Secundária Domingos Rebelo. Quando foi necessário escolher uma área optei por letras e humanidades. Criei laços de amizade muito fortes nesta fase da minha vida, levando a experimentar algumas modalidades, Ginástica, Futebol, Ténis, Equitação, Xadrez, Judo e Voleibol. Ao descobrir o desporto abriram-se inúmeras portas para as mais diversas experiências desportivas e sociais. Em 2009 tornei-me atleta federado na modalidade de Voleibol. Esta mudou a minha vida na altura, criei imensas

amizades e tive a oportunidade de conhecer diversos locais, nacionais e internacionais. Nomeadamente, participei nos Jogos das Ilhas, na Sardenha, pela seleção Açores, sendo esta a experiência desportiva a mais marcante na minha vida como atleta. Para alguém saído de uma ilha, pitoresca, isolada no meio do oceano atlântico, com 16 anos e ter contacto próximo com todas aquelas pessoas, idiomas, costumes, deixou-me completamente fascinado competir ao lado de outros jovens talentosos.

A nível académico ingressei no ano de 2015 na Universidade dos Açores no curso de Sociologia. Permaneci no mesmo 4 anos, no entanto, completei somente 1 ano e meio do curso, pois era uma área que não me identificava e, por vergonha, e até mesmo conformismo, não procurava outros cursos que me atraíssem. No entanto, caí em mim e comecei a arranjar soluções, nomeadamente, o programa ‘maiores de 23 anos’. Sendo o desporto uma área que sempre gostei, procurei cursos com esta mesma vertente. Ao não entrar em nenhuma instituição pública, apareceu a opção de entrar na UMaia em Educação Física e Desporto Em 2019 iniciei o curso, completando-o dentro dos prazos normais, mas com alguns imprevistos. Ao entrar no curso já tinha bem ciente quais eram os meus objetivos. Completar o mais rapidamente possível, com classificações que proporcionassem o maior leque de escolha para o mestrado e, de seguida, ingressar na via ensino. Durante este período tive ainda oportunidade de finalizar o curso de nadador-salvador, que fez todo o sentido, por estar tão ligado ao mar.

Em 2021, no último ano de licenciatura, ocorreu o acontecimento mais marcante da minha vida, o falecimento do meu pai. Tinha-lhe uma grande consideração, pois ele detinha qualquer tipo de conhecimento, era um Homem de cultura. Era professor e, entrando eu no mestrado da via ensino, tornou-se clarividente a falta que os seus conselhos e apoio me faziam. Foi uma época muito complicada para mim, para além disso, coincidiu com o período de avaliações. Tal perda mudou completamente a rotina da minha vida, estava longe de casa e incapaz de dar apoio à minha família, tudo isto deixou-me um amargo gigante. Passei de somente estudante a estudante-trabalhador, fazendo os possíveis para que o desempenho escolar não diminuísse.

A admissão no MEEFBES deu-se em 2022, algo que me deixou extremamente contente, primeiramente por alcançar um objetivo que tanto ansiava, completar a licenciatura e, posteriormente, por focar-me na área que mais me fascina. Trabalhar com crianças/adolescentes e conseguir proporcionar-lhes as melhores situações de aprendizagem, que estas levem a atividade física e o desporto para a sua vida pessoal, deixa-me com o sentimento de dever cumprido.

2.2. Expectativas iniciais

As minhas expectativas iniciais para a realização da PES, nomeadamente na EBSLM, foram cheias de entusiasmo e ansiedade. À medida que me fui preparando para embarcar naquela que seria uma das jornadas mais emocionantes da minha vida, as expectativas estavam altas. Ao longo dos anos, estive envolvido extensivamente com uma série de literatura sobre educação e quadros teóricos associados e, finalmente, chegou o momento de colocar em prática tudo o que tinha vindo a aprender e vivenciar de perto o mundo real escolar em Portugal. Tive grandes expectativas em relação à escola, pois desde logo percebi o bom ambiente que se vivia no seu interior. A escola tinha muitos espaços exteriores para os alunos conviverem e jogarem, os funcionários eram excelentes e os professores também. Tudo isso fez-me querer estar integrado na vida escolar, ser uma presença positiva na comunidade escolar e também contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento de forma abrangente.

As minhas expectativas em relação à professora OC, Elsa Cabo, eram de grande entusiasmo, pois esperava que fosse uma pessoa disponível, paciente e atenciosa, capaz de guiar-me ao longo do processo de aprendizagem e adaptação ao ambiente escolar. Desejava que a orientadora me ajudasse a compreender as dinâmicas da escola e a integrar-me de forma eficaz na comunidade escolar. Além disso, esperava que oferecesse feedback construtivo e contínuo, permitindo melhorar as minhas competências pedagógicas e profissionais. Desde o primeiro dia, quando nos recebeu na escola, mostrou-se exatamente como eu esperava: uma pessoa muito atenciosa, sempre pronta para nos apoiar. Já com bastante experiência na área, colocou-nos a par de todas as dinâmicas da comunidade escolar, apresentando-nos à direção, ao grupo de EF e restantes professores, o que me fez sentir ainda mais preparado para a nossa jornada. Foi um grande suporte durante todo o ano letivo, oferecendo-nos dicas valiosas para resolvermos os problemas que íamos encontrando. Quando foi necessário, chamou-nos à atenção para alguns reparos a serem feitos, mas sempre com uma palavra de incentivo, o que me fez sentir motivado e confiante.

Desde o início que as minhas expectativas eram elevadas, motivadas pela vontade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica. Estava ansioso por explorar novas metodologias de ensino, desenvolver competências pedagógicas e, acima de tudo, ter um impacto positivo na vida dos alunos. Os principais objetivos que estabeleci para a PES incluíam: aplicar modelos centrados no aluno; fomentar a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades físicas e; obter uma compreensão mais profunda dos desafios e da dinâmica do ensino da EF. Além disso, era minha intenção melhorar as minhas capacidades nos

domínios da gestão e comunicação da turma, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

Um dos principais objetivos do meu desenvolvimento profissional foi o de me tornar um professor de educação física altamente eficaz. A minha aspiração era tornar-me um professor visto como exemplo, respeitado pelos meus alunos como uma figura em quem podiam confiar e com quem podiam estabelecer uma relação positiva e de apoio. Como afirma Resende et al., (2014), os alunos consideram de extrema importância o professor de EF ser empenhado. O meu compromisso inabalável foi impactar positivamente os alunos, tanto pessoal quanto profissionalmente. Esforcei-me por melhorar a cada novo dia e por ajudar os alunos sempre que necessário para seu próprio benefício. O objetivo de exercer uma influência positiva na vida dos meus alunos, compreendê-los e dar-lhes o apoio necessário para facilitar o seu crescimento e desenvolvimento pessoal

Por último, mas não menos importante, uma das minhas maiores expectativas foi conseguir ajudar os meus alunos a superar as suas dificuldades e a progredirem. Quis ser um impulsionador que inspirasse a busca pelo conhecimento e ajudasse os alunos a alcançarem o seu potencial. Ao trabalharmos em sintonia com os alunos, identificando as suas necessidades individuais e oferecendo, dentro do possível, apoio personalizado, esperei ser um agente de transformação nas suas vidas académicas e além.

3. Enquadramento institucional

3.1.A importância da PES

A PES representa o culminar do programa de formação académica, significando a passagem para EE. Este período, com uma forte componente prática, confronta a PES com a realidade da profissão, enquanto o faz assumir responsabilidades, quer no domínio pedagógico, quer nas relações de socialização e avaliação que se estabelecem na escola (Albuquerque et al., 2005).

Posto isto, é um instrumento indispensável para dotar os futuros professores da dedicação social e cultural que serão obrigados a demonstrar perante os seus alunos e a comunidade educativa em que residem (Seabra et al., 2016). Na minha perspetiva de EE, este foi um momento fulcral da minha formação, que me permitiu aplicar diversas metodologias pedagógicas e adaptá-las ao contexto real. Esta experiência permitiu a convergência entre os conhecimentos teóricos e práticos. Para além disso, tornou-se evidente que as expectativas inicialmente definidas nem sempre coincidiam com a realidade.

Saber que tinha uma turma a meu cargo, foi uma sensação que nunca tinha tido anteriormente. Comecei, por isso, a sentir a responsabilidade que me foi depositada para a formação daqueles jovens. Por outro lado, um sentimento de autonomia total, conseguir colocar em prática os conhecimentos que adquiri na universidade. Mas esses conhecimentos não ficam estagnados no tempo, tal como constatei, estamos constantemente em aprendizagem, com os alunos, colegas e formações (Marcon et al., 2011).

A PES foi a maior experiência de crescimento pessoal e profissional, até ao momento, de facto de acordo com Resende et al., (2020), a PES, em particular, com a componente prática que lhe é associada, pretende o desenvolvimento de um conhecimento especializado e a capacidade de o utilizar na ação, possibilitando assim o contacto com contextos reais de ensino e de prática profissional. Passar de uma prática simulada para um contexto real obrigou-me a crescer com as adversidades que encontrei e, especialmente, adaptar-me segundo as circunstâncias. O sentimento com que acabo é de que quero realmente isto para a minha vida.

3.2.A PES no ISMAI

Enquadramento institucional

A minha licenciatura em Educação Física e Desporto proporcionou-me uma base sólida de conhecimentos e experiências que despertaram a minha paixão pelo ensino. Durante a minha licenciatura, tive a oportunidade de estudar disciplinas fundamentais como as Correntes Educativas Contemporâneas, a Pedagogia da Atividade Física e do Desporto e a Metodologia do Ensino da Educação Física. Estes estudos proporcionaram-me uma compreensão abrangente dos vários modelos pedagógicos, bem como uma motivação para aprofundar os meus conhecimentos sobre estratégias e métodos de ensino eficazes para melhorar a aprendizagem dos alunos. Além disso, as disciplinas de Atividades Supervisionadas no Ensino da Educação Física e Metodologia Avançada do Ensino da Educação Física permitiram-me aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos de ensino autênticos, desenvolvendo assim as competências práticas essenciais para a minha futura carreira.

A decisão de fazer o MEEFEBS foi orgânica, uma vez que, ao longo da licenciatura, senti-me cada vez mais atraído pelos aspetos pedagógicos da minha área de estudo. O MEEFEBS representou uma oportunidade para uma maior especialização, com uma exploração mais profunda das metodologias e práticas educativas fundamentais para a formação de professores de EF bem preparados. Consequentemente, a minha experiência de licenciatura, aliada à minha aspiração de me tornar um educador capaz de efetuar uma transformação positiva na vida dos alunos, reforçou a minha decisão de prosseguir os estudos académicos no programa de

mestrado, onde pude aperfeiçoar as competências pedagógicas indispensáveis para o sucesso na profissão de professor de EF.

O 2º ciclo de estudos proporcionou a oportunidade de participar na PES, que se revelou uma experiência particularmente formativa. Foi uma oportunidade única de aplicar os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo do meu percurso académico num contexto real. Durante o 3º e o 4º semestre, tive a oportunidade de adquirir experiência em primeira mão da realidade do ensino, trabalhando diretamente com os alunos e enfrentando os desafios diários da sala de aula. De seguida, a elaboração do RPES, este é defendido diante de um júri em provas abertas à comunidade tendo um carácter formal e transparente no processo de avaliação. Só é possível a PES em contexto real com o estabelecimento de protocolos por parte da UMaia com uma rede de escolas cooperantes, resultando na atribuição de um OC, um conhecedor na área para abrigar e orientar três EE, conhecido por núcleo de PES (NPES). Ao sair o horário do OC, momento em que se conhecem as turmas, os EE assumem o seu papel perante as mesmas. O acompanhamento aos EE não é só realizado pelos OC, mas também feito por um docente da UMaia que lhes é atribuído, um professor supervisor (SV). Este conduz a supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos seus EE.

Sendo a PES um meio para o desenvolvimento profissional do EE, procuram-se desenvolver três áreas que o mesmo terá de dominar para exercer a profissão. A primeira é a organização e gestão do ensino e aprendizagem, tarefa que implica o planeamento, conceção, realização e avaliação. A segunda é referente às atividades com a comunidade escolar, levando o EE a estar envolvido em tarefas para além da sala de aula, participando em várias iniciativas que envolveram não só os alunos, mas também os professores, funcionários e a própria comunidade local. Através dessas experiências, desenvolvi competências importantes de comunicação e colaboração, ao trabalhar com diferentes professores e ao organizar eventos que promoviam o envolvimento da comunidade escolar. Por último, mas não menos importante, o desenvolvimento profissional, ligado à reflexão e investigação-ação.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O AELM situa-se na zona oriental do Concelho da Maia, distrito do Porto. Corresponde a 34.5% da área total do concelho, sendo a freguesia da Folgosa a maior. Este faz fronteira com os três concelhos: Santo Tirso, Trofa e Valongo e engloba estabelecimentos de ensino em quatro freguesias: Folgosa, Milheirós, Nogueira e Silva Escura e São Pedro Fins. A educação é uma aposta da freguesia, sendo o AELM composto por oito estabelecimentos de ensino: na Freguesia

de Folgosa, o Centro Escolar de Folgosa e a Escola Básica de Santa Cristina; na Freguesia de Milheirós, a Escola Básica de Monte das Cruzes; na Freguesia de Nogueira e Silva Escura, a EBSLM, a Escola Básica de Frejufe, a Escola Básica de Monte de Calvário e o Jardim de Infância de Barroso; na Freguesia de São Pedro Fins a Escola Básica Arcos.

O AELM tem como fundamental missão prestar à comunidade um serviço educativo de excelência. Assim, sustentado pela preservação do direito a uma educação inclusiva, intercultural, focada na igualdade de oportunidades de acesso e sucesso independentemente da sua origem, capacidades ou desafios, de terem a oportunidade de aprender, desenvolver e atingir o seu pleno potencial num ambiente educativo que respeita e valoriza a diversidade.

Valorizando percursos de aprendizagem diferenciados e flexíveis, a partir do PASEO, que visa contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a responder às exigências de uma sociedade dinâmica e em constante evolução, abordagem que valoriza as competências cognitivas, sociais e cívicas, garantindo que os alunos não só se adaptam às exigências do mercado de trabalho, mas também se tornam indivíduos responsáveis e ativos na sociedade. A instituição adota como lema, “Educar no presente, ganhar o futuro”¹, atraindo assim o agrupamento à sua essência. Este processo consolida o reforço do trabalho cooperativo, na concretização dos propósitos estabelecidos no Projeto Educativo, o aprofundamento da autoavaliação e avaliação contínua. Assim, sujeito à melhoria dos processos estratégicos, compadecendo a novos sentidos da ação particular e coletiva. Deste modo, afirmar a autonomia da Instituição, acomodada na gestão participativa e articulada dos órgãos e da estrutura em questão. Dessa forma, após a determinação do foco deste agrupamento, o mesmo exacerba a participação ativa dos alunos, encarregados de educação e o agregado educativo, igualmente idealizado nas metas definidas da sua estrutura. Nesse sentido, concebido pelos recursos Humanos um suporte de motivação e responsabilização na abordagem das suas funções.

Atualmente, a escola é composta por 606 alunos, 68 docentes e 31 não docentes. Situa-se a três quilómetros do centro da Maia, no entanto, mesmo albergando 2º ciclo, 3º ciclo e secundário é de dimensões reduzidas. A comunidade educativa da escola, situada numa zona rural ou têxtil, distingue-se pela sua herança humilde e laboriosa. Uma parte significativa do corpo discente provém de famílias com uma situação socioeconómica mais modesta. Os pais destes alunos exercem, muitas vezes, profissões que exigem longos horários de trabalho e,

¹ Projeto Educativo AELM disponível em chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpeg1clefindmkaj/https://www5.levantemaia.com/wp-content/uploads/2022/12/PE-2022_2025_AE-Levante-Maia.pdf
Visto em 12 novembro de 2024

frequentemente, não prestam apoio suficiente em casa. Esta realidade reflete-se nas dificuldades consideráveis com que se deparam os alunos, que muitas vezes enfrentam desafios no seu processo de aprendizagem devido à falta de recursos, de apoio familiar e de orientação educativa. A ausência de um apoio parental consistente em casa representa um elemento fulcral no percurso educativo destes alunos, exigindo uma atenção redobrada por parte das instituições de ensino e dos educadores, a implementação de estratégias adaptadas e uma dedicação inabalável para garantir que todos os indivíduos tenham igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem e à perspectiva de sucesso.

A escola tem a seguinte oferta educativa: dois cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias) e Línguas e Humanidades. O Desporto Escolar na escola é composto por Badminton, BTT, Desporto sobre rodas e a Escola Ativa.

No geral, apresenta boas condições para a lecionação de todas as disciplinas, embora necessite de remodelações. Uma fragilidade das salas de aula é a falta de isolamento nos dias de chuva e frio. A escola ao não ter um pavilhão próprio foi necessária a construção do Pavilhão Municipal de Nogueira, colmatando uma ausência de instalações desportivas na freguesia, sendo inaugurado em 2007. Localizado ao lado da escola, foca-se na cedência das instalações para a lecionação e após o horário das aulas é utilizado por clubes da cidade da Maia de kickboxing, basquetebol, entre outros.

Para a realização de aulas de EF temos o pavilhão, com dois espaços distintos. O primeiro é o pavilhão principal, onde encontramos as marcações dos jogos coletivos, e o segundo mais indicado para as modalidades de ginástica e dança. Temos ainda um espaço desportivo exterior com três campos de futebol ou andebol, quatro cestos de basquetebol, uma pista de atletismo com dimensões reduzidas, com uma caixa de areia e ainda cinco pistas de atletismo com cerca de sessenta metros. Tanto no interior como no exterior temos condições para ensinar inúmeras modalidades. No que diz respeito ao material desportivo, de uma forma geral, tem bastante variedade e este encontra-se em boas condições para a prática de qualquer modalidade de forma regular.

3.3.1 Caracterização das turmas

Relativamente à atribuição das turmas, fiquei responsável pelo 5º ano (turma partilhada e direção de turma) e o 10º ano (turma regente). A turma do 5º ano era composta por vinte e um alunos, dez rapazes e onze raparigas. As aulas eram às segundas-feiras e quintas-feiras, da parte da manhã. Acompanhamo-los de muito perto, não só por ser a direção de turma, mas também por estarem na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo. Posto isto, a mudança foi abrupta tanto para

os encarregados de educação como para os alunos, em particular por passarem de somente um professor para todas as disciplinas, para o inverso. Conseguimos viver de perto devido à excelente comunicação da nossa OC connosco em relação à direção de turma. A sua orientação clara, o seu apoio constante e a sua disponibilidade para responder a perguntas permitiram uma ligação efetiva com a direção de turma, criando assim um clima de confiança e de colaboração. Isto facilitou a nossa capacidade de adaptação e compreensão da dinâmica da turma, enquanto nos deu o apoio necessário para desempenharmos as nossas funções de forma mais segura e eficaz. Desde cedo que compreendemos que os alunos entravam muito em conflito. Perante isto reunimo-nos e refletimos sobre o assunto para melhorarmos, sabendo de antemão que o problema nunca se iria extinguir completamente, tal como comprova a seguinte reflexão:

“Existem muitos conflitos dentro da turma, mas também é da idade dos alunos, têm sempre um sentimento de injustiça perante algumas decisões, mas faz parte do crescimento.
(Reflexão de aula nº 78, turma 5º ano)

Devido aos maus comportamentos ligado à sua idade, tentámos sempre trabalhar por estações ou circuitos, para que os alunos fiquem engajados na aula e assim facilitar-nos a gestão da mesma. Nesta turma, encontrava-se um aluno que necessitava de uma atenção especial no planeamento e ação da aula, sendo assunto em reuniões as abordagens a ter para com ele. O aluno detinha dificuldades nas disciplinas mais teórica enquanto nas práticas este não tinha dificuldades motoras.

A turma do 10º ano era constituída por vinte e oito alunos, doze rapazes e dezasseis raparigas. As suas aulas eram às terças-feiras e quintas-feiras, ao início da manhã. No primeiro conselho de turma foi referido que a turma tinha graves problemas internos, alunos bastante faladores e a larga maioria eram alunos de baixo Desempenho escolar. Logo nas primeiras aulas percebi isso. Muito faladores, diversos grupos de amizade e alunas que recusavam realizar a aula ou então o seu empenho com a mesma era praticamente nulo. Foi nesta turma que enfrentei as maiores dificuldades ao longo da PES, não só pelo seu comportamento, mas principalmente pela quantidade de alunos e o espaço reduzido que tive para lecionar. Estas razões levaram-me a implementar modelos centrados no aluno logo na minha primeira UD, e logo nesse momento ultrapassei o receio de dar autonomia aos alunos. Ao longo do caminho, enfrentei uma série de desafios que, no início, pareciam difíceis de ultrapassar. No entanto, à medida que os fui ultrapassando, comecei a aperceber-me de que cada obstáculo trazia consigo uma lição e uma oportunidade de crescimento pessoal. A maior parte destas dificuldades foram ultrapassadas com muito esforço, paciência e determinação, mas foram precisamente as mais exigentes que, no final, me trouxeram maior prazer e satisfação.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

Com os colegas de PES, estabelecemos uma boa dinâmica e conseguimos colaborar de forma eficaz. Este processo de colaboração pode ser entendido como um exemplo claro de uma Comunidade de Prática (CoP), tal como descrita por Cushion e Denstone (2011), que enfatizam as relações entre as pessoas, as atividades que realizam e o contexto social em que estão inseridas, ao longo do tempo e em relação a outras CoPs. No meu caso, o meu NPES, todos oriundos das regiões autónomas, trabalhando como estudantes e enfrentando as dificuldades de viverem sozinhos, criamos uma dinâmica que favoreceu a colaboração efetiva. Estes desafios comuns levaram-me a organizar melhor o meu tempo, que era muito escasso, e a trabalhar em conjunto de forma produtiva.

Como referem Lave e Wenger (1991), as CoP surgem formal e informalmente em diferentes esferas da vida, como o trabalho, a escola, a casa e os tempos livres. Na minha PES a colaboração surgiu naturalmente porque partilhávamos uma situação semelhante, o que ajudou a construir uma base sólida para a nossa interação. Somos oriundos de diferentes contextos desportivos - eu do Voleibol, um colega do Basquetebol e outro do Futebol - e esta diversidade de “lentes” enriqueceu muito as nossas reflexões, alargando a nossa compreensão e o âmbito dos nossos debates.

Desde a fase de planeamento anual até à preparação das UD e à criação dos planos de aula, a troca constante de ideias foi essencial para ultrapassar dificuldades e encontrar soluções mais eficazes. O trabalho conjunto permitiu-me enfrentar os desafios da prática pedagógica de forma mais organizada e eficaz. A diversidade de conhecimentos e perspetivas de cada membro do grupo melhorou a tomada de decisões, e a partilha de experiências e abordagens metodológicas resultou em planos de aula mais consistentes e bem estruturados. Também aumentou a minha confiança no meu trabalho e nas minhas capacidades individuais.

A colaboração foi, assim, essencial não só para a resolução de conflitos, mas também para a criação de um ambiente de apoio mútuo, fundamental para que me sentisse mais preparada e confiante na aplicação das minhas decisões em contexto real. O NPES não só facilitou o planeamento e a implementação de atividades de ensino, como também proporcionou uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

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

De forma a elaborar uma conceção de ensino orientada, foi necessário consultar as Aprendizagens Essenciais de EF, que são de documentos de orientação curricular importância crítica para a formulação de planos de aula eficazes e para a garantia de padrões pedagógicos superiores. Estes programas definem os objetivos e conteúdos a abordar em cada nível de ensino, garantindo assim que os alunos recebem uma educação abrangente e coerente.

Para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental efetuar uma análise minuciosa dos vários documentos locais e estruturantes do AELM. Os referidos documentos englobam o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e a planificação do grupo de EF (Lima et al., 2014). Estes documentos constituem uma importante orientação para o funcionamento e as aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos alunos, bem como para as atividades e projetos que serão implementados ao longo do ano letivo.

Ao ler e compreender estes documentos, os professores podem alinhar as suas práticas pedagógicas com as orientações e os objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Desta forma, os professores podem planear as suas atividades de forma mais estruturada e eficiente, promovendo um ensino de maior qualidade que satisfaça as necessidades e expectativas dos seus alunos. A análise minuciosa destes documentos é um passo prévio essencial para a concretização de um ensino eficaz e de excelência.

A EF, em particular, é uma disciplina que facilita não só a aprendizagem motora, mas também o desenvolvimento do carácter. Segundo Resende e Lima (2016), esta disciplina oferece inúmeras oportunidades para os alunos interagirem com novas pessoas e vivenciarem emoções e experiências distintas, muitas vezes inacessíveis noutros contextos educativos.

Numa sociedade que exige que os alunos saiam da escola preparados para agir de forma autónoma, responsável e empenhada, e que sejam capazes de ultrapassar as adversidades que encontram pelo caminho (Araújo, 2017), é evidente que os professores devem facilitar o desenvolvimento destas competências. Na prossecução deste objetivo, procurei diversificar as abordagens pedagógicas anteriormente utilizadas, com a intenção de motivar os alunos para o desenvolvimento pessoal, tal como proposto por Chicati (2000). A instituição escolar contemporânea representa um ambiente culturalmente diversificado, demandando uma adaptação do programa de estudos para atender às necessidades individuais de cada aluno, sendo os docentes os principais agentes dessa personalização curricular (Roldão, 2003).

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Quando comecei a minha PES, queria encontrar aulas que me permitissem aplicar modelos de ensino centrados no aluno. Felizmente, esta expectativa foi concretizada, proporcionando-me um leque diversificado de experiências emocionais, incluindo momentos de entusiasmo e realização, bem como desafios que testaram a minha resiliência. No entanto, em todas estas situações, pude sempre contar com o inestimável apoio do meu NPES, da minha OC e do SV. Essencialmente, a PES proporcionou um ambiente ótimo para a aplicação prática e a avaliação das minhas competências num contexto real, dando-me a oportunidade de aplicar diferentes modelos de ensino.

Para dinamizar as minhas aulas e orientar a aprendizagem dos alunos, optei por implementar modelos de ensino centrados no aluno. Esta abordagem permitiu-me concentrar-me no desenvolvimento de competências-chave como a autonomia, a responsabilidade, a resiliência e o empenhamento.

Foi precisamente ao trabalhar com estes modelos que me apercebi de como a implementação de sistemas de ensino diversificados pode enriquecer a aprendizagem dos alunos. Durante a PES, utilizei quatro modelos de ensino principais: o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), o Modelo de Abordagem Progressiva do Jogo (MAPJ) (Mesquita, 2005) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) (Bunker & Thorpe, 1982). Cada um destes modelos permitiu-me explorar diferentes abordagens e técnicas pedagógicas, adaptando-as às necessidades dos alunos e criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

A implementação destes modelos não só facilitou o processo de ensino, como também me deu uma compreensão mais profunda de como os alunos podem aprender e desenvolver-se de forma autónoma e responsável, especialmente em contextos práticos e interativos. Além disso, o projeto de intervenção que desenvolvemos revelou-se particularmente benéfico, pois permitiu-me avaliar a eficácia de sistemas informais de responsabilização, o que acrescentou uma dimensão extra à minha prática pedagógica.

Modelo de Educação Desportiva

O MED surgiu como uma abordagem de atribuição de diferentes papéis aos alunos, o que me permitiu promover uma maior participação e envolvimento de todos nas atividades desportivas. Através desta distribuição de responsabilidades, consegui motivar e incentivar os

alunos a terem um papel ativo na prática desportiva e a desenvolverem competências não só técnicas, mas também sociais e de colaboração. Segundo Araújo (2017), este modelo centrado no aluno coloca-o no centro do processo de ensino e aprendizagem ao adotar estratégias mais dinâmicas e mais informais, quando comparado com modelos centrados no professor. O aluno passa a ter “maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula” (Araújo, 2017, p. 41). Este modelo teve origem no início dos anos 80, por Daryl Siedentop e ganhou notoriedade ao longo do tempo com os avanços da investigação. A investigação centrada no MED tem demonstrado a sua clara eficácia, em particular no desenvolvimento da competência motora, literacia e entusiasmo dos alunos (Araújo, 2017). Siedentop (1994) integrou seis características no MED: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Na turma do 10º ano, a implementação deste modelo revelou-se simultaneamente enriquecedora e desafiante, dada a considerável heterogeneidade do grupo. Dada a variação considerável dos níveis de aptidão física, o desafio inicial foi estabelecer um ambiente de aprendizagem que fosse inclusivo e encorajasse a participação ativa de todos os elementos. A turma só tinha sido exposta ao Modelo de Instrução Direta, em que as decisões pedagógicas eram tomadas pelo professor, limitando assim a autonomia dos alunos. A implementação deste modelo revelou-se um grande desafio, tanto pela minha falta de experiência como pela falta de familiaridade dos alunos em assumir um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Muitos deles não se sentiram à vontade com esta abordagem, o que dificultou a sua participação e envolvimento nas atividades propostas.

Durante as UD de Dança, Basquetebol e Futebol, foi possível observar uma mudança gradual na gestão da turma. Inicialmente, os alunos mostraram desconforto com a responsabilidade de organizar e gerir aspetos das atividades, indicando uma falta de experiência com esta dinâmica mais participativa. No entanto, à medida que o modelo foi implementado, os alunos começaram a assumir vários papéis, como o de treinador, árbitro e marcador de pontos, com uma confiança crescente. Este processo facilitou o desenvolvimento não só de competências técnicas, mas também de liderança, tomada de decisões e trabalho de equipa. A variedade de papéis disponíveis permitiu que todos os participantes se envolvessem, independentemente do seu nível de aptidão física proporcionando oportunidades para que cada aluno identificasse a sua posição ideal e contribuísse para o sucesso da aula. Foi notório que mesmo os alunos com menos aptidões físicas conseguiram identificar papéis que se adequavam às suas capacidades, tais como papéis organizacionais ou estratégicos. No entanto, estes alunos

não foram deixados de fora da parte prática da aula. Pelo contrário, foram envolvidos na atividade prática, assumindo papéis que lhes permitiram dar um contributo ativo e significativo.

No final do ano letivo, era visível a evolução dos alunos. Para além de demonstrarem melhorias nas suas capacidades físicas e técnicas, os alunos revelaram uma maior autonomia e confiança. O modelo implementado permitiu que os alunos desenvolvessem uma nova perspetiva sobre o seu papel na sala de aula e a sua capacidade de contribuir para o sucesso coletivo.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

Este modelo acentua a necessidade de o aluno compreender o jogo, desenvolvendo a sua cognição, a dimensão pessoal, social e motora (Mesquita et al., 2005). É uma abordagem pedagógica sólida e coerente em referência aos valores e sentido do Desporto, processamento da informação e aquisição de competências de jogo. A matriz do modelo projeta a passagem por quatro etapas de aprendizagem do voleibol, onde são feitas progressões de ensino e aprendizagem. O MAPJ tem como base vários modelos pioneiros, particularmente o modelo de ensino dos jogos para a compreensão Bunker & Thorpe (1982) e o modelo de educação desportiva de Siedentop (1994) (Mesquita et al., 2005).

O MAPJ foi aplicado tanto ao 5º ano como ao 10º ano, permitindo-me adaptar o processo de ensino às necessidades e capacidades específicas de cada turma, facilitando assim uma progressão natural. Este modelo permitiu-me utilizar o jogo, mas de uma forma mais acessível, aumentando a complexidade das situações de jogo à medida que os alunos dominavam os gestos básicos. Desta forma, pude ajustar o nível de dificuldade para que todos se sentissem cada vez mais confiantes e prontos para enfrentar situações mais desafiantes.

No quinto ano, como os alunos estavam a viver o seu primeiro encontro com a modalidade, era imperativo adotar uma abordagem progressiva do jogo, a fim de evitar sentimentos de sobrecarga ou de frustração. A implementação de jogos reduzidos facilitou a compreensão do jogo, promovendo uma maior interação de cada aluno com a bola. Ao reduzir o número de jogadores e simplificar o jogo, os alunos tiveram mais oportunidades de interagir com a bola. Com menos jogadores em campo, todos acabavam por ter mais contacto com a bola, o que facilitou a repetição e o aperfeiçoamento dos gestos técnicos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. Esta abordagem deu aos alunos mais oportunidades de praticarem as suas capacidades técnicas em situações de jogo autênticas, promovendo assim a confiança à medida que progrediam.

Ensinar desta forma deu-me um profundo sentimento de satisfação, pois pude observar uma evolução perceptível em ambas as turmas, cada uma a progredir ao seu próprio ritmo, mas sempre dentro de uma progressão lógica e estruturada.

Modelo de Instrução Direta

O MID foi implementado, por mim, em várias modalidades, particularmente nas de natureza individual. Os desafios inerentes ao processo de aprendizagem, aliados ao número restrito de aulas, levaram à utilização do MID como forma de transmitir aos alunos os princípios fundamentais de cada movimento. Na fase inicial do processo, elucidei a técnica a ser adquirida, delineei os objetivos e o seu significado e forneci uma visão geral da lógica subjacente à sua importância. Na fase seguinte, procedi à demonstração da execução correta dos movimentos em questão. Na terceira fase, foi efetuada uma prática orientada e bem estruturada em grupo. Nas duas últimas fases, a quarta e a quinta, os alunos começaram a demonstrar autonomia na sua prática, efetuando um treino independente sob a minha supervisão. Esta abordagem permitiu a implementação da avaliação formativa contínua (Gaspar et al., 2008; Lopes, 2012).

Este modelo coloca o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem, cabendo-lhe tomar todas as decisões sobre os exercícios propostos. Por sua vez, os alunos assumem o papel de praticantes, seguindo as instruções e orientações fornecidas. Quando os alunos não têm qualquer responsabilidade para além de se limitarem a fazer o que o professor lhes pede, assumem um papel passivo, muitas vezes sem compreenderem o objetivo dos exercícios que estão a fazer. Este tipo de abordagem pode levar a uma falta de envolvimento e motivação dos alunos, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. Como refere Rink (1993), o envolvimento ativo dos alunos é essencial para que o processo educativo seja eficaz e significativo.

Ao utilizar o MID, comecei a sentir-me demasiado confortável com a minha abordagem e reparei que os alunos faziam as tarefas automaticamente, sem compreenderem claramente o objetivo subjacente aos exercícios. Esta falta de envolvimento real fez-me questionar se o processo de ensino e aprendizagem era realmente eficaz. Os alunos pareciam estar simplesmente a seguir instruções sem qualquer reflexão profunda sobre o que estavam a fazer ou sobre a forma como isso se relacionava com o seu desenvolvimento. Este comportamento levou-me a refletir sobre a importância de uma aprendizagem mais significativa, em que os alunos não fossem apenas recetores passivos de informação, mas agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Apercebi-me de que, ao concentrar-me demasiado em mim,

enquanto professor, estava a limitar as oportunidades de os alunos se envolverem de uma forma mais autónoma e responsável. Compreendi que, para que a aprendizagem fosse mais eficaz, precisava de promover um ambiente em que os alunos desempenhassem um papel mais ativo e participativo.

Com base nesta reflexão, decidi mudar a minha abordagem, optando por modelos de ensino mais centrados nos alunos, que promovessem a sua autonomia, responsabilidade e envolvimento no processo de aprendizagem. Este foi o ponto de viragem que me levou a explorar novas abordagens pedagógicas que respondessem melhor às necessidades e interesses dos alunos e que permitissem uma aprendizagem mais cativante e significativa.

Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

O MEJC representa uma abordagem pedagógica para o ensino da EF, concebida pelos educadores David Bunker e Rod Thorpe na década de 1980. O MEJC procura alterar o foco do ensino tradicional, que tipicamente dá prioridade a capacidades técnicas isoladas, para uma abordagem mais abrangente e inter-relacionada que coloca a ênfase no jogo e na compreensão táctica no centro do processo de aprendizagem. Segundo Bunker e Thorpe (1982), o modelo é composto por seis fases: forma de jogo, apreciação do jogo, consciência táctica, tomada de decisões apropriadas, execução motora e por fim desempenho.

O MEJC coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, encorajando-os a envolverem-se na exploração e na descoberta. Os alunos são encorajados a tomar decisões durante o jogo, desenvolvendo assim uma compreensão profunda das estratégias e tácticas subjacentes. As competências técnicas são ensinadas no contexto do jogo, o que facilita a compreensão das circunstâncias e da forma como essas competências devem ser utilizadas (Bunker & Thorpe, 1982). Em vez de praticarem as competências isoladamente, os alunos são ensinados a aplicá-las em situações reais de jogo. O principal objetivo da MEJC é promover a compreensão táctica do jogo. Os alunos são instruídos a compreender o jogo, a entender a sua dinâmica subjacente e a tomar decisões informadas de acordo com o contexto do jogo. Os professores apresentam situações problemáticas que os alunos devem resolver, incentivando assim a criatividade e a resolução de problemas. Isto ajuda a desenvolver a capacidade de adaptação a diferentes cenários de jogo.

O MEJC é mais motivador para os alunos, uma vez que o foco está no jogo, o que é geralmente mais agradável e envolvente do que a prática de competências isoladas. A aquisição de competências no contexto de um jogo facilita a transferência dessas competências para

situações de jogo reais. O modelo facilita o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e sociais, tais como a tomada de decisões, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração. Na sua essência, o MEJC revoluciona a forma como os jogos são ensinados, colocando a compreensão tática e a experiência prática no centro da aprendizagem, promovendo assim uma educação física mais envolvente, eficaz e centrada no aluno.

Um dos aspetos mais gratificantes da utilização deste modelo foi observar os alunos a assumirem um papel mais proactivo na sua própria aprendizagem. Os alunos começaram a compreender que, embora a proficiência técnica fosse importante, não era suficiente. Precisavam de compreender a lógica subjacente ao jogo, adaptar-se a diferentes situações e trabalhar eficazmente com os outros. Isto encorajou o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e de criatividade, o que me deu uma satisfação considerável no meu papel de professor.

Apesar dos benefícios que percebi na introdução de uma abordagem mais centrada no jogo, também encontrei algumas dificuldades que me obrigaram a refletir profundamente sobre a minha PES. A transição de um modelo mais simples, como o MID, para uma abordagem mais complexa e centrada no aluno não foi tão fácil como eu esperava. Alguns alunos, sobretudo os menos experientes ou com menor aptidão física, tiveram grande dificuldade em adaptar-se a esta nova dinâmica. O ritmo do jogo, a necessidade de tomar decisões rápidas e eficazes e a constante mudança de contexto na atividade exigiram uma série de competências que não estavam totalmente desenvolvidas. Muitos destes alunos, incapazes de acompanhar o ritmo ou sentindo que estavam a falhar em momentos-chave, demonstraram frustração, o que fez-me questionar se estava a ser justo ou eficaz na forma como implementava essa abordagem.

Essa frustração não passou despercebida e levou-me a refletir sobre o meu papel como professor. Percebi que, embora estivesse a proporcionar um ambiente mais desafiador e potencialmente mais rico para o desenvolvimento dos alunos, muitos deles ainda precisavam de mais apoio para se adaptarem a esta nova realidade. A transição de uma aprendizagem mais dirigida, onde os alunos realizavam tarefas de forma mecânica e sem muita reflexão, para uma abordagem que envolvia tomada de decisão, autonomia e resolução de problemas, não poderia ser feita de forma abrupta. Percebi que a mudança exigia tempo e paciência, e que os alunos precisavam de ser orientados de forma mais gradual para desenvolverem as competências necessárias para lidar com a complexidade do jogo.

Nessas situações, procurei questioná-los, guiando-lhes e ajudando-lhes a compreender o seu papel dentro do jogo, mostrando-lhes como podiam contribuir de forma significativa para

o coletivo, mesmo que não estivessem a executar os gestos técnicos mais complexos ou a correr a toda a velocidade. Foquei-me mais no processo de aprendizagem, fui introduzindo gradualmente mais momentos de reflexão durante e após as aulas, para que os alunos pudessem perceber o que estavam a aprender e como podiam melhorar. Foi, sem dúvida, um momento de crescimento também para mim, pois aprendi a ser mais flexível na minha abordagem, adaptar as atividades às necessidades dos alunos e oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para ultrapassarem as suas dificuldades e desenvolverem a sua autonomia no processo de aprendizagem.

4.1.2 Planeamento

Plano Anual

No início do ano letivo, uma das primeiras responsabilidades foi projetar a minha abordagem de ensino em Educação Física, tendo em conta as condições gerais e locais, bem como o contexto da envolvência escolar. A análise do currículo nacional e da composição curricular de Educação Física, em particular para o 5º e 10º ano, foi também uma preocupação inicial. A planificação, conforme enfatizado por Bento (2003), é essencial, pois "são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadas de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico" (p. 15). A elaboração de um plano anual de ensino corresponde a uma necessidade objetiva e fundamental para garantir a eficiência do processo educativo ao longo do ano escolar, o que me levou a delinear os pontos-chave do ano, como avaliações, datas das atividades e feriados, entre outros.

Ao longo do ano, foi necessário efetuar diversas adaptações, desde o Planeamento Anual até às UD, sendo essas adaptações motivadas por diversos fatores. O planeamento tem como intuito orientar-nos, mas não deve nos obrigar ou limitar-nos ao que foi inicialmente previsto (Bento, 2003). Na prática, as aulas, na sua maioria, não seguem o plano à risca, sendo essencial ajustar alguns parâmetros. Ao longo do ano, foi necessário efetuar diversas adaptações, desde o Planeamento Anual até às UD, sendo essas adaptações motivadas por diversos fatores. O planeamento tem como intuito orientar-nos, mas não deve nos obrigar ou limitar-nos ao que foi inicialmente previsto (Bento, 2003). Na prática, as aulas, na sua maioria, não seguem o plano à risca, sendo essencial ajustar alguns parâmetros.

Durante o processo de planificação da turma do 10º ano, deparei-me com uma série de desafios que me causaram sentimentos de frustração e incerteza. A flexibilidade curricular, a

partilha de espaço com colegas do departamento e as condições climáticas desfavoráveis transformaram a planificação numa tarefa mais complexa do que inicialmente previa. As constantes mudanças exigiram ajustes frequentes nas estratégias, a reorganização das atividades e, em alguns casos, a improvisação, devido às condições específicas do espaço ou do tempo. Apesar de um planeamento meticuloso, nem sempre as expectativas foram cumpridas, uma vez que fatores externos afetaram o processo. Em várias ocasiões, fui forçado a reestruturar aulas inteiras com um tempo de preparação reduzido. Isso levou-me a refletir sobre a importância da flexibilidade e da preparação para imprevistos. No entanto, também percebi que, se houvesse maior estabilidade nas condições externas, o progresso dos alunos poderia ter sido mais consistente e robusto.

Cabe ao professor compreender e admitir se os alunos não estão preparados para avançar para a próxima fase. Nesse caso, é preciso adicionar aulas à UD além das inicialmente planeadas. Por vezes, ocorre o oposto, com os alunos assimilando rapidamente o conteúdo, o que leva o professor a aumentar o grau de complexidade da matéria. Por outro lado, a experiência com a turma do 5º ano foi diferente. O planeamento, sendo mais linear e menos suscetível a mudanças, permitiu-me manter uma linha de trabalho mais constante e segura. A partilha da turma entre mim e os meus colegas foi eficaz, o que facilitou a continuidade das aulas e proporcionou uma maior organização e confiança na execução do plano. Este cenário gerou-me um sentimento de maior estabilidade em comparação com o 10º ano, o que foi positivo para a qualidade do ensino. Além disso, não era necessário um sistema de roulement para a utilização dos espaços, tornando o planeamento ainda mais flexível. Havia uma tabela afixada no pavilhão com os horários de todos os professores EF e, por acordo mútuo, no início de cada aula, os espaços eram divididos entre os professores, consoante a modalidade que cada um ia lecionar.

Ao longo do ano, realizei um planeamento intermitente, procurando alternar entre desportos coletivos e individuais, promovendo assim a transferência de aprendizagens socio afetivas entre as diferentes modalidades. A motivação dos alunos foi, em geral, elevada, com um compromisso notável de ambos os lados, embora a intensidade da participação variasse dependendo da modalidade em ensino. Esse equilíbrio entre modalidades e a adaptação constante às circunstâncias revelou-se fundamental para a manutenção do interesse e da colaboração dos alunos ao longo do ano letivo.

Unidades Didáticas

A ligação entre a teoria e a prática constituiu o desafio que enfrentei neste âmbito, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação para transmitir aos alunos e exercer a função docente com excelência. A relação entre o plano de aula (PA) e a UD é direta, uma vez que esta última corresponde ao planeamento em escala micro, conforme explicado por Bento (2003). Ao pensarmos em UD, pensamos na esquematização apropriada para a transmissão de uma disciplina, e não é errado, pois o ensino consiste em garantir uma transmissão eficiente e adaptada ao contexto, como Bento (2003) afirma: "A cada professor deve ser perfeitamente claro o contributo de uma determinada unidade temática para a formação e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos sólidos e fundamentais. A determinação de um ou vários objetivos principais fornece importantes pontos de referência para toda a organização do ensino" (p. 78).

Posto isto, decidi usar o backward design como forma de planeamento. O backward design é uma abordagem de planeamento que começa pelo nosso objetivo final de aprendizagem. O professor define o que os alunos querem aprender, depois determina como avaliar se esses objetivos foram alcançados e, finalmente, planeia atividades para ajudar os alunos a alcançá-los (Wiggins e McTighe, 1998). O objetivo é garantir que todas as atividades e avaliações estejam alinhadas com os resultados desejados, tornando o processo de ensino mais focado, eficaz e estratégico. Desta forma, o professor planeia deliberadamente e garante que a aula esteja sempre focada nos objetivos finais.

Apesar do que foi dito acima, no planeamento das unidades didáticas, deparei-me com dificuldades em organizar conteúdos de forma lógica, de modo a promover um processo de ensino e aprendizagem positivo e ajustado ao nível dos meus alunos, a transmissão de informação num curto espaço de tempo. Como estratégia incluía os alunos nessa transmissão de informação, sendo eles responsáveis por ajudar os colegas. Durante as aulas, procurei diferentes exercícios, proporcionando aos alunos situações de aprendizagem adequadas às suas necessidades. Procurei constantemente adaptar o nível e a dificuldade dos exercícios para os alunos com menos destrezas motoras, aumentando a complexidade para os mais aptos e competitivos, numa turma composta por vinte e oito alunos, caracterizada por uma notável heterogeneidade, evitando assim injustiças. Dito isto, necessitei de criar diferentes níveis dentro da aula.

A orientação da OC revelou-se crucial, ao identificar as minhas falhas, colocar questões sobre as minhas escolhas e auxiliar-me na compreensão das razões por trás dos insucessos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de melhoria.

Plano de Aula

O PA representa o ponto inicial para a implementação da diferenciação curricular, destacando-se como uma das principais dimensões que suscitam preocupações entre os professores. A elaboração de planos de aula é frequentemente vista como uma tarefa desafiadora, especialmente pelos estagiários de educação física, devido à complexidade intrínseca e à imprevisibilidade do processo de ensino (Teixeira & Onofre, 2009).

Todos os planeamentos desde UD aos PA estão em constante adaptação ao longo da sua implementação. Conforme Bento (2003), para conseguir ter uma prática orientada é necessária uma estruturação dos PA, guiando-se sempre pelo planeamento anual e UD. Não esquecendo que no contexto de aula, poderá ser necessário adaptar às circunstâncias. Estas características tornam complexo todo o processo, levando-me a ter algumas dificuldades, superadas com a ajuda de reflexões de aula entre o NPES e a OC.

Na estrutura do PA procurei sempre ser conciso e claro, contendo uma descrição breve, mas elucidativa, acompanhada de imagens, permitindo a consulta e aplicação por parte de outros professores em qualquer momento. Incluía palavras-chave como orientações para o feedback sempre relacionados com os critérios de êxito previamente definidos. Inicialmente, o planeamento das aulas parecia ser uma tarefa relativamente simples, mas logo percebi que a complexidade estava nos detalhes: como equilibrar o tempo, garantir que os alunos de diferentes níveis de habilidade tivessem oportunidades de aprendizagem e assegurar que as atividades fossem suficientemente desafiadoras para todos. A adaptação do conteúdo às diferentes necessidades e capacidades dos alunos foi um dos maiores desafios. As turmas com grande heterogeneidade exigiam que eu pensasse em estratégias para adaptar a dificuldade das tarefas, de modo a incluir todos e a permitir que progredissem, independentemente da sua aptidão física ou experiência prévia.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

O processo de ensino e aprendizagem é multifacetado e abrange várias dimensões fundamentais da intervenção pedagógica. Estes incluem a instrução, a gestão, o clima e a

disciplina, que estão indissociavelmente ligados e desempenham um papel crucial no sucesso do processo educativo. Como salienta Siedentop (1998), estas dimensões não operam isoladamente, mas de forma paralela e integrada, e são essenciais em todas as situações de ensino. Compreendê-los e equilibrá-los é essencial para criar um ambiente de aprendizagem eficaz no qual os alunos possam desenvolver as suas competências de uma forma contínua e significativa.

Instrução

Quina (2009), também refere que uma aula de EF deve começar com uma introdução, durante a qual os alunos devem estar reunidos num estado favorável. A introdução deve ser clara, concisa e precisa, e deve incluir uma série de elementos, tais como um resumo da aula anterior, um esboço dos tópicos a serem abordados, uma indicação dos objetivos de aprendizagem e uma visão geral da estrutura da aula. As técnicas de intervenção são múltiplas, incluindo o feedback pedagógico, as apresentações, as demonstrações, o encerramento e a organização da aula. As estratégias incluíram a explicação e demonstração do tema, a preparação da planificação anual, que facilitou a organização e distribuição equitativa dos conteúdos curriculares, a preparação prévia do PA, tendo em conta o material e/ou grupos, e a atribuição de várias responsabilidades aos intervenientes.

Esforcei-me por ser o mais conciso e claro possível ao explicar os exercícios, demonstrações e exemplos, embora isso tenha sido ocasionalmente difícil devido à dimensão da turma. Dei muitos feedbacks pedagógicos e fui muito ativo. Se identificasse algum erro por parte de alguns alunos em gestos técnicos específicos, demonstrava imediatamente a forma correta de realizar o gesto, para que os alunos pudessem ver claramente um exemplo de como se deveria fazer.

Durante minha experiência, no contexto real, tive várias oportunidades de aplicar, o que abordei anteriormente, de maneira diferenciada. Pela natureza de ter uma boa relação com a turma e conhecendo as forças e demandas de desenvolvimento de cada aluno, desenvolvi a capacidade de usar perguntas como um meio de envolver os alunos no processo. Isso funcionou particularmente bem na aplicação do MED, onde as perguntas foram vitais no engajamento. Através do questionamento, fui capaz de inculcar a capacidade crítica dos alunos para raciocinar e se expressarem livremente. Os símbolos possibilitaram a abstração e a estruturação do comportamento, os gestos e a linguagem corporal dinâmicos e claros possibilitaram uma comunicação vívida e eficaz, clara e dinâmica.

Gestão

Um professor capaz de controlar eficazmente a sala de aula terá a oportunidade de ensinar eficazmente a sua turma (Tannehill et al., 2015). O professor desempenha vários papéis ao longo da aula e deve ser capaz de se adaptar continuamente às necessidades dos alunos. A gestão eficaz da sala de aula é essencial para maximizar o tempo disponível e garantir que o desenvolvimento das UD é realizado de forma eficaz. No que respeita à organização e eficácia na gestão da sala de aula, foi talvez a componente da prática pedagógica com que tive mais dificuldade inicialmente, embora me tenha ambientado rapidamente.

Destaco a importância de o professor estar consciente das ações que pretende realizar antecipadamente, de modo a poder dar as opções necessárias durante a aula. Esta questão foi particularmente pertinente quando tive de lidar com a minha turma do 10º ano, a qual era uma das mais dinâmicas da escola. Para além de ser composta por 28 alunos, todos eles do curso de Línguas e Humanidades, a turma destacava-se pelo seu elevado nível de envolvimento verbal e lúdico. Nesta turma, por exemplo, era responsável por lecionar num espaço partilhado com mais dois colegas, o que representou um desafio em termos de restrições espaciais. O espaço limitado disponível para a aula, em conjunto com o grande número de alunos, poderia potencialmente levar à confusão. O planeamento para esta turma e o 5º ano, devido à idade, exigia uma atenção especial na escolha dos exercícios e na sua transição. Como estratégia para otimizar o tempo de aula, evitei períodos mortos ou alunos em espera e, acima de tudo, impedi que os alunos se dispersassem das tarefas propostas.

Tal como referido por Tannehill et al., (2013), a aula efetiva é definida como aquela que é dominada por um conjunto de práticas estabelecidas. A introdução de rotinas revelou-se um meio eficaz de reduzir o tempo necessário para os alunos se adaptarem ao novo ambiente, uma vez que as rotinas se tornaram hábitos familiares para os alunos. As rotinas incluíam hábitos como a ajuda dos alunos na montagem e desmontagem do material, a espera nos lugares que lhes eram atribuídos enquanto não começava a aula e a não perturbação das aulas em curso.

Clima

Desde o início do ano letivo, esforcei-me por apresentar os conteúdos da aula e uma conclusão simultaneamente, salientando os comportamentos positivos e negativos da turma e oferecendo sugestões para melhorar o ambiente de aprendizagem.

A criação de uma relação positiva e de apoio com os alunos revelou-se um desafio. Apesar da minha sinceridade, compreendi que o estabelecimento de confiança e respeito não é um processo instantâneo. Por vezes, os alunos mostraram uma resistência considerável a novas metodologias ou uma notável falta de motivação, o que constituiu um desafio significativo. Foi necessário que eu dedicasse um esforço considerável à gestão do comportamento dos alunos e à criação de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

Tal como observado por Resende et al., (2014), os alunos esperam que o professor e a escola lhes prestem um apoio abrangente e se envolvam ativamente na resolução de conflitos. A minha intenção foi sempre proporcionar um ambiente seguro aos alunos, atendendo e ouvindo cada um deles, compreendendo os seus problemas e preocupações e, assim, ajudando-os a ultrapassar obstáculos. Facilitou a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e construtivo, em que os alunos se sentiam valorizados e acarinhados.

Disciplina

Cada turma é única e, conseqüentemente, o nosso comportamento como professores varia de acordo com as características específicas de cada uma e em cada aula. No caso da turma do 10º ano, composta por alunos da área Línguas e Humanidades, uma parte apresentando um desempenho escolar abaixo da média, outra com alunos de quadro de excelência e também federados. Isto levou a sentir-me confortável em implementar modelos centrados no aluno, muito incentivado pela OC. Ao longo do ano letivo, incentivei os alunos a desenvolverem tarefas autónomas e assumirem responsabilidades, procurando motivá-los, conforme preconizado por Resende et al., (2014). Essa abordagem teve como objetivo não apenas elevar o nível de exigência, mas também promover o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, incentivando-os a superar desafios académicos, tal como a reflexão comprova:

“Um dos pontos mais positivos que tenho observado é o empenho dos capitães de equipa. Estes líderes, para além de terem uma compreensão dos conteúdos abordados, estão genuinamente interessados em ajudar os seus colegas.”

(Reflexão de aula nº50 e 51, turma 10º ano)

Relativamente ao 5º ano, optei por uma abordagem mais exigente no cumprimento de regras e rotinas, as quais foram cuidadosamente estruturadas e clarificadas para assegurar o

bom funcionamento da aula. Mas ao mesmo tempo procurei tornar as aulas mais lúdicas, embora sempre com o foco nos objetivos da UD e PA, tal como comprova a reflexão:

“A aula correu muito melhor que a outra, aprender de uma forma lúdica é o que os miúdos destas idades querem.

É necessário cativar-lhes para a nossa aula ser mais fácil. “

(Reflexão de aula, nº89 e 90, turma 5º ano)

4.1.4 Avaliação

Ter uma visão da avaliação como área impulsionadora da aprendizagem é de importância primordial para atingir o objetivo de melhorar as experiências dos alunos. Pode argumentar-se que a prática pedagógica é, de facto, um fruto da própria avaliação. O desafio de utilizar a avaliação como uma ferramenta de aprendizagem, em oposição a um método de medição da aprendizagem, é que, desta forma, os professores serão obrigados a desenvolver novos entendimentos que, por sua vez, reestruturarão fundamentalmente as suas práticas (Bento, 2003).

Os formatos de avaliação incluem a avaliação contínua e a pontual. Conforme Rosado et al., (2002), a avaliação contínua é considerada um processo constante que acompanha todo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. As avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua.

Um dos aspetos mais desafiantes e esclarecedores da minha prática de ensino durante a PES foi o processo de avaliação. Inicialmente, encarei a avaliação como um meio de medir os resultados da aprendizagem dos alunos. Batista, Moura e Graça (2019) defendem que a avaliação não deve ser vista como uma mera obrigação burocrática, mas sim como uma oportunidade para desenhar tarefas que acrescentem valor à experiência de aprendizagem. Esta noção de utilizar a avaliação como meio de informar e orientar a aprendizagem dos alunos, em vez de simplesmente avaliar o progresso dos alunos, levou a uma reavaliação do planeamento e implementação das atividades. No entanto, rapidamente, acabei por reconhecer a sua importância como uma ferramenta fundamental para reforçar a aprendizagem e melhorar as experiências dos alunos. O conceito de utilizar a avaliação como um meio de informar e orientar a aprendizagem dos alunos, em vez de apenas avaliar o seu progresso, levou a uma reavaliação do planeamento e da implementação das atividades.

A compreensão de que a avaliação não é um fim em si mesmo, mas antes um meio de facilitar a melhoria dos resultados da aprendizagem, levou a uma maior consciência da necessidade de uma prática metódica e reflexiva. Embora este desafio tenha sido significativo, foi também muito gratificante. O processo de avaliação permitiu a aquisição de conhecimentos

valiosos sobre o progresso dos alunos, o que, por sua vez, facilitou a adaptação da prática pedagógica para melhor responder às suas necessidades.

A avaliação criterial baseia-se em critérios previamente definidos, conforme, efetuada de forma individual, não havendo comparação entre alunos (Gonçalves et al., 2010). A avaliação foi realizada no final de cada período letivo, altura em que os alunos tinham de cumprir os critérios estabelecidos, que se baseavam no nível da turma.

A avaliação normativa, tal como o nome indica, este tipo de avaliação é realizado tendo em conta um padrão. Trata-se de comparar o desempenho dos alunos com um padrão de referência, como a turma em que estão inseridos (Gonçalves et al., 2010). Este tipo de avaliação, como referem os autores, diz respeito ao desempenho do aluno isolado no grupo, com foco na comparação do seu desempenho com o dos outros membros do grupo (Gonçalves et al., 2010).

A avaliação mista, segundo Gonçalves et al., (2010) avalia-se a evolução do aluno, tendo uma perspetiva de evolução e não de conhecimentos. Fiz uso frequente e deliberado da avaliação mista devido à importância que atribuo ao acompanhamento do progresso dos alunos. Para mim, o seu progresso é o reflexo do seu empenho e dedicação, elementos essenciais para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Modalidades de avaliação

A avaliação diagnóstica não foi realizada em várias modalidades desportivas, mas apenas em algumas, nomeadamente o basquetebol. Em vez disso, utilizei um método em que, para os desportos e ações motoras que apresentavam semelhanças, foram realizadas observações cruzadas das ações. Neste tipo de diagnóstico, é possível verificar se os alunos possuem as condições e capacidades necessárias para se envolverem em novas aprendizagens, tal como proposto por Rosado et al., (2002). Após este processo de diagnóstico inicial, é então possível determinar a sequência de conteúdos a abordar, com base nos resultados do trabalho de diagnóstico inicial. Posteriormente, estabelece-se uma sequência lógica de conteúdos coerente com a realidade da sala de aula.

A avaliação formativa, segundo Araújo (2017), orienta e regula o processo de ensino e aprendizagem do professor, permitindo-lhe ajustar os planos ao constatar progressos nos alunos. Desta forma conseguimos ter o registo da evolução do ensino e aprendizagem dos nossos alunos e das dificuldades, havendo assim um ajuste constante, consoante a observação/registo do professor. A avaliação formativa tem duas finalidades. Primeiramente, para os professores reverem e ajustarem o ensino e, por fim, para os alunos conhecerem o seu progresso (Chng & Lund, 2018). Isto permite uma recolha de informações que possibilita ao

professor fornecer feedbacks aos alunos acerca do estado da aprendizagem e os informa sobre o subsequente processo de planejamento e ação pedagógica. Com esta informação consegui adaptar as atividades, modificar a abordagem pedagógica e dar um apoio individualizado, o que permitiu aos alunos ultrapassarem gradualmente as dificuldades.

Os estudos de Rosado et al., (2002), afirmam que, devido à sua natureza pontual e classificativa, a avaliação sumativa é a modalidade mais adequada para determinar a classificação do aluno, pois permite a comparação de resultados globais em relação a um conjunto predefinido de objetivos. Para esses autores, a avaliação sumativa pode assumir carácter qualitativo ou quantitativo, sendo predominantemente quantitativa na ESLM. Todas as avaliações eram conduzidas através de uma grelha de observação elaborada pelo NPES, posteriormente validada pela OC. Essas grelhas visavam ser simples, claras e, acima de tudo, de fácil preenchimento e ajuste, sendo que uma das minhas principais dificuldades no processo de avaliação era conseguir avaliar conforme o previsto no curto espaço de tempo disponível.

Após a realização da avaliação sumativa, a OC concedeu-me total liberdade na atribuição das classificações, as quais foram apresentadas e validadas pelo conselho de turma nas reuniões finais de avaliação em cada um dos períodos.

A autoavaliação de acordo com Rosado et al., (2002), devemos incorporar ativamente os alunos na sua avaliação, como forma de incentivar e contruírem o seu próprio processo de formação. A responsabilidade dos alunos no seu envolvimento neste processo de aprendizagem. Não se trata de atribuírem uma nota a si mesmos, mas sim de refletirem sobre as suas ações/attitudes na prática, ajuizando a sua própria aprendizagem.

As autoavaliações decorreram na última aula de cada período, com o preenchimento de uma ficha, com todos os domínios a avaliar: motor, cognitivo e socio afetivo, que entregavam, no fim, ao professor.

4.1.5 Reflexão de Aula

A reflexão é uma ferramenta que ajuda o EE a evoluir e a crescer como profissional, ter a percepção do que correu bem e do que tem de ser melhorado e como o melhorar. Como tal realizei reflexões dos PA e UD tanto por escrito, como reuniões com os restantes EE e OC. A OC deu-nos liberdade, espaço de discussão e apoio, através da sua vasta experiência e assim a capacidade de reflexão foi estimulada fazendo-nos ir à procura das respostas para as nossas dificuldades.

Marcon et al., (2011) afirmam que "A reflexão tem como meta analisar a maneira como se desenvolveu a prática pedagógica, visando a reconstruí-la e a revivê-la para, assim, recapitular como os eventos ocorreram, quais emoções surgiram e como os aprendizados se deram" (p. 139). Ao longo da PES, procurei aplicar esta ideia à minha prática pedagógica, recorrendo à reflexão não só para compreender o que correu bem, mas também para avaliar o impacto das minhas ações no desenvolvimento dos alunos.

Segundo Schön (1992), há quatro momentos de reflexão: reflexão para a ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Na sua visão a reflexão na ação acontece quando no contexto de aula começamos a ajustar perante o que observamos e refletimos no momento. Esta situação foi uma constante na fase inicial da minha PES, perante o que tinha planeado no PA, em contexto real foi necessário realizar adaptações, devido à falta de alunos, o espaço não ser o previsto, condições climatéricas, etc. Estas situações levaram ao meu crescimento pessoal e profissional, no decorrer do ano letivo. A reflexão sobre a ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova perceção da ação

A reflexão foi um aspeto fundamental do meu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da PES. Um processo de reflexão crítica sobre cada aula ou UD implementada permitiu uma reflexão sobre as decisões tomadas e o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Este processo implicou, em primeiro lugar, uma prática contínua de autorreflexão. Isto implicou considerar as ações tomadas, questionar a adequação das estratégias utilizadas e contemplar cursos alternativos de ação em circunstâncias análogas no futuro.

Em cada reflexão, foram analisados os aspetos positivos do ensino, nomeadamente se os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem propostos, se as atividades foram bem estruturadas e se o ambiente de aprendizagem foi positivo e inclusivo. No entanto, um aspeto igualmente crucial deste processo foi a capacidade de discernir os casos em que as minhas decisões pedagógicas não produziram os resultados esperados. Questionar-me se existiam alternativas de ação ou, se a abordagem escolhida era adequada para os alunos em questão, ajudou-me a identificar áreas de melhoria e, acima de tudo, a ajustar a minha prática em tempo real.

Além disso, o processo de reflexão proporcionou uma oportunidade para avaliar não só as competências técnicas utilizadas, mas também as atitudes e as decisões éticas tomadas. Por vezes, dei por mim a questionar se tinha sido justo na forma como tinha organizado as

atividades ou gerido as interações na sala de aula. Esta introspeção sobre a minha conduta e ações facilitou o meu crescimento profissional, promovendo uma maior sensibilidade para as necessidades dos meus alunos. O processo de reflexão durante a minha PES não foi apenas um exercício superficial; pelo contrário, provou ser um instrumento fundamental para o meu crescimento e amadurecimento como professor. Como resultado deste processo, consegui identificar os meus êxitos, aprender com os meus erros e, acima de tudo, estabelecer caminho para o meu crescimento e desenvolvimento profissional.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Desporto Escolar

Participamos no encontro distrital do corta-mato, onde foi possível reencontrar colegas da UMAIA e dialogarmos sobre as sensações e experiências que estávamos a viver nesta nova etapa do nosso percurso profissional. Momento este que tivemos fora das instalações da escola, onde ficámos encarregues pelos alunos e a sua participação.

No decorrer da PES, no âmbito do “Desporto Escolar: Escola Ativa”, organizamos um evento desportivo, com duas edições, intitulado "Jogos Olímpicos" com o intuito de fomentar a integração e o espírito desportivo entre os alunos. Este torneio englobou diversas modalidades, como Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol e corrida de obstáculos, distribuídas ao longo de dois dias. O entusiasmo inicial refletiu-se no primeiro dia, com a participação ativa de 30 alunos nas atividades desportivas propostas. Contudo, no segundo dia, apenas 12 alunos compareceram, indicando uma redução significativa na participação. Este contraste levou-nos a refletir sobre as possíveis razões para esta diminuição drástica, questionando se conseguimos comunicar eficazmente os valores do evento e criar um ambiente suficientemente atrativo para manter o interesse dos participantes. Diante desta situação, foi necessário reavaliar as estratégias de incentivo e promoção. Identificar as barreiras que impediram a participação plena no segundo dia tornou-se crucial para o sucesso contínuo do torneio. Talvez possamos ter subestimado a importância de reforçar constantemente a proposta do evento ou talvez não tenhamos destacado adequadamente os benefícios e a diversão que os participantes poderiam experienciar ao envolverem-se nas atividades.

O NPES facilitou uma visita de estudo dos alunos da Escola Ativa ao Acro Clube da Maia, onde tiveram a oportunidade de observar as instalações, observar os treinos e utilizar os equipamentos. A visita proporcionou aos alunos a oportunidade de dialogar com treinadores e

praticantes, facilitando o esclarecimento de dúvidas e estimulando uma autopercepção mais positiva. Em última análise, um número considerável de alunos demonstrou maior confiança em articular o seu desejo de frequentar o clube, demonstrando assim que a experiência facilitou a dissolução de inibições e promoveu a comunicação com os pais.

Voluntariei-me para auxiliar e acompanhar outro professor de EF, numa saída, em Oliveira de Azeméis, no âmbito do Desporto Escolar: BTT, sendo possível experienciar uma modalidade diferente, onde nunca tinha tido qualquer tipo de contacto. Foi bastante enriquecedor e diversificado, por outro lado, ficámos a conhecer melhor outros alunos que estavam ligados ao Desporto Escolar.

Eventos

Para além das experiências acima referidas, tivemos a oportunidade de colaborar com uma professora na organização do *Olympic Blue Schools 2024*. Este projeto, que tem uma dimensão europeia, está intimamente relacionado com a preservação do oceano e a promoção da sensibilização para a importância de proteger os nossos mares e oceanos. O objetivo da iniciativa *Olympic Blue Schools* é mobilizar os jovens e os educadores no apoio a uma causa ambiental de grande relevância, nomeadamente a promoção da educação ambiental através de atividades lúdicas e instrutivas. O nosso papel no projeto foi fundamental, pois o NPES foi responsável pela organização e execução de uma série de jogos tradicionais usando materiais reciclados, bem como a transmitir os temas de preservação ambiental e a importância de uma relação harmoniosa com o meio aquático de forma envolvente e criativa. Para além disso, fomos incumbidos de produzir um vídeo promocional da atividade, com o objetivo de divulgar informação sobre os objetivos e impacto positivo do projeto, tanto a nível local como internacional.

O seminário, decorreu na biblioteca da escola, com o tema “Impacto dos Sistemas de *Accountability* nos Modelos Centrados no Aluno aplicados por Estudantes-Estagiários”, projeto da responsabilidade do professor doutor Rui Araújo. Estiveram presentes alguns membros da direção, professores e alunos. Este projeto tinha como objetivo perceber se os modelos centrados no aluno poderiam ser aplicados por EE, e de que forma os sistemas de *accountability* formais, ajudam no processo de ensino e aprendizagem. Para o NPES, a participação num projeto de investigação, que desperta o nosso olhar crítico e a busca por novas informações, foi de grande importância.

Plano Anual de Atividades

Durante a PES, é de maior importância que os EE participem em atividades que facilitem a sua integração na comunidade escolar. A participação em eventos, reuniões de professores e atividades extracurriculares permite que os EE adquiram uma compreensão mais profunda do ambiente escolar e estabeleçam ligações com os alunos, colegas professores e outros membros da comunidade. Esta integração é fundamental para que o EE tenha um sentimento de pertença e uma compreensão mais profunda da dinâmica interna da escola.

A participação ativa nas atividades escolares proporciona um feedback constante dos colegas, tutores e alunos, o que é fundamental para identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar. Estas reações permitem ao EE desenvolver e fazer evoluir a sua prática pedagógica, dotando-os assim das competências necessárias para enfrentar os desafios da profissão.

Ao ajudarem na gestão do estabelecimento de ensino, os EE contribuem para a melhoria do ambiente escolar e para a criação de uma atmosfera de aprendizagem construtiva. Esta presença ativa serve para demonstrar um compromisso com a escola e com a educação, reforçando assim a sua posição como futuros profissionais do ensino.

Além disso, o envolvimento em atividades escolares proporciona uma visão prática e direta da dinâmica do ambiente escolar, permitindo que os formandos adquiram uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados pela escola e pelos seus alunos. O resultado é uma prática pedagógica mais pertinente e alinhada com a realidade da escola.

Relativamente à flexibilidade curricular, da turma do 10º ano, realçamos a iniciativa de realizar uma coreografia, em comemoração dos 50 anos do 25 de Abril. Fez-me ter de sair da zona de conforto, primeiro por ter de lecionar bastantes aulas de dança, ter uma participação bastante ativa na elaboração da coreografia e trabalhar numa área que não tinha sido muito explorada por mim. Este evento não apenas celebrou um momento histórico significativo, mas também proporcionou aos alunos a oportunidade de expressar a criatividade e apresentar as suas performances à comunidade escolar. De ressaltar, ainda no âmbito da flexibilidade curricular, o nosso acompanhamento numa atividade fora da escola, com algumas turmas do 2º ciclo, nomeadamente duas turmas do 5º e 6º ano.

Conforme estava estipulado no Plano Anual de Atividades, realizámos, na escola, torneios inter-turmas para o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, das modalidades Voleibol e Basquetebol. Toda a organização e execução dos torneios ficou ao encargo do NPES.

Como forma de recompensar os alunos assíduos no Desporto Escolar, como previsto no Plano Anual de Atividades, organizamos uma aula de surf na praia da Azurara. Foi muito engraçado partilhar aqueles momentos com os alunos, alguns pela primeira vez a praticar a modalidade, todos muito felizes por ali estar.

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

Durante a PES, tive a oportunidade de participar num percurso de um ano de aprendizagens e desafios significativos que moldaram a minha prática pedagógica e o meu crescimento profissional. A PES constituiu o meu primeiro contacto direto com as realidades do ambiente educativo, um momento crucial na formação de qualquer empreendedor educacional, tal como afirmam Santos et al., (2011). A experiência proporcionou-me uma compreensão profunda da responsabilidade inerente ao papel de um professor, particularmente quando se envolve com jovens em formação e influencia um aspeto crucial do seu percurso académico.

Ao longo deste ano, esforcei-me por proporcionar aos meus alunos um leque diversificado de experiências e conhecimentos, com o objetivo de melhorar as suas capacidades motoras e fomentar uma atitude positiva em relação ao desporto (Seabra et al., 2016). Para além disso, os meus alunos deram um contributo significativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Cada dia de interação com eles representou uma oportunidade de aprendizagem mútua, em que o ensino se tornou um processo bidirecional de troca de conhecimentos e experiências. Foi caracterizado por um período de crescimento significativo e transformador. A experiência serviu para reforçar a importância do empenhamento, da empatia e da procura contínua de inovação pedagógica. Tornou-se evidente que o processo educativo é dinâmico e contínuo, exigindo que os professores se adaptem e evoluam de forma a satisfazer as necessidades e expectativas dos seus alunos. Esta experiência levou-me a concluir que o papel de um professor é, acima de tudo, o de uma aprendizagem contínua. Cada dia traz consigo novas lições e oportunidades de crescimento.

Além disso, a interação com outros professores constituiu outro aspeto fundamental desta PES. A oportunidade de partilhar ideias, observar diferentes abordagens pedagógicas e participar em conversas enriquecedoras permitiu-me ter uma visão mais ampla e detalhada do papel do professor (Seabra et al., 2016). Tornou-se evidente que o papel do professor vai para além do de um mero facilitador da aprendizagem dos alunos. Além disso, engloba uma série de responsabilidades executivas e organizacionais. O sucesso do ensino depende da capacidade de transmitir conhecimentos e competências, para além da eficácia na gestão das várias tarefas que

constituem o funcionamento quotidiano de uma escola. A experiência proporcionou-me uma base sólida para enfrentar os desafios futuros da profissão de professor e reforçou a minha vocação para dar um contributo substancial para a educação integral dos meus alunos.

5.3.Socialização profissional e institucional

O envolvimento com a comunidade escolar foi positivo, pois obtivemos uma ótima relação com todos os funcionários e professores. Sentimo-nos em casa desde o primeiro dia, levando a um espírito de trabalho bastante saudável e próspero. Em relação ao grupo de EF e ao nosso envolvimento com os mesmos, foi bastante positivo. Houve uma frutuosa troca de ideias entre os participantes, que puderam apresentar e discutir um conjunto de sugestões construtivas.

A socialização institucional é uma parte importante da construção de uma identidade profissional sólida. As experiências adquiridas durante a PES, as interações com colegas e alunos e a assimilação das práticas e valores da profissão ajudam o EE a moldar a sua identidade profissional, o que é fundamental para o sucesso e a satisfação na carreira de professor (Dubar, 2005). Em particular, desenvolver relações com novas pessoas e situar-se nessas interações é fundamental para o EE, constituindo uma maneira de conquistar reconhecimento social dentro da comunidade escolar (Amaral da Cunha et al., 2014).

A socialização profissional proporciona a oportunidade de aprender com professores experientes. A observação e a participação nas práticas pedagógicas permitem ao EE adquirir novas estratégias de ensino, técnicas de gestão de sala de aula e abordagens para lidar com diferentes situações. Essa aprendizagem é fundamental para aprimorar as suas competências pedagógicas. A capacidade de refletir sobre a prática e o feedback recebido é crucial para o crescimento profissional. Participar em discussões e revisões com colegas e orientadores ajuda os estagiários a avaliar a sua prática, identificar áreas de melhoria e desenvolver uma compreensão mais profunda da profissão.

No início do ano letivo, senti alguma apreensão em relação à comunidade escolar, questionando como seria, por ser mais um EE. Nesse sentido, um dos meus objetivos consistiu em demonstrar as minhas competências para ser reconhecido tanto pelos alunos como pelos colegas docentes. Felizmente, todos os envolvidos foram extremamente colaborativos e solidários. O ambiente que se construiu com a comunidade escolar contribuiu significativamente para a nossa satisfação em estar na ESLM, formando um grupo coeso e divertido que proporcionou inúmeros momentos de aprendizagem através de partilhas

profissionais em conversas informais, existindo uma socialização entre pares (Seabra et al., 2016).

A socialização profissional proporciona a oportunidade de aprender com professores experientes. A observação e a participação nas práticas pedagógicas permitem ao EE adquirir novas estratégias de ensino, técnicas de gestão de sala de aula e abordagens para lidar com diferentes situações. Essa aprendizagem é fundamental para aprimorar as suas competências pedagógicas. A capacidade de refletir sobre a prática e o feedback recebido é crucial para o crescimento profissional. Participar em discussões e revisões com colegas e orientadores ajuda os estagiários a avaliar a sua prática, identificar áreas de melhoria e desenvolver uma compreensão mais profunda da profissão.

5.4. A Componente ético-profissional

Lima (2014) postula que a construção da identidade do professor de educação física começa desde cedo, o que foi um fator significativo na minha decisão de seguir esta profissão. Sou movido por uma dupla paixão: pela atividade física e pelo ato de ensinar. No entanto, para além desta paixão pela docência e pela atividade física, existem outros fatores que influenciam esta escolha, como a minha história familiar, percurso académico, vivências sociais e inserção cultural no contexto temporal e espacial em que me encontro (Cunha & Zanchet, 2010).

O processo de formação e consolidação da identidade profissional é contínuo para os professores. Este processo inicia-se ainda antes do início da formação inicial, prossegue ao longo do período de formação inicial e persiste ao longo da carreira docente (Resende et al., 2014). Além disso, a construção desta identidade desenvolve-se também de acordo com princípios éticos e deontológicos (Cortesão, 2010). Como afirmam Resende et al., (2014), quem opta pela carreira docente tende a priorizar a fase de formação inicial, durante a qual adquire os conhecimentos necessários e começa a construir a compreensão do que é ser professor. Consequentemente, é durante o período de formação que os futuros professores obtêm os conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para o exercício da profissão de forma qualificada e competente.

Simultaneamente à formação da minha identidade profissional, também as minhas sensibilidades éticas sofreram um processo de maturação. Como afirma Queirós (2014), a ética é intrínseca a todas as ações realizadas pelo ser humano. Assim, como afirma o autor, os princípios éticos que nortearam a minha conduta enquanto EE foram um aspeto constante e fundamental do meu comportamento profissional. A sua presença informou as minhas ações,

promovendo a responsabilidade individual e social, particularmente nas minhas interações com os outros. Na comunidade educativa, demonstrei consistentemente respeito e amabilidade para com todos os membros, o que facilitou a formação de relações próximas com os profissionais e promoveu um ambiente propício à troca de conhecimentos e ao desenvolvimento de novas ligações.

No entanto, a responsabilidade que vem com esta função também é significativa. A necessidade de garantir que todas as minhas ações e abordagens estejam alinhadas com os princípios éticos da profissão e com as melhores práticas pedagógicas foi um desafio, mas também uma oportunidade de crescimento. Sentir-me responsável pelo bem-estar e pelo desenvolvimento dos meus alunos reforçou o meu compromisso com a profissão e com a importância de agir com integridade e respeito.

6. Desenvolvimento profissional

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

Durante este período crucial de desenvolvimento pessoal e profissional, fui confrontado com uma multiplicidade de desafios que exigiram a minha constante procura de fontes de conhecimento para além da formação inicial que tinha recebido. Segundo Cunha (2008), a formação ao longo da vida é fundamental perante as mudanças ocorridas na sociedade. O período de prática pedagógica revelou uma série de necessidades e problemas que exigiam respostas e soluções eficazes. Neste contexto, a participação em várias atividades de formação organizadas pela minha instituição de formação foi fundamental para o meu crescimento como futuro professor.

Uma das experiências mais marcantes foi a minha participação no 6º Seminário de Ensino da EF, intitulado 50 Anos de Liberdade - O papel da EF na democracia, cidadania e equidade. O evento proporcionou-me a oportunidade de contactar com profissionais muito experientes na área da EF, cujas discussões refletiam frequentemente situações análogas às que eu tinha encontrado nas minhas próprias aulas ou nas dos meus colegas EE. O seminário foi também importante porque o nosso NPES teve a oportunidade de apresentar o seu projeto de investigação.

Além disso, no dia 17 de janeiro, participei no Seminário de Psicossociologia da Educação, integrado no MEEFEBS. Este evento foi notável pelo seu enfoque em temas relacionados com a psicologia educacional e a aplicação de estratégias psicossociais no ensino. As palestras proporcionaram uma visão valiosa sobre como utilizar determinados mecanismos psicológicos

para apoiar os alunos de forma mais eficaz, o que contribui para o seu bem-estar e sucesso acadêmico.

A busca incessante por formações adicionais e pela melhoria contínua é fundamental para garantir que o ensino seja sempre relevante, inclusivo e eficaz. Este processo de aprendizagem contínua não só enriquece o meu próprio desenvolvimento profissional, como também contribui significativamente para o sucesso e o bem-estar dos alunos. A PES demonstrou que a integração de novas abordagens e o ajuste constante das metodologias são essenciais para criar um ambiente educativo que promove o crescimento e a aprendizagem dos alunos de forma significativa.

Portanto, a experiência adquirida durante a PES, aliada às formações complementares e à reflexão contínua sobre a prática pedagógica, consolidou a importância de estar em constante evolução. Este compromisso com o desenvolvimento profissional não só me preparou para enfrentar os desafios do ensino da EF, mas também reforçou o papel do professor.

Um dos principais desafios encontrados ao longo do meu percurso na PES foi a criação de exercícios concebidos para aumentar os níveis de motivação das minhas turmas. A constante pesquisa bibliográfica, no entanto, revelou-se benéfica enquanto EE, pois facilitou o estabelecimento de uma relação contínua entre a teoria e a prática, e garantiu que as necessidades do público-alvo fossem sempre satisfeitas. Outro desafio significativo foi ensinar modalidades em que não era totalmente proficiente, como a Dança. Para ensinar estas disciplinas de forma adequada e eficaz, foi necessária uma procura mais abrangente de informação e recursos específicos. Isto exigiu um maior investimento de tempo na preparação de aulas que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, refletissem as características particulares das modalidades em causa.

Um dos grandes suportes na escola foi o grupo de EF, pois incluiu-nos no seio do grupo, fazendo com que nós, EE, nos sentíssemos acolhidos e pertencentes à comunidade escolar, apesar da nossa passagem ter sido muito breve. Mostraram-se constantemente disponíveis para partilhar os seus conhecimentos connosco e esclarecer dúvidas. Foi um grupo unido e determinado, no qual prosperaram os valores do respeito, da entrega, da lealdade e da cooperação. Por ser um grupo tão reduzido, com cinco professores e três EE, houve maior convívio e uma organização rápida dos espaços de aula, conforme a modalidade que cada um estivesse a lecionar. A troca de ideias com os professores, com os quais tive o privilégio de conversar, foi bastante enriquecedora. Deram-nos total autonomia para organizarmos qualquer tipo de atividade que se enquadra

7. Reflexões finais

A conclusão da PES marca o fim de um capítulo extraordinário e profundamente enriquecedor da minha vida e inicia outro cheio de incertezas. Ao longo deste ano, vivenciei um vasto leque de emoções, desde o receio inicial perante a perspectiva de iniciar a prática pedagógica até um profundo sentimento de satisfação e alegria ao testemunhar o progresso dos meus alunos e o reconhecimento do meu trabalho. A PES constituiu, sem dúvida, um período de intensa aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Um dos conhecimentos mais significativos que adquiri foi a necessidade de ir além da formação inicial e de procurar constantemente novas fontes de conhecimento. A necessidade de abordar questões genuínas no contexto de aula e de identificar soluções eficazes levou-me a participar em seminários. Estas experiências não só me proporcionaram conhecimentos adicionais, mas também uma rede de contactos e apoio que se revelou inestimável.

Para além disso, as relações que se foram formando ao longo do ano foram de grande importância neste processo. A interação diária com os alunos, a partilha de ideias e estratégias com os colegas estagiários e o apoio de professores mais experientes criaram um ambiente de colaboração e camaradagem que enriqueceu a minha experiência. Estas relações não só melhoraram a minha prática pedagógica, como também proporcionaram um apoio emocional incalculável, particularmente durante os períodos mais difíceis.

Ao refletir sobre as emoções vividas, emerge um profundo sentimento de gratidão e realização. O entusiasmo e o dinamismo que os meus alunos traziam para cada aula constituíam uma fonte constante de inspiração. A sua curiosidade e o seu entusiasmo pela aprendizagem levaram-me a melhorar as minhas competências pedagógicas e a procurar continuamente novos métodos para tornar as aulas mais cativantes e significativas. Cada caso de sucesso, cada indicação de satisfação, serviu para reforçar a minha paixão pela educação e o meu desejo de continuar a influenciar positivamente a vida dos meus alunos. A PES serviu para reforçar o meu empenhamento vocacional e profissional no domínio da EF. Sou movido por uma aspiração inabalável de prosseguir neste domínio e de desenvolver os meus conhecimentos profissionais. A minha aspiração é tornar-me um professor que não só ensina, mas também inspira e motiva os seus alunos a atingirem o seu potencial máximo. O sentimento de realização que advém da observação do impacto positivo que se pode ter na vida dos jovens é inigualável e reafirma a minha determinação em seguir esta carreira.

8. Referências

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão pedagógica em educação física - A perspetiva do orientador de estágio. Livros Horizonte.

Amaral da Cunha, M., Batista, P. & Graça, A. (2014). Pre-Service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re]constructing a professional identity based on visual evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>

Araújo, F. (2017). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física SPEF*, 32, 1–10.

Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no modelo de educação desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 39-47.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física, *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Livros Horizonte.

Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Chicati, K. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, 11(1), 97–105.

Chng, L., & Jacalyn-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>

Cortesão, M. (2010). Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.

Cunha, M. I. & Zanchet, B. M. B. A. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário = The problem of beginning teachers: trends and investigative practices in the space of university. *Educação*, 33(3), 189–197.

Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. In R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 95-107). Wiltshire: Routledge.

Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Gaspar, M., Pereira, A., Teixeira, A., & Oliveira, I. (2008). *O modelo na relação do ensino e aprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, Á., (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI- Centro de publicações do Instituto Superior da Maia.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (18th ed.). New York: Cambridge University Press.

Lima, R., Benites, L., Resende, R., & Cardoso, S. (2018). Reflexões dos futuros professores de educação física sobre o seu processo de formação académica. *Revista Kinesis*, 36(1), 2-15. <https://doi.org/10.5902/0102830821724>

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Editora FADEUP.

Lopes, M. (2012). *Aprendizagem em educação física: Análise de dois modelos de ensino em basquetebol – Instrução Direta e Educação Esportiva*. (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa – Portugal.

Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2011). Interfaces entre as práticas pedagógicas e os estágios curriculares na formação inicial e suas implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, *Práxis Educacional* 7(11),129–155.

Mesquita, I., 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.

Mosston, M., & Ashworth, S., (2008). *Teaching physical education*. Benjamin Cummings.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança.

Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Amaral-da-Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes estagiários de educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52–60. <https://doi.org/10.47863/vryu8806>

Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153). Vetor Editora.

Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Edições.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Rosenshine, B. (1979). Content. Time and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, California: Mccutchan.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2011). *Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão*, In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 193–205). Editora FADEUP

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

- Siedentop, D. (1998). Aprender a enseñar la educación física. INDE.
- Tannehill, D., MacPhail, A., Halbert, G. & Murphy, F. (2013). *Research and practice in Physical Education*. Wook.
- Tannehill, D., Van der Mars, H. & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Routledge.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 11591170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). What is backward design? In G. Wiggins & J. McTighe (Eds.), *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.