

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ricardo Filipe Pereira Oliveira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

setembro, 2024 

Ricardo Filipe Pereira Oliveira

N. ° 34634

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Prof.^a Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva e orientação do Professor Mestre João Flores

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

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

Dedicatória

Aos meus pais,
Ao meu irmão,
À minha pessoa,

“É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós”

José Saramago

AGRADECIMENTOS

A escrita e redação deste documento culmina numa das épocas mais marcantes da minha vida. A Prática de Ensino Supervisionada foi repleta de desafios, momentos de alegria e outros de tristeza. Dessa forma, devo expressar a minha gratidão a toda a comunidade educativa, quer da UMAIA quer da Escola Cooperante, à minha família, por estarem sempre presentes, aconchegando-me e apoiando-me nas ocasiões em que me senti mais em baixo, e igualmente por celebrarem todas as conquistas ao longo do meu percurso académico até aqui.

À Supervisora Prof. Doutora Rita, agradeço por todos os comentários e sugestões à minha atuação, pela orientação na redação das Unidades Didáticas e Planos de Aula, por querer sempre o melhor de mim e por me ajudar a alcançar um nível próximo da excelência.

Ao Orientador Cooperante Professor João Flores, agradeço pela liberdade dada na lecionação das minhas aulas, pelas experiências proporcionadas durante a PES e pelo contacto com alunos de diferentes faixas etárias, que complementaram significativamente a construção do meu “eu” professor.

À UMAIA, agradeço por me proporcionar um ensino de excelência, com instalações desportivas admiráveis e, sobretudo, um grupo de docentes maravilhosos que desde o início me mostraram ter feito a escolha certa ao ingressar nesta instituição.

À comunidade educativa do Colégio, desde a direção aos funcionários, agradeço pela disponibilidade, pelo acolhimento caloroso e por me fazerem sentir em casa desde o início. Aos alunos, agradeço aos bem-comportados pela paciência de me aturarem todos os dias e estarem sempre com um sorriso no rosto; aos menos comportados, agradeço pelos desafios que me fizeram enfrentar e pela reflexão que provocaram na minha prática pedagógica, em resposta às suas atitudes, por vezes inadequadas ao contexto da aula.

À minha turma residente, agradeço aos alunos que me tiraram do sério desde o início, que me convidaram para o baile de finalistas e me fizeram sentir uma certa nostalgia, recordando-me que a vida é um caminho que passa rapidamente e que devemos aproveitar cada segundo das experiências vividas ao longo dele.

Ao Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, um enorme agradecimento. A união e a partilha estiveram presentes desde o primeiro dia da PES. Vocês preencheram completamente o ideal que tinha para os colegas que me acompanhariam nesta que foi a minha primeira experiência como professor num contexto real de ensino. As reuniões tardias para terminar trabalhos, a partilha das tristezas e alegrias, a paciência para aturarmo-nos uns aos outros, os almoços das segundas, os almoços falhados quando era eu a cozinhar, o cafezinho em casa do André, o icónico “seu burrooo!” da Cláudia, foram momentos lindos, para os quais não existem palavras suficientes para agradecer o apoio que me deram.

Em especial, agradeço aos meus pais, que me formaram e me dotaram dos valores que acreditam ser essenciais para triunfar na vida: o respeito por mim e pelos outros, a empatia, a resiliência perante as situações adversas, a educação no trato com todos os que se cruzam no nosso caminho, a ética e o senso de justiça. Estes valores estão profundamente enraizados na pessoa que sou hoje.

À minha namorada e melhor amiga, dedico um agradecimento especial. É a ela que devo a constante busca por ser cada vez melhor e mais qualificado na minha profissão, destacando a importância da educação e da competência num mercado cada vez mais exigente. A diferença e a inovação serão, certamente, uma mais-valia no futuro próximo. Agradeço, sobretudo, pela paciência e apoio, por acreditar em mim com todas as suas forças e por nunca me deixar “baixar os braços”.

