

Universidade da Maia



Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Gonçalo Nuno Duarte Tentugal

Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Resende

Julho, 2024

Nome
Gonçalo Nuno Duarte Tentugal

N.º 37075

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.º79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Resende da Universidade da Maia e sob a orientação do Professor Jacinto Oliveira do Colégio Camões.

Julho, 2024

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

Agradecimentos

Ao concluir uma fase tão especial e significativa da minha vida, sinto ser essencial destacar e agradecer a todos os que contribuíram para a minha formação académica, particularmente neste ano letivo de 2023/24.

Agradeço ao supervisor, Doutor Rui Resende, pelo apoio constante ao longo do ano letivo e pelas valiosas orientações dadas durante as aulas supervisionadas.

Igualmente, gostaria de expressar a minha sincera gratidão ao professor orientador, Jacinto Oliveira, pela partilha de conhecimentos que, sem dúvida, serão de grande utilidade ao longo da minha vida e carreira como docente.

Um agradecimento especial para os meus colegas do núcleo da PES, cujo apoio e entreaajuda foram inestimáveis durante este ano.

Não posso deixar de mencionar as turmas do 9.º A e 10.º A1 do Colégio Camões, sem as quais não teria tido a oportunidade de adquirir um tão vasto leque de experiências e aprendizagens.

Agradeço também, a todos os docentes e não docentes do Colégio Camões, por todo o apoio prestado ao longo da PES.

Por fim, e o mais importante, expresso a minha profunda gratidão à minha família, que esteve sempre ao meu lado e que me proporcionou a oportunidade de concluir todos os níveis de ensino até ao momento.

Este foi um ano de superação, onde todos os mencionados, entre outros, desempenharam um papel crucial nesta caminhada.

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada representa uma oportunidade fundamental para aplicar os conhecimentos e experiências adquiridas na universidade, num contexto real. Esta prática permite que os estudantes estagiários enfrentem desafios do contexto profissional, vivenciando uma diversidade de situações que enriquecem a aprendizagem, fortalecem a identidade profissional e contribuem para uma melhor formação. O relatório resultante deste estágio desempenha um papel crucial, servindo como um suporte e espaço de reflexão sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano. Este documento abrange todas as fases do processo, começando por fundamentar a escolha deste percurso e abordar as minhas expectativas iniciais em relação à prática de ensino supervisionada. De seguida, o relatório detalha as experiências vividas durante o estágio, abrangendo todas as atividades realizadas, tal como a Gestão e Organização do Ensino e da Aprendizagem, incluindo a conceção do ensino, o planeamento, a realização e a avaliação. Por fim, o relatório apresenta as minhas reflexões finais sobre o processo, destacando o que correspondeu ou divergiu das minhas expectativas iniciais.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Aprendizagem; Identidade Profissional; Formação.

Abstract

The Supervised Teaching Practice represents a fundamental opportunity to apply the knowledge and experiences acquired at university in a real-world context. This practice allows Pre-service teachers to face professional challenges, experiencing a diversity of situations that enrich learning, strengthen professional identity, and contribute to better training. The resulting report from this internship plays a crucial role, serving as a support and reflection space for all activities developed throughout the year. This document encompasses all phases of the process, starting by justifying the choice of this path and addressing my initial expectations regarding the supervised teaching practice. Subsequently, the report details the experiences during the internship, covering all activities performed, such as the Management and Organization of Teaching and Learning, including lesson design, planning, execution, and evaluation. Finally, the report presents my final reflections on the process, highlighting what met or diverged from my initial expectations.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Physical Education; Learning; Professional Identity; Training.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Abreviaturas.....	8
1. Introdução.....	9
2. Enquadramento pessoal e profissional	10
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	10
2.2. Expectativas iniciais	11
3. Enquadramento institucional	11
3.1. A importância da PES.....	11
3.2. A PES na UMAIA	12
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	13
3.4. O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	15
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	16
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	16
4.1.1. Conceção de ensino	16
4.1.1.1. Modelos de Ensino	16
4.1.2. Planeamento	28
4.1.3. Realização.....	31
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica.....	31
4.1.4. Avaliação	37
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	40
5.1. Atividades realizadas	40
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	44
5.3. Socialização profissional e institucional.....	45
5.4. A Componente ético-profissional	46
6. Desenvolvimento profissional	48
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	48
7. Reflexões finais	50
8. Referências	51

Índice de figuras

Figura 1 - Extensão do Programa de Educação Física	29
Figura 2 - Grelha de Avaliação Sumativa	39
Figura 3 - Cartaz convidados evento anual	43

Abreviaturas

DAC- Domínio de Autonomia Curricular

DE- Desporto Escolar

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

ID- Identidade Profissional

MAC- Modelo de aprendizagem cooperativa

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MD- Modelo Desenvolvimental

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

OC- Orientador Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

SV- Supervisor

TGFU- Teaching Games For Understanding

UD- Unidade Didática

UMAIA- Universidade da Maia

1. Introdução

O relatório da prática de ensino supervisionada (PES) surge como forma de completar uma experiência única proporcionada pela Universidade da Maia, no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A PES foi realizada sob a supervisão do Professor Doutor Rui Resende e orientada pelo Professor Orientador Jacinto Oliveira. No desenrolar do relatório são descritas experiências, principalmente, do 9.ºA e do 10.ºA1, pois foram as turmas à qual fiquei alocado.

Revejo-me como um profissional competente e digno do meu trabalho. Ao longo do ano letivo, assumi com carácter as minhas turmas, apresentando sempre um carácter de seriedade e tolerância. Possuo conhecimento científico da área, capaz de adequar cada nível de habilidade dos alunos, como forma de proporcionar o melhor processo de ensino e aprendizagem.

A PES surge como forma de preparar os estudantes para um contexto real de professor de Educação Física, através das experiências vivenciadas ao longo do ano letivo da PES (Sá & Costa, 2009).

Este documento foi elaborado no decorrer do ano letivo 2023/2024 e tem como objetivo relatar e refletir de forma detalhada todas as experiências vivenciadas, como estudante estagiário no Colégio Camões.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Desde a minha infância, desenvolvi uma ardente paixão pelo desporto, uma chama que cresceu ao longo da minha vida, tanto académica como desportiva. Durante o ensino básico e secundário, nunca hesitei sobre a minha escolha em relação ao curso superior, pois o meu desejo e ambição era entender mais sobre a cultura e a ciência do universo desportivo.

Contudo, uma questão pairava no horizonte em relação ao meu futuro académico: qual mestrado integrar após concluir a licenciatura? Essa indecisão, fruto do meu compromisso com a procura do conhecimento e a compreensão mais profunda das complexidades do mundo desportivo, ocupava os meus pensamentos. As opções eram variadas. Uma das opções seria ingressar no mestrado em exercício físico adaptado, alimentando a minha paixão por este campo. Alternativamente, ponderava o mestrado em desporto de alto rendimento, com a esperança de contribuir para o hóquei em patins, modalidade que ainda pratico. No entanto, enquanto concluía a licenciatura, uma dúvida persistia, mas um desejo crescia ainda mais forte a cada dia: o anseio de partilhar o meu conhecimento e influenciar as gerações mais jovens.

Durante todo o meu percurso académico, vozes cétricas surgiam, questionando sobre as minhas escolhas e lançando a dúvida sobre a viabilidade do meu futuro. Frases como "Tens a certeza de que queres seguir Desporto?" ou "A taxa de desemprego em ensino é muito alta" eram comuns, especialmente vindas de pessoas mais experientes. Estes comentários ecoavam na minha mente, provocando reflexões, dada minha tenra idade.

Felizmente, contei com o apoio constante dos meus pais e com um professor do ensino secundário que sempre me incentivou a seguir o caminho que me trazia felicidade, apesar das incertezas e da negatividade externa. Ele ensinou-me a “lutar” pela procura do meu sonho, independentemente dos obstáculos e das opiniões contrárias.

Realizei a PES na escola onde frequentei o ensino básico e secundário. Optei por colocar esta escola como primeira opção, pois estava confiante que encontraria um grupo de docentes e não docentes capazes de contribuir de forma positiva para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. O professor orientador foi meu professor no passado. A oportunidade de ser orientado pelo Professor Jacinto, cuja competência e experiência são inquestionáveis, foi um fator determinante na escolha da escola. Esta

decisão, da qual não me arrependo, foi crucial para o desenvolvimento das minhas habilidades e para uma compreensão mais profunda do ensino em diversas áreas.

2.2. Expectativas iniciais

A PES representou o início de uma fase especial na minha vida, uma vez que tive a oportunidade de aplicar, num contexto real, todo o conhecimento adquirido ao longo da Licenciatura e do primeiro ano de Mestrado. Sentia-me entusiasmado e motivado pelo início do ano letivo, pois via uma oportunidade de evoluir e ganhar experiência para o meu futuro profissional. Por outro lado, sentia-me ansioso e receoso em relação à PES, pois era a minha primeira experiência num contexto real como professor de EF. Durante o meu percurso universitário, especialmente no primeiro ano do Mestrado, participei em diversas atividades que me permitiram ter experiências da realidade de um professor de EF. No entanto, nenhuma dessas aulas e atividades envolveu alunos do ensino básico ou secundário, o que fez aumentar o meu receio em relação aos desafios e constrangimentos que enfrentei ao longo do ano.

O Colégio Camões, onde fui colocado, é conhecido pela sua exigência académica e possui professores altamente experientes e dedicados. Saber que iria integrar esta equipa de docentes acrescentou-me, responsabilidade, compromisso e disposição para contribuir para o bom funcionamento da escola.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A PES surge como experiência única e essencial para completar o ano de mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Sem a existência da PES não seria possível realizar a transição de um conhecimento teórico para uma experiência prática real, de forma orientada.

Durante todo o percurso académico universitário, foram-nos dados materiais para lecionar aulas de EF até ao 12.º ano de escolaridade. No entanto, nunca lecionamos aulas em contexto real. Desse modo, a PES surge como uma ponte de ligação, que une toda a matéria teórica adquirida (planeamento, modelos de ensino, instrução, organização, gestão, entre outros) e a componente prática, em contexto real.

As aulas práticas da faculdade eram lecionadas a alunos que frequentavam o mesmo nível de ensino que eu, dessa forma não tinham os comportamentos, nem as limitações motoras e cognitivas, de um aluno do 9.º ou 10.º ano. Deste modo, nós éramos orientados de forma a conseguir cumprir com toda a parte teórica necessária para lecionar uma aula, que a meu ver é a parte mais importante para que uma aula corra bem. No entanto, no decorrer da aula não tínhamos os constrangimentos que encontramos durante este ano (como por exemplo: comportamento inapropriado dos alunos; não ter o espaço necessário para lecionar o planeado; ter de adaptar, em cima da hora, a aula mediante o número de alunos; entre outros).

Durante o primeiro ano de mestrado sempre fomos estimulados a lidar com todo o tipo de constrangimentos, porém, estes nunca foram experienciados na prática. Assim, surge a importância da PES para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto futuros profissionais de EF.

3.2. A PES na UMAIA

A Universidade da Maia (UMAIA), instituição universitária na qual completei a minha licenciatura (Educação Física e Desporto) e, atualmente, encontro-me na fase final do mestrado (Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário), proporcionou-me conhecimentos teóricos e práticos, de forma a garantir que a PES fosse executada com o maior êxito possível. Além disso, contamos com a orientação constante de uma equipa de profissionais altamente especializados na área.

A UMAIA oferece aos seus estudantes, uma unidade curricular de grande relevância conhecida como Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta unidade curricular é uma componente integral do segundo ano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e visa oferecer aos futuros professores uma experiência prática num contexto escolar.

A PES, segundo o artigo 2º do Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, surge como forma de integrar os EE nos contextos de docência, de forma orientada. Esta prática é estruturada em torno de três áreas de desempenho:

- i. Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem;
- ii. Participação na Escola e Relação com a Comunidade;
- iii. Desenvolvimento Profissional.

Por fim, a PES está fundamentada pelo decreto de lei n.º79/2014 de 14 de maio; pelo Regulamento Geral dos Cursos de Segundo Ciclo de Estudos da UMAIA; pelo Regulamento Específico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário; e assume um protocolo de colaboração entre a UMAIA e as escolas do ensino básico e/ou não agrupadas do território nacional.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A escola onde realizei a PES foi o Colégio Camões. Esta localiza-se na freguesia de Rio Tinto, no município de Gondomar e foi fundada na década de 1970. Este estabelecimento de ensino oferece uma gama completa de níveis educacionais, desde a pré-escolar até o ensino secundário, e surgiu para dar resposta à necessidade de um ensino privado de rigor e proximidade.

Relativamente à organização interna do colégio, esta conta com um grupo experiente e digno de três docentes que fazem parte da direção pedagógica da escola e, ainda, um diretor encarregue de orientar e coordenar cada ciclo de estudo.

O departamento de Artes e Expressões é composto pelo grupo de docentes de EF, educação visual, educação tecnológica e educação musical. Este departamento, na qual estava inserido, e todos os outros departamentos são formados por pessoas criativas, competentes e com muita vontade de cooperar para que sejam realizadas atividades escolares marcantes e capazes de promover um melhor desenvolvimento individual.

O grupo de EF é composto por quatro docentes do sexo masculino e três estudantes estagiários. Os professores do grupo revelaram-se com muita experiência e conhecedores das matérias. Relativamente à relação com os estudantes estagiários, estes mostraram-se sempre com boa disposição e simpatia para nos ajudar em tudo que foi necessário para o bom funcionamento curricular.

O Colégio Camões, no que se refere aos recursos educacionais, encontra-se com excelentes condições, com exceção dos recursos espaciais, que na minha opinião peca muito e, de certa forma, limita os alunos e professores na lecionação das aulas práticas de EF. Começando pela maior fragilidade da escola, o colégio é composto apenas por um campo de dimensões reduzidas, um campo ligeiramente maior (“Box”), ambos cobertos, e um pequeno espaço ao lado da “Box”. O campo menor possui duas balizas e um cesto de basquetebol, enquanto o campo maior possui duas balizas e quatro cestos de basquetebol. O colégio não possui pavilhão, nem local destinado para a prática de

ginástica, nem pista de atletismo, o que requereu que as aulas relacionadas a modalidades de ginástica e atletismo fossem lecionadas mediante adaptações às instalações disponíveis.

No que diz respeito aos recursos materiais, o colégio destaca-se pela qualidade e variedade dos materiais didáticos, o que, de certa forma, contribuiu para colmatar a vulnerabilidade referente aos recursos espaciais.

Em relação às turmas, de um modo geral, os alunos demonstraram um elevado grau de motivação e desejo de aprender. Destacaram-se pela educação e respeito demonstrados em relação ao corpo docente da escola. As turmas que me foram atribuídas, por parte do Orientador Cooperante, foram o 9.ºA e 10.ºA1. A turma do 9.ºA é composta por 18 alunos e apresentou, ao longo do ano letivo, uma melhoria substancial a nível comportamental. Esta turma tinha menos alunos do que as restantes do 9ºano, pois contava com um aluno diagnosticado com autismo. Pessoalmente, tive um apreço especial pelo desafio de trabalhar com esse jovem e sinto que o sucesso alcançado no final do ano foi ainda mais gratificante. Este aluno, apresentou problemas de concentração e perturbava os colegas de turma, no entanto, apresentava boas qualidades desportivas. A turma do 10.ºA1 era um pouco mais extensa, em comparação com a turma do 9.ºano, sendo composta por 29 alunos. Três alunos apresentaram atestado médico ao OC e não realizaram nenhuma aula prática, contudo foram avaliados através de trabalhos teóricos. Esta turma inicialmente era composta por 27 alunos, juntando-se uma excelente aluna no segundo período e, ainda, se juntou outra aluna no terceiro período. Esta turma era muito heterogênea, o que me obrigou a ter de separar constantemente a turma para uma melhor evolução individual. De um modo geral, a turma conseguiu cumprir com os objetivos propostos e os resultados foram positivos.

Relativamente aos recursos temporais, a turma do 9.ºA tinha aulas à segunda-feira de manhã e à sexta-feira à tarde, ambas com duração de 60 minutos. A turma do 10.ºA1 tinha aulas segunda-feira de tarde e quarta-feira de tarde, ambas as aulas com duração de 60 minutos.

3.4. O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

O núcleo da PES, da qual tive o privilégio de partilhar todos os momentos, bons ou maus, durante este ano letivo tão especial, era composto por três estudantes estagiários e o professor orientador cooperante (OC).

Os meus colegas da PES, conhecia-os apenas de vista, pois ambos frequentaram algumas aulas em comum, no primeiro ano do mestrado. As expectativas em relação a eles eram bastante elevadas, uma vez que ambos se destacaram como os melhores alunos na lista final das médias do primeiro ano do mestrado. Desde cedo percebi que ambos iriam “dedicar-se de corpo e alma”, como referiu a minha colega da PES.

A colega do núcleo de estágio, ao longo de todo o ano, mostrou-se ser uma pessoa muito trabalhadora, criativa e sempre pronta para ajudar. Foi sempre uma estudante estagiária que nunca se deixou acomodar e procurava sempre criar jogos, criar formas de ensinar, criar atividades extracurriculares, entre outros. Era ela que tinha as melhores ideias quando nos juntamos todos para criar as unidades didáticas e os planos de aula. Durante todo o meu percurso académico nunca encontrei ninguém com o conhecimento teórico e dedicação desta estudante estagiária. Mas, por outro lado, eu e a colega da PES chocamos um pouco pois, em certas situações ela não aceitava ser criticada quando algo não corria tão bem. No entanto, com o passar do tempo e com a proximidade que fomos adquirindo, ela foi moldando a sua maneira de pensar e argumentar, e conseguimos sempre chegar a um consenso que era benéfico para todos os elementos do núcleo.

O outro colega da PES, foi sempre uma pessoa muito autoritária e que incutia muitas regras para garantir o bom funcionamento da aula. Esta forma de estar do estudante estagiário, foi influenciada pelas suas experiências passadas. Logo nas primeiras aulas lecionadas aos seus alunos do 9.º e 12.º ano ele exigia sempre respeito, quer pelo professor quer entre os alunos e essa postura ríspida inicial provocou um excelente clima de aula, que permaneceu ao longo do ano. Ao contrário da colega da PES, o colega da PES sempre foi muito imparcial e compreensivo a todas as críticas e opiniões. Sempre foi uma ótima pessoa para discutir, pois ele aceitava as críticas e procurava sempre melhorar a sua prestação mediante os conselhos dos restantes elementos do núcleo de estágio.

O OC, sempre se mostrou ser uma pessoa muito percetiva e colaboradora para a nossa evolução profissional e pessoal. O professor, ao contrário dos meus colegas do núcleo, já era meu conhecido, pois frequentei o colégio do 5.º ano até ao 12.ºano. Durante o ano

letivo, o OC apresentou uma forte postura de liderança, tanto com o núcleo de estágio como com o grupo de EF. Era ele quem tratava de toda a logística para garantir que tudo funcionasse na perfeição. Desde o início, o professor forneceu-nos material teórico e demonstrou toda a sua disponibilidade para que pudéssemos lecionar as aulas com o melhor desempenho possível. As aulas práticas para nós, estudantes estagiários, poderiam ter corrido na perfeição, mas o professor encontrava sempre algum pormenor a melhorar. Por um lado, numa fase inicial, isso criou alguma desmotivação, pois parecia que nunca conseguia lecionar uma aula sem ser criticado pelo professor, mas, por outro lado, a exigência colocada em nós, pelo OC, proporcionou-nos uma melhor evolução enquanto futuros professores de EF.

Para concluir, a personalidade e a forma de lecionar as aulas de cada elemento do núcleo permitiram-nos vivenciar experiências diferentes e aprender de maneira única e enriquecedora.

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

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são estruturas formativas baseadas na ciência e em práticas eficazes, que conferem significado ao processo de ensino de conteúdos de maneira criativa e agradável, atendendo às necessidades e interesses dos alunos. Um dos desafios enfrentados pelos professores é a escolha do modelo de ensino mais adequado para o conteúdo a ser introduzido e a definição dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem, conforme o programa curricular (Espinosa, 2021).

Em 2011, Metzler defendeu que os professores devem planear cada conteúdo de forma diferente com o objetivo de educar fisicamente os alunos. O professor deve adaptar a sua aula de acordo com a turma, o material, o espaço e o conteúdo para fornecer aos alunos uma aprendizagem eficaz e divertida. As adaptações podem passar por mudar ou escolher modelos instrucionais diferentes, com base na literatura. O mesmo autor apresentou 11 vantagens da aplicação de modelos de ensino:

- Fornece um plano geral e uma abordagem coerente de ensino e aprendizagem;
- Esclarece as prioridades do domínio de aprendizagem e as interações do domínio;
- Fornece um tema instrucional;
- Permite que o professor e os alunos entendam eventos atuais e futuros;
- Fornece uma estruturação teórica unificada;
- Tem suporte da literatura;
- Promove uma linguagem técnica para os professores;
- Permite verificar a relação entre a instituição e aprendizagem;
- Permite avaliações de aprendizagem mais válidas;
- Incentiva a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura organizada;
- Permite padrões específicos e resultados de aprendizagem;

Em 2001, Rink destacou que nenhum modelo é adequado para todos os contextos de aprendizagem. Existem questões cruciais que o professor deve considerar para utilizar os modelos de ensino que melhor atendem aos desafios específicos da sua prática docente.

Ao longo do ano letivo, eu e os meus colegas da PES, optamos por utilizar uma grande variedade de modelos de ensino. Foi uma escolha que exigiu muito trabalho de todo o núcleo da PES, mas que foi benéfico. A diversidade utilizada na escolha dos modelos permitiu-me vivenciar diferentes experiências e conseguir perceber se os modelos lecionados correspondiam na prática. De realçar que houve sempre uma pesquisa previa para adequar cada modelo de acordo com as modalidades lecionadas. Os modelos, em alguns casos, não foram lecionados com a maior perfeição, nem na totalidade.

Teaching Games for Understanding

Para as modalidades de andebol e futsal, adotei o modelo TGfU (*Teaching Games for Understanding*). Este modelo, alinhado com as perspetivas construtivistas que centralizam o ensino do aluno, atribui-lhe um papel ativo no processo de aprendizagem, valorizando os processos perceptivos, cognitivos e a tomada de decisão, conforme descrito por Brooker et al. (2000) (citado em Metzler, 2011). É importante destacar que este modelo foca no desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática, conforme proposto por Bunker e Thorpe (1982).

A principal preocupação do TGfU é evitar a alienação do jogo. Para isso, coloca aos alunos questões sobre "o que fazer" e "quando fazer", em vez de se concentrar apenas no "como fazer".

O modelo de ensino de jogos para a compreensão (TGfU) segue um ciclo de seis fases:

1. Formas de jogo;
2. Apreciação do jogo;
3. Consciência tática;
4. Tomada de decisão;
5. Habilidades do jogo;
6. Performance.

A primeira fase do TGfU envolve a apresentação de uma forma de jogo adequada à idade e ao nível de experiência dos praticantes. Na segunda fase, enfatiza-se a apreciação do jogo, onde os praticantes são confrontados com o regulamento, que pode ser adaptado, bem como com a funcionalidade e a lógica do jogo. A terceira fase foca na consciencialização dos problemas táticos, privilegiando a compreensão das táticas elementares. Na quarta etapa, preconiza-se a contextualização da tomada de decisão, onde os praticantes resolvem questões como "o que fazer?" e "como fazer?", conferindo significado ao uso da técnica em função dos problemas táticos apresentados pelo jogo. A quinta fase destina-se ao aperfeiçoamento das habilidades técnicas. Por fim, a sexta fase integra todas as fases anteriores, buscando a performance através da consolidação do jogo praticado. Após a conclusão deste ciclo, abre-se espaço para um novo ciclo, que desafio o desenvolvimento de procedimentos cognitivos e técnicos mais elaborados, utilizando uma forma de jogo mais complexa. Este processo continua progressivamente até se alcançar a versão formal do jogo. Mesmo que esta versão não seja atingida, as aprendizagens adquiridas pelos praticantes mantêm a sua importância (Tavares, 2015).

O TGfU foi o modelo escolhido para abordar as duas primeiras modalidades (andebol e futsal), relativamente à PES. Neste primeiro contacto com a prática em contexto real, tive a possibilidade de lecionar um modelo na extensão total da UD. Durante a lecionação de ambas as modalidades em questão, senti algumas dificuldades ao aplicar o modelo.

Primeiramente destaco que tanto eu, como os alunos estávamos muito habituados a um ensino tradicional, onde a instrução direta e exercícios analíticos persistiam. Desta forma, exigiu de mim uma concentração extra e uma forma diferente de instrução, que foi evoluindo ao longo do tempo. Adequiei assim, os *feedbacks* e correções, passando por

exemplo de “utiliza o passe picado nesta situação” a “se o adversário está nesta posição, como vais passar a bola ao teu colega?”.

Outra dificuldade sentida, foi o facto de ter poucas aulas para lecionar cada modalidade (sete aulas) e a presença de um número elevado de alunos nas turmas. Estas duas condicionantes impossibilitaram-me de lecionar o modelo na sua totalidade, e dificultou a execução completa das fases do modelo, como por exemplo, a consciência tática.

Por fim, uma das maiores dificuldades de ser professor de EF, foi conseguir ajustar a turma relativamente à diversidade dos níveis de habilidade e compreensão dos alunos para o jogo. Pairou sempre nos meus pensamentos, “de que forma devo gerir a turma, de modo a existir uma evolução de todos os alunos?” Foi um desafio constante motivar todos os alunos e envolvê-los nas tarefas, mas que considero que fiz com sucesso.

Todas estas dificuldades enfrentadas foram importantes para o meu crescimento profissional e pessoal. Destaco assim, a necessidade de existir uma preparação especificada e flexível, e a importância de estabelecer um ambiente de aprendizagem adaptável que possa atender às diversas necessidades e níveis de habilidade dos alunos.

Modelo Desenvolvimental das Tarefas

Para a modalidade de badminton, escolhi o Modelo Desenvolvimental (MD) de Rink (1996). Este modelo baseia-se na ideia de que "um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem", enfatizando a impossibilidade de aprender tudo de uma vez. De natureza didática, o MD auxilia os professores na criação de processos instrucionais, ajustando tarefas à capacidade de interpretação e resposta dos alunos (Rink, 1996).

Inspirado no Modelo de Instrução Direta (MID) de Rink (2001), o MD argumenta que a prática isolada não resulta em aprendizagens consistentes e duradouras. É essencial referenciar as aquisições desejadas, integrando elementos cruciais para o sucesso e considerando a capacidade de resposta dos praticantes (McGown, 1991). Para alcançar bons desempenhos, é fundamental compreender os conhecimentos e capacidades dos alunos, relacionando a zona de desenvolvimento atual com a zona de próximo desenvolvimento (Bento, 1987), com base na teoria de Vigotski.

Esta abordagem enfatiza a transição entre essas zonas através de ações com exigências crescentes, aplicáveis ao ensino de atividades físicas e desportivas (Bento, 1987). O

professor pode facilitar a aprendizagem ao definir prioridades nos conteúdos, estruturá-los logicamente e sequenciá-los progressivamente (progressão); procurar melhorias através de exercitação e consolidação (refinamento); e proporcionar oportunidades de aplicação em condições desafiantes (aplicação) (Mesquita & Graça, 2009; Rink, 1993). Estes conceitos sublinham a necessidade de configurar uma sequência de desenvolvimento do conteúdo e estruturar tarefas de aprendizagem para melhorar efetivamente o desempenho dos alunos (Tavares, 2015).

O MD foi o modelo escolhido para lecionar a modalidade de badminton, pois era o que mais se adequava, uma vez que a modalidade apresenta uma grande diversidade de gestos técnicos. Desta forma, planeei a UD lecionando dois gestos técnicos por aula (progressão e refinamento) e numa fase posterior, quando já tinham sido lecionados todos os gestos técnicos para aquele ano de escolaridade, realizei jogo (aplicação).

À semelhança do TGfU, a maior dificuldade ao abordar este modelo foi o facto de ter poucas aulas para lecionar a modalidade de badminton e de existir uma grande diversidade de níveis de habilidade. Deste modo, tive de preparar as aulas para os diferentes níveis de habilidade, separando-os por dois níveis (introdutório e elementar). Relativamente ao número reduzido de aulas, esta condicionante impossibilitou que os alunos, em alguns casos, cumprissem as duas primeiras fases do modelo com total correção.

Modelo de instrução direta

O modelo de ensino escolhido para lecionar atletismo foi o modelo de instrução direta (MID). O MID defende que o professor a principal fonte das decisões relacionadas aos conteúdos, à gestão e ao envolvimento dos alunos. Embora exista uma função de liderança bem definida para o professor, o objetivo desta liderança é proporcionar aos alunos muitas oportunidades de aprendizagem, oferecer altos índices de *feedback* e ajudar os alunos a progredir de forma positiva em direção ao domínio do conteúdo pretendido.

A Instrução Direta é um método onde o professor toma as decisões. O professor define objetivos de aprendizagem claros e demonstra aos alunos os movimentos, habilidades ou conceitos necessários. A aprendizagem é organizada em blocos de tempo e incluem muitos *feedbacks* e incentivos durante a prática dos alunos. Com poucas decisões a tomar, os alunos seguem as orientações do professor e respondem às suas perguntas. Este método visa usar o tempo e os recursos da aula de maneira eficiente, garantindo um alto nível de

envolvimento dos alunos em tarefas e habilidades práticas. O objetivo é proporcionar aos alunos várias oportunidades de prática supervisionada, permitindo ao professor observar e fornecer *feedback* positivo e corretivo.

O conteúdo da unidade didática, baseado na Instrução Direta, é dividido em uma série de habilidades de desempenho sequenciais e áreas de conhecimento. Cada habilidade e área de conhecimento contém um conjunto específico de tarefas de desempenho que os alunos devem praticar e aprender.

De acordo com Rosenshine (1983), os professores que utilizam a Instrução Direta seguem um conjunto específico de procedimentos para melhorar o desempenho dos alunos (citado em Metzler, 2011):

1. Estruturam a aprendizagem;
2. Avançam em pequenos passos, mas com um ritmo acelerado;
3. Dão instruções e explicações detalhadas e repetidas;
4. Fazem um grande número de perguntas e fornecem uma prática aberta e ativa;
5. Fornecem *feedback* e correções, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem;
6. Garantem uma taxa de sucesso do aluno de 80% ou mais nas tarefas iniciais da aprendizagem;
7. Dividem grandes tarefas académicas em tarefas menores;
8. Fornecem uma prática contínua do aluno com uma taxa de sucesso de 90% a 100%, de modo que as respostas dos alunos se tornem mais rápidas, confiantes e firmes.

Uma aula pode incluir desde uma até várias tarefas de aprendizagem planeadas pelo professor. Rosenshine (1983), identifica seis conceitos chave numa aula de Instrução Direta:

1. Revisão do conteúdo aprendido;
2. Apresentação de novos conteúdos/competências;
3. Prática inicial do aluno;
4. *Feedback* e correções;
5. Prática independente;
6. Revisões periódicas.

No decorrer das aulas de atletismo, tendo como base o MID, as principais dificuldades sentidas foram o pouco tempo para lecionar a modalidade, adaptar a aula aos vários níveis

de habilidade e conseguir que os alunos percebam, não só a técnica, mas também tudo que envolve a modalidade.

A modalidade de atletismo, tanto para o 9.º ano como para o 10.º ano, foi composta por seis aulas, que se dividiam em três disciplinas do atletismo, ou seja, lecionei duas aulas para cada disciplina. A falta de tempo para lecionar a modalidade, prejudicou significativamente a aprendizagem dos alunos e dificultou a minha atuação.

Devido à falta de tempo para lecionar a modalidade, optei por não diferenciar os níveis de habilidade e foquei-me apenas em conseguir proporcionar o máximo de contacto com a modalidade. Este aspeto prejudicou, os alunos menos habilidosos e exigiu de mim uma maior atenção para corrigir alguns pormenores no menor tempo possível.

Por fim, embora o modelo seja eficaz para ensinar habilidades específicas, este não dá tanta importância ao desenvolvimento de outros aspetos importantes da EF, como a criatividade, a tomada de decisões e a compreensão tática. Desta forma, senti que os alunos conseguiam perceber a técnica lecionada, mas ficavam com muitas dúvidas em relação ao envolvimento da modalidade.

Modelo de Competência nos jogos de invasão

O modelo selecionado para abordar a modalidade de basquetebol foi o modelo de competência nos jogos de invasão.

O modelo de competência nos jogos de invasão apresenta características idênticas ao modelo de ensino de jogos para a compreensão de Bunker e Thorpe (1982). Ambos os modelos focam na escolha de formas modificadas de jogo que sejam adequadas às capacidades dos alunos e destacam a resolução de problemas reais em contextos autênticos. A compreensão do uso tático e a tomada de decisão são priorizadas antes da introdução das habilidades específicas do jogo.

No desenvolvimento da instrução, o modelo adota a análise ecológica das tarefas, como proposto por Balan e Davis (1993). Este método oferece mais oportunidades para todos os participantes, equilibra a relação entre a pessoa, a tarefa e o ambiente, e desafia todos os participantes a alcançar o sucesso.

O conteúdo do modelo é estruturado do topo para a base: começando com formas básicas de jogo, passando por formas parciais e, finalmente, chegando a exercícios específicos que reforçam habilidades em contextos menos complexos. Todas as

atividades são ajustadas conforme as necessidades observadas nos alunos durante as tarefas mais complexas.

No que diz respeito à avaliação, o professor seleciona formas básicas de jogo apropriadas ao nível da turma, utilizando essas formas como referência para todas as atividades de aprendizagem. A progressão segue princípios de complexidade crescente, contínua e gradual, assegurando uma preparação adequada para os próximos níveis.

O jogo 3x3 é central nesta abordagem, pois reduz a complexidade do basquetebol, proporcionando mais tempo, espaço e oportunidades para decisões e ações dos alunos. As formas básicas de jogo 1 e 2 utilizam o contexto de 3x3 em meio-campo com regras simplificadas, enquanto as formas 3 e 4 expandem para o campo inteiro. No segundo nível de jogo, aproxima-se do formato oficial 5x5 (Tavares, 2015).

Relativamente à leção da modalidade de basquetebol as dificuldades sentidas coincidem com as dificuldades relativas as modalidades de futsal e andebol.

A maior dificuldade sentida foi relacionada com os recursos espaciais disponíveis para lecionar a modalidade. Houve muitas aulas que tive de dividir a “box” com outra turma, ou seja, houve aulas que estavam cerca de cinquenta alunos na “box”, que continha apenas quatro tabelas de basquetebol. Este constrangimento prejudicou tanto a minha prestação, como a aprendizagem dos alunos. Nestas aulas tive de adaptar os planos e a minha prática, tentando sempre gerir a aula da melhor forma ter todos os alunos em empenho motor. A solução mais utilizada foi dividir a turma, de acordo com os níveis de habilidade, colocar metade da turma a realizar a modalidade e a outra metade a realizar exercícios de força, fora da “box”.

Por fim, destaco a dificuldade sentida no fornecimento de *feedbacks* e correções. Este foi um ponto que evolui bastante ao longo do ano letivo, mas enquanto lecionei a modalidade de basquete senti que quando fornecia *feedbacks* e correções os alunos não correspondiam como esperado. Desta forma, percebi então que teria de investir neste aspeto e ser mais claro e específico quando atribuí *feedbacks*, para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Modelo de Ensino por Pares

O modelo escolhido para lecionar a modalidade de ginástica foi o modelo de ensino por pares.

O modelo de Ensino por Pares é uma adaptação do MID, onde o professor mantém o controlo das decisões relacionadas com o conteúdo, gestão, tarefas e instrução, mas delega a responsabilidade das interações instrucionais a alunos chamados tutores. Estes tutores são treinados para observar e analisar as práticas dos seus colegas, denominados aprendizes.

Devido à existência de um número elevado de alunos nas turmas, em EF, é praticamente impossível para os professores observarem diretamente a prática de todos os alunos. Mesmo com uma elevada taxa de *feedback*, cada aluno recebe apenas algumas correções por aula, o que pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem do aluno (Rink, 2003).

Para clarificar a terminologia:

1. Tutor: Aluno temporariamente designado como instrutor;
2. Aprendiz: Aluno que pratica sob a supervisão de um tutor;
3. Díade: Par formado pelo tutor e aprendiz;
4. Estudante: Termo geral para os alunos na aula que não estão a desempenhar os papéis de tutor ou aprendiz.

No modelo de Ensino por Pares, as oportunidades de execução dos alunos são reduzidas para metade, uma vez que dividem o seu tempo entre os papéis de tutor e aprendiz. No entanto, como aprendizes, eles recebem observação e análise constantes de um tutor, aumentando a eficácia do tempo de aprendizagem. Este envolvimento também beneficia o tutor, que desenvolve uma compreensão mais profunda da tarefa ao ensiná-la, melhorando assim a sua própria prática.

A aprendizagem social é um aspeto importante do Ensino por Pares. A relação entre tutor e aprendiz cria uma interdependência única, exigindo que o tutor seja atento, concentrado, comunicativo e sensível, enquanto o aprendiz deve ser recetivo, questionador e diligente. Esta alternância de papéis promove um relacionamento baseado numa responsabilidade partilhada, raramente presente noutros modelos de ensino.

Adicionalmente, o modelo de Ensino por Pares tem um grande potencial para melhorar o desenvolvimento cognitivo dos alunos em EF. Para ser eficaz, um tutor deve identificar dicas chave de desempenho e correlacionar erros com os seus resultados, oferecendo sugestões específicas para melhorias. Por exemplo, no contexto do golfe, em vez de apenas observar que "a bola foi para a direita", o tutor deve explicar: "Isso

aconteceu porque levantaste a cabeça durante o *backswing*, o que abriu a face do taco. Mantém a cabeça baixa durante todo o *swing* na próxima vez."

Em resumo, ao dividir o tempo de prática e observação entre alunos e ao promover um envolvimento ativo tanto do tutor como do aprendiz, o modelo de Ensino por Pares oferece uma solução eficaz para o desafio de fornecer *feedback* individualizado em turmas grandes, além de fomentar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (Metzler, 2011).

À semelhança das outras modalidades, também senti algumas dificuldades ao lecionar a modalidade de ginástica.

Com exceção da avaliação, as minhas aulas sempre foram lecionadas por estações. Cada estação tinha como objetivo trabalhar um elemento gímnico e contava com a presença de quatro alunos. Esta divisão de quatro alunos foi realizada com o objetivo de realizar dois pares. No entanto, a maior dificuldade sentida, tendo como base o modelo do ensino por pares, foi a forma de gerir a turma em relação à atribuição dos pares. Tanto no 9.º ano, como no 10.º ano havia uma grande fragilidade em relação à modalidade. Desse modo, adaptei a forma de lecionar a modalidade, colocando um aluno que tivesse melhor nível de habilidade em cada um dos grupos, ficando assim um aluno "bom" e três alunos com dificuldades.

Outra dificuldade sentida foi gerir a relação entre os alunos. Durante o período destinada para lecionar a modalidade, na turma do 9.º ano, houve alguns desentendimentos em relação aos grupos de trabalho. Estes desentendimentos prejudicaram o desempenho dos alunos e obrigou-me a fazer mudanças para garantir um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, destacar a dificuldade inicial em adaptar as estações consoante o material disponível para lecionar as aulas. Principalmente nas primeiras aulas, tive de ir dez minutos mais cedo para garantir que tinha o material necessário disponível e organizar o espaço com o objetivo de proporcionar aos alunos o melhor espaço para a prática da modalidade.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O modelo de ensino escolhido para a modalidade de voleibol foi o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). O MAPJ apresenta-se como um modelo coerente e lógico, adaptado para as fases iniciais do treino desportivo. Esta metodologia

destaca-se pela inclusão de valores fundamentais, que são trabalhados de forma integrada durante o processo de ensino.

O ensino do voleibol focava-se na aplicação de habilidades técnicas aprendidas e praticadas em contextos analíticos, muitas vezes sem significado real para os alunos. Embora esta abordagem fosse eficaz na construção de competências técnicas, não conseguia envolver os alunos de maneira significativa e motivadora. Frequentemente, os aspectos de formação pessoal e social eram tratados como consequências do treino, e não como um objetivo central.

O MAPJ baseia-se no jogo, que serve não apenas como um meio para exercitar habilidades técnicas, mas também como uma ferramenta para compreender e apreciar a dinâmica do jogo. O modelo é focado em diversos aspectos cruciais do treino, como o próprio jogo, os princípios táticos, a tomada de decisão e a evolução. Estes elementos são ensinados de maneira significativa, alinhando-se com os desafios que surgem durante a prática do desporto.

Um dos diferenciais do MAPJ é a sua avaliação contínua. Em vez de ser limitado a momentos específicos, a avaliação do progresso dos participantes ocorre ao longo de todo o processo de aprendizagem, utilizando o próprio jogo como ferramenta de avaliação. Isso permite uma compreensão mais completa do desenvolvimento dos atletas.

Além disso, o MAPJ respeita o ritmo individual dos participantes, reconhecendo que cada atleta tem um tempo único de assimilação e desenvolvimento. Esta personalização é essencial para garantir que todos os jogadores possam evoluir de acordo com as suas capacidades e necessidades específicas.

A estrutura didática do MAPJ, conforme estabelecido por Araújo et al. (2020), harmoniza as habilidades técnicas e táticas dos jogadores com a estrutura do jogo e os objetivos de aprendizagem. Desta forma, a técnica é ensinada através do jogo de uma maneira que faz sentido para os atletas, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Em resumo, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) oferece uma abordagem integrada e contínua para o desenvolvimento técnico e tático dos atletas. Promove uma compreensão profunda do jogo, valoriza o ritmo individual de cada participante e assegura uma formação desportiva completa e significativa (Tavares, 2015).

Durante a lecionação da modalidade de voleibol, a principal dificuldade foi, à semelhança das outras modalidades, o tempo reduzido para lecionar a Unidade Didática.

Voleibol é uma das modalidades mais complexas para lecionar nas aulas de EF pois exige um mínimo de competências dos alunos, para ser possível realizar jogo. Desta forma, foi muito complicado proporcionar a aprendizagem de todos os alunos em apenas oito aulas lecionadas. Perante este constrangimento, houve alunos que não conseguiram ir para além da primeira etapa do modelo (jogo 1x1).

Outra dificuldade sentida na abordagem do voleibol, foi conseguir transmitir que o voleibol era um jogo de equipa. Na maior parte das aulas tive de colocar variantes para obrigar os alunos a jogarem a dois toques no mínimo. Houve uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em desenvolver essa capacidade de distinguir as funções e jogar a três toques.

Modelo de aprendizagem cooperativa

O modelo escolhido para lecionar a modalidade de dança foi o Modelo de aprendizagem cooperativa (MAC).

Um dos principais desafios que os professores enfrentam é envolver todos os alunos simultaneamente no processo de aprendizagem, evitando que alguns dominem a interação e limitem as oportunidades de aprendizagem dos outros. O MAC surge como um modelo capaz de elaborar um conjunto de estratégias que partilham atributos essenciais, especialmente a formação de equipas de alunos para tarefas específicas. O objetivo do modelo é que todos os membros do grupo contribuam para o processo e para os resultados, similar ao funcionamento de uma equipa desportiva, onde todos trabalham em conjunto para atingir um objetivo comum.

A principal diferença entre o MAC e a simples organização de alunos em pequenos grupos reside na seleção criteriosa dos grupos, que permanecem juntos durante longos períodos, e na estruturação das tarefas para promover resultados académicos e sociais. Esta estrutura promove um ambiente em que o desempenho académico é mediado pelas interações em pequenos grupos e pelas habilidades sociais. Assim, a aquisição de competências sociais é um pré-requisito essencial para uma aprendizagem eficaz, tanto individual como em grupo.

Desta forma, o MAC promove uma educação mais holística, onde o sucesso da aprendizagem está intrinsecamente ligado à capacidade dos alunos de trabalhar e aprender em conjunto de forma eficaz.

No decorrer do ano, durante a lecionação da modalidade de dança, as principais dificuldades foram na escolha dos grupos e na avaliação. Assumo que podia ter sido mais criterioso em relação à distribuição dos alunos do 9.º ano, relativamente à modalidade de dança. Optei por colocar nesta turma um grupo apenas de rapazes e foi uma má decisão, pois os alunos não desenvolveram as competências pretendidas e a sua classificação final foi negativa.

Relativamente à avaliação, senti dificuldades em conseguir avaliar de forma individual e perceber o contributo de cada aluno dentro do grupo. Este é um ponto que tenho de melhorar para ser o mais justo possível na atribuição das notas finais.

4.1.2. Planeamento

Segundo Bento (1998), para melhorar a competência didática do professor e assegurar uma atuação eficaz, é essencial promover uma reflexão integrada entre a teoria e a prática no planeamento do ensino.

Conforme Bento (2003), o plano assume diversas funções essenciais: motivação e estímulo, orientação e controle, transmissão de vivências e experiências, além de racionalização da ação. Ele é visto como um modelo racional que permite o reconhecimento antecipado e a regulação do comportamento atuante.

Na abordagem do planeamento, optamos por uma perspectiva de longo prazo como ponto de partida, antes de elaborar os detalhes do planeamento de curto prazo, ou seja, primeiro foi elaborado um plano anual, de seguida elaborei as Unidades Didáticas e, por fim, os planos de aula. Destaco ainda que todos os documentos orientadores, como o Programa Nacional de EF, Aprendizagens Essenciais, entre outros, influenciaram a nossa prática, sendo estes suficientemente flexíveis para permitir ajustes conforme as necessidades de cada ano de escolaridade.


Plano anual

A planificação da disciplina de EF está dividida em três períodos. As modalidades lecionadas em cada ano de ensino foram selecionadas com base no Programa Nacional de EF. No entanto, a ordem das modalidades lecionadas, em cada período, foi realizada pelo professor OC.

Na primeira reunião do núcleo de estágio, foram-me atribuídas as turmas (9.º ano e 10.º ano) e a extensão do programa de EF, onde estava apresentado o número de aulas

destinadas a cada modalidade (figura 1). Deste modo, lecionei cinquenta e oito aulas de EF ao 9.ºano e sessenta ao 10.ºano. No primeiro período lecionei vinte e quatro aulas a cada ano letivo, sendo sete aulas de futsal, sete aulas de andebol, sete aulas de badminton, duas aulas de conhecimento teórico e uma aula para a realização de quatro testes FIT Escolas. No segundo período lecionei vinte aulas também a cada ano letivo, sendo sete de basquetebol, quatro de atletismo (9.ºano) / seis de atletismo (10.ºano), seis aulas de ginástica solo (9.ºano) / quatro de ginástica solo (10.ºano), duas aulas de conhecimento teórico e uma aula para a realização de quatro testes FIT Escolas. Por fim, no terceiro período lecionei quatorze aulas ao 9.º ano e dezasseis aulas ao 10.ºano, sendo oito aulas de voleibol, cinco aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas (9.ºano) / sete aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas (10.ºano) e uma aula para a realização de testes de melhoria do FIT Escola.

Figura 1 – Extensão do Programa de Educação Física



COLÉGIO CAMÕES

Extensão do Programa de Educação Física – 2023/2024

	5ºAno*	6ºAno	7ºAno	8ºAno	9ºAno	10ºAno	11ºAno	12ºAno
1º Período	Futsal	7	7	7	7	7	7	7
	Andebol	7	7	7	7	7	7	7
	Badminton	...	...	7	7	7	7	7
	Patinagem	7	7	...	...	...	...	...
	Aptidão Física	1	1	1	1	1	1	1
	Atividades Letivas / Conhecimentos	1	1	1	1	1	1	1
	Apresentação dos temas - Conhecimentos	1	1	1	1	1	1	1
Aulas Previstas	24	24	24	24	24	24	24	24
2º Período	Basquetebol	7	7	7	7	7	7	8
	Jogos tradicionais	...	...	...	...	...	...	4
	Atletismo	4	4	4	4	4	6	5
	Ginástica Solo / Aparelhos / Acrobática	6	6	6	6	6	4	...
	Aptidão Física	1	1	1	1	1	1	1
	Atividades Letivas / Conhecimentos	1	1	1	1	1	1	1
	Apresentação dos temas - Conhecimentos	1	1	1	1	1	1	1
Aulas Previstas	20	20	20	20	20	20	20	
3º Período	Voleibol	8	8	8	6	8	8	8
	Patinagem	...	...	...	5	...	...	...
	Atividades Rítmicas e Expressivas	7	7	7	4	5	7	5
	Aptidão Física	1	1	1	1	1	1	1
	Aulas Previstas	16	16	16	16	14	16	14

Embora a ordem das modalidades lecionadas, por período, tenham sido realizadas pelo OC, a abordagem pedagógica realizada foi da minha total responsabilidade. Pude escolher qual a ordem das modalidades, se lecionava as modalidades seguidas ou de forma alternada, os modelos de ensino abordados e os conteúdos lecionados.

Depois de ter reunido com o núcleo de estágio e com o restante grupo de EF, chegamos à conclusão que algumas modalidades tinham de ser realizadas de forma contínua e outras de forma alternada. Esta opção foi totalmente influenciada pelas

limitações relativas aos recursos espaciais. Desta forma, quando as redes foram colocadas, para a modalidade de badminton, o ensino foi realizado de forma contínua, pois seria impossível lecionar outra modalidade. Caso houvesse sobreposição de turmas o espaço era dividido. Já no caso das atividades rítmicas e expressivas, uma vez que esta modalidade podia ser lecionada no exterior da “Box”, foi realizada de forma alterada com o voleibol. Esta decisão foi tomada juntamente com o professor Pedro e com o professor João, pois as suas turmas tinham aulas sobrepostas com as minhas.

Unidade Didática

Em ambos os anos letivos na qual estive envolvido (9.º ano e 10.ºano), optei por lecionar as mesmas modalidades e ao mesmo tempo. Segundo o Programa Nacional de EF, as modalidades a serem lecionadas no 9.ºano coincidem com as modalidades do 10.ºano, apenas diferiu alguns objetivos de aprendizagem, como por exemplo no atletismo. Desta forma, as UD foram realizadas em comum para ambas as turmas, embora os objetivos de aprendizagem tiveram ligeiras adaptações de acordo com o nível de desempenho apresentado por cada turma.

As UD foram realizadas no início de cada modalidade, garantindo uma abordagem pedagógica coerente e eficaz ao longo de todo o ano letivo. A UD era elaborada com o apoio dos meus colegas da PES e revista pelo OC. Algumas UD sofreram alterações, no decorrer do ano, de forma a assegurar um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à estrutura da UD, segue o modelo de *backward design* (Tannehill et al., 2015; Wiggins & McTighe, 1998). Este modelo de planeamento assume uma perspetiva em retroversão, onde todo o planeamento é realizado com base num objetivo final (*Big Picture Gold*). Ao longo do ano letivo foram realizadas seis unidades didáticas, pela ordem: andebol, futsal, badminton, basquetebol, atletismo, ginástica, voleibol e atividades rítmicas e expressivas.

Plano de aula

Conforme Bento (1998), após a elaboração das UD, inicia-se a preparação das aulas a serem lecionadas. O autor enfatiza que, sem um planeamento e análise adequados do ensino, muitas competências educativas podem ficar sem efeito.

Durante o ano letivo realizei planos de aula para todas as aulas lecionadas, com exceção das aulas destinadas ao tema dos conhecimentos e aulas destinadas aos testes FIT

escola. Os planos de aula foram realizados com base nas UD realizadas no início de cada modalidade. Os planos de aula, à semelhança das UD estavam sempre sujeitos a alterações com o objetivo de proporcionar aos alunos um melhor processo de ensino e aprendizagem. Essas adaptações, em algumas ocasiões ocorreram antes da aula ser lecionada, mas também já houve adaptações realizadas no momento da prática. As alterações ou adaptações realizadas no momento da prática eram derivadas, maioritariamente, do espaço para a lecionação da aula ou do desempenho dos alunos.

Relativamente ao formato do plano de aula, este era composto por um cabeçalho, uma parte inicial, uma parte fundamental e uma parte final. No cabeçalho estava presente a modalidade a ser lecionada; o número da aula relativamente à modalidade (exemplo: voleibol aula 2 de 8); o número da aula relativamente à disciplina de EF; a hora da aula; a data da aula; o local onde iria ser lecionada a aula; a turma; a duração da aula; o número de alunos; o material necessário; a função didática (transmissão, exercitação, consolidação, avaliação); o sumário da aula; e os objetivos de aprendizagem (motor, cognitivo, sócio afetivo). O “corpo” do plano de aula, era composto por uma parte inicial, que era destinada ao aquecimento, uma parte fundamental, onde eram realizados exercícios de acordo com o tema da aula, e uma parte final, que servia como reflexão da aula. Para cada exercício apresentado no plano existia uma descrição do mesmo, objetivos de aprendizagem, critérios de êxito, uma esquematização e a duração do exercício.

No final de todas as aulas lecionadas, realizava uma reflexão, onde abordava os pontos negativos, os pontos positivos da aula, e de que forma poderia melhorar as partes negativas. A reflexão não só era realizada no papel, mas também, de forma informal, com os meus colegas da PES, o que me permitiu ter diferentes pontos de vista e melhorar a minha ação na prática.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Os professores mais eficazes destacam-se ao agirem com a convicção de que o propósito da escola é promover a aprendizagem dos alunos. Para proporcionar o melhor processo de ensino e aprendizagem aos meus alunos, planifico com antecedência as aulas de acordo com as necessidades de cada aluno (Cohen et al., 2003).

Instrução

A instrução sempre foi um tema que me preocupou muito, e na qual tenho vindo a trabalhar, pois é através da instrução que é transmitido todo o conhecimento aos alunos.

Em algumas aulas lecionadas, no âmbito da PES, sentia que os alunos não percebiam o que era pretendido, nos exercícios propostos. Ia para casa insatisfeito com a minha prestação e cheio de questões na minha cabeça como por exemplo: “Eu expliquei tantas vezes, como é que eles não percebem?”, “Será que os exercícios são muito complexos?” À medida que o ano foi passando e através da observação das aulas dos meus colegas da PES e discussões do núcleo de estágio, consegui perceber alguns aspetos que seriam importantes para ser capaz de lecionar uma boa aula. Primeiro, seria necessário adaptar a complexidade dos exercícios realizados de acordo com o nível da turma. Segundo, não deveria explicar nenhum exercício enquanto não tivesse a atenção de toda a turma. Terceiro, realizar uma breve explicação, utilizando palavras-chave, seguida de uma demonstração. Por último, enquanto decorria o exercício, emitir *feedbacks* e realizar correções gerais ou individuais.

De todos os pontos apresentados, o que tive mais dificuldade, devido à minha personalidade, foi atrair a atenção da turma enquanto explicava um exercício. Em algumas aulas, principalmente do 9.º ano, era um pouco complicado controlar alguns comportamentos desviantes. Esta turma apresentava alguns casos de alunos com problemas cognitivos e houve momentos em que eu não sabia como lidar com a situação. No entanto, bem ou mal sempre fui tentando colmatar estes problemas, de modo a proporcionar um bom clima de aula. A utilização do apito e a variação do tom de voz foram as técnicas mais utilizadas para atrair a atenção dos alunos, no entanto houve algumas aulas em que mesmo assim não funcionou e tive de aplicar “castigos”.

Como professor, ao longo do ano letivo, preocupei-me em adequar a minha instrução de acordo com o aluno em questão. Foi um processo difícil, uma vez que não conhecia os alunos, mas conseguir ter a capacidade de diferenciar a linguagem e a forma de interagir com cada aluno, fez de mim um melhor profissional da área. Ter conseguido criar ligação emocional com os alunos e adaptar a minha linguagem a cada personalidade tornou as minhas aulas de EF mais envolventes e eficazes.

Gestão

A gestão das minhas aulas de EF foi algo que eu sinto que evolui bastante no decorrer do ano letivo. Essa evolução foi fruto da observação das aulas dos meus colegas da PES, da observação das aulas de outros professores de EF da escola e também de diálogos realizados com o OC quando as aulas não corriam como planeado.

Primeiramente, percebi que para lecionar uma boa aula de EF é essencial construir um plano de aula detalhado e bem estruturado. Esse plano passa por definir o/os objetivo/os da aula, o esquema de cada exercício, o material a ser utilizado e o tempo previsto para cada exercício.

Relativamente à gestão do material, antes de lecionar qualquer aula, preparava sempre o espaço de acordo com os exercícios da aula. Na maioria das aulas, planeava exercício com estruturas idênticas para não ter de perder tempo a mudar o material como por exemplo sinalizadores. Já no caso de ter de alterar significativamente a estrutura de exercício para exercício, optava sempre por atribuir uma tarefa aos alunos para que estivessem em constante empenho motor, como por exemplo dar cinco voltas à “box”. A gestão do material foi um aspeto que senti bastante dificuldade em gerir, no início do ano, pois não estava habituado a ter de me adaptar ao pouco espaço e estar completamente sozinho a lecionar a aula. Ou seja, sempre me habituei a ter muito espaço para lecionar uma aula e enquanto eu estava a explicar um exercício tinha sempre alguém no meu grupo de trabalho da UMAIA a montar os exercícios. Aqui na escola da PES isso seria impossível de acontecer, desse modo tive de me adaptar ao espaço e ter a capacidade de planear aulas que me facilitasse na troca dos exercícios de forma independente.

A gestão do espaço, para a lecionação das aulas de EF sempre correu bem. Apesar do colégio apresentar limitações relativamente aos espaços, houve sempre uma ótima comunicação entre o grupo de EF, para nenhuma turma ficar prejudicada e cada professor saber com antecedência o espaço que tem disponível para lecionar a aula. No que toca à minha experiência ao longo do ano, eu sabia que tinha de lecionar os primeiros quinze minutos da aula, do 10.º ano à quarta-feira, fora da “box”, pois havia outra turma a terminar a aula. Relativamente às aulas de sobreposição à segunda-feira, havia sempre comunicação entre os professores com o objetivo de encontrar a solução mais adequada.

Saber gerir o tempo de aula da melhor forma possível foi um aspeto muito importante para garantir um melhor processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais tempo os alunos tiverem em contacto com as modalidades, melhor será a sua evolução. Ao longo

do ano letivo, ficou combinado com os meus alunos que tinham apenas cinco minutos de tolerância para se equiparem e no caso da tolerância ser excedida haveria “castigo”. Relativamente ao final da aula, uma vez que as minhas turmas não tinham aulas a seguir, optei por terminar as aulas no horário do término. Em relação à gestão do tempo durante as aulas, tive em constante evolução ao longo do ano letivo. Através da experiência que fui adquirindo percebi que a melhor forma de conseguir lecionar uma aula de forma fluida e dinâmica era realizar uma breve explicação do objetivo da aula e explicação do primeiro exercício, no início da aula. Essa parte inicial da aula era a que perdia mais tempo, pois era importante para nenhum aluno ficar com dúvidas. Daí para a frente, quando tinha de mudar de exercício, dava um apito para atrair a atenção dos alunos e explicava o que pretendia mudar, em poucos segundos.

Ter planeado as minhas aulas através de exercícios com esquemas semelhantes, onde não tinha de alterar a organização da turma entre exercícios, foi uma mais-valia na gestão do tempo. Este tipo de planificação fez com que não existissem momentos em que os alunos não estavam em empenho motor. Desta forma, o meu foco passava a ser a emissão de *feedbacks* e a realização de correções, maioritariamente de forma individual.

No meu ponto de vista, a parte mais complicada da profissão de professor de EF é a gestão do comportamento dos alunos. A gestão do comportamento e a motivação dos alunos destacou como áreas em constante evolução ao longo deste ano letivo. Ter estabelecido regras claras, fornecer *feedbacks* construtivos e criar um ambiente positivo de aprendizagem foram estratégias que implementei com sucesso. No entanto, reconheço que a aprendizagem nesse âmbito é contínua.

Por fim, de referir que em todas as minhas aulas me preocupei em gerir os alunos de modo a conseguir proporcionar o melhor processo de ensino e aprendizagem. A minha gestão foi sempre realizada de forma individual e a pensar na melhor forma de incentivar os alunos. Utilizei estratégias como a diferenciação de tarefas e a formação de grupos homogêneos, de forma a promover a inclusão e o desenvolvimento individual de cada aluno. Este desafio constante reforçou a importância de adaptar continuamente a minha abordagem pedagógica, com a finalidade de atender às necessidades variadas das turmas.

Disciplina

Como referido no ponto anterior, a gestão do comportamento dos alunos é um dos temas mais difíceis de um professor. O comportamento dos alunos é um assunto que é,

de certa forma, imprevisível, mas que nós, enquanto profissionais na área de ensino, temos de ter a capacidade de eliminar ao máximo a indisciplina. Tal como foi abordado pelo Prof. Doutor Clóvis da Silva Brito, na formação “A Indisciplina na Educação Física: Estratégias e reflexões”, a indisciplina irá sempre existir, no entanto, o professor tem de conseguir encontrar estratégias para minimizar a indisciplina e proporcionar um bom clima de aula. As estratégias passam por castigar o aluno sempre que ele desrespeita alguma regra, pois se o aluno não tiver “castigo” ele vai pensar que pode não cumprir com as regras que nunca será penalizado.

Ao longo do ano letivo evolui bastante, em relação à minha postura e rispidez, perante a questão da indisciplina. Numa fase inicial da PES, sempre fui muito tolerante e tentava sempre falar com os alunos e resolver os problemas através do diálogo. À medida que as aulas iam passando o incumprimento de algumas regras propostas era constante, dessa forma percebi que não podia ser tão “amigo” dos alunos senão não ia ser respeitado e iria prejudicar a aprendizagem das turmas. Percebi então que a melhor forma de conseguir ser respeitado era começar a aplicar “castigos” aos alunos que não cumprissem as regras. Foi difícil ter de adotar uma postura mais severa, pois nunca fui assim, mas com esta mudança consegui proporcionar um ambiente de aula positivo. Os meus alunos sabiam que se chutasse a bola de voleibol ou basquetebol iam correr à volta da “box”, sabiam que se chegassem atrasados iam ficar a correr mais tempo que os outros alunos, sabiam que se não cumprissem com o objetivo da aula eu separava-os do grupo de amigos, entre outros “castigos” que eu fui moldando na minha prática da PES.

As regras sempre foram claras para todos os alunos e foram regras que sempre os acompanharam no seu percurso académico, no entanto a quantidade de vezes que não eram cumpridas dependia da rispidez e “castigo” que eu, enquanto professor, ia aplicando. A indisciplina na infância surge de forma inconsciente, já a partir da adolescência esta surge de forma consciente, reiterando, novamente, as palavras do Prof. Dr. ° Clóvis da Silva Brito, na formação acima mencionada. Desta forma, todos os comportamentos desviantes dos meus alunos de 9.º e 10.º ano eram realizados de forma consciente, eles sabiam que estavam a ir contra as regras, por isso teve de existir sempre um “castigo”, de modo a penalizar a atitude incorreta.

A disciplina é algo que um docente vai aperfeiçoando com a experiência, todas as pessoas são diferentes e todas têm comportamentos e formas de reagir diferentes. No entanto, a disciplina nas aulas de EF tem de ser assegurada para proporcionar o melhor processo de ensino e aprendizagem.

Clima

O clima da aula apresenta-se diretamente associado à disciplina. Se a turma quiser aprender, colaborar com as regras impostas e com o professor o clima da aula vai ser espetacular. Caso a turma se recuse a cumprir as regras constantemente o clima da aula não será bom e irá prejudicar toda a turma em questão. Durante o ano letivo, de forma geral, sempre consegui proporcionar um clima de aula motivador, incentivando a participação de todos os alunos e promovendo um ambiente propício para a aprendizagem. No entanto, houve aulas que o clima e o ambiente da aula foram afetados devido à indisciplina da turma. Os episódios de indisciplina da turma ocorreram poucas vezes, mas maioritariamente aconteceram durante as aulas do 9.º ano, às sextas-feiras de tarde. A turma, um pouco por influência das aulas teóricas anteriores à minha e a carga horária excessiva, chegava à minha aula de sexta-feira à tarde sempre agitada e apresentava casos de conflitos entre alunos. Esta aula, no início, sempre me causou grandes problemas, pois não sabia como iria resolver esta situação. Cheguei mesmo a ter de encaminhar dois alunos à direção pedagógica, pois protagonizaram um caso de violência. No entanto, depois de ter conversado com o OC e ter pensado bem sobre este assunto, decidi que estes comportamentos tinham de acabar ou a bem ou a mal. Deste modo comecei a aplicar “castigos” severos à turma toda, enquanto não havia cumprimento das regras. Em duas aulas do primeiro período, ignorei o plano de aula predefinido e dei uma aula de exercício de força a toda a turma, onde cada falha de algum elemento a contagem começava do início. No final dessas aulas deixei sempre o aviso que se voltassem a chegar à minha aula no estado que chegaram a aula de força iria se repetir.

Um bom professor deve utilizar estratégias criativas, divertidas e eficazes para proporcionar um bom clima de aula (Gonçalves et al., 2017).

Por fim, é importante destacar que para garantir um ambiente propício à aprendizagem, é fundamental que os objetivos sejam claros, os exercícios sejam dinâmicos e o professor esteja atento a tudo que possa acontecer.

Ajustamentos

Os ajustamentos apresentam-se interligados com o tema da gestão da aula. Como referi anteriormente, nenhuma aula foi igual e todos os alunos apresentaram diferentes níveis de habilidade e diferentes personalidades. Desta forma, esta constante

imprevisibilidade fez-me desenvolver competências para conseguir reajustar a aula em prol do desenvolvimento positivo dos alunos. Durante a PES, foram realizados ajustamentos de forma a garantir que todos os alunos aprendessem de forma eficaz e contínua. Cada turma apresentou níveis diferentes de habilidades, nas diversas modalidades lecionadas, o que originou ter de realizar constantes adaptações nas UD, nos planos de aula e mesmo na prática. Estas adaptações foram realizadas com base nas necessidades educativas dos alunos.

De realçar que os alunos do sexo masculino, quando comparados com os alunos do sexo feminino, apresentaram atitudes mais positivas. Dessa forma, tive de ajustar a forma de interação com os diferentes alunos, com o objetivo de sensibilizar, motivar e informá-los em relação à importância da EF e a influência da atividade física ao longo da sua vida (Lima et al., 2018).

A formação de professores deve priorizar um ensino focado no aluno, promovendo uma educação inclusiva e incentivando a aprendizagem colaborativa (Batista & Resende, 2023).

4.1.4. Avaliação

A avaliação das aprendizagens é uma parte essencial do desenvolvimento curricular, atuando como um mecanismo de regulação e verificação do alcance das aprendizagens planeadas através da prática de ensino (Roldão & Ferro, 2015).

A avaliação deve possibilitar ao professor verificar se os alunos atingiram os objetivos esperados e desenvolveram as competências e habilidades desejadas (Bento, 2003).

Durante o ano letivo utilizei diversos métodos de avaliação. A avaliação, por um lado, teve como objetivo classificar os alunos, enquadrando-os, assim, de acordo com o nível de desempenho (avaliação diagnóstica) e, posteriormente, perceber a sua evolução e atribuir uma nota (avaliação sumativa). Por outro lado, ao longo das modalidades lecionadas, com o objetivo de proporcionar o melhor processo de ensino e aprendizagem, utilizei a avaliação formativa. Uma vez que a avaliação formativa foi realizada, apenas de forma informal, a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa foram realizadas com a mesma estrutura.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica surgiu como um método avaliativo realizado no início de cada unidade didática. Esta avaliação foi realizada de forma individual e permitiu-me perceber o nível de habilidade motora de cada aluno e separá-los de acordo com o nível de desempenho (nível introdutório e elementar). Os parâmetros avaliados, em cada modalidade, foram selecionados por mim e os resultados da avaliação interferiram diretamente na forma como planeei a UD.

A avaliação diagnóstica foi realizada em todas as modalidades lecionadas, com exceção de ginástica, atletismo e atividades rítmicas e expressivas. Em ginástica não fiz avaliação diagnóstica pois ambas as turmas tinham muitas fragilidades e falta de bases na ginástica. Desta forma, uma vez que tinha poucas aulas para lecionar esta modalidade, optei por dividir os elementos gímnicos pelas aulas previstas e não realizar avaliação diagnóstica. Em relação ao atletismo, uma vez que só tive seis aulas para abordar três modalidades do atletismo, não fazia sentido perder uma aula para a avaliação diagnóstica. Por fim, em atividades rítmicas e expressivas, eu e os meus colegas da PES optamos por lecionar as aulas totalmente diferente das que eles estavam habituados. Desse modo, perante a organização das aulas não fazia sentido colocar avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa

A avaliação formativa surge como um método avaliativo para a aprendizagem e não como uma forma de classificar os alunos (Lopes & Silva, 2010). Este é um tipo de avaliação que ocorreu de forma contínua e sistemática. A avaliação formativa foi realizada de forma informal, através do uso de *feedbacks* construtivos e correções constantes. Com a utilização do *feedback* construtivo consegui que os alunos percebessem as suas dificuldades individuais e procurassem utilizar as informações dadas por mim, para monitorizar a sua aprendizagem e ajustarem às metas curriculares pretendidas (Stiggins et al., 2004).

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática. Este método de avaliação teve como objetivo classificar os alunos e perceber a evolução relativamente à avaliação diagnóstica. Os critérios de avaliação, relativos a cada modalidade, foram definidos pelo OC, com base nas aprendizagens essenciais. Estes critérios foram

realizados de forma individual para cada ano de escolaridade e foram disponibilizados em grelhas de avaliação para todos os professores do colégio Camões. As grelhas de avaliação foram divididas em três parâmetros: conhecer/reproduzir (40%), aplicar/interpretar (35%) e raciocinar/criar (25%). No entanto, cada modalidade lecionada tem as suas componentes técnicas específicas como por exemplo: futsal – receção da bola, remate, condução da bola, passe, desmarcação/aclaramento e marcação (figura 2). Estes critérios permitem a existência de uma avaliação das aprendizagens dos alunos, de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos (Brookhart, 2001). Eles dizem respeito à capacidade de determinar se um objetivo específico foi alcançado, considerando as diferentes *performances* dos alunos. Por outro lado, os critérios de classificação determinam como os elementos obtidos resultam na classificação dos alunos. Este processo baseia-se num sistema confiável e válido (Annerstedt & Larsson, 2010; Dinan-Thompson & Penney, 2015).

Figura 2 - Grelha de Avaliação Sumativa

Receção da bola	Remate	Condução da bola	Passe	Desmarcação/Aclara	Marcação	Cabeceamento	Cumprimento das tarefas (iniciativa, autonomia, procura exito)	Conhecimento do objetivo, regras e terminologia	Conhecimento das principais acções técnicas e/ou táticas	auto e heteroanálise das aprendizagens	colabora, assume e cumpre compromissos, age com cordialidade e respeito
-----------------	--------	------------------	-------	--------------------	----------	--------------	--	---	--	--	---

Auto e heteroavaliação

A autoavaliação surge como método de avaliação que tem como objetivo os alunos refletirem sobre o seu desempenho e aprendizagem no decorrer do período em questão e atribuírem uma classificação à sua prestação. Já a heteroavaliação surge com o objetivo de avaliar de forma externa e imparcial o desempenho e aprendizagem dos alunos. No final de cada período letivo, os alunos realizaram a auto e hétero avaliação. Este tipo de avaliação ocorreu na última aula de cada período, de forma digital. A estrutura foi realizada pelo OC e era igual para todos os anos de escolaridade do colégio Camões.

Testes FIT escola

O objetivo dos testes FIT escola foi avaliar a capacidade física dos alunos, como a força, resistência, flexibilidade e agilidade.

A ordem e seleção dos testes FIT escolas difere de escola para escola. Na escola onde realizei a PES foram realizados quatro testes no primeiro período, quatro no segundo período e o terceiro período serviu como possível melhoria para quem não conseguiu atingir os resultados mínimos nos períodos anteriores. A seleção e a ordem dos testes foram da responsabilidade do OC. Os testes realizados no primeiro período foram: vai e vem, flexibilidade de ombros, flexibilidade dos membros superiores e salto horizontal; e no segundo período foram: agilidade, velocidade, flexões de braço e abdominais.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Atividades escolares

Durante o ano letivo da PES, tive a oportunidade de participar e colaborar em diversas atividades escolares que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e me proporcionaram uma compreensão mais profunda do ambiente educacional, especialmente no ensino privado. Em relação ao primeiro período, as atividades na qual estive envolvido foram:

- Dia da biblioteca escolar (Pré-escolar) – Atividade realizada de manhã, na biblioteca do colégio, e foi direcionada para as crianças da Pré-escolar. Apenas estive envolvido na organização.
- Dia Mundial da Alimentação – Atividade consistiu num trabalho desenvolvido nas aulas de Domínio de Autonomia Curricular (DAC) (9.ºano). A atividade tinha como objetivo os alunos criarem, mediante o tema da dieta atribuída, um design para colocar como base nos tabuleiros da cantina.
- *Halloween* – Atividade já realizada há muitos anos no colégio e com maior destaque. Esta atividade foi destinada aos alunos do 2.ºciclo com a ajuda dos alunos do 9.ºano. Estive responsável por colaborar em toda a logística do evento.

- São Martinho – Atividade destinada aos alunos do Pré-escolar e 3.ºano. Nós, juntamente com os elementos do núcleo de estágio, ficamos encarregues de construir os desafios e organizar o evento.

- Festa de Natal – Atividade realizada em dezembro, direcionada para os alunos do Pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo. Este evento há semelhança do *Halloween* também já é comum no colégio e o objetivo foi realizar um espetáculo para os pais dos alunos. Apenas participei de forma passiva na organização do evento.

- Torneio Basquetebol 3x3 – Este evento decorreu durante a tarde no pavilhão do Académico Futebol Clube. O torneio envolveu alunos do secundário do Colégio Camões e do Colégio Ribadouro, tendo participado apenas três equipas do colégio Camões. Estive envolvido na organização do evento e desempenhei funções de árbitro.

No segundo período, as atividades realizadas foram apenas os dois torneios de futsal. O torneio destinado aos alunos do 3.º ciclo foi realizado numa quinta-feira de manhã e o torneio destinado aos alunos do 2.º ciclo numa sexta-feira de tarde. Este evento foi realizado na “Box” no colégio Camões e envolvia apenas alunos do colégio. Em ambos os torneios, estive encarregue da logística e realizei funções de árbitro.

Por fim no terceiro período as atividades realizadas foram:

- Dia Mundial da Dança (1.º ciclo) – Atividade realizada durante a tarde, destinada a toda a escola. A atividade teve como convidados o dançarino Vadim Potavov e a tuna da escola superior de educação (ESE).

- Torneio futsal – Evento realizado de manhã, na “box” Camões. Este torneio teve como participantes os alunos do ensino secundário do Colégio Camões.

- Torneio voleibol (secundário) - Evento realizado de tarde, na “Box” Camões. Este torneio teve como participantes os alunos do ensino secundário do Colégio Camões.

- Camões Olímpicos – Atividade realizada na parte da tarde, na “Box” Camões. Esta atividade foi desenvolvida pelo departamento de artes e EF e destinada ao aluno do 2.º ciclo. A atividade estava dividida em

dez estações diferentes (como por exemplo: tiro ao alvo, salto em altura, entre outros) e cada aluno participou apenas em duas estações. Eu apenas estive presente durante o evento com o objetivo de organizar e garantir a segurança dos alunos.

Evento anual

O evento anual surge como parte integrante relativamente à PES. Este evento consistiu na realização de um *Podcast*, gravado no Colégio Camões. O *Podcast* foi composto por sete episódios e contou com a participação de oito convidados, sendo quatro convidados externos e quatro convidados internos.

O tema do *Podcast* foi “Educação Física”. Relativamente aos convidados internos, foi realizado um diálogo onde os convidados abordavam e comparavam a EF no seu tempo com a EF nos tempos atuais, e ainda, davam a sua opinião em relação a melhorias para a EF no futuro. Em relação aos convidados externos, estes começaram por descrever as suas experiências relativas à modalidade que praticavam e, de seguida, abordaram de que forma a implementação, da modalidade que cada um praticava, nas aulas de EF poderia ou não ter influência nos jovens e nos futuros atletas nacionais.

Os convidados externos foram: Gustavo Gonçalves (canoísta), Beatriz Tavares (atleta de voleibol do desporto universitário) e Gonçalo Monteiro / Rodrigo Jesus (fisiculturistas). Já os participantes internos foram: Dona Graça (porteira do colégio, com aproximadamente sessenta anos de idade), professor Daniel Braga (professor de matemática, com aproximadamente sessenta anos de idade), professor João Freitas (professor de EF, com aproximadamente 30 anos de idade) e professora Carla Marques (professora de história, com aproximadamente 40 anos de idade). Os convidados foram escolhidos por nós, EE, com o objetivo de criarmos uma conversa diversificada tendo em conta a diferença de idades e vivências dos participantes.

O *Podcast* foi exibido na entrada do colégio, como forma de atrair a atenção de todas as pessoas que circulavam na escola, como pais, alunos e todos os demais membros da comunidade escolar.

Como EE, este evento proporcionou-me adquirir conhecimento sobre diferentes práticas e perspetivas na EF. O evento promoveu, a minha capacidade de comunicação e fortaleceu a minha socialização profissional e pessoal.

Por fim, referir que o *Podcast* contribui para reforçar o ensino de proximidade e envolvimento do Colégio Camões.

Figura 3 - Cartaz convidados evento anual



Desporto escolar

No âmbito do Desporto Escolar (DE), assumi, ao longo de todo o ano letivo, as modalidades de patinagem, basquetebol e futsal.

As aulas de patinagem eram realizadas na “Box” e ocorriam, às terças-feiras das 12:30h às 13:30h, para os alunos do 1.º e 2.º ano e, às quartas-feiras das 12:30h às 13:30h para os alunos do 3.º e 4.º ano. A patinagem, de todas as modalidades do desporto escolar era a que tinha maior adesão, contando com a participação de cerca de 40 alunos. Os professores que faziam parte da patinagem eram o professor Jacinto, o professor Pedro e eu.

A modalidade de basquetebol era destinada aos alunos do 2.º ciclo e ocorria na segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. Eu apenas lecionava a aula de desporto escolar de basquetebol na quarta-feira das 14:30h às 15:30h. Durante este horário, eu era o único professor presente.

A modalidade de futsal era destinada, também, aos alunos do 2.º ciclo e ocorria há quarta-feira e quinta-feira. À semelhança do basquetebol eu apenas estava presente na aula de quarta-feira. Nesta modalidade o professor principal era o meu colega da PES, Rodrigo Pinto, e eu apenas estava a ajudar no que fosse necessário.

Figura 4 - Cartaz Desporto Escolar

Reuniões

Como EE, participei em diversas reuniões ao longo do ano letivo, que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional e uma melhoria contínua do ambiente educacional.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas seis reuniões para cada turma na qual fiquei alocado. A primeira reunião foi realizada antes do ano letivo começar e contou com a presença de todos os professores da turma, a psicóloga da escola e uma das diretoras pedagógicas. O objetivo desta reunião foi descrever, de forma detalhada, cada aluno da turma, de forma a os professores adaptarem a sua instrução e interação para proporcionar uma melhor aprendizagem.

Decorreu também, no final de cada período letivo, uma reunião de conselho de turma, onde foram discutidas as notas dos alunos. Estas reuniões tiveram como objetivo perceber o nível da turma em questão e realizar ajustes para o período seguinte.

Por fim, durante o ano letivo, foram realizadas duas reuniões de pais, no início do segundo período e no início do terceiro período. Ambas as reuniões seguiram a mesma estrutura, onde os pais falavam com os professores de cada disciplina de forma individual. O objetivo destas reuniões, passou por dar um *feedback* aos encarregados de educação relativamente ao desempenho académico do seu educando.

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

As atividades realizadas ao longo do ano letivo desempenharam um papel crucial na minha visão sobre a função da escola na formação dos alunos. Estas experiências influenciaram positivamente a minha prática pedagógica, permitindo-me observar de perto o impacto significativo de uma abordagem educativa diversificada.

Desde o início do ano letivo, mantive-me sempre disponível para qualquer atividade, encarando cada uma como uma oportunidade de aprendizagem e de fortalecimento da cultura escolar. A diversidade de eventos e desafios enfrentados ao longo deste período proporcionou-me um crescimento profissional substancial e uma maior integração na comunidade educativa.

Estas experiências enriqueceram a minha prática pedagógica e reforçaram a minha convicção sobre a importância do envolvimento ativo do professor em todas as vertentes

da vida escolar. Esta participação dinâmica foi fundamental para criar um bom ambiente educacional, onde os alunos e os professores puderam aprender e crescer juntos.

O DE surge na escola com um contexto diferente das aulas de EF, pois apenas se inscrevem os alunos interessados. Esta exclusividade permitiu-me adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente motivador.

A participação no desporto escolar proporcionou-me uma experiência diversificada e enriquecedora, que impactou profundamente tanto no meu desenvolvimento profissional como pessoal. Este envolvimento não só melhorou as minhas competências pedagógicas e técnicas, como também promoveu o aperfeiçoamento de capacidades em gestão, comunicação, liderança e ética.

5.3. Socialização profissional e institucional

Durante o ano letivo, tive a oportunidade de interagir com vários elementos da comunidade escolar, como professores, alunos, elementos da direção pedagógica e todos o pessoal não docente. Este contacto com toda a comunidade educativa desempenhou um papel significativo no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A disciplina de Domínio de Autonomia Curricular (DAC), lecionada ao 9.º ano, surgiu como uma disciplina que junta a EF e Ciências Naturais. Esta disciplina foi lecionada uma vez por semana e tinha como objetivo que os alunos do 9.º ano elaborassem trabalhos de grupo, cujos temas eram baseados nas duas disciplinas. Ter a oportunidade de fazer parte do grupo docente desta disciplina, permitiu-me desenvolver competências pedagógicas, tanto ao nível de EF como da disciplina de ciências naturais. Permitiu-me ainda colaborar com colegas experientes e contribuir para o crescimento escolar e social dos alunos.

Para além desta experiência enriquecedora da disciplina de DAC, ao longo do ano letivo tive a oportunidade de participar, como referido anteriormente, em diversas atividades realizadas no contexto escolar. Interagir com os diversos docentes da escola na organização logística das atividades não só reforçou a minha identidade profissional, como também criou um ambiente favorável ao meu crescimento e sucesso profissional, proporcionando também uma educação de qualidade para os alunos.

Relativamente ao SV, este tornou-se uma peça essencial no meu crescimento enquanto profissional. Os *feedbacks* fornecidos nas aulas supervisionadas, influenciaram significativamente toda a minha atuação posterior.

Por fim, referir a importância do OC no meu percurso da PES. Ele contribuiu para todo o meu envolvimento e integração na comunidade educativa, e proporcionou-me inúmeras atividades pedagógicas. O OC, não só dava *feedbacks* nas aulas supervisionadas, como em todas as outras aulas lecionadas ao longo do ano. Os *feedbacks*, relativamente às aulas, aconteceram maioritariamente de forma informal, o que contribuiu para uma boa socialização entre ambos e um crescimento contínuo da minha parte.

Aulas de substituição

Durante o período de PES no Colégio Camões, tive a honra de assumir a substituição de dois professores em diversas turmas e níveis de ensino. A primeira substituição decorreu de 8 de setembro a 6 de outubro, enquanto a segunda ocorreu de 11 de setembro a 23 de outubro e de 16 de fevereiro a 14 de março. As turmas abrangidas incluíram o 12.ºA3, 12.ºA2, 11.ºA2, 11.ºA1, 10.ºA2, 8.ºA, 7.ºA, 7.ºB, 6.ºB, 6.ºA, 5.ºA, 5.ºB, 4.º ano, 2.º ano e 1.º ano. As aulas foram lecionadas em colaboração com os meus colegas de estágio e o OC.

Durante essas substituições, não segui um plano predefinido. Em vez disso, baseei-me nos planos já desenvolvidos para as turmas que lecionava regularmente, nomeadamente o 9.ºA e o 10.ºA1. Mantive as modalidades pedagógicas e os métodos de avaliação utilizados nas minhas turmas regulares. Utilizei o modelo de instrução direta, separando os alunos em grupos, de acordo com os seus níveis de aprendizagem, para otimizar a experiência educativa e atender às necessidades individuais.

Esta experiência de substituir professores em diferentes níveis de ensino foi extremamente enriquecedora. Permitiu-me adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas de cada grupo de alunos, proporcionando-me um conhecimento prático valioso na condução de aulas em contextos reais.

5.4. A Componente ético-profissional

A identidade profissional (ID) do professor foi destacada como uma área de pesquisa emergente, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos professores, as suas metodologias de ensino, a formação de outros docentes e a gestão do desgaste e das mudanças nos seus contextos laborais (Luehmann, 2007; Sachs, 2005) citado em (Amaral et al., 2016).

A ID é vista como um conceito em constante evolução e construção, moldado pela interpretação e reflexão das experiências quotidianas. A sua formação pode ser influenciada por fatores psicológicos e culturais, bem como pela história pessoal e interações sociais (Amaral et al., 2014).

“ser reconhecido por si mesmo ou pelos outros como um certo tipo de pessoa em um determinado tempo e contexto” Gee em Amaral et al. (2014).

A minha ID no início da PES não é a mesma de agora, nem a mesma que outros docentes. Cada um tem a sua ID e constrói-a de acordo com as suas experiências e vivências, quer no contexto escolar, quer no contexto pessoal.

Existem fatores como a reflexão, a partilha, a cooperação e a experimentação que são considerados fundamentais para o desenvolvimento da ID profissional. O contexto real de ação e as comunidades de prática são apontados como ambientes favoráveis para esse desenvolvimento (Gomes et al., 2013).

No decorrer do ano letivo, sempre me empenhei em passar uma imagem boa enquanto professor e exemplo a seguir. A imagem que transmiti foi de profissionalismo, responsabilidade, conhecimento das áreas e respeito por toda a comunidade educativa. Sempre fui muito tolerante e altruísta com todos os alunos.

Em 2009, Nóvoa defendeu que um professor deve prestar atenção às dimensões pessoais da profissão, desenvolvendo a capacidade de se relacionar e comunicar, o que define o seu tato pedagógico. Ou seja, a habilidade de se relacionar e comunicar eficazmente com os alunos é essencial, pois sem essas capacidades, não é possível ensinar adequadamente.

Relativamente à importância do trabalho individual e de grupo, estes são dois temas que, como todos os outros, apresentam prós e contras.

O trabalho individual, por um lado, permite-me ter um foco acrescido em todo o processo, ser autónomo nas minhas decisões e não depender de ninguém para avançar nas minhas tarefas. Por outro lado, o trabalho individual, por vezes criou sobrecarga relativamente às tarefas e prazos de entrega, exclui a existência de alguém para dividir tarefas e a falta de *feedbacks* relativamente ao desenvolvimento das tarefas.

O trabalho de grupo, foi benéfico para o grupo da PES, pois permitiu que fossem desempenhados trabalhos, como UD, plano anual, seminário e todas as atividades, de

forma colaborativa, aproveitando assim, a diversidade de conhecimento dos elementos do grupo com o objetivo de alcançar resultados com um grande grau de qualidade.

6. Desenvolvimento profissional

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

O meu percurso como EE foi uma verdadeira aventura cheia de desafios e descobertas. Ao enfrentar cada desafio, percebi que havia dificuldades e necessidades de formação essenciais para o meu desenvolvimento enquanto profissional da área. No entanto, cada desafio tornou-se uma oportunidade de aprendizagem.

Uma das primeiras dificuldades foi a adaptação a diferentes espaços físicos. Muitas vezes, as aulas eram planeadas para um campo com duas balizas, mas, devido sobreposição de turmas, não podia usar o campo inteiro. Isso forçou-me a repensar as minhas estratégias de ensino e a desenvolver a capacidade de improvisar. Aprendi a aproveitar o espaço disponível da melhor forma, adaptando os exercícios e atividades para garantir a participação ativa dos alunos, apesar das limitações espaciais.

Outro desafio significativo foi lidar com os diferentes níveis de habilidade dos alunos na mesma turma. Alguns alunos apresentaram uma alta aptidão física, enquanto outros tinham mais dificuldade em acompanhar. Isso exigiu uma abordagem diferenciada para atender às necessidades individuais de cada estudante. Fui desafiado a criar aulas que fossem suficientemente desafiadoras para os mais aptos, mas acessíveis para os menos habilidosos. Utilizei estratégias como a diferenciação de tarefas e a criação de grupos heterogêneos para promover a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos.

Além disso, a gestão do comportamento e a motivação dos alunos foram áreas em que senti a necessidade de mais formação. Lidar com diferentes personalidades e atitudes dos estudantes foi um verdadeiro teste. Aprendi a estabelecer regras claras, a dar *feedback* construtivo e a criar um ambiente de aula positivo para incentivar os alunos.

À medida que ganhei mais experiência no campo, consegui superar muitas dessas dificuldades iniciais. No entanto, reconheço que a aprendizagem contínua é essencial para me tornar um professor eficaz. Preciso continuar a desenvolver as minhas habilidades de planeamento de aulas, adaptação a diferentes contextos e gestão do espaço da aula.

As dificuldades vivenciadas permitiram-me crescer e aprender. Reconhecer as necessidades de formação e estar disposto a investir na minha educação contínua é vital para me tornar um profissional cada vez mais competente e capaz de inspirar positivamente os alunos.

Para concluir este tópico, enfatizo a formação assistida na UMAIA, lecionada pelo prof. Dr. ° Clóvis Brito da Silva, no âmbito da indisciplina no contexto escolar. Esta formação foi de extrema relevância para a minha prática e que também será no futuro. A formação consistiu numa palestra, onde o professor abordou a indisciplina no contexto escolar e formas de combater essa indisciplina. A frase mais marcante foi “durante o vosso percurso, como professores, vai haver sempre momentos de indisciplina, vocês é que têm de ter estratégias para minimizar”. No decorrer deste ano letivo, estive presente apenas numa formação. É algo que me arrependo, mas irei investir mais na minha formação e tenho algumas formações em mente como por exemplo: formação relativa à gestão do espaço de aula; formação relativa aos alunos com necessidades educativas especiais, entre outras.

Seminário

O seminário foi realizado no dia 14 de junho, no auditório do Colégio Camões. Este foi elaborado pelo grupo da PES, que envolve os três EE, e teve como convidados a direção pedagógica, o OC, as turmas do 5.ºA, 8.ºA e 8.ºB e os docentes responsáveis pelas turmas.

O seminário teve como objetivo realizarmos uma apresentação do projeto implementado, ao longo do ano, às turmas do 5.º, 9.º e 12.º ano, analisando e discutindo o seu impacto no colégio/comunidade educativa. O objetivo do projeto foi explorar o *Skills4Genius* enquanto programa de desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e colaborativo nos alunos do ensino básico e secundário.

A apresentação foi dividida da seguinte forma:

- Apresentação;
- O que é o *Skills4Genius*;
- Métodos utilizados no desenvolvimento;
- Procedimento;
- Intervenção (jogos e atividades implementadas);
- Projetos que os alunos fizeram;

- Aulas observadas;
- Resultados e discussão;
- Conclusão.

7. Reflexões finais

Como descrito nas expectativas iniciais, existia um grande receio relativamente à mudança e adaptação de um contexto hipotético de professor para um contexto real. Essa ânsia sentida no início da PES deveu-se à inexperiência relativa à prática real de um professor de EF e medo de não conseguir responder de forma positiva às adversidades que poderiam ocorrer durante as aulas. Como em todas as profissões, existem dificuldades que vão surgindo, inerentes à prática e evolução pessoal. No entanto, um profissional é caracterizado como bom ou mau, mediante a capacidade de ultrapassar as dificuldades.

As dificuldades sentidas nas diferentes áreas de desempenho, foram derivadas à falta de experiência em contexto real e ao escasso contacto com crianças e adolescentes em contexto educacional.

Relativamente ao planeamento, as principais dificuldades sentidas foram na estruturação da UD, tendo em conta o reduzido número de aulas destinadas a cada modalidade. A UD realizada no início de cada modalidade sofreu sempre alterações, ao longo da lecionação da mesma, de acordo com a evolução dos alunos e da turma. As dificuldades sentidas na realização dos planos de aula, passaram pela elaboração dos objetivos de aprendizagem e criatividade para criar exercícios capazes de motivar os alunos. Ao longo do ano letivo, melhorei de forma substancial os meus planos de aula, adaptando-os ao tempo de aula. As minhas adaptações passaram por realizar planos de aula com menos exercícios e mais variantes, com o objetivo de perder o mínimo de tempo possível entre exercício e maximizar o tempo útil de aula.

Quanto à realização, este foi um ponto que evolui bastante ao longo do ano letivo, devido à experiência adquirida. Inicialmente senti dificuldades em relação à gestão, à disciplina, ao clima e aos ajustamentos, mas com o passar do tempo e com os *feedbacks* do OC consegui evoluir de forma positiva.

A gestão do espaço de aula foi o aspeto que me causou mais problemas, ao longo do ano letivo, devido à falta de espaço para lecionar as aulas de EF e a sobreposição de turmas. Este ponto foi gerido e adaptado da melhor forma, através da comunicação entre

o grupo de EF. Relativamente à gestão de aula (alunos, material e tempo) não senti qual tipo de dificuldades na sua gestão.

A disciplina foi outro aspeto que senti dificuldade, numa fase inicial. No início do ano letivo, uma vez que não conhecia a turma e as diferentes personalidades dos alunos, tive alguns problemas de indisciplina. A minha postura, numa fase inicial, também não foi a mais adequada, uma vez que fiquei com uma turma um pouco problemática (9.ºA). Com a experiência adquirida e os conselhos do OC, consegui adaptar a minha postura e acabar o ano com a turma demonstrando um excelente comportamento.

O clima de aula, está diretamente relacionado com a disciplina. Sempre tentei proporcionar um ótimo clima de aula, todavia, algumas vezes não foi possível devido à indisciplina de alguns alunos. Este aspeto da indisciplina foi melhorando ao longo do ano letivo, o que proporcionou um bom clima de aula capaz de promover a aprendizagem dos alunos.

Em relação aos ajustamentos, este foi um ponto onde me consegui adaptar bem ao longo do ano. Ser professor de EF é uma profissão imprevisível. Posso ter tudo muito bem planeado que se algo falha, tenho de ter a capacidade de adaptar em pouco tempo, com o objetivo de proporcionar o melhor processo de ensino e aprendizagem.

Na dimensão da avaliação, esta foi uma componente que tive bastante facilidade uma vez que o OC disponibilizou grelhas, onde classificava cada parâmetro com rigor. A avaliação atribuída a cada aluno foi sempre discutida com o OC e, muitas vezes, com os meus colegas da PES.

Por fim, reforçar que a PES proporcionou uma experiência da realidade profissional, que futuramente irei encontrar. Realça o papel do professor, não só como educador, mas também como participante ativo em atividades fora da sala de aula. A constante procura de conhecimento e novas metodologias pedagógicas, permitiu-me criar ambientes de aprendizagem mais eficazes para os alunos. A participação ativa e a proatividade na comunidade escolar foram cruciais para o desenvolvimento profissional e pessoal.

8. Referências

Amaral, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re]constructing a professional

- identity based on visual evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Amaral da Cunha, M. (2016). A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas. Porto: M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquita, I. (2020). *Students' tactical understanding during a hybrid sport education/stepgame approach model volleyball teaching unit. Movimento*, 26, e26042. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97764>
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K., Bessa, C., & Mesquita, I. (2020). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311-326. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Batista, P., & Resende, R. (2023). Formação de professores e educação física inclusiva em análise. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 9(3), 4-8. <https://doi.org/10.47863/WKKB3758>
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summative use of assessment information. *Assessment in Education*, 8, 153-169.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S.W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 2, 119-142.
- Dinan-Thompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503.
- Espinosa, G. D. (2021). Importance of teaching models according to the objectives in the physical education and sports initiation class. *Dilemas Contemporâneos*:

- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* 27(2), 247–267.
- Goncalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do ensino básico e secundário. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 40, 83–90.
- Lima, R., Benites, L., Goncalves, F., & Resende, R. (2018). A educação física na escola: atitudes dos alunos em função da idade e do sexo. *Boletim SPEF*, 41, 83-92.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel Ed.
- McGown, C. (1991). O ensino da técnica desportiva. *Treino Desportivo*, 22, 15-22.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Edições FMH - UTL.
- Metzler, M. (2021). *Instructional models for physical education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). ST.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 171-198). Human Kinetics.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 570. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671>
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83, 335-350.
- Sá, C., & Costa, F. C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, 95-108.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Pearson.

- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Jones and Bartlett Publishers.
- Tavares, F. (2015). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. FADEUP.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.