

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Jorge Manuel Oliveira Liberato

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof.<sup>a</sup> Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

(outubro, 2024)



## **Jorge Manuel Oliveira Liberato**

**N.º 37138**

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 n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação de Mariana de Sena Amaral da Cunha da Universidade da Maia e a coorientação de Benjamim Peixoto da Escola Secundária Alberto Sampaio.

outubro de 2024

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

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

## **Agradecimentos**

Este documento reflete a conclusão de uma etapa marcante da minha jornada acadêmica, que culmina na realização da Prática de Ensino Supervisionada, um marco fundamental no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade da Maia. Todo o caminho percorrido até este ponto foi construído com muito esforço, perseverança e, sobretudo, com o apoio daqueles que sempre estiveram ao meu lado. É com enorme gratidão que dedico algumas palavras a todos os que me acompanharam nesta fase tão importante da minha vida.

Gostaria de começar por expressar o meu mais profundo agradecimento à Universidade da Maia, por me proporcionar um ambiente académico que sempre estimulou a aprendizagem e o desenvolvimento. Os recursos oferecidos, a qualidade do ensino e o apoio dos professores foram fundamentais para o meu sucesso. Um agradecimento especial à minha supervisora, Professora Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha, cuja orientação, expertise e paciência foram cruciais para a conclusão deste relatório. A sua dedicação, bem como os feedbacks constantes e valiosos, incentivaram o meu crescimento académico e profissional.

Estendo também a minha gratidão ao meu orientador cooperante, Benjamim Peixoto, que, com a sua vasta experiência e sabedoria, me guiou de forma segura ao longo deste processo. O seu apoio contínuo e conselhos preciosos foram essenciais para a minha formação, ajudando-me a aprimorar as minhas práticas pedagógicas e organizacionais, que marcaram a minha identidade profissional.

A Escola Secundária Alberto Sampaio merece um agradecimento especial. Desde o primeiro dia que fui recebido com profissionalismo, carinho e respeito por todos os professores, alunos e funcionários. Foi uma experiência transformadora, em que me senti parte integrante da escola. A equipa de professores de Educação Física, com quem tive o prazer de trabalhar, acolheu-me como um verdadeiro colega de profissão, e a convivência com os alunos foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas de estágio, quero expressar a minha gratidão pela colaboração, companheirismo e momentos partilhados. Trabalhar com vocês foi um prazer imenso e um privilégio. As horas passadas em conjunto foram sempre produtivas e prazerosas, e o apoio mútuo que desenvolvemos durante o estágio foi um fator determinante para o sucesso coletivo. Foi, sem dúvida, uma decisão acertada fazer o estágio com vocês em Braga, e levo comigo as melhores memórias dessa experiência.

À minha família, especialmente aos meus pais e ao meu irmão, deixo o meu mais profundo agradecimento. Sem o vosso amor incondicional, apoio incansável e encorajamento nos momentos mais desafiantes, este percurso não teria sido possível. Vocês foram o meu pilar ao longo de toda esta jornada e serão sempre parte fundamental de cada conquista que alcanço.

Aos meus amigos, que sempre estiveram disponíveis para me apoiar em tudo o que precisei, agradeço por estarem presentes nos momentos certos, com palavras de incentivo, ouvidos atentos e gestos generosos.

Um obrigado aos professores da Escola Secundária Alberto Sampaio e aos estagiários deste ano da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com quem tive o privilégio de colaborar este ano. Foi uma experiência enriquecedora trabalhar ao lado de profissionais tão apaixonados pelo ensino, que partilham a mesma visão de proporcionar aos alunos momentos significativos e transformadores. Aprendi imenso com cada um deles e levo comigo as valiosas lições que me transmitiram. Gostaria também de agradecer à Professora Ana Luísa Pereira, cuja orientação e apoio foram fundamentais na construção e estruturação do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

Este relatório, mais do que um documento formal, é o testemunho de um percurso repleto de desafios, conquistas e aprendizagens. Agradeço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, e sinto-me profundamente grato por ter contado com o vosso apoio inestimável nesta fase tão importante da minha vida.

## Resumo

O presente documento resulta da reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária Alberto Sampaio e contou com a participação de três estudantes-estagiários – Jorge Liberato, Ana Catarina Afonso e Mónica Silva –, sob a orientação do professor cooperante Benjamim Peixoto e da professora supervisora da Universidade da Maia, Mariana Amaral-da-Cunha. A prática pedagógica foi desenvolvida no 3.º ciclo e no ensino secundário ao longo do ano letivo, desempenhando um papel fundamental ao proporcionar experiências enriquecedoras para a transição dos futuros professores do papel de alunos para docentes. A elaboração deste relatório seguiu as orientações estabelecidas no Documento Orientador da Universidade da Maia, estando organizado em sete capítulos. O primeiro, Introdução, oferece uma visão geral e contextualização do trabalho desenvolvido ao longo do estágio. No segundo capítulo, Enquadramento Pessoal e Profissional, descrevo a minha trajetória académica e desportiva, assim como as expectativas em relação à Prática de Ensino Supervisionada. O terceiro capítulo, Importância da Prática de Ensino Supervisionada, foca-se na sua relevância, incluindo a caracterização da escola cooperante, as turmas envolvidas e o funcionamento do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada. No quarto capítulo, Prática Profissional, abordo a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, incluindo o planeamento, implementação e avaliação das aulas. O quinto capítulo, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, analisa as atividades desenvolvidas e o impacto da minha atuação, destacando também a importância da interação social e das questões ético-profissionais. No sexto capítulo, Desenvolvimento Profissional, descrevo as dificuldades enfrentadas, as necessidades de formação e o processo de aprimoramento contínuo. Por fim, no sétimo capítulo, Reflexões Finais, apresento uma análise geral do meu ano como estudante-estagiário, refletindo sobre as aprendizagens e considerações adquiridas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

**Palavras-chave:** Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Estudante-Estagiário; Ensino.

## **Abstract**

The present document reflects on the activities developed during the Supervised Teaching Practice as part of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Maia. The Supervised Teaching Practice was carried out at Escola Secundária Alberto Sampaio, involving three pre-service teachers – Jorge Liberato, Ana Catarina Afonso, and Mónica Silva – under the guidance of the cooperating teacher Benjamim Peixoto and the University of Maia supervisor, Professor Mariana Amaral-da-Cunha. The school placement was conducted in the 3<sup>rd</sup> cycle and secondary education throughout the academic year, playing a key role in providing enriching experiences for the transition of future teachers from students to educators. This report was prepared following the guidelines outlined in the Supervised Teaching Practice Guiding Document from University of Maia. It is organized into seven chapters. The first chapter, Introduction, provides an overview and context for the work developed during the school placement. In the second chapter, Personal and Professional Framework, I describe my academic and sports background, as well as my expectations for Supervised Teaching Practice. The third chapter, Importance of Supervised Teaching Practice, focuses on its significance, including a characterization of the cooperating school, the involved classes, and the operation of the Supervised Teaching Practice core team. The fourth chapter, Professional Practice, discusses the organization and management of teaching and learning, including lesson planning, implementation, and evaluation. The fifth chapter, School Participation and Community Engagement, analyzes the activities carried out and the impact of my work, emphasizing the importance of social interaction and ethical-professional issues. In the sixth chapter, Professional Development, I describe the challenges faced, teacher education needs, and the process of continuous improvement. Lastly, the seventh chapter, Final Reflections, provides a general analysis of my year as a pre-service teacher, reflecting on the lessons and insights gained throughout the Supervised Teaching Practice.

**Key-words:** Physical Education; Supervised Teaching Practice; Pre-Service Teacher; Teaching.

## **Lista de abreviaturas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**CoP** – Comunidades de Prática

**DE** – Desporto Escolar

**EC** – Escola Cooperante

**EE** – Estudante-Estagiário

**EF** – Educação Física

**ESAS** – Escola Secundária Alberto Sampaio

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

**MEEFEBS** - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**MID** – Modelo de Instrução Direta

**NPES** – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

**OC** – Orientador Cooperante

**PA** – Plano/Planeamento Anual

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PEA** – Processo de Ensino e Aprendizagem

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**RPES** – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

**SV** – Professora Supervisora

**UAARE** – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

**UC** – Unidade Curricular

**UD** – Unidade Didática

**UMAIA** – Universidade da Maia

## Índice geral

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>IV</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>IX</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</b> .....	<b>3</b>
2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DO PERCURSO.....	3
2.2. EXPETATIVAS INICIAIS .....	5
<b>3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL</b> .....	<b>6</b>
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA .....	6
3.2. A PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA NA UNIVERSIDADE DA MAIA.....	7
3.3. A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DA PRÁTICA .....	8
3.4 O NÚCLEO DA PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL .....	11
<b>4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>12</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM .....	12
4.1.1 <i>Conceção de ensino</i> .....	12
4.1.2. <i>Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão)</i> .....	17
4.1.3. <i>Realização</i> .....	23
4.1.4. <i>Avaliação</i> .....	30
<b>5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE</b> .....	<b>34</b>
5.1. ATIVIDADES REALIZADAS .....	34
5.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA SALA DE AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO .....	40
5.3. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL .....	42
5.4. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL .....	44
<b>6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> .....	<b>47</b>
6.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO .....	47
<b>7. REFLEXÕES FINAIS</b> .....	<b>50</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>54</b>

## 1. Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS) pela Universidade da Maia (UMAIA). Este documento reflete as vivências e experiências adquiridas ao longo da PES, com o objetivo de descrever de forma reflexiva os sucessos e desafios enfrentados durante o ano letivo, bem como os eventos mais marcantes que ocorreram no contexto escolar.

A PES, tal como delineada neste RPES, segue as normas estabelecidas pela universidade e pela legislação em vigor, em particular o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, que regulamentam a habilitação profissional para a docência.

A PES incorpora duas componentes, uma prática e uma teórica. A Prática Pedagógica em contexto real de ensino, com a valorização de 60%, e a Apresentação em sede de Prova de Defesa Pública do Relatório Final, que é o relato dessa prática, com uma valorização de 40%. Tem como objetivo a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF em três áreas de desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relações com a Comunidade, e o Desenvolvimento Profissional. (Resende et al., 2020, p. 54).

Para a operacionalização da PES, as instituições de ensino superior estabelecem protocolos com uma rede de escolas cooperantes, públicas e privadas, para acolher grupos de dois a quatro EE orientados/as por um OC da respetiva escola, em colaboração com o/a orientador/a da faculdade. Os/As EE são responsáveis por lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do/a OC e/ou numa turma partilhada com outro/a(s) EE, bem como praticar um conjunto de atividades não letivas inerentes ao papel de professor (Batista et al., 2021, p. 34-35).

A PES foi realizada no ano letivo 2023/2024 na Escola Secundária Alberto Sampaio, em Braga, sob a orientação de um professor cooperante de EF e com a supervisão de uma docente da Universidade da Maia. A prática pedagógica desenvolveu-se no contexto do ensino secundário.

A PES permitiu-me, enquanto EE, vivenciar de forma prática o exercício docente e construir a minha identidade profissional como futuro professor de EF. A transição da abordagem teórica e simulada para a prática real proporciona uma experiência imersiva, expondo-nos a situações concretas que só seriam vividas no exercício da profissão. Durante este período, fui confrontado com realidades diversificadas que enriqueceram a minha formação, permitindo-me aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de forma prática e contextualizada.

O RPES está estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo, “Introdução”, apresenta a estrutura do relatório. No segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal e Profissional”, traço o meu percurso académico e desportivo, bem como as expectativas face à PES. No terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, discuto a importância da PES, a sua organização na UMAIA, a caracterização da escola e da turma atribuída, e ainda o núcleo da PES. O quarto capítulo, “Prática Profissional”, aborda a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem (PEA), incluindo o planeamento, a execução e a avaliação das aulas. O quinto capítulo, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, descreve atividades relevantes para a PES, a socialização profissional e a dimensão ético-profissional. No sexto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, reflito sobre o meu crescimento pessoal e profissional ao longo da PES, bem como sobre as dificuldades e necessidades de formação. Por fim, no capítulo “Reflexões Finais”, realizo uma síntese final sobre a experiência da PES, destacando as aprendizagens adquiridas e as expectativas futuras.

Este relatório constitui, assim, uma importante ferramenta de reflexão sobre o meu percurso como estagiário, possibilitando uma análise crítica sobre a minha evolução e o impacto que a PES teve na minha formação como futura professora de EF.

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

### **2.1. Uma decisão a partir do percurso**

O meu nome é Jorge Manuel Oliveira Liberato, nascido a dia 20 de março de 1997, em Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga. Sou licenciado em EF e Desporto na UMAIA e frequento o MEEFEBS na mesma instituição.

Durante o período da minha adolescência iniciei a prática do exercício físico como um estilo de vida. Um dos principais fatores influenciadores disso foram os meus professores de EF, tanto da Júlio Brandão em Famalicão, como no Colégio Ribadouro no Porto, com os quais criei excelentes relações de amizade. Eles destacaram-se não apenas pelo seu vasto conhecimento técnico das diversas modalidades desportivas, mas também pelo seu papel como grandes motivadores. Demonstraram uma capacidade ímpar de incentivar os alunos a superarem os seus limites, oferecendo apoio contínuo e valorizando o progresso individual. Além disso, sempre procuraram introduzir novos estímulos e métodos nas aulas, mantendo um ambiente dinâmico e desafiador, o que favoreceu um maior envolvimento e interesse da minha parte e dos meus colegas.

A relação que estabeleceram connosco foi marcada por empatia e proximidade, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. A amizade e a cumplicidade que foram cultivadas ao longo das aulas revelaram-se essenciais para fomentar o espírito de equipa e colaboração, pilares importantes no ensino de EF. Assim, a sua atuação foi exemplar, equilibrando o rigor pedagógico com o apoio emocional e motivacional necessário para o crescimento integral dos alunos.

Ao praticar desporto senti, no corpo e no meu bem-estar geral, mudanças significativas e muito positivas, que me ajudaram a manter esta ligação com a prática do exercício físico. A partir dos dezoito anos, comecei a treinar musculação no ginásio. A experiência de lecionar aulas de grupo no ginásio proporcionou-me um conjunto de valiosas competências que pude transferir para a minha prática pedagógica nas aulas. A organização dos alunos e a gestão das dinâmicas de aula, especialmente no que se refere ao controlo eficaz do tempo, foram aspetos que se aprimoraram significativamente através desta prática, e que se revelaram cruciais para o sucesso das minhas aulas.

A experiência como monitor de sala no ginásio foi igualmente influente para o meu desenvolvimento profissional. A necessidade de supervisionar um elevado número de pessoas em simultâneo ajudou-me a aprimorar competências de gestão de grupo e atenção distribuída. Esta prática exigia, não só a capacidade de estar atento a várias atividades ao mesmo tempo, mas também a de prestar assistência individualizada aos que precisavam de apoio, sem comprometer o controlo e a gestão do grupo como um todo. Essa destreza em gerir múltiplas interações e necessidades individuais foi transferida com sucesso para o contexto das minhas aulas, onde é fundamental supervisionar o comportamento e progresso dos alunos, enquanto se mantém o foco nos objetivos pedagógicos definidos.

Assim, o papel de monitor não só fortaleceu a minha capacidade de liderança e organização, como também refinou a minha eficácia na gestão de tempo e recursos em sala de aula. Este equilíbrio entre assistência individual e controlo global do grupo permitiu-me implementar estratégias pedagógicas mais eficientes, garantindo que todos os alunos recebam a atenção devida enquanto as aulas fluem de forma ordenada e produtiva. Assim, o envolvimento regular em atividades no ginásio tem sido uma fonte constante de inspiração e desenvolvimento profissional, refletindo-se na minha capacidade de proporcionar experiências educativas mais ricas e diversificadas.

Anteriormente, corria no parque e jogava basquetebol com um grupo de amigos de forma muito regular. Como sou uma pessoa competitiva, à medida que fui melhorando a condição física acabei por me inscrever no jiu-jitsu e no futebol americano, que não pratico atualmente. Além disso, quando era criança pratiquei futebol e kung-fu. A minha experiência com o desporto desde jovem proporcionou-me uma compreensão prática das dinâmicas pedagógicas e dos benefícios do exercício físico para a saúde e o bem-estar, elementos que se alinham com os objetivos da EF. Ao praticar desporto, percebi o impacto positivo que os professores de EF tinham no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas em termos de aptidão física, mas também na promoção de valores e na formação de carácter. Isso inspirou-me a querer seguir uma carreira onde pudesse ter um impacto semelhante, ajudando os alunos a crescerem através da prática desportiva, tal como eu cresci.

Além disso, ao praticar desporto, percebi o impacto positivo que os professores de EF tinham no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas em termos de aptidão física,

mas também na promoção de valores e na formação de caráter. Isso inspirou-me a querer seguir uma carreira onde pudesse ter um impacto semelhante, ajudando os alunos a crescerem através da prática desportiva, tal como eu cresci.

Desde pequeno que nunca soube o que queria ser e qual seria a minha carreira futura. À saída do Ensino Secundário experimentei outros cursos, mas nunca terminei pois não tinha qualquer paixão ou gosto por eles até me inscrever no ISMAI, UMAIA atualmente. Foi aqui que acabei a minha licenciatura e realizei Erasmus, que impulsionou o meu crescimento pessoal e me levou a procurar um emprego num ginásio, onde atualmente trabalho. O meu objetivo em trabalhar num ginásio passava por ganhar alguma independência financeira e contribuir para a melhoria da qualidade de vida de outras pessoas, permitindo-lhes experienciar os imensos benefícios resultantes da adoção da prática de exercício físico como um estilo de vida.

Apesar de ser feliz em dar treinos no ginásio e ver a felicidade dos meus alunos quando alcançam os seus resultados, sei que é apenas um *part-time* e que o meu propósito é algo maior e mais impactante. Isso fez que eu embarcasse num novo desafio, o MEEFEBS.

## **2.2. Expetativas iniciais**

O que esperava eu do estágio? De que forma afetaria a minha vida profissional futura? Queria entender se, independentemente, de fatores externos, como por ser uma turma desordeira, pela falta de material, pelo campo com falta de condições para a prática, entre outros, eu teria a capacidade de fazer tudo aquilo que me compete e que tenho vindo a aprender ao longo destes anos. Queria saber se tivesse alunos sem qualquer motivação para a EF no início do ano letivo, chegariam ao final do ano letivo com uma predisposição completamente diferente. Inicialmente, estava expectante de que seria capaz de captar a atenção dos meus alunos e passar o meu gosto pela prática da atividade física e os seus benefícios para eles, fazer que eles adotassem um estilo de vida mais ativo, que fossem mais autónomos, criativos, e que cooperem e se entremudem. Queria provocar uma mudança positiva nos meus alunos, contribuir para o seu crescimento e, conseqüentemente, tornar-me melhor profissional e mais competente.

Adicionalmente, desejava formar boas relações com os meus colegas professores. Queria aprender com os professores, alguns deles com mais anos de carreira do que eu de vida, os instrumentos, ferramentas e métodos utilizados por eles para lecionar a EF com sucesso.

### **3. Enquadramento Institucional**

#### **3.1. A importância da Prática Ensino Supervisionada**

A PES é amplamente reconhecida como essencial na formação de futuros professores, desempenhando um papel crucial na transição da teoria para a prática pedagógica. Segundo Zeichner (2010), a PES possibilita a aplicação prática do conhecimento teórico adquirido durante a formação académica, permitindo que os professores em formação desenvolvam as suas competências em ambientes reais de ensino. Esse processo facilita o desenvolvimento de competências pedagógicas através da observação direta do PEA, proporcionando oportunidades de reflexão crítica e ajuste das estratégias de ensino com base nas necessidades observadas nas aulas. Esta ideia também é apoiada por Resende et al. (2020), que reconhece que a componente prática que lhe é associada pretende desenvolver um conhecimento especializado e a capacidade de o utilizar na ação, possibilitando assim o contacto com contextos reais de ensino e de prática profissional. Deste modo, permite diminuir o fosso entre os constructos teóricos acerca do PEA, adquiridos nas etapas de formação inicial, e as suas práticas na escola, durante a sua entrada na prática docente.

A prática supervisionada também desempenha um papel central na formação da identidade profissional do docente. Ao experimentar diferentes abordagens pedagógicas, os EE começam a desenvolver o seu próprio estilo de ensino, refinando métodos e consolidando as suas crenças sobre o papel do professor. Voss et al. (2011) argumentam que esta experiência prática, aliada ao feedback contínuo de supervisores e colegas, é indispensável para a construção de uma prática docente eficaz e crítica. A reflexão sobre estas vivências permite a identificação de áreas de melhoria, promovendo um ciclo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

A PES vai além da simples aplicação de teorias. Schleicher (2018) afirma que ela prepara os futuros professores para os desafios reais da sala de aula, incluindo a gestão

de comportamentos, adaptação de conteúdos e respostas a situações imprevistas. A prática contínua e o feedback fornecido durante a PES são fundamentais para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que atenda às diversas necessidades dos alunos. Além disso, a prática supervisionada oferece um ambiente colaborativo, em que o diálogo com supervisores e outros docentes em formação possibilita a troca de experiências e o aprimoramento mútuo das práticas pedagógicas. Este ambiente de aprendizagem colaborativa é vital para o crescimento profissional, pois incentiva a exploração de novas metodologias e o desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios do ensino (Hobson et al., 2009).

Portanto, a PES é não apenas um meio de aplicação prática, mas uma fase decisiva para a consolidação da identidade profissional e a integração de abordagens pedagógicas eficazes, que contribui para que o professor compreenda e se insira no contexto escolar, de forma adequada, tendo em conta as necessidades dos alunos. Este processo de formação reflete a importância de uma prática pedagógica informada pela teoria, observação e reflexão contínuas, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma docência crítica e adaptativa.

### **3.2. A Prática Ensino Supervisionada na Universidade da Maia**

A PES, em Portugal, está regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que estabelece as condições para a obtenção de habilitação profissional para a docência. Com exceção dos níveis de ensino pré-escolar e do 1.º ciclo, a docência exige a conclusão de um Mestrado de 2.º ciclo, com a duração de quatro semestres (120 ECTS), direcionado para uma área de ensino específica. A UC PES está incluída no último ano do plano de estudos do segundo ciclo em MEEFEBS, da UMAIA, mais especificamente nos terceiro e quarto semestres, em interligação com outra UC denominada Projetos de Intervenção I e II (Resende et al., 2020, p. 54).

Na UMAIA, a PES é operacionalizada através de protocolos estabelecidos com Escolas Cooperantes (EC), que acolhem os estagiários e garantem a presença de um Professor Orientador Cooperante (OC) — um docente de EF experiente, responsável por orientar um grupo de dois ou três EE, que compõem o Núcleo de PES (NPES). A cada EE é atribuída uma turma, assumindo a responsabilidade pelo ensino ao longo do ano letivo, sob a supervisão do OC. Além disso, um Professor Supervisor (SV) da UMAIA

acompanha o processo de supervisão, em articulação com o OC, orientando os EE na elaboração do RPES e observando o progresso pedagógico (Resende et al., 2020, p. 54). O plano da PES prevê um mínimo de 14 horas semanais de PES, ao longo de um ano letivo, com o objetivo de adaptar os EE a contextos reais de ensino.

O desenvolvimento das competências dos EE é avaliado de forma contínua, abrangendo não apenas a observação de aulas, mas também a sua capacidade de reflexão crítica, postura profissional, atitudes em relação ao saber pedagógico e à interação com a comunidade escolar. Outros elementos avaliativos incluem a proatividade, pontualidade e assiduidade, bem como a elaboração de documentos, participação em seminários e a entrega do RPES.

A PES na UMAIA representa uma componente essencial da formação inicial de professores, na qual se alia a prática pedagógica à reflexão teórica, promovendo uma aprendizagem fundamentada em modelos de ensino inovadores e eficazes, como destacado por autores como Zeichner (2006), que enfatizam a importância da integração entre teoria e prática na formação docente. Esta abordagem reflete a necessidade de um professor preparado para enfrentar os desafios do ensino, tanto no nível técnico como ético-profissional, de modo a garantir a eficácia do processo educativo.

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

Ao longo do 1.º ano de mestrado, tive a oportunidade de consultar diversos ex-alunos e colegas de profissão sobre as suas escolhas relativas à PES, e muitos destacaram a importância de contar com um bom núcleo de estágio. A formação de um grupo coeso e colaborativo foi frequentemente referida como um dos fatores decisivos para o sucesso da PES. Originalmente, planeava escolher uma escola em Famalicão, devido à proximidade com a minha residência. Contudo, após refletir sobre o impacto que os colegas de PES poderiam ter no meu desenvolvimento profissional, optei por favorecer na minha candidatura à rede de escolas cooperantes da UC, uma escola em Braga, onde estaria acompanhado por uma colega do mestrado.

No que diz respeito à minha EC, a Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) destaca-se como uma unidade organizacional independente, com órgãos de administração e gestão próprios. Criada a 29 de abril de 2013, o Agrupamento da ESAS resultou da

fusão entre o Agrupamento de Escolas de Nogueira e a Escola Secundária de Alberto Sampaio. Com uma área de influência que abrange ambientes urbanos, semiurbanos e rurais, esta escola proporciona um percurso educacional coordenado e contínuo para os alunos sujeitos à escolaridade obrigatória, em consonância com o Decreto-Lei nº 137/2012. Este diploma reconhece a autonomia dos agrupamentos de escolas, que possuem regulamentação própria aprovada pelo Conselho Geral, como estabelecido no artigo 8º, nº 1, e artigo 9º, alínea b).

A ESAS apresenta excelentes infraestruturas para uma EF diversificada, bem como para a promoção de atividades de desporto escolar (DE) e outras iniciativas do grupo, nomeadamente: dois campos exteriores equipados com balizas, cestos de basquetebol e redes de vólei; duas salas de ginástica, uma delas com espelhos; e um pavilhão interior devidamente equipado; uma pista de tartan de 200 metros para a prática de modalidades de atletismo. A qualidade das instalações da ESAS superou as experiências que tive noutras escolas básicas e secundárias, onde, por exemplo, aulas práticas eram frequentemente impossibilitadas em dias de chuva. Esta escola tem uma população escolar de aproximadamente 1200 alunos no regime diurno, e cerca de 1375 no ensino recorrente (pós-laboral).

A turma que acompanhei era composta por 26 alunos do 10.º ano de Línguas e Humanidades, com idades entre os 13 e 18 anos. O grupo era diversificado, com seis alunos repetentes, seis de nacionalidade estrangeira, e um aluno com diabetes e asma, cuja condição foi gerida com sucesso através da colaboração entre escola, pais, professores e funcionários. Um destaque particular vai para o elevado número de atletas na turma, incluindo 14 futebolistas, sete dos quais integrados no regime UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola). A UAARE visa conciliar as atividades escolares com as práticas desportivas dos alunos-atletas, conforme o estabelecido pelo Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação, n.d.). Apesar das suas capacidades físicas notáveis, estes alunos apresentavam, frequentemente, problemas de disciplina e demonstravam falta de compromisso com as tarefas de aula.

Esta turma representou um desafio na gestão e organização das aulas, exigindo de mim um controle disciplinar rigoroso. No entanto, observei uma evolução gradual e positiva, tanto da minha parte enquanto professor, quanto dos alunos em relação ao seu

comportamento e desempenho. O apoio dos professores e colegas de estágio, assim como a aceitação por parte dos alunos, foi fundamental para a minha integração na escola. O reconhecimento do meu papel como docente, e não apenas como EE, facilitou a condução das aulas e a minha progressiva adaptação ao contexto escolar.

A cooperação entre os professores de EF na ESAS foi notável, destacando-se pela partilha de espaços e a flexibilidade na gestão das aulas. Tal colaboração facilitou a realização de avaliações e a execução de atividades específicas, criando um ambiente de trabalho eficiente que beneficiou tanto os professores quanto os alunos. As reuniões de departamento no início do ano letivo foram exemplares na demonstração desta coesão. Nelas, foi possível observar discussões abertas e construtivas, durante as quais os professores expressavam as suas opiniões sem constrangimentos, mesmo quando havia desacordo, respeitando sempre o ponto de vista alheio. Embora houvesse momentos em que a gestão do tempo pudesse ser otimizada, o ambiente geral era de cooperação e compromisso.

A ESAS está organizada em departamentos, e o grupo de EF, que inclui 14 professores e cinco EE, constitui um departamento isolado, dada a sua dimensão e a sua função como escola UAARE. A dedicação dos professores é evidente, não apenas nas aulas, mas também nas atividades extracurriculares, refletindo um compromisso constante com a legitimação da EF enquanto disciplina fundamental. Esta dedicação está em consonância com o que Kirk (2010) descreve como a luta dos professores pela valorização da EF no currículo escolar.

O ambiente colaborativo no departamento de EF é liderado por professores que inspiram os seus colegas com entusiasmo e inovação. Um exemplo disso é o professor coordenador do outro núcleo de estágio (NPES), cuja liderança e proatividade foram inspiradoras para mim. Sempre disposto a encontrar soluções e a impulsionar novas iniciativas, este professor contribuiu significativamente para a dinamização das atividades da escola, evitando a acomodação dos colegas.

A conjugação de excelentes infraestruturas, um projeto educativo que valoriza a EF e o forte compromisso dos professores cria um ambiente propício para o desenvolvimento de uma EF de qualidade. Como referem Mowling et al. (2004), as condições físicas da escola influenciam diretamente as modalidades ensinadas e a sua

implementação, permitindo uma diversificação das atividades que promove o envolvimento e motivação dos alunos. Bailey et al. (2009) corroboram esta visão, sublinhando que a variedade de atividades físicas contribui para uma experiência educativa mais enriquecedora.

Pelo exposto, a ESAS, através de um projeto educativo alinhado com a promoção da saúde e bem-estar, das infraestruturas adequadas e da dedicação dos professores, proporciona um ambiente ideal para a prática de uma EF inclusiva e de qualidade, promovendo o desenvolvimento motor e o bem-estar emocional dos seus alunos.

### **3.4 O Núcleo da Prática Ensino Supervisionada: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional**

O meu NPES era constituído por três EE, uma SV e ainda um OC da instituição de acolhimento. Durante a PES, evidenciou-se a importância de integrar oportunidades de aprendizagem que permitissem aos futuros professores enfrentarem a realidade ambígua da prática pedagógica. Com efeito, o ano de PES é tanto mais bem-sucedido, quanto mais forte o NPES, que, conforme defendido por vários autores (entre os quais Batista, 2024), pode ser entendido como uma comunidade de prática (CoP). A dinâmica das CoP precisa de ser descentralizada e democrática, promovendo um ambiente de confiança, respeito e apoio mútuo, como descrito por Batista (2024). Este contexto fomenta a partilha de experiências, preocupações e dificuldades, criando uma cultura de responsabilidade partilhada que beneficia todos os seus membros, impulsionando o desenvolvimento profissional dos EE.

Adicionalmente, o NPES atua como um espaço que incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente. A autonomia crescente do EE no seio das CoP, aliada à reflexão, experimentação e diálogo, contribui para transformações pessoais e profissionais, moldando o seu conhecimento e identidade como professores. Como destacam Alves et al. (2017), a combinação de reflexão e prática é fundamental para o desenvolvimento de professores com capacidade crítica e inovadora. Neste contexto, cada EE é encorajado a analisar as suas experiências de ensino, identificando desafios e propondo soluções, o que é fundamental para o seu crescimento e construção da identidade profissional. A

colaboração dentro do núcleo também promove o desenvolvimento de competências essenciais, como o planeamento e gestão das aulas, além de estratégias de avaliação dos alunos, cruciais para a formação de professores confiantes e competentes.

A dinâmica que se fomentou em NPES permitiu uma troca constante de saberes com os professores da escola de acolhimento, que sempre estiveram disponíveis para apoiar os EE. O OC, Benjamim Peixoto, com vasta experiência docente, foi fundamental ao longo da PES, oferecendo suporte nas reuniões e durante os momentos de maior incerteza. Durante as reuniões, consultávamos o OC sobre as melhores abordagens para as Unidades Didáticas (UD) e planos de aula, sendo constantemente estimulados a experimentar métodos inovadores, como o uso de tecnologia e modelos pedagógicos diversificados.

A observação e os momentos de ensino realizados, no contexto do NPES, foram essenciais para a compreensão da dinâmica escolar e para o ajuste das abordagens pedagógicas dos EE, conforme sugere Zeichner (2006). Ao expor os futuros professores a uma variedade de contextos educacionais e perfis de alunos, o NPES prepara-os para lidar com a diversidade das aulas, o que é fundamental para a formação de professores inclusivos e sensíveis às necessidades dos alunos. Além disso, o NPES incentiva a criação de uma cultura de investigação, em que os EE são estimulados a questionar, investigar e inovar nas suas práticas. Esta abordagem é essencial para a formação de professores que não apenas consomem, mas também produzem conhecimento educacional, contribuindo para o avanço da prática pedagógica.

## **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**

O ensino é um processo contínuo de transformação, adaptando-se em função dos alunos e àquilo que os motiva. Na minha opinião, a EF desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades motoras e sociais que serão essenciais para o seu futuro. Portanto, esta disciplina não deveria ser encarada como menos importante, mas sim como uma oportunidade para reforçar

competências que lhe serão úteis em diversas áreas, e, portanto, particularmente vantajosas no seu futuro. A EF tem sido tradicionalmente percebida como uma disciplina secundária no currículo escolar, sendo muitas vezes considerada menos importante em comparação com outras áreas académicas. Esta visão subvaloriza o seu verdadeiro impacto no desenvolvimento integral dos alunos (Pinto & Mendes, 2011).

Ao longo deste ano letivo, tive a sorte de experienciar o ambiente escolar da ESAS, que valoriza a EF como uma componente fundamental do seu currículo. A missão da ESAS de promover o desenvolvimento integral dos seus alunos manifesta-se de forma evidente na forma como esta disciplina é integrada e valorizada na instituição. Este compromisso é visível na qualidade e quantidade dos espaços dedicados à prática da EF, e também no investimento contínuo na formação e desenvolvimento profissional dos seus docentes.

Competências como a criatividade, a cooperação, a tomada de decisão e o trabalho em equipa são adquiridas durante o trabalho em aula, mesmo que este não seja o objetivo principal. A motivação, os valores sociais e morais, a cooperação e a comunicação são fatores importantes para a vida de cada um e estes devem ser incutidos desde sempre na vida de cada um e nas aulas práticas, tendo a ser mais fácil para implementar os mesmos. Pelo tanto, a EF visa promover o desenvolvimento dos alunos através do desporto e da prática regular de atividades físicas, ajudando-os a adquirir valores sociais e morais como o trabalho em equipa, a tomada de decisões, a boa comunicação, o respeito pela vitória e derrota. Assim sendo, durante as aulas, abordei temas associados aos aspetos anteriores e que os alunos demonstraram interesse, tais como estilos de vida ativos e saudáveis, a importância de uma alimentação adequada no desporto, no quotidiano e de treino. Acima de tudo, procurei motivar e incentivar o gosto pela atividade física.

Para a promoção destes valores e para a lecionação da EF, é importante ter em conta que os métodos de ensino devem ser baseados em modelos de instrução que trabalhem, simultaneamente, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento psicossocial dos alunos. A EF não deve ser reduzida a momentos de lazer ou simples recreação, mas sim ser entendida como uma área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento holístico dos alunos, inserida no currículo escolar com intencionalidade pedagógica e científica (Sá & Carreiro da Costa, 2009).

A reflexão sobre as concepções e práticas em EF coloca questões importantes que moldam o desenvolvimento do ensino nesta área. Primeiramente, quando se procura entender o que deve ser desenvolvido na EF, Crum (1993) e Graça (2014) apontam para a necessidade de se estabelecer que tipo de conhecimento queremos priorizar, habilidades motoras, competências cognitivas ou um equilíbrio entre ambas. Segundo Graça (2014), a visão de uma EF que vai além da simples prática de exercícios está diretamente ligada ao desenvolvimento integral dos alunos, que envolve a promoção de competências sociais e emocionais. Assim, o que os alunos devem aprender vai além do domínio de habilidades físicas, eles devem ser capazes de transferir esses conhecimentos para outros contextos da sua vida. No entanto, segundo Crum (1993), as práticas pedagógicas prevalentes em EF ainda estão muitas vezes fundamentadas em visões de não-ensino. Estas visões sustentam abordagens reducionistas, onde a EF é tratada como um espaço de recreação ou uma forma de promover a saúde, sem uma verdadeira reflexão sobre os processos pedagógicos que permitem a aprendizagem inclusiva e contextualizada. Por exemplo, muitos professores limitam-se a ensinar técnicas e táticas descontextualizadas, excluindo alunos menos dotados e reforçando uma prática elitista, como destaca Graça (2014). Este distanciamento pedagógico tem, segundo os mesmos autores, enfraquecido o valor da EF no currículo escolar obrigatório.

Quando analisamos documentos centrais, como as AE e o PASEO, percebemos que há um esforço para reestruturar a EF com base em concepções que valorizam o desenvolvimento global dos alunos, incluindo a promoção de hábitos de vida saudáveis, mas sempre com uma visão pedagógica. No entanto, cabe ao professor refletir e interpretar como esses documentos podem ser integrados na sua prática diária, para evitar que se limitem a abordagens mecânicas ou superficiais.

Como professor de EF, a minha visão é sustentada em práticas pedagógicas que promovem a investigação, a inovação e a motivação contínua dos alunos. Acredito que o ensino de habilidades motoras deve ser acompanhado por uma abordagem reflexiva e colaborativa, em que o aluno se sente parte ativa do seu processo de aprendizagem. Esta visão está em consonância com o pensamento de Graça (2014), que destaca a necessidade de desenvolver modelos curriculares robustos e validados, tanto no plano teórico quanto no prático. Apenas com essa base teórica e prática é possível revitalizar o ensino de EF, promovendo uma aprendizagem significativa.

Finalmente, ao olharmos para o futuro, é necessário afastar a EF de uma vinculação instrumental às políticas de saúde, como destaca Graça (2014). O *healthism*, ou a promoção exagerada da saúde como objetivo final da EF, pode desvirtuar o verdadeiro papel desta disciplina, que deve ser vista como uma área com valor intrínseco para a formação integral do aluno.

Pelo exposto, é essencial investir no desenvolvimento de currículos e instruções pedagógicas que garantam que a EF continue a ser um campo dinâmico e relevante na educação, com modelos de ensino que respondam às necessidades dos alunos e do contexto escolar.

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

Durante o primeiro período da minha prática pedagógica, utilizei uma abordagem mais formal e explícita baseada no Modelo de Instrução Direta (MID), que se mostrou benéfica para introduzir novos conteúdos. Esta metodologia permite estruturar as tarefas em pequenos passos, facilitando a compreensão dos elementos básicos por parte dos alunos (Aleixo & Mesquita, 2016). A abordagem inicial foi essencial para avaliar as necessidades da turma e criar um ambiente controlado, o que permitiu estabelecer uma base sólida para a aprendizagem subsequente.

O MID, sendo um modelo tradicional, enfatiza a transmissão direta de conhecimento e habilidades do professor para os alunos. Este modelo tende a ser mais autocrático, com o professor ocupando o papel central, priorizando a prática repetitiva e o feedback imediato para a correção de erros. É particularmente eficaz em situações onde é necessário ensinar habilidades técnicas de forma rápida e precisa (Rosenshine, 2012). No entanto, o uso exclusivo deste modelo pode resultar numa aprendizagem mais passiva, com os alunos a assumir um papel mais limitado e de menor autonomia (Siedentop, 1994).

No entanto, com o avanço do segundo período, introduzi o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Ensino por Pares, modelos mais interativos e colaborativos. O MED, proposto por Siedentop na década de 1980, visa promover um desenvolvimento mais holístico dos alunos, integrando tanto aspetos físicos como sociais e emocionais. Este modelo é construído sobre princípios construtivistas e sócioconstrutivistas, proporcionando experiências desportivas autênticas e reflexivas do desporto federado

(Siedentop, 1994). Nas aulas de modalidades coletivas, o MED demonstrou aumentar a motivação e entusiasmo dos alunos, promovendo maior integração e participação ativa. Os alunos começaram a compreender a relevância das estratégias utilizadas, o que favoreceu um ambiente mais dinâmico e inclusivo (Carlson & Hastie, 1997; Mesquita et al., 2005).

A implementação do Ensino por Pares, utilizado especialmente nas aulas de dança e ginástica, promoveu um papel ativo dos alunos, que assumiram a responsabilidade de tutorar os seus colegas. Esta metodologia promove um ambiente colaborativo e socialmente interativo, em que os alunos aprendem uns com os outros, reforçando a sua compreensão dos conteúdos (Metzler, 2011). Sob esta abordagem, o professor mantém o papel de mediador, mas os alunos desempenham papéis ativos, assumindo maior responsabilidade pelo seu próprio PEA.

Para avaliar a eficácia dos modelos aplicados, nomeadamente do MED, no contexto do projeto de investigação em curso, aplicámos um questionário antes e depois da implementação das UD. Este processo foi monitorizado por cada EE, na sua turma, e pelo OC. A intervenção teve lugar nas modalidades de basquetebol, voleibol e badminton, ao longo de um período de sete semanas, totalizando 10 aulas. As aulas, com duração de 90 minutos e ocorrendo duas vezes por semana, permitiram a participação ativa dos alunos em diferentes papéis, incluindo treinador, capitão, árbitro, e outros, promovendo a compreensão e aplicação prática dos conteúdos técnico-táticos.

Para facilitar a organização e planeamento das aulas, desenvolvemos manuais de treino contendo regras, regulamentos e progressões dos exercícios, adaptados para cada modalidade, garantindo uma aprendizagem gradual e estruturada. As aulas foram organizadas em torno de uma época desportiva, com jogos reduzidos, promovendo a participação inclusiva e uma aprendizagem mais profunda. Também foram estabelecidos critérios de pontuação, incluindo o *fair play*, com o objetivo de desenvolver tanto as habilidades motoras quanto valores desportivos como o respeito e o trabalho em equipa.

No geral, a combinação do MID com o MED e o Ensino por Pares permitiu uma adaptação eficaz às necessidades da turma e promoveu uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Os alunos demonstraram uma evolução significativa, tanto no

domínio técnico como no desenvolvimento de competências sociais, confirmando a importância de uma abordagem pedagógica diversificada e adaptativa.

#### **4.1.2. Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão)**

A organização do ensino é um processo que exige uma estruturação clara dos conteúdos, um planeamento detalhado das UD e a definição de objetivos de aprendizagem. Segundo Rosenshine (2012), um ensino bem organizado melhora significativamente a retenção e compreensão dos alunos. Para isso, a utilização de abordagens pedagógicas como o modelo dos três eixos, que engloba planeamento, execução e avaliação, é fundamental. Esta abordagem visa garantir uma progressão estruturada e coerente das aprendizagens, associando os conteúdos ao contexto da turma e às Aprendizagens Essenciais (AE), além de os alinhar com os objetivos nacionais e as necessidades específicas dos alunos.

A implementação eficaz do ensino requer um planeamento rigoroso. Um exemplo prático foi a consulta do *roulement* para organizar um cronograma que permitisse a gestão dos espaços disponíveis para a prática física durante o ano letivo. Assim, foi possível estruturar um documento em Excel que guiava a alocação de aulas conforme a disponibilidade de espaço. Este processo começou com a definição do *Big Picture* de cada disciplina, um conceito que orientava a criação das UD e permitia que me focasse nas aprendizagens duradouras e significativas para os alunos.

No que concerne à EF, é crucial que o ensino seja acessível a todos os alunos, considerando as suas preferências e interesses para evitar a exclusão e fomentar a participação. A prática pedagógica envolveu a criação de jogos com equipas equilibradas ou a separação de alunos por níveis, o que ajudou a garantir a equidade e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. Esse enfoque holístico é ressaltado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento que, juntamente com as AE, orienta o planeamento anual (PA), sobretudo no 10º ano, visando o desenvolvimento de competências que vão além da aquisição de conhecimentos, formando cidadãos críticos, responsáveis e autónomos.

O PASEO divide as competências em três grandes domínios: cognitivo, interpessoal e intrapessoal, propondo uma educação integral que promova o desenvolvimento global do aluno. A integração deste documento no PA docente favorece uma abordagem interdisciplinar e transversal, cujos conteúdos específicos são meios para desenvolver competências essenciais. Ao mesmo tempo, as AE fornecem uma estrutura clara dos conteúdos e competências a serem trabalhados ao longo do ano letivo, assegurando a equidade no ensino e evitando a sobrecarga curricular. A articulação entre estes documentos é crucial para promover aprendizagens significativas, preparando os alunos para os desafios futuros.

Para garantir a efetividade do ensino, foi adotada a abordagem do *Backwards Design*. Este modelo de planeamento parte da definição dos resultados de aprendizagem desejados e, retroativamente, planeia as atividades de ensino e avaliação. Este processo garantiu que o foco estivesse sempre nos objetivos de aprendizagem, com uma sequência lógica de atividades que incluía aquecimento, desenvolvimento do conteúdo principal e uma fase de retorno à calma, seguida de reflexão. As aulas foram adaptadas ao longo do ano, com base na avaliação contínua do progresso dos alunos, ajustando-se sempre que necessário. Wiggins e McTighe (2011) sustentam que esta abordagem não só promove uma maior coerência entre os objetivos, as avaliações e as instruções, como também ajuda a garantir que as atividades de ensino tenham um propósito claro e significativo. Ao começar com os resultados em mente, os professores conseguem criar uma experiência educacional mais adequada, em que cada componente do PEA contribui de forma direta para a realização dos objetivos traçados. Dessa forma, a implementação do *Backwards Design* não só facilita a organização e execução do currículo, como promove um ensino mais reflexivo e propositado, cujo foco principal está no desenvolvimento integral do aluno, garantindo que todas as etapas do processo de ensino estejam alinhadas com as metas educacionais estabelecidas.

As UD foram organizadas com um total de 12 aulas de 90 minutos, que foram desdobradas em 24 aulas de 45 minutos por modalidade. Esta abordagem flexível permitiu que, em algumas situações, optasse por dedicar 90 minutos a uma única modalidade, especialmente quando a aprendizagem se mostrava rica e dinâmica. Noutras ocasiões, a estratégia foi proporcionar multiestímulos, alternando entre modalidades em uma única sessão de aula. Por exemplo, era comum dedicar 45 minutos a uma sessão de

basquetebol seguidos de 45 minutos de andebol, ou, alternativamente, dividir a turma em duas partes, uma metade praticava voleibol de um lado do campo, enquanto a outra metade se dedicava ao badminton. Essa alternância não estimulava apenas o interesse dos alunos, mas também proporcionava uma exposição diversificada às diferentes modalidades, como defendido por Viciano e Mayorga-Vega (2016), que reforçam a importância de uma gestão curricular que promova resultados de aprendizagem autênticos.

As modalidades foram organizadas com uma rotação equilibrada e um destaque diferenciado para cada modalidade em diferentes momentos do ano. No primeiro período, foram trabalhadas modalidades como voleibol, ginástica, basquetebol, atletismo, badminton, judo e andebol. Já no segundo período, houve a introdução de modalidades, como a orientação e o futebol, e, no terceiro período, a dança foi incorporada. As modalidades de ginástica e atletismo tiveram uma abordagem predominante em um período, e mais superficial noutro, favorecendo uma consolidação progressiva das aprendizagens (Viciano & Mayorga-Vega, 2016). Este modelo reflete as orientações sugeridas por Viciano e Mayorga-Vega (2016), que defendem a criação de UDs inovadoras, promovendo uma distribuição dos conteúdos de forma a assegurar que os alunos obtenham aprendizagens significativas e autênticas. Destaca-se a importância de variar as abordagens para cada modalidade, permitindo que os alunos adquiram uma compreensão mais profunda e consolidem o que foi previamente ensinado.

As modalidades coletivas foram organizadas de maneira a garantir que, em cada período, duas modalidades predominassem, recebendo maior atenção, enquanto as demais eram abordadas de forma mais breve. Essa alternância no ensino de modalidades proporciona aos alunos a oportunidade de visitar aprendizagens anteriores e aprofundar novos conhecimentos em um ciclo contínuo de desenvolvimento técnico e tático (Viciano & Mayorga-Vega, 2016).

Ao distribuir o badminton igualmente entre os três períodos, a EF segue as recomendações das AE, que destacam a importância de garantir um equilíbrio entre as diferentes áreas de extensão da disciplina, como atividades rítmicas, atividades de raquetes, e jogos desportivos coletivos. As subáreas devem ser cuidadosamente

equilibradas para garantir que os alunos desenvolvam uma vasta gama de competências motoras e competências táticas, promovendo uma formação mais completa.

Entre as vantagens desse modelo, destaca-se a maior flexibilidade na gestão do tempo e o aprofundamento das aprendizagens em cada modalidade, como observado por Viciania e Mayorga-Vega (2016). No entanto, uma possível desvantagem é que o tempo reduzido dedicado a algumas modalidades pode não ser suficiente para os alunos menos familiarizados com essas atividades desenvolverem competências sólidas. Ainda assim, a rotação entre modalidades ao longo dos períodos permite que os alunos tenham múltiplas oportunidades para consolidar seus conhecimentos e habilidades.

Independentemente da escolha de estruturação das aulas, a instrução inicial e a gestão foram cruciais para o sucesso do ensino. A preparação metódica das aulas, incluindo a definição clara dos objetivos de aprendizagem e a disposição do ambiente de aprendizagem, é fundamental para facilitar a compreensão dos alunos e garantir que todos possam participar ativamente (Amaral da Cunha, Batista, & Graça, 2014). A distribuição das modalidades ao longo dos períodos letivos e a estruturação cuidadosa das aulas em EF refletem uma abordagem pedagógica que, não só busca a aquisição de competências motoras, mas também considera as dinâmicas sociais e a formação integral dos alunos.

Em relação ao plano de aula propriamente dito, tive em consideração autores como Bento (2003), que defende que o sucesso de uma aula depende de uma utilização racional do tempo e da escolha da metodologia organizacional mais eficaz. O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade.

Eu e as minhas colegas tentávamos reunir várias vezes durante a semana e elaborar os planos de aula em conjunto, um processo que fomentou discussões aprofundadas e estimulou a procura de soluções criativas para os desafios pedagógicos identificados. Nessas reuniões, as especificidades das turmas eram cuidadosamente analisadas, levando em consideração a fase de desenvolvimento de cada UD e o progresso dos alunos. Deste modo, procurávamos garantir a coerência entre os objetivos gerais da *Big Picture* e a prática pedagógica diária. Frequentemente consultávamos o OC, que nos oferecia feedbacks construtivos e ajustes pedagógicos, visto que sua prática docente, acumulada ao longo de vários anos, proporcionava uma perspectiva valiosa e enriquecedora ao PEA.

Esta abordagem colaborativa reforça a importância do diálogo pedagógico e da prática reflexiva na educação, promovendo não só o desenvolvimento profissional contínuo, como também a adequação dos métodos de ensino às necessidades específicas dos alunos e aos objetivos educacionais mais amplos (Schön, 1983; Zeichner, 2006).

No planejamento, também foi levado em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos. A criação de grupos de trabalho, de acordo com o desempenho, permitiu uma abordagem personalizada e diferenciada, atendendo as necessidades de cada aluno. A organização sistemática da aula, com rotinas claras e regras de comportamento bem definidas, foi essencial para garantir a disciplina e maximizar o tempo de aprendizagem. A transição entre atividades e o rigor na gestão dos tempos também foram aspectos cruciais para o sucesso das aulas.

A elaboração de um plano de aula requer uma estrutura sólida, embora não seja necessário descrevê-lo de forma excessivamente minuciosa. O plano deve ser suficientemente flexível para permitir adaptações a imprevistos, garantindo que o professor tenha condições de ajustar as suas ações conforme as exigências do momento. De acordo com Bento (2003), antes de iniciar a aula, o professor já possui uma ideia clara de como a aula deverá decorrer. Essa visão é estruturada com base em decisões fundamentais, como os objetivos gerais e específicos, a seleção e organização dos conteúdos a serem abordados, os pontos centrais da aula e as principais tarefas didáticas a serem executadas. Além disso, o professor define a direção principal das ideias e métodos a serem aplicados durante o processo de ensino, estabelecendo assim uma estratégia que guiará o desenvolvimento da aula.

No cabeçalho do plano de aula, devem ser definidos os principais elementos que caracterizam a aula. Esses elementos incluem o número da aula dentro da UD, a data, a turma e o número de alunos, o local da aula, o horário, os materiais a utilizar (tendo sempre em conta a sua otimização para que o seu uso não afete outras turmas), a função didática e os objetivos da aula. Estes objetivos devem ser definidos com base no nível de desenvolvimento dos alunos nas aulas anteriores e no que foi estipulado para o período letivo. Quanto à apresentação das tarefas, estas devem ser descritas com clareza, incluindo a sua duração, os objetivos específicos, a organização e descrição dos exercícios, as suas

variantes possíveis, frequentemente acompanhadas por representações esquemáticas, e os critérios de êxito que permitam avaliar o sucesso da execução de cada tarefa.

Além disso, o plano de aula deve ser acompanhado por um espaço de reflexão, a fim de discutir a eficácia das tarefas selecionadas e a concretização dos objetivos específicos. Esta reflexão é fundamental para identificar melhorias que possam ser aplicadas em abordagens futuras, promovendo um contínuo aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, o plano de aula proporciona, ao professor, uma base estruturada e flexível para gerir a aula, adaptando-se às exigências e imprevistos do PEA.

Outro ponto fundamental foi a prática reflexiva, que, conforme destaca Schön (1983), desempenha um papel vital no desenvolvimento docente. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, tanto durante quanto após a aula, permitiu ajustes contínuos e melhorias no processo de ensino. A prática reflexiva promoveu não apenas a adaptação dos métodos de ensino, mas também a colaboração entre colegas, resultando em soluções criativas para os desafios enfrentados ao longo do ano letivo. O feedback entre professores e orientadores também foi essencial para este processo, proporcionando uma troca enriquecedora de experiências e conhecimentos.

Uma frase do Prof. José Guilherme da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que a minha SV partilhou comigo, “observamos mais com os nossos conhecimentos e ideias do que com os nossos olhos” marcou o meu processo reflexivo, influenciando o modo como abordei e iriei abordar as minhas aulas.

Por fim, a reflexão sistemática sobre o planeamento e a prática docente permitiu o desenvolvimento de metodologias mais adequadas e eficazes, adaptadas ao contexto específico de cada turma. Este processo contínuo de reflexão e ajuste garantiu uma melhoria progressiva nas práticas pedagógicas, alinhando-se aos objetivos definidos no PASEO e nas AE, promovendo, assim, uma educação de qualidade e que prepara os alunos para os desafios futuros, tanto académicos quanto pessoais e sociais. Dessa forma, a organização do ensino, baseada num planeamento estruturado e numa prática reflexiva contínua, revelou-se fundamental para alcançar os objetivos educacionais e garantir um ensino eficaz e inclusivo.

### **4.1.3. Realização**

Como descrito, cada plano de aula foi estruturado em torno dos objetivos de aprendizagem, com uma sequência clara de atividades que incluía aquecimento, desenvolvimento do conteúdo principal e uma fase final de retorno à calma, seguida de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos. As atividades foram sempre adaptadas ao nível de habilidade dos alunos, através da organização em grupos de desempenho, garantindo uma abordagem mais personalizada. A sistematização das rotinas, como a organização dos alunos e o controle disciplinar durante as transições, foi crucial para o sucesso das aulas.

As principais dificuldades encontradas durante o processo de planejamento e implementação das aulas estiveram relacionadas com a necessidade de adequar o ensino a dois níveis distintos de desempenho dos alunos. Por um lado, havia estudantes com limitações técnicas e táticas nas modalidades propostas, e, por outro, alunos que demonstravam competências muito superiores. Esta diversidade de capacidades exigiu uma adaptação contínua das estratégias de ensino, de modo a garantir que todos pudessem progredir de forma eficaz e motivadora.

Uma das abordagens pedagógicas que se revelou particularmente útil foi o Ensino por Pares, cuja estrutura básica, segundo Metzler (2009), consiste na alternância entre os papéis de tutor e aprendiz entre os alunos, após a apresentação da tarefa pelo professor. Neste modelo, nenhum aluno permanece permanentemente no papel de tutor ou aprendiz, havendo uma aprendizagem mútua entre os pares. Essa estratégia foi amplamente utilizada nas aulas de dança e ginástica, e posteriormente aplicada nas modalidades coletivas, à medida que os elementos do MED foram introduzidos.

Durante as aulas de dança, auxiliava os alunos na criação dos elementos coreográficos iniciais, mas, posteriormente, deixava o grupo responsável pela criação e treino entre si. Neste contexto, os alunos praticavam os passos em consonância com os tempos musicais, colaborando para desenvolver uma coreografia que seria avaliada. Este processo promovia a cooperação entre os estudantes, que ensinavam uns aos outros e, em seguida, apresentavam a coreografia ao resto da turma.

Nas aulas de ginástica, o processo seguiu uma dinâmica semelhante. Nas primeiras aulas, foram criadas estações de trabalho para o ensino dos elementos básicos, complementadas com folhas de apoio que indicavam os critérios de avaliação. Os alunos foram então organizados em grupos de trabalho, e, a partir desse momento, assumi o papel de supervisor, observando a aula e intervindo pontualmente com feedback para os diferentes grupos. Este formato permitiu que eu monitorizasse o progresso da turma como um todo e oferecesse apoio mais específico aos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Além disso, proporcionava um ambiente mais organizado e colaborativo, minimizando problemas de indisciplina e promovendo uma maior fraternidade entre os alunos.

No contexto das modalidades coletivas, a separação dos alunos por equipas, de acordo com as funções específicas de cada modalidade, trouxe mudanças significativas na dinâmica da turma. Verificou-se um aumento na autonomia e na responsabilidade dos alunos, tanto em relação ao próprio desempenho quanto ao dos seus colegas de equipa. Os alunos sentiam-se mais apoiados pelos seus pares e à vontade para solicitar ajuda, especialmente aos capitães e subcapitães, que, por terem melhores competências ou conhecimento específico da modalidade, assumiam frequentemente o papel de orientadores. Estes alunos mais habilidosos mostravam-se motivados para ajudar, quer pelo prazer de auxiliar um colega, quer pela vontade de melhorar o desempenho da sua equipa, conscientes de que “uma equipa é tão forte quanto o seu elemento mais fraco”.

Como salienta Metzler (2009), cada modelo instrucional é um plano que os professores podem seleccionar e aplicar no momento adequado, com um conteúdo específico, de forma a otimizar a aprendizagem dos alunos, sempre em conformidade com o programa e as aprendizagens essenciais. No início da PES, segui predominantemente o MID, durante o qual os alunos assumiam um papel mais passivo no PEA, limitando-se à aprendizagem dos conteúdos propostos. As aulas iniciavam-se com um aquecimento liderado por mim, geralmente composto por exercícios de mobilidade articular e alongamentos, ou, em algumas ocasiões, por situações com bola, como no caso do voleibol, com exercícios de serviço e recepção, ou no basquetebol, com o exercício dos dez passes.

A parte fundamental das aulas era dedicada a situações de jogo condicionadas, com progressões graduais, e, por vezes, terminava com jogos curtos de carácter mais analítico, focados em treinar aspetos específicos, como o jogo “Elimina” no basquetebol, para a prática de lançamentos e ressaltos. No entanto, na maioria das vezes, a aula era finalizada com uma reflexão sobre os dados recolhidos pelos alunos incapazes de realizar a aula prática, que faziam análises estatísticas de vários aspetos do jogo, como serviços completados com sucesso, recepção ao serviço, passes para colegas desmarcados ou lançamentos com sucesso.

No início do ano letivo, cometi alguns erros na escolha dos métodos para formar equipas. Seguindo uma estratégia experimental, permiti que os alunos escolhessem as suas equipas, o que, como refere Metzler (2009), pode ser deseducativo e gerar evasão por parte dos alunos em relação à competição e à EF. Esta decisão foi tomada por inexperiência e falta de conhecimento de métodos alternativos. Após uma reflexão conjunta com o meu OC e as minhas colegas de PES, chegámos à conclusão de que seria mais eficaz que eu próprio escolhesse as equipas ou, de alguma forma, condicionasse as escolhas possíveis.

Dependendo da modalidade, do conteúdo específico a ser trabalhado e da fase em que nos encontrávamos dentro da UD, passei a aplicar diferentes métodos para a formação das equipas. Em algumas ocasiões, organizei jogos com equipas equilibradas, distribuindo os alunos de acordo com os seus níveis de habilidade. Outras vezes, promovíamos jogos entre equipas com níveis semelhantes de competência, para que os alunos pudessem competir de forma mais justa. Em modalidades como o badminton e o voleibol, implementei a criação de três campos, nos quais as equipas subiam ou desciam de campo de acordo com os resultados dos jogos, estimulando assim a competitividade saudável e o progresso contínuo dos alunos. Esta evolução no planeamento e nas estratégias de ensino permitiu uma maior integração entre os alunos, promovendo tanto a autonomia como a cooperação, enquanto possibilitava a criação de um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais e coletivas da turma.

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

A organização do ensino em EF requer uma estruturação rigorosa dos conteúdos, um planeamento detalhado das UD e a definição clara dos objetivos de aprendizagem (Rosenshine, 2012). A eficácia da instrução, gestão e ambiente de aula desempenha um papel crucial para garantir o sucesso da intervenção pedagógica.

A dimensão instrução envolve captar a atenção dos alunos por meio de orientações claras, explicações, demonstrações, questionamentos e feedbacks. O êxito da instrução depende da clareza das informações transmitidas e da capacidade dos alunos de compreender e aplicar o que foi ensinado. Tal como mencionado por Rink (2001), as demonstrações são ferramentas eficazes que facilitam a compreensão dos alunos. Para tal, as orientações devem ser claras e concisas de modo que os alunos entendam facilmente o que se espera deles. Além disso, o questionamento estimula o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, e o feedback é considerado essencial para que os alunos tenham como avaliar o seu desempenho e identificar áreas para melhoria. A transição de feedback prescritivo para feedback interrogativo, que envolve o aluno no processo de reflexão sobre o seu próprio desempenho, é destacada como uma prática eficaz para promover a autonomia e a metacognição dos alunos (Rink, 2001).

Inicialmente empreguei uma abordagem pedagógica demasiado acelerada, pressupondo que os alunos possuíam o mesmo grau de maturidade e conhecimento prévio. Contudo, ao refletir sobre essa prática, percebi a necessidade de adaptar meu discurso de forma a ser mais pausado, acessível e compreensível, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e adequado às diferentes capacidades cognitivas dos estudantes;

Senti que a instrução foi confusa, os alunos também sentiram alguma confusão. Coloquei no plano exercícios demasiado avançados, para as matérias que lhes foram ensinadas até esta aula. Necessitava de condicionar mais, talvez a defesa colocar as mãos atrás das costas para funcionar melhor, e verificar que as condicionantes são cumpridas, senão perde-se o objetivo do jogo. (Reflexão Aula Dia 13/11 – Basquetebol e Andebol)

Na gestão da turma, dividi os alunos em grupos, separando aqueles que apresentavam comportamentos perturbadores ou organizando-os de acordo com os seus níveis de aptidão. Esta estratégia permitiu uma melhor supervisão e controle do ambiente de aula, além de aumentar a motivação dos alunos, que se sentiram mais desafiados e engajados ao competirem ou colaborarem com colegas de habilidades semelhantes;

Apesar de a turma ter alguns problemas disciplinares, tem de haver uma razão para esses comportamentos serem acentuados noutras modalidades. Penso que as aulas de vôlei têm corrido particularmente bem pela organização e planeamento. O facto de dividir os alunos por níveis, e cada grupo poder evoluir ao seu ritmo, torna as aulas mais dinâmicas e estimulantes para eles, minimizando a indisciplina e aumentando o compromisso (que tem faltado em muitas aulas)”  
(Reflexão Aula Dia 20/11 – Voleibol)

Segundo Dyson et al. (2004), uma organização eficaz da turma, adaptada ao nível de desenvolvimento dos alunos, pode aumentar significativamente o envolvimento e o sucesso nas aulas de Educação Física. Além disso, com a implementação do MED, introduzi rotinas consistentes, como o manuseio adequado dos materiais — por exemplo, devolver as bolas aos carrinhos após os jogos — e estratégias disciplinares para aqueles que não seguiam essas diretrizes. De acordo com Harvey e O'Donovan (2011), a aplicação consistente de regras e rotinas é essencial para estabelecer um ambiente de aprendizagem estruturado e produtivo;

Aproveitei a parte inicial da aula, em que os alunos estão sentados para a chamada e mais atentos, para explicar novamente a dinâmica das rotinas que quero impostas nas aulas. Expliquei, usando os alunos como modelos, onde quero que os árbitros principal e secundário se posicionem durante o jogo, quem arruma o material nas transições e quem se dirige às mesas de jogo para divulgar os resultados. (Reflexão Dia 10/05 - Badminton e Voleibol MED)

A gestão eficaz do clima foi crucial para assegurar que os alunos se sentiam confortáveis e respeitados, aspetos que impactavam diretamente a sua motivação e o sucesso das aprendizagens.

No que diz respeito à disciplina, esta envolve a gestão de aspetos como o comportamento, a assiduidade, a pontualidade e a participação ativa dos alunos nas

atividades. Quando consegui ser mais consistente nas minhas decisões disciplinares, notei melhorias significativas no clima da sala de aula. Uma das estratégias que implementei, e que se veio a verificar ser eficaz, foi a separação dos alunos em grupos organizados por níveis de competência, o que permitiu que cada grupo evoluísse ao seu próprio ritmo. Esta abordagem não só dinamizou as aulas, tornando-as mais estimulantes, como também reduziu significativamente a indisciplina, aumentando o compromisso dos alunos com as atividades propostas. Ao impor mais regras e tarefas aos alunos que não estavam a participar ativamente, e ao fornecer apitos aos árbitros para reforçar o cumprimento das regras, observei uma mudança significativa na dinâmica das aulas. Metzler (2011) realça a importância das rotinas e das regras estabelecidas, para garantir a disciplina e a concentração durante as aulas. A organização de turmas heterogêneas exige uma gestão criteriosa, para assegurar que todos os alunos sejam envolvidos e se sintam desafiados, de acordo com as suas competências e níveis de habilidade.

Na verdade, como defende Hellison (2011), a disciplina não se resume a impor regras, em vez disso, envolve cultivar a compreensão do impacto que o comportamento de cada aluno tem sobre si próprio e sobre os outros. Ao encorajar a participação ativa, os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelas suas ações, o que aumenta o seu envolvimento e investimento nas atividades. O mesmo autor delineou um quadro para o ensino da responsabilidade que inclui a definição de expectativas claras, a promoção de um ambiente de apoio e a inclusão ativa dos alunos nos processos de tomada de decisão.

Todas estas dimensões foram substancialmente aprimoradas à medida que comecei a implementar elementos do MED. Este modelo pedagógico promoveu maior autonomia e motivação entre os alunos, uma vez que lhes permitiu organizar o material de forma independente e desenvolver exercícios de modo mais autorregulado. A autonomia concedida aos alunos demonstrou ser um fator chave para o aumento da sua confiança e do seu envolvimento nas atividades, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais positivo;

Nota-se uma melhoria na qualidade de jogo, evolução dos alunos e entusiasmo com o uso do MED. Clima de aula mais harmonioso, o facto de eles terem autonomia para realizar o seu próprio aquecimento, terem tarefas e responsabilidades no grupo, leva a um maior compromisso com a aula e motivação. (Reflexão de Aula Dia 19/04 - MED Voleibol)

A simplificação dos planos de aula, que acompanhou a implementação do MED, também facilitou uma gestão mais eficiente das aulas, resultando em melhorias significativas tanto na gestão do clima da turma como na redução dos problemas de indisciplina.

Numa fase inicial não estava a conseguir disciplinar de forma eficaz a minha turma; No jogo de basquetebol 4x4 para avaliação os alunos estavam a realizar o jogo com falta de interesse e vontade, a desrespeitar as regras de jogo e os árbitros também não estavam a fazer o seu papel cumprir. Demorou bastante tempo até ser possível avaliar. É necessário organizar melhor o meu discurso e as condicionantes de jogo. (Reflexão Aula Dia 11/12 - Av. Basquetebol)

Quando adotei uma postura mais conseqüente nas minhas decisões e melhorei a gestão disciplinar da turma, verifiquei uma mudança substancial no ambiente da sala de aula. A separação dos alunos por níveis de competência, que permitiu que cada grupo evoluísse ao seu próprio ritmo, foi também determinante para tornar as aulas mais dinâmicas e estimulantes, reduzindo a indisciplina e aumentando o compromisso dos alunos com as atividades, um fator que, inicialmente, se mostrava deficiente em algumas aulas. Na verdade, creio que o ensino da EF não se limita apenas a um planeamento eficaz. Também envolve a capacidade de o professor ajustar a prática pedagógica de forma flexível, de acordo com as necessidades dos alunos e as condições específicas de cada aula. Manter um ambiente positivo e gerir de forma eficiente tanto o tempo como o comportamento dos alunos são fatores essenciais para assegurar o sucesso da intervenção pedagógica. A utilização de modelos de ensino, como o MED, revelou-se particularmente eficaz na promoção da autonomia e da motivação dos alunos, refletindo-se em aulas mais organizadas, dinâmicas e envolventes;

Clima positivo de foco e interesse, sem questões disciplinares. Para minimizar as questões disciplinares, é importante afastar os grupos no espaço uns dos outros, pois quando eles estão aglomerados tende a ocorrer muita destabilização e indisciplina. É também necessário ir relembrando os alunos mais conversadores e desestabilizadores que o professor está sempre atento e a observar a aula toda. Os alunos têm de sentir que estão sempre em observação. Isto minimiza muito a indisciplina e impede agravantes disciplinares. A aula

estava dinâmica e motivadora. Consegui afastar-me da aula e fornecer feedbacks específicos. (Reflexão Aula Dia 13/05 – Ginástica)

#### **4.1.4. Avaliação**

A avaliação é um elemento central no processo educativo, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Diferentes momentos de avaliação, como diagnóstica, formativa e sumativa, cumprem funções pedagógicas distintas. A avaliação, com função diagnóstica é utilizada no início do processo educativo para identificar o nível de entrada e as necessidades dos alunos (Bennett, 2011). Já a avaliação formativa, segundo Black e Wiliam (1998), monitoriza o progresso do aluno, fornecendo feedback contínuo e permitindo ajustes pedagógicos. Por sua vez, a avaliação sumativa mede o desempenho final dos alunos no fim de um ciclo de ensino (Harlen, 2007). A autoavaliação complementa as outras formas de avaliação ao promover a autorreflexão e a responsabilidade dos alunos sobre a sua própria aprendizagem (Boud, 1995).

Essas diferentes modalidades de avaliação estão interligadas e contribuem de forma integrada para o sucesso dos alunos. A avaliação não deve apenas verificar as falhas, mas sim promover o sucesso, permitindo uma intervenção pedagógica mais eficaz (Hattie, 2009). É essencial que os alunos estejam alinhados com os objetivos de cada aula, sabendo o que se espera deles e qual é o nível elementar a atingir. A avaliação deve focar-se nos comportamentos, e não na rotulagem dos alunos como bons ou maus.

Ao longo do ano letivo, as avaliações dos alunos foram realizadas em seis modalidades, abrangendo diferentes dimensões do seu desempenho. O critério de avaliação foi distribuído em 80% para atividades físicas combinadas com atitudes, 10% para conhecimentos e 10% para a condição física, avaliada através dos testes do FITescola, que ocorreram uma vez por período. Exceções foram feitas para alunos com atestados médicos de longa duração, sendo estes avaliados em 80% com base em trabalhos e testes, e 20% com base nas suas atitudes.

Assim, no primeiro período, foram lecionadas as modalidades de voleibol, ginástica, basquetebol, atletismo, badminton, judo e andebol. No segundo período, além dessas, foram incluídas as modalidades de orientação e futebol, enquanto no terceiro

período introduziu-se a dança. Nos dois últimos períodos, para fins de avaliação, foram selecionadas as seis melhores modalidades de cada aluno, que serviram de base para a avaliação final. Relativamente às modalidades de ginástica e atletismo, uma delas foi predominante no primeiro período e a outra no segundo, com uma abordagem mais superficial no período alternativo. Além disso, orientação, dança e judo foram distribuídas de forma que cada uma dessas modalidades fosse lecionada num período distinto.

As modalidades coletivas foram organizadas de modo que, em cada período, duas fossem predominantes, recebendo mais tempo e atenção durante as aulas, enquanto as outras duas eram abordadas de forma menos detalhada. No período seguinte, as modalidades invertiam-se, permitindo consolidar as aprendizagens previamente adquiridas e introduzir de maneira mais aprofundada as outras duas. A modalidade de raquetes, especificamente o badminton, foi dividida igualmente entre os três períodos.

Nas modalidades como dança e orientação, iniciou-se o processo com grupos maiores, para que os alunos pudessem apoiar-se uns nos outros e progredir coletivamente. Com o tempo, os grupos foram diminuindo para permitir uma avaliação mais individualizada, facilitando a identificação de quem havia consolidado os conhecimentos.

Durante a avaliação sumativa, sempre que possível, o espaço de aula foi dividido, com uma área destinada ao treino e outra à avaliação. Durante os momentos de avaliação, a colaboração com o professor Benjamim foi essencial, com o apoio das outras EE no campo de treino, garantiu que os alunos tivessem assistência contínua.

Quanto às escalas de apreciação, é sabido que são ferramentas eficazes para medir o desempenho dos alunos de forma objetiva, utilizando critérios claros e descritores qualitativos (Brookhart, 2013). Estas permitem uma avaliação mais consistente e objetiva entre alunos, facilitando o desenvolvimento de competências ao longo do tempo. No final de cada avaliação, discutia com os alunos os seus resultados, para que eles entendessem como poderiam progredir. Os descritores da grelha de avaliação foram previamente comunicados aos alunos, assegurando assim que eles compreendiam os critérios utilizados. Outro aspeto relevante foi a observação e registo diário do desempenho dos alunos, especialmente devido às ausências frequentes resultantes de torneios desportivos. O registo constante permitiu compensar essas faltas e garantir uma avaliação justa e contínua.

A literatura sobre a avaliação enfatiza a importância de envolver os alunos no processo avaliativo, tendo em vista a melhoria das suas aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação (López-Pastor, 2017). Em algumas aulas, utilizei grelhas de avaliação formativa, partilhando com os alunos, no início da aula, os objetivos e critérios de avaliação. Quando havia alunos impossibilitados de participar na aula prática, fornecia-lhes uma grelha para que pudessem avaliar os seus colegas. No final da aula, esses alunos partilhavam com o grupo as suas observações, o que revelou um surpreendente nível de seriedade por parte de alguns alunos. Este método promoveu a autorreflexão e a avaliação por pares, conforme descrito pela Sociedade Portuguesa de Educação Física (2019).

Esse envolvimento dos alunos no processo de avaliação permite que eles aprendam sobre as suas capacidades e potencialidades, promovendo um maior envolvimento no processo de aprendizagem (Redelius & Hay, 2009). Tal como Bento (2003) aponta, a docência é uma profissão complexa, e não há soluções únicas que funcionem em todas as situações. A preparação é, no entanto, essencial. A variabilidade das aulas e a predisposição dos alunos, que muitas vezes depende das suas preferências pelas modalidades ensinadas, são fatores que afetam o sucesso da aula. No entanto, uma preparação rigorosa, que inclua uma clara organização das instruções e gestão eficaz da aula, torna a experiência mais positiva para o professor e garante melhores resultados.

No início do primeiro período, enfrentei dificuldades na avaliação diagnóstica, especialmente devido aos já mencionados problemas disciplinares na turma. Contudo, a implementação de uma avaliação formativa contínua ao longo do período permitiu registar melhor o progresso dos alunos e compensar o desempenho inconsistente em momentos de avaliação sumativa. De facto, a literatura destaca a importância de uma avaliação formativa para promover a aprendizagem, em vez de simplesmente classificar os alunos (Broadfoot et al., 1999; Stiggins, 2005). A valorização da avaliação formativa em detrimento da sumativa é uma abordagem que deve ser explorada para garantir o desenvolvimento contínuo dos alunos (Batista, 2019).

Importa referir que fui refletindo sobre o processo de avaliação e sobre o modo de o implementar, tendo sempre em consideração que as revisões estruturadas ao longo do ano letivo são fundamentais para a consolidação das AE e para garantir a retenção do conhecimento a longo prazo. A adaptação das metas ao nível dos alunos, como defende

Galvão (1995), é essencial para garantir o sucesso das aprendizagens e evitar frustrações que possam desmotivar os estudantes.

De seguida, dou alguns exemplos de reflexões realizadas no final de aulas destinadas à avaliação.

*Nesta primeira aula de ginástica, para avaliar os alunos, criamos três estações, uma de saltos no trampolim, outra de ginástica de solo e por fim uma de ginástica acrobática. Dei o aquecimento aos alunos e depois expliquei o que se pedia em cada estação. Acabamos por nos dividir nas várias estações (eu na acrobática, a Mónica no trampolim, prof. Benjamim no apoio facial invertido e Catarina nos rolamentos), para dar segurança a cada grupo. Achei que acabaria por ter oportunidade de me afastar da aula, e poder fazer registos de cada estação para a avaliação diagnóstica, mas isso não foi possível. Senti-me mais uma vez na obrigação constante de controlar os maus comportamentos e indisciplina de alguns alunos, nunca senti que os alunos tinham autonomia para realizar as tarefas sem ajuda, e, portanto, acabei a aula a sentir que deveria ter feito as coisas de maneira diferente.*

*Em retrospectiva, deveria ter investido mais tempo na instrução e falar um bocado mais sobre as componentes críticas de cada um dos exercícios, dar mais palavras-chave e talvez exemplificar mais vezes.*

*Os alunos precisam de regras claras de comportamento na sala de aula, e consequências do não cumprimento.*

*Mais uma vez o objetivo da aula não foi cumprido pois tirei muito poucos registos para a avaliação diagnóstica como consequência de tentar disciplinar os alunos e controlar a aula.*

*Os alunos evoluíram do início para o final da aula em todas as estações, particularmente no apoio facial invertido.*

(Reflexão Aula Nº 1 da UD Ginástica - Av. Diagnóstica, 22/09/23)

*Nesta aula estava planeado fazer avaliação de basquetebol e na 2ª parte de aula fazer avaliação de badminton. Só consegui realizar avaliação de basquetebol. Comecei a aula por explicar o que iria fazer naquela aula, o que queria ver feito pelos alunos e como iria avaliar. Fiz um jogo de apanhadinhas com bola. Os alunos demoraram muito tempo a perceber como funcionava o jogo. No jogo de basquetebol 4x4 para avaliação os alunos estavam a realizar o jogo com falta de interesse e vontade, a desrespeitar as regras de jogo e os árbitros também não estavam a fazer o seu papel cumprir. Demorou bastante tempo até dar para fazer uma avaliação. É necessário organizar melhor o meu discurso, estruturar melhor o plano e as condicionantes (jogo não foi condicionado o suficiente, esqueci-me de definir uma área de lançamento e os alunos estavam a lançar a bola ao cesto de muito longe) e tenho de lidar melhor com as questões disciplinares. Os árbitros quando não estão a marcar faltas e a fazer cumprir as regras definidas por mim, têm de ser responsabilizados. Os alunos quando não fazem a marcação como pedido (individualmente), quando não se desmarcam para progredir no campo e mostram um desinteresse em estar na aula, tenho de parar a aula e falar com a turma toda pois perdeu-se muito tempo em sermões e estar repetidamente a corrigir situações individuais que não estavam a melhorar. Melhorar a visão em túnel, tenho de ver a aula por um todo.*

(Reflexão Aula Nº 5 da UD de Basquetebol, 11/12/23)

*Comecei por sentar alunos em meia-lua e explicar a dinâmica da aula, e o que seria pedido como objetivo da mesma. A instrução foi clara, trouxe documentos de apoio para ajudar no entendimento dos objetivos e para ajudar na construção das sequências gímnicas. Após dar o aquecimento, separei os alunos por grupos, e deixei-os a trabalhar autonomamente nas suas sequências de avaliação. Cada grupo tinha o seu espaço no praticável para poder trabalhar afastado dos outros grupos. No decorrer da aula, fui a cada grupo várias vezes para perceber se realmente as coreografias estavam realmente a ser construídas. Fui dando feedbacks específicos no que achei necessário, como fluidez da sequência, questões de postura e segurança, e fui ajudando individualmente também alunos que ainda apresentam dificuldades nos elementos de solo. Alunos com muitos progressos. Objetivos cumpridos.*

*Boa instrução, organização e gestão. Clima de aula positivo, de foco e interesse, sem questões disciplinares. Para minimizar as questões disciplinares, é importante afastar os grupos no espaço uns dos outros, pois quando eles estão aglomerados tende a ocorrer muita destabilização e indisciplina. É também necessário ir relembando os alunos mais conversadores e desestabilizadores que o professor está sempre atento e a observar a aula toda. Os alunos têm de sentir que estão sempre em observação. Isto minimiza muito a indisciplina e impede agravantes disciplinares.*

(Reflexão Aula Nº 12 da UD de Ginástica, 13/05/24)

*Comecei a aula por colocar o grupo que fez a melhor coreografia, a ensinar o resto da turma. Coloquei o líder do grupo a explicar os passos e verbalizar os movimentos, mas dei liberdade aos restantes elementos do grupo para poderem intervir sempre que acharem necessário.*

*Na segunda metade da aula, em ginástica, instruí os alunos sobre os elementos obrigatórios para a sequência gímnica final, deixei um papel A4 afixado para eles poderem consultar, entreguei as folhas de apoio com as figuras de solo e acrobática e separei os grupos nos 4 cantos do praticável para poderem trabalhar em conjunto com espaço.*

*Analisei de longe a aula, e depois ia a cada grupo individualmente dar feedbacks e ajudar na construção das coreografias gímnicas. Os alunos fizeram bastantes progressos, não foi necessário disciplinar ninguém, clima de aula positivo e objetivos cumpridos, maioritariamente pela boa instrução e organização de aula.*

(Reflexão de Aula Nº 3 da UD de Dança; Nº 11 da UD de Ginástica, 06/05/24)

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

### **5.1. Atividades realizadas**

Desde o início da PES, o NPES planeou e implementou diversas atividades com o objetivo de oferecer oportunidades diversificadas tanto aos alunos como à comunidade escolar. Esta abordagem reflete o reconhecimento de que o papel do professor não se limita ao trabalho em sala de aula, mas estende-se a uma participação ativa na vida escolar como um todo. Isso mesmo é defendido por Zeichner (2006),

que salienta a importância da integração dos professores em várias dimensões do ambiente educativo.

Assumir o ensino como um processo que envolve toda a comunidade escolar, além do ensino em contexto de aula, é essencial para fortalecer as relações interpessoais e a identidade profissional. O envolvimento em eventos e atividades extracurriculares permite ao professor desenvolver uma relação mais profunda com a escola, sendo esta uma oportunidade para fortalecer a sua identificação com a instituição, como sugerido por Roldão (2007), que enfatiza a função do professor como agente social ativo dentro da escola.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, dispõe que o professor deve desempenhar a sua atividade de forma integrada, tanto no contexto da escola como no da comunidade, com uma visão de educação inclusiva e de intervenção social. A escola é vista como um espaço de formação integral dos alunos para a cidadania democrática. Nesse sentido, o professor é responsável por colaborar no desenvolvimento, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares. Além disso, deve promover a articulação entre diferentes ciclos de ensino e incluir saberes e práticas sociais relevantes da comunidade no currículo.

O professor também deve fomentar a criação de um ambiente de respeito mútuo entre os vários intervenientes no processo educativo, como alunos, docentes, encarregados de educação, e pessoal não docente. A sua ação pedagógica estende-se ainda à promoção de interações com as famílias, especialmente no que concerne aos projetos de vida e formação dos alunos, e à cooperação com outras instituições da comunidade, reconhecendo a escola como um polo de desenvolvimento social e cultural. Além disso, ele colabora em projetos de intervenção e estudos que visam melhorar o contexto educativo e comunitário em que a escola se insere.

### **Seminário sobre Modelos de Ensino na Educação Física**

Como NPES, organizamos um seminário com o objetivo de promover o uso dos modelos de ensino nas aulas de EF. Convidamos o professor Rui Marcelino, docente da UMAIA, para dar uma palestra na ESAS, no dia 15/05, durante a qual discutimos as melhores práticas e inovações na área, incentivando a adoção desses

modelos entre os professores e alunos. Estiveram presentes 16 professores e cinco EE. Destes 16 alguns eram da ESAS e os restantes eram professores de outras escolas do agrupamento.

No final, gerou-se um debate muito produtivo sobre a experiência de cada professor na implementação dos modelos de ensino nas suas aulas ao longo dos anos, sobre aquilo que já tinham posto em prática, as partes em que sentiram mais fragilidades, em que situações e contextos os seus alunos demonstraram mais receptividade e ânimo em relação à diversificação das aulas convencionais. Acabou por ser uma tarde muito produtiva e rica, de partilha de conhecimento, algo importante, também, para promover as relações interpessoais.

### **Atividade do Dia Aberto da ESAS**

No dia 15/05, como forma de dar a conhecer a escola a alunos externos, e cativá-los para a disciplina de EF, realizamos uma atividade prática durante o Dia Aberto da escola. Esta iniciativa teve como objetivo motivar os alunos a participar ativamente nas aulas, através de uma atividade lúdica de grupo, em que tivessem a oportunidade de colaborar uns com os outros e competir com outros alunos. O nosso NPES realizou duas atividades nos campos exteriores. De um lado do campo, uma estafeta que consistia em lançar um *boomerang* para os seus colegas e deslocarem-se dentro dos círculos colocados no campo, até percorrerem o comprimento do campo. Do outro lado, realizamos uma disputa entre duas equipas de puxar a corda até passar a marca delineada no chão do campo. Durante o período da manhã e da tarde, o nosso NPES esteve presente nos campos, coordenando e supervisionando as atividades que definimos para os grupos de alunos que chegavam de forma contínua.

### **Visita de Estudo**

Eu e as minhas colegas fomos convidados a acompanhar os alunos até ao Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa no dia 28 de novembro. Além de os acompanhar da escola até ao museu e no decorrer da visita, aproveitamos para organizar uma sessão de exercícios físicos estilo *tabata*, com o intuito de cultivar o gosto pela EF. Eu dividi os alunos em grupos, coloquei-me no centro e fui exemplificando e fazendo os exercícios com eles. Além disso, entregamos aos alunos

uma vinheta nutricional, feita pelo nosso núcleo, destacando os alimentos mais e menos benéficos para a saúde, promovendo a educação nutricional entre os jovens.

### **Desporto Escolar**

Uma das experiências mais gratificantes durante a minha prática pedagógica foi a colaboração com as professoras Ana Paula e Jane nos treinos de ginástica da escola. Este envolvimento permitiu-me aprofundar significativamente o meu conhecimento sobre a modalidade e aumentar o meu interesse por ela. A forma como o grupo nos acolheu foi notável, criando um ambiente de inclusão, onde nos sentimos parte integrante da equipa.

Os treinos, que normalmente ocorriam às terças-feiras das 18h30 às 21h00, proporcionavam uma oportunidade única para observação e participação ativa. A professora Ana Paula ofereceu-nos total liberdade para assistir a qualquer treino ao longo da semana, permitindo que ajustássemos a nossa presença conforme a nossa disponibilidade. Essa flexibilidade foi crucial para conciliar os compromissos escolares com a participação nos treinos, tornando a experiência ainda mais enriquecedora. A participação nesses treinos não apenas ampliou os meus conhecimentos técnicos, mas também me permitiu vivenciar a coesão do grupo, que funcionava como uma verdadeira família. Esta experiência foi extremamente valiosa, não só do ponto de vista profissional, mas também pessoal, reforçando a importância de um ambiente colaborativo e acolhedor no desenvolvimento de competências pedagógicas.

### **Sarau de Ginástica ESAS**

O 9.º Festival de Ginástica da Escola Secundária Alberto Sampaio, realizado no Fórum de Braga, no dia 8 de junho, foi um evento com centenas de alunos-atletas a demonstrar o seu talento em diversas modalidades de ginástica. O festival teve como tema a história dos Jogos Olímpicos, incorporando elementos culturais e históricos nas performances, destacando o espírito olímpico e os valores desportivos. Entre os pontos altos, esteve a homenagem a atletas olímpicos de Braga, que serviram de inspiração aos participantes e à comunidade presente. Eu e a minha colega prestamos apoio, participando na organização e controlo dos espetadores e dos alunos

participantes, bem como na recolha do material gímico utilizado no espetáculo. O festival e o sarau destacaram-se como momentos de celebração da dedicação dos alunos, treinadores e da comunidade, refletindo a importância do desporto na formação integral dos jovens.

### **Troféu ESAS**

O Troféu ESAS é uma competição desportiva composta por cinco provas realizadas ao longo do ano letivo, promovida pela ESAS. Esta iniciativa tem como objetivo incentivar a participação desportiva e a promoção de um ambiente saudável e competitivo entre os alunos. Aberto a todos os alunos da escola, tem como propósito fomentar não apenas a prática desportiva, mas também valores como a cooperação, o respeito e o espírito de equipa. O Troféu ESAS não é apenas uma série de competições, mas um projeto educativo que enriquece o currículo escolar ao promover a atividade física como uma parte fundamental da formação integral dos jovens.

Os professores de EF da ESAS decidiram que, na primeira prova do Troféu ESAS, nós nos envolvêssemos principalmente na supervisão, explicação e controlo das atividades. Dessa forma, poderíamos compreender melhor a dinâmica do troféu e as especificidades de sua organização e elaboração, preparando-nos para assumir a responsabilidade pela coordenação das provas seguintes.

A primeira prova, denominada "Feira de Atividades", ocorreu dia 12 de dezembro, e consistiu em diversas mini-atividades distribuídas por diferentes espaços da escola. Cada estação tinha desafios específicos, como saltar em um trampolim e encestar uma bola de basquetebol, participar no jogo da malha, ou acertar em baldes utilizando diferentes bolas de modalidades esportivas. Cada atividade atribuía, aos alunos, um número de pontos com base no seu desempenho.

O nosso papel foi fundamental na divulgação do evento, na supervisão das estações de prova, na explicação das regras aos participantes e no registo dos resultados de cada aluno ou equipa. Esta experiência não só nos permitiu entender a logística e organização do Troféu ESAS, como nos preparou para assumir mais responsabilidades em provas futuras, promovendo o desenvolvimento de competências organizativas e de gestão de eventos desportivos.

Atuei ativamente na elaboração, organização e implementação das provas do Troféu ESAS, incluindo badminton, vôlei e *Peddy-paper*. O nosso NPES, juntamente com o núcleo da outra faculdade, elaborou os quadros competitivos, os cartazes, regulamentos e as mesas de jogo. A primeira fase do torneio de duplas de voleibol foi realizada no dia 24 de janeiro, e no dia 31 janeiro a fase final. O torneio de pares de badminton foi realizado no dia 17 de abril e o *Peddy-paper* foi no dia 21 de março. Para o *Peddy-paper*, percorremos a cidade de Braga para elaborar um percurso que envolvesse e desafiasse os alunos, promovendo o trabalho em equipa e a interação com o meio urbano. Adicionalmente, elaboramos o texto e as perguntas para o percurso correspondente. No decorrer do percurso, seguimos a tradição dos anos anteriores, e realizamos atividades surpresa para tornar a prova ainda mais estimulante.

As provas surpresa, criadas e implementadas pelos nossos núcleos no dia do evento, foram três. Uma das atividades, realizada no Parque do Picoto, consistia numa prova de *paintball* adaptada, em que os alunos, utilizando pistolas infantis de *paintball*, tinham de acertar em alvos previamente colocados. Na Rodovia, foi implementado um jogo de “*bowling humano*”, em que os alunos, em cima de *skates*, eram impulsionados pelos seus colegas com o objetivo de derrubar o maior número de pinos possível.

Outra prova teve lugar no Coreto da Avenida Central, em que as equipas de alunos eram desafiadas a reproduzir figuras humanas. As imagens das figuras eram previamente impressas e os alunos tinham de trabalhar em equipa para imitar essas figuras, utilizando apenas o corpo. Para dar um carácter mais especial a esta prova, convidamos professores aposentados para atuarem como júri, avaliando a precisão e a criatividade das representações feitas pelas equipas. Todas essas atividades visaram não apenas promover a competição saudável, mas também fomentar a cooperação, o trabalho em equipa e a diversão entre os participantes.

Pela primeira vez na história desta competição, introduzimos uma inovação significativa. O percurso da prova, o controlo do tempo de chegada dos participantes às diferentes etapas, bem como as respostas às questões surgidas ao longo do percurso, foram todos monitorizados e realizados através de um sistema digital. Cada equipa tinha de se fazer acompanhar de um *smartphone* para sinalizar o roteiro, respostas e registos solicitados, do género do *Google Forms*.

Na prova final de canoagem, que encerrou o Troféu ESAS com grande sucesso, prestei apoio ao realizar controlo e segurança na água.

### **Outras atividades**

Como parte do estágio, desenvolvemos um projeto de investigação intitulado “Efeitos da Aplicação de um Modelo de Ensino no Clima Motivacional das Aulas de Educação Física”. O objetivo deste estudo foi avaliar como a implementação de um modelo específico de ensino influencia o clima motivacional em sala de aula. Para isso, realizamos questionários com os alunos antes e depois da aplicação do modelo, além de conduzirmos um *focus* grupo experimental com representantes de cada turma. Os resultados observados por nós e indicativos no *focus* grupo revelaram uma melhoria significativa no envolvimento dos alunos e na sua perceção sobre as aulas de EF, reforçando a importância da adaptação pedagógica às necessidades dos alunos.

As reuniões de departamento nas quais participei durante a PES foram uma excelente oportunidade para observar e entender a dinâmica colaborativa entre os professores. A relação de respeito e abertura entre os colegas foi evidente, com discussões produtivas e foco na melhoria contínua das práticas pedagógicas. Todas as decisões foram tomadas democraticamente, o que contribuiu para um ambiente de trabalho saudável e inclusivo.

A falta de consenso entre os professores sobre a abordagem pedagógica da EF pode gerar tensões. Pelo exposto, é crucial que haja formação e alinhamento entre os professores para garantir uma prática pedagógica coesa e eficaz.

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

A participação de EE em atividades extracurriculares, como o DE, é uma mais-valia, pois amplia o leque de competências pedagógicas e práticas necessárias para a formação docente. Essas atividades fornecem contextos de ensino e aprendizagem reais que complementam o trabalho feito em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de competências de gestão, liderança e organização de eventos, e fortalecendo o relacionamento com os alunos. Elas permitem ao EE trabalhar em ambientes menos

formais, gerando oportunidades de interação social, crucial para desenvolver um ensino centrado no aluno (Ávila et al., 2023).

Além disso, as atividades extracurriculares ajudam a criar um clima motivacional positivo, pois a experiência prática envolve os alunos em contextos diferenciados, melhorando o envolvimento deles nas aulas. Segundo Metzler (2011), ao atuar em atividades como torneios, clubes ou eventos desportivos, os EE desenvolvem competências na aplicação de teorias educativas na prática, aprimorando a sua capacidade de gerir o comportamento dos alunos e promover ambientes de aprendizagem colaborativos. Estas atividades são especialmente relevantes em EF, cuja prática e a interação com grupos são fundamentais para o sucesso pedagógico.

Outro ponto importante é a relação direta entre essas experiências e o desenvolvimento de competências interpessoais. A participação em eventos como torneios desportivos e dias abertos oferece ao EE a oportunidade de trabalhar colaborativamente com outros professores, reforçando a importância do trabalho em equipa (Siedentop, 1994). Isso reflete a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da sala de aula, permitindo ao estagiário desenvolver uma visão mais ampla sobre o papel do professor como facilitador de aprendizagens e gestor de experiências educativas diversas. Como refere Tardif (2005), interações que aquelas experiências providenciam ao EE contribuem para o desenvolvimento competências socioemocionais e de gestão, enquanto fortalecem a construção de uma identidade profissional. Além disso, participar ativamente nessas atividades facilita a criação de vínculos com alunos e colegas, promovendo um ambiente colaborativo e de apoio, essencial para o sucesso no ensino.

A participação de um EE em atividades fora da sala de aula, como eventos escolares, DE, e reuniões de professores, é crucial para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Essas experiências oferecem uma visão mais holística da dinâmica escolar e do papel de um professor na comunidade educativa. As atividades extracurriculares ajudam ainda a consolidar aprendizagens e práticas pedagógicas, oferecendo ao estagiário oportunidades para aplicar teorias aprendidas de forma prática. Marcelo (2009) sublinha que a formação contínua de professores deve incluir este tipo de vivências como parte fundamental do processo de socialização profissional, permitindo que o futuro professor desenvolva uma visão ampla sobre a gestão escolar e as responsabilidades extra-aula.

Com efeito, são atividades que vão além do currículo formal e ajudam a criar professores mais bem preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Adicionalmente, a convivência com os alunos, dentro e fora do contexto de aula, fortalece as habilidades de comunicação e de construção de relações de confiança. Não se trata apenas do que é dito, mas de como se comunica, ajustando a abordagem às necessidades e características dos alunos, o que é vital para criar um ambiente de aprendizagem positivo e motivacional. Essas interações fora da sala de aula permitem que o EE compreenda melhor as dinâmicas sociais dos estudantes e reforce a prática de uma EF inclusiva e centrada no aluno (Kirk, 2010).

Estas experiências ajudam o EE a perceber que a escola é muito mais do que as aulas. Ao envolver-se na missão institucional da escola e ao conhecer os professores em outros contextos, o estagiário aprende que o ensino envolve uma dimensão social e cultural. Trabalhar em conjunto com outros profissionais para resolver desafios coletivos é essencial para o sucesso educativo, permitindo que o futuro professor compreenda que a educação é um esforço colaborativo e multifacetado (Fullan, 2001).

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

Aprimorar as habilidades em todas as profissões é fundamental, e uma maneira de fazer isso é por meio da interação com outros profissionais da área, visando melhorar o desempenho no trabalho e desenvolver as habilidades necessárias para uma prática profissional eficiente (Gorzoni & Davis, 2017). A socialização profissional implica, ainda, uma aprendizagem e integração no contexto real, neste caso, de ensino.

O processo de integração no ambiente escolar e de colaboração com outros professores foi extremamente facilitado. Desde o início, fomos calorosamente recebidos por toda a comunidade escolar, recebendo apoio de todos os elementos. Tanto os professores, quanto o pessoal administrativo, demonstraram uma ampla disponibilidade para nos auxiliar em todos os aspectos possíveis, enquanto o nosso NPES, por sua vez, ofereceu ajuda para contribuir positivamente sempre que necessário.

Durante a PES fomos expostos a várias novas experiências, como a participação em conselhos de turma, nos quais observamos e adquirimos uma compreensão mais

profunda dos papéis dos professores e das responsabilidades do diretor de turma. O nosso OC frequentemente atribuía-nos tarefas com o objetivo de proporcionar experiências práticas valiosas e incentivar-nos a assumir responsabilidades como futuros professores de EF. Essa abordagem mostrou-se altamente benéfica para o nosso desenvolvimento profissional, pois permitiu-nos obter entendimentos práticos sobre as variadas e essenciais funções inerentes à profissão docente, incluindo gestão da sala de aula, desenvolvimento curricular e colaboração interdisciplinar.

A socialização profissional e institucional no contexto da EF é profundamente influenciada pelo conceito de Participação Periférica Legítima. Segundo Lave e Wenger (1991), este conceito descreve como os indivíduos iniciantes numa CoP, como EE, começam na periferia das atividades e gradualmente se movem para uma participação mais central e autêntica. Essa transição ocorre à medida que os estagiários adquirem maior conhecimento e competências práticas, sendo influenciados pelo acesso aos recursos da comunidade e pela incorporação dos seus valores, normas e hábitos culturais.

Conforme destacado por Amaral da Cunha, Batista e Graça (2014), no contexto da PES em EF, o OC é um agente essencial neste processo. O OC não só facilita a integração dos EE nas práticas pedagógicas, mas também atua como um mediador, ajudando a desenvolver o conhecimento técnico e pedagógico, enquanto transmite os valores e normas culturais da comunidade educativa. Este processo de aprendizagem ocorre de forma gradual, onde a observação e a prática se misturam com a socialização informal no ambiente escolar.

Além do OC, outros membros da comunidade escolar, como professores experientes, colegas, coordenadores de departamento e até mesmo o pessoal não docente, podem atuar como agentes de socialização. Esta rede de interações proporciona ao EE um ambiente de aprendizagem rica, onde a experiência prática, combinada com a orientação e o apoio recebidos, facilita a transição de uma participação periférica para uma mais significativa e central dentro da escola (Amaral da Cunha et al., 2014).

Essa abordagem reflete a importância da aprendizagem informal no desenvolvimento do futuro professor de EF. Através da experiência prática e das interações diárias com a comunidade escolar, os EE adquirem não apenas habilidades pedagógicas, mas também uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares, da

gestão de sala de aula e da organização escolar como um todo. Este processo, como defendido por Lave e Wenger (1991), é fundamental para a construção da identidade profissional e para o desempenho eficaz no futuro ambiente profissional.

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

A componente ético-profissional desempenha um papel central na formação de professores, particularmente na área da EF, uma vez que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve o desenvolvimento integral dos alunos. A ética na prática docente está intrinsecamente ligada à construção da identidade profissional do professor, processo que se inicia ainda na formação acadêmica e se consolida ao longo da carreira. Segundo Lima et al. (2014), essa identidade é moldada tanto pelas experiências anteriores dos educadores quanto pelas vivências práticas na fase de formação supervisionada.

É imprescindível que os professores de EF incorporem valores éticos que orientem sua prática profissional. Tais valores, como respeito, responsabilidade e integridade, são essenciais para criar um ambiente educativo que promova o crescimento não apenas físico, mas também moral e social dos alunos. Como Bento (2003) sugere, o papel do professor vai além do ensino de habilidades técnicas, ele atua como um modelo de comportamento ético, influenciando diretamente o desenvolvimento da personalidade dos estudantes. Portanto, o professor de EF deve ser um agente promotor de valores, utilizando o desporto como ferramenta para o fortalecimento de atitudes como *fair play*, solidariedade e respeito.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que estabelece o Perfil do Professor do Ensino Básico e Secundário, a ética profissional é uma dimensão essencial que os docentes devem considerar. O professor deve agir de forma a promover a inclusão, a cooperação e a participação ativa dos alunos, cultivando um ambiente respeitoso e acolhedor (Ministério da Educação, 2001).

Além disso, o professor deve fomentar a autonomia dos alunos e garantir a inclusão plena na sociedade, respeitando as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorizando os seus saberes e combatendo processos de exclusão e discriminação. Esse compromisso ético está intrinsecamente ligado à promoção de um ambiente de respeito

mútuo e à qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, que visa o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de suas identidades individuais e culturais. A minha interação com os alunos foi pautada pelo respeito às suas individualidades, reconhecendo que a diversidade é uma riqueza a ser valorizada no ambiente escolar. O diálogo constante e a escuta ativa foram estratégias adotadas para fortalecer a relação com os alunos e para ajudá-los a se sentirem valorizados e ouvidos.

Durante a PES, os professores têm a oportunidade de vivenciar diferentes realidades e desafios, o que contribui para o desenvolvimento de uma postura flexível e ética. Essa experiência permite que o professor adapte a sua metodologia e comportamento às necessidades dos alunos, reforçando o seu compromisso com uma prática pedagógica inclusiva e respeitadora. Segundo Caetano e Silva (2009), a ética no contexto educacional gira em torno de valores como autonomia, justiça, imparcialidade e honestidade, que são fundamentais para garantir um ambiente de aprendizagem justo e saudável.

A ética profissional também está intimamente ligada ao profissionalismo demonstrado em aspetos como assiduidade, pontualidade e capacidade de reflexão crítica. Tais características refletem o compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos e a sua responsabilidade perante a comunidade escolar. Assim, a prática ética não só fortalece as relações interpessoais entre professores e alunos, como também cria um clima escolar positivo, essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Pelo exposto, a componente ético-profissional deve ser continuamente refletida e aprimorada na formação dos professores, constituindo um pilar essencial para a prática docente de qualidade. A ética não é apenas uma obrigação moral, mas também um elemento que enriquece a experiência educativa, promovendo um ambiente em que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

A formação ética deve promover a reflexão crítica, tanto individual como coadjuvante, sobre as práticas docentes. Isso inclui a análise de experiências pessoais e a discussão de dilemas éticos em grupo, favorecendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a partilha de ideias. Ocasionalmente, o nosso NPES reunia com o NPES da outra faculdade e o seu respetivo OC, onde também eram partilhadas experiências pessoais e discutidos dilemas éticos, beneficiando ambos os núcleos.

Como afirmam Caetano e Silva (2023), a docência é uma ocupação eminentemente ética, onde as decisões tomadas pelos professores têm um impacto direto na vida dos estudantes.

Durante a minha PES, o MED desempenhou um papel importante, não apenas na estruturação das aulas, mas também na promoção de valores fundamentais como o respeito, honestidade e autonomia. Ao integrar esse modelo, introduzi estratégias que reforçaram a autonomia dos alunos, responsabilizando-os por tarefas e premiando o comportamento justo e ético com a atribuição de pontos de *fair play*, e ultimamente a atribuição de um prêmio de *fair play* no final da jornada. Essa abordagem vai além da simples transmissão de conteúdos, contribuindo significativamente para a formação integral dos estudantes.

A vivência de uma ética profissional consistente foi uma prioridade durante este ano. Em cada situação, procurei agir com responsabilidade e empenho, assegurando que todos os compromissos e exigências da escola e da PES fossem cumpridos. Tomei iniciativa, quer no trabalho individual, quer em atividades coletivas, revelando capacidade de análise crítica e autocrítica. Além disso, a apresentação adequada perante a comunidade escolar foi um dos aspetos que valorizei, esforçando-me por manter um elevado padrão de profissionalismo, que considero essencial para o sucesso de qualquer professor. A educação, assim, transforma-se num compromisso ético não só com a aprendizagem dos alunos, mas também com o desenvolvimento do seu carácter e valores.

A formação ética deve ser uma preocupação, tanto na formação inicial dos professores, quanto na formação contínua. Isso garante que os professores estejam sempre atualizados e sejam reflexivos sobre questões éticas ao longo das suas carreiras. A formação ética deve estar alinhada com os códigos deontológicos da profissão docente, estabelecendo normas e princípios que orientam a prática profissional.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

O desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para a prática docente eficaz. De acordo com Day (1999), a aprendizagem profissional permanente permite aos professores adaptarem-se às mudanças educacionais, tecnológicas e culturais, melhorando o ensino e a aprendizagem. Villegas-Reimers (2003) destaca que o desenvolvimento contínuo fortalece competências pedagógicas e o compromisso ético, permitindo uma reflexão crítica sobre a prática. Além disso, Hargreaves e Fullan (2012) enfatizam a importância da colaboração entre professores como uma prática de desenvolvimento. O trabalho colaborativo promove o intercâmbio de ideias, soluções e experiências, impactando positivamente a qualidade do ensino. A formação contínua, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica são componentes indispensáveis para que o professor acompanhe as novas demandas educacionais e mantenha a qualidade de ensino.

O desenvolvimento profissional contínuo é essencial para professores de EF, uma área que exige a constante adaptação a novas metodologias, tecnologias e conhecimentos científicos. Os professores de EF precisam estar atualizados para utilizar ferramentas pedagógicas que promovam o envolvimento e a motivação dos alunos. O desenvolvimento contínuo permite a exploração de novas formas de avaliação, gestão e intervenção pedagógica, além de oferecer estratégias para lidar com diferentes níveis de aptidão física. Ovens et al. (2013) sublinham que a atualização constante permite ao professor melhorar sua prática em ambientes diversos, favorecendo o sucesso do aluno e uma aprendizagem efetiva.

Durante este ano de PES participei nas seguintes atividades de cariz formativo:

Tive o prazer de assistir e participar no dia 25 de junho de 2024, no 6.º Seminário “O Ensino da Educação Física”, no Campus Académico da Maiêutica. Este contou com a participação de especialistas nacionais e internacionais, que refletiram sobre o ensino e a formação de professores de EF. O Professor João Costa (University College Cork, Irlanda), a Professora Doutora Teresa Dias (Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação) e o Professor Doutor Carlos Carvalho (Professor Catedrático na Universidade da Maia) foram alguns dos nomes presentes. Também foi organizada uma mesa-redonda

constituída por Professores de EF de várias escolas (Valongo, Braga, Penafiel, Vilela, Cerco do Porto), os quais partilharam as suas experiências de inovação pedagógica e desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da EF. Entre eles constou o nosso caríssimo OC Benjamin Peixoto. Este evento mostrou-me, de forma clara, a imperativa necessidade de um compromisso constante com o desenvolvimento profissional. A evolução na carreira docente requer, não apenas a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas também uma contínua atualização e adaptação às novas metodologias e práticas educacionais. Como abordado naquela mesa-redonda, isto assegura que os professores estejam aptos a responder às dinâmicas e necessidades, em constante mudança, do ambiente educacional.

Neste evento também foram escolhidos alguns estudantes para divulgar os seus projetos de intervenção e investigação realizados durante o seu ano de PES; o nosso núcleo foi um dos grupos convidados pelo Investigador Responsável Professor Rui Marcelino a apresentar o seu seminário.

Formação de dança a 16/11/2023 com uma das estagiárias do outro núcleo que é professora de dança. Fez uma apresentação PowerPoint e depois demonstrou na prática algumas progressões. Foi uma excelente oportunidade para reforçar conteúdos previamente aprendidos na UMAIA, pois é uma disciplina com a qual não estou inteiramente à vontade.

Formação de orientação a 15/02 e 03/04; uma apresentação teórica PowerPoint e no outro dia uma formação no terreno, primeiramente na ESAS e depois no parque da ponte perto da escola.

No decorrer da PES aprendi muito sobre as disciplinas em que sentia mais fragilidades, nomeadamente dança, orientação e ginástica. A realização de formações de dança e orientação, e o tempo que passei nos treinos de ginástica do DE, foram fundamentais para o meu desenvolvimento como professor de EF. Ao investir tempo e esforço nessas áreas, pude aprofundar a minha compreensão pedagógica sobre como ensinar essas disciplinas de forma eficaz e inclusiva. As formações proporcionaram-me uma base sólida para adaptar as atividades às necessidades e capacidades dos alunos, permitindo-me criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e envolvente. Essas

experiências formativas expandiram a minha capacidade de comunicação e interação com os alunos, essenciais para promover um ambiente positivo e motivador.

Encontrei uma metodologia de ensino que me identifico, não me vou prender a ela, vou expandir, pois a aprendizagem nunca termina para mim ou para os alunos. Irei sempre experimentar novos modelos, adaptar modelos existentes e fazer uso deles tendo em conta o contexto em que estarei inserido.

O ginásio onde trabalho deu-me formação sobre exercício físico para crianças pois comecei a dar uma aula aos sábados especificamente para eles, onde uma das crianças tinha Perturbação do Espectro do Autismo. O menino em causa tinha 6 anos de idade, nos dias mais calmos era muito colaborativo, mas nos dias em que estava mais agitado chegava a ter crises de autoagressividade e comportamentos de fuga. Nos dias mais rotineiros chegava a dar-me um abraço à entrada e dava-me a mão na realização de alguns exercícios nos circuitos que eu montava, mas nos dias mais agitados ou quando ele se sentia frustrado, chegava a dar cabeçadas no chão com bastante força. O nível de compreensão do discurso era adequado à sua idade, mas era muito pouco comunicativo.

Com base na cadeira Estratégias de Inclusão em Educação Física que tive na UMAIA e pesquisa autónoma, consegui conjugar as duas para dar o melhor apoio possível àquelas crianças.

Este caso destacou a importância de adaptar a prática pedagógica às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo apoio emocional, segurança e consistência, o que pode contribuir para o seu bem-estar e progresso motor (Memari et al., 2015). A inclusão de atividades físicas na rotina de crianças com esta perturbação pode não só melhorar a coordenação motora e a saúde geral, mas também fortalecer a comunicação e a socialização, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Berger, 2016). Esta experiência reforçou a minha convicção de que a educação inclusiva não é apenas um objetivo, mas uma responsabilidade profissional. A aplicação de estratégias de ensino inclusivas, não só beneficiou o aluno em questão, como enriqueceu o ambiente de aprendizagem para todos os alunos da turma. Acredito firmemente que esta experiência moldou a minha abordagem ao ensino, permitindo-me ser um professor mais eficaz no futuro.

Considerei particularmente marcante uma formação sobre “Indisciplina na Ed. Física: estratégias e reflexões” que frequentei na UMAIA com o professor Clovis Brito e que se adequou muito à minha turma. “Se estabelecer uma regra/acordo com os alunos, cumpra!” Foi uma frase proferida na formação e que se aplicou bem à minha PES. Era algo que o meu OC já tinha partilhado comigo, e repetido várias vezes no decorrer da PES, mas por algum motivo estava a ser difícil aplicar.

Penso que inicialmente entrei com uma expectativa de me relacionar com os alunos como se fosse um irmão mais velho.

Estava a ter dificuldades em encontrar a minha identidade como professor numa turma tão indisciplinada, uns dias era muito benevolente e outros dias excessivamente tirano. Com o decorrer do tempo, percebi a importância da frase anteriormente mencionada, e como ser justo, assertivo e coerente com o que foi dito nas aulas anteriores era o caminho a seguir. Um dos fatores desencadeadores de atos de indisciplina nas aulas de EF consiste na ociosidade dos discentes ocasionada pelo facto de eles ficarem fora de atividade, daí a importância de lhes fornecer tarefas e ocupá-los em arbitragem e preenchimento de fichas/relatórios. No 2.º período, quando comecei a introduzir alguns aspetos do MED tais como estes, notei bastantes melhorias no clima e disciplina da turma.

Uma história que marcou o meu OC e também a mim, no sentido de como é importante continuar a nossa formação profissional, estar constantemente curioso e sedento por conhecimento e inovação, foi uma interação entre dois professores, em que um deles diz que dá aulas há 20 anos e o outro responde, “Você dá aulas há 20 anos, ou deu aulas um ano e repetiu o processo 20 vezes?”.

## **7. Considerações Finais**

A conclusão da PES na ESAS representa um marco significativo na minha formação, destacando-se como um período de grande evolução pessoal e profissional, que contribuiu para o meu desenvolvimento como futuro professor de EF.

Ao longo deste percurso, diversas vivências permitiram-me confrontar as minhas expectativas iniciais, superar desafios e adquirir um conjunto de competências essenciais para o exercício da docência.

Inicialmente, as minhas expectativas estavam centradas em três principais objetivos: estabelecer boas relações profissionais com os meus colegas, aprender com professores mais experientes e assimilar métodos e ferramentas eficazes de ensino. Desde o início, estava consciente de que o ambiente escolar exigiria uma adaptação contínua e uma flexibilidade nas abordagens pedagógicas. O confronto com a realidade trouxe-me a percepção de que, para além de uma base teórica sólida, o sucesso na prática docente depende também da capacidade de gerir e responder às dinâmicas complexas que ocorrem diariamente nas turmas e na escola.

No decorrer da PES, identifiquei e desenvolvi competências em três grandes dimensões do desempenho docente. Primeiramente, a organização e gestão do ensino foi um dos pilares mais trabalhados, uma vez que tive a oportunidade de planear, executar e avaliar o PEA em diferentes modalidades e contextos. Aprendi a conceber atividades ajustadas aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, a gerir grupos heterogéneos, a proporcionar feedbacks construtivos e a fomentar uma cultura de autonomia e responsabilidade entre os alunos.

Por outro lado, a participação na escola e relação com a comunidade revelou-se igualmente crucial. Compreendi a importância do professor de EF na dinamização de atividades extracurriculares e na liderança de projetos que visem o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. Este envolvimento ajudou-me a perceber o papel essencial do professor na construção de um clima escolar positivo e colaborativo. Um dos aspetos mais marcantes desta experiência foi a participação ativa em atividades e projetos como o troféu ESAS, o DE e as reuniões de departamento.

Adicionalmente, desenvolvi competências significativas no desenvolvimento profissional. Ao longo deste percurso, fui incentivado a refletir continuamente sobre a minha prática pedagógica, através de feedbacks obtidos em reuniões com o meu OC e a minha SV. Esta reflexão sistemática permitiu-me identificar áreas de melhoria, adotar estratégias mais eficazes e consolidar a minha filosofia de ensino. Entre os desafios enfrentados, destaco a dificuldade em gerir turmas com diferentes níveis de competências

técnicas e táticas. Para superar esta situação, recorri a metodologias diversificadas como o Ensino por Pares, de modo a promover o apoio mútuo e a interação construtiva entre os alunos. Outro desafio foi encontrar o equilíbrio entre a autoridade e a empatia, fundamental para estabelecer um ambiente de respeito e confiança. O acompanhamento próximo e o feedback contínuo dos meus orientadores foram cruciais para ajustar a minha postura em sala de aula e desenvolver uma liderança pedagógica equilibrada.

Face à minha experiência na PES, considero que um bom professor de EF deve ser alguém que, além de dominar o conteúdo técnico e pedagógico, seja capaz de se adaptar às realidades e necessidades dos alunos e da comunidade escolar. O professor de EF deve ser um facilitador de aprendizagens, um mentor na promoção de valores e competências sociais, e um dinamizador de atividades que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. A socialização antecipatória molda substancialmente o perfil do professor de EF, pelas suas vivências desportivas, académicas e sociais. Essas experiências fornecem a base inicial para a construção de uma identidade profissional que se solidifica ao longo do tempo, à medida que o professor é confrontado com diferentes desafios e exigências da prática pedagógica. O professor de EF deve ser um profissional reflexivo e investigativo, comprometido com o seu desenvolvimento contínuo e capaz de questionar e aprimorar a sua prática pedagógica. Esta dimensão de autorreflexão foi particularmente enriquecedora durante a PES, pois, ao analisar criticamente as minhas práticas e receber feedback dos colegas e orientadores, fui capaz de ajustar estratégias, reformular planos e, conseqüentemente, promover aprendizagens mais significativas e eficazes.

Na universidade, fui estimulado a nunca parar de pesquisar, procurar e apoiar as minhas decisões em fundamentos científicos, e esta prática tornou-se ainda mais clara no decorrer da PES.

O apoio das minhas colegas, bem como do OC e da SV, foi fundamental para o sucesso das atividades realizadas. Este NPES destacou-se pelo espírito de colaboração, em que todos se empenharam para contribuir mutuamente para o sucesso uns dos outros e, sobretudo, para o sucesso dos alunos. A partilha constante de ideias, desafios e soluções foi um elemento crucial que fomentou a coesão e o crescimento de todos os envolvidos.

Apesar de reconhecer que ainda há muito para aprender, saio desta experiência mais preparado e confiante para enfrentar os desafios da carreira docente. A PES não só consolidou o meu desejo de ser professor, como me proporcionou uma base sólida para continuar a evoluir como professor de EF e ter sucesso na minha carreira futura.

## 8. Referências bibliográficas

Alves, F., Batista, P., & Nunes, C. (2017). Os efeitos da prática regular de atividade física na saúde e no desempenho escolar dos alunos do ensino secundário. *Revista Motricidade, 13*(2), 155-168.

Amaral da Cunha, A., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In A. Graça (Ed.), *Estágio e formação de professores de Educação Física: A supervisão e o desenvolvimento profissional* (pp. 29-51). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1-27.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401.

Batista, P. (2019). A influência da educação física no comportamento social dos adolescentes. *Educação e Pesquisa, 45*(2), 201-215.

Batista, P., Amaral-da-Cunha, M., Silva, E., O'Hara, K., & Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários de Educação Física. *Educação, Sociedade & Culturas, 59*, 29-48.

Batista, P. (2024). Educação física no século XXI: Desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 37*(1), 98-113.

Batista, P. F., & Graça, A. (2021). Formação de professores de educação física: A relevância da prática pedagógica supervisionada. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(1), 99-115.

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

Berger, H. (2016). The effects of physical activity on children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(1), 25-38.

- Caetano, A. (2009). O impacto das aulas de educação física no desenvolvimento dos jovens: Um estudo longitudinal. *Revista Educação Física em Debate*, 12(2), 233-250.
- Camargo Dorigon, C., & Romanowski, J. P. (2008). A pesquisa no campo da educação física: Análise de dissertações e teses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 29(3), 15-34.
- Cardoso, L., Silva, M., & Moreira, J. (2016). Desafios e inovações pedagógicas na educação física: Uma análise crítica. *Movimento*, 22(3), 425-438.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(2), 5-16.
- Crum, B. (1993). Educação Física: uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência. *Journal of Physical Education*, 2(1), 35-48.
- Cunha, M. A., Batista, P., & Graça, A. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 41-51.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). Conciliar sucesso escolar e desportivo: UAARE.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Ministério da Educação.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (4th ed., pp. 138–154). Teachers College Press.
- Gomes, R., & Queirós, P. (2014). Avaliação na educação física escolar: Contributos para a melhoria das práticas pedagógicas. *Revista Motriz*, 20(4), 400-412.

- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Graça, A. (2014). *Educação Física: Reflexões e Perspetivas Pedagógicas*. Porto: Editora Porto.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *European Physical Education Review, 17*(2), 117-132.
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 157-171.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207-216.
- Inácio, M., Lopes, V., & Ramos, R. (2015). Educação física e a promoção da atividade física regular: Percepções dos alunos. *Revista Motricidade, 11*(1), 89-102.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2010). Physical Education and Legitimation Crisis: A Dialectical View. *Journal of Curriculum Studies, 42*(2), 201-212.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López-Pastor, V. M. (2017). Formative and shared assessment in Physical Education: Models and applications. *Journal of Physical Education and Sport, 13*(1), 43-50.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 8*(8), 7-22.

- Memari, A. H., Ziaee, V., Mirfazeli, F. S., & Kordi, R. (2015). Physical activity in children and adolescents with autism assessed by triaxial accelerometry. *Pediatric Obesity, 10*(1), 30-38.
- Metzler, M. W. (2009). *Instructional Models for Physical Education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República.
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Direção-Geral da Educação.
- Mohamed, A., Silva, D., & Farias, L. (2022). Tecnologias digitais na educação física: Impactos no ensino e na aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Física, 38*(3), 299-315.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., & Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: Breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 75*(6), 40-45.
- Ovens, A., Hopper, T., & Butler, J. (2013). Complexity thinking in physical education: Reframing curriculum, pedagogy, and research (pp. 3-14). Routledge.
- Pereira, P., Cruz, J., & Carreiro da Costa, F. (2013). Modelos pedagógicos no ensino da educação física escolar: Um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 35*(1), 101-113.
- Pinto, A., & Mendes, P. (2011). A Educação Física e a Sua Importância no Contexto Educativo Atual. Porto: Editora Educações.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2009). Student Participation in the Assessment Process in Physical Education. *European Physical Education Review, 15*(1), 114-134.
- 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.

RINK, J. Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 20, p. 112-128, 2001.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–20.

Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência do professor nas atitudes dos alunos face às aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(2), 28-37.

Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). Educação Física e Desporto Escolar: Perspetivas Críticas sobre a Intervenção Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.

Schleicher, A. (2018). World class: How to build a 21st-century school system. *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris. (pp. 112-120)

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

Soares, A. J. G., & Col. (2013). Modelos pedagógicos e a formação de professores de educação física: Desafios e perspectivas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(1), 56-68.

Sociedade Portuguesa de Educação Física. (2019). Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento (pp. 123-125). Lisboa, Portugal: SPEF.

Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5th ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, pp. 56-79.

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education: Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142-152.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 952-969.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD.

Zeichner, K. (2006). Reflections on Reflective Teaching. In D. J. C. H. J. C. H. M. H. (Eds.), *The Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 251-281). Routledge.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 89-99.