Aos colegas e amigos que se cruzaram ao longo do meu percurso escolar e académico, um sincero obrigado. Aos amigos de infância, a Cat, a Ju, o Tino, o Pedro e a Xana. Aos amigos que o andebol me deu para a vida, ao Bruno, ao João, ao José Nuno e tantos outros. Um agradecimento especial ao mister e amigo Nilo, por todos os desabafos e dúvidas existenciais que pude partilhar. Aos amigos que a universidade me deu, a Mafaldini, o Luca, a Jessi e outros. Um gigante e carinhoso obrigado por estarem sempre lá. Vocês foram e são especiais por toda a cor que acrescentaram à minha vida.

Aos meus ente-queridos, que infelizmente partiram cedo demais, acredito que também eles devem estar satisfeitos e realizados ao verem-me encerrar mais um ciclo da minha formação académica.

Por fim, a mim mesmo, agradeço por conjugar uma série de eus numa só pessoa, por acreditar que concluo um trabalho bonito e que me orgulha.

Obrigado por tudo.

Resumo

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada marca o culminar da formação inicial de um futuro professor, onde a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos em um contexto real de ensino é essencial para enfrentar os desafios da profissão. Este documento reflete o percurso realizado ao longo de um ano letivo, incluindo a análise de aspetos da vida escolar, as decisões tomadas e os resultados alcançados. No primeiro capítulo, "Introdução", contextualiza-se o documento e a sua relevância na formação docente. O segundo capítulo, "Enquadramento Pessoal e Profissional", explora as motivações que me levaram à escolha da profissão, destacando as experiências desportivas que influenciaram essa decisão, e analisa o desenvolvimento da Prática Supervisionada, contrastando expectativas iniciais com a realidade. O terceiro capítulo, "Enquadramento Institucional", aborda a importância da Prática de Ensino Supervisionada no desenvolvimento das competências docentes, como está inserida na Universidade da Maia, e a atuação do Estudante Estagiário na Escola Cooperante, com uma análise do contexto escolar e do Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada. O quarto capítulo, "Prática Profissional: do Plano da Análise ao da Intervenção", discute a "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem", cobrindo desde a conceção e o planeamento do ensino até à realização e avaliação das práticas pedagógicas. O quinto capítulo, "Participação na Escola e Relação com a Comunidade", foca-se nas atividades realizadas, o impacto da experiência e a socialização profissional, destacando a componente ético-profissional do professor. O sexto capítulo, "Desenvolvimento Profissional", reflete sobre as dificuldades enfrentadas e a necessidade de formação contínua, enfatizando a minha necessidade de especialização em áreas que acompanhem a evolução do desporto e da escola. Finalmente, o sétimo capítulo, "Reflexões Finais", apresenta as conclusões baseadas nas experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, reforçando a importância do desenvolvimento profissional contínuo e de uma postura reflexiva na carreira docente.

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

Abstract

Supervised Teaching Practice Report represents the culmination of the initial training of a future teacher, where theoretical and practical knowledge is applied in a real teaching context to address the inherent challenges of the profession. This document reflects the journey carried out over an academic year, including the analysis of aspects of school life, decisions made, and results achieved. The first chapter, "Introduction," contextualizes the document and its relevance within teacher training. The second chapter, "Personal and Professional Framework," explores the motivations that led me to choose the profession, highlighting the sports experiences that influenced this decision, and analyzes the development of the Supervised Practice, contrasting initial expectations with the reality experienced. The third chapter, "Institutional Framework," discusses the importance of Supervised Teaching Practice in developing teaching competencies, how it is embedded in the University of Maia, and the role of the Intern Student at the Cooperating School, providing an analysis of the school context and the Supervised Teaching Practice Nucleus. The fourth chapter, "Professional Practice: From Analysis to Intervention," addresses the "Organization and Management of Teaching and Learning," covering everything from the conception and planning of teaching to the implementation and evaluation of pedagogical practices. The fifth chapter, "Participation in the School and Community Relationship," focuses on the activities carried out, the impact of the experience, and professional socialization, highlighting the teacher's ethical-professional component. The sixth chapter, "Professional Development," reflects on the challenges faced and the need for continuous training, emphasizing my need for specialization in areas that align with the evolution of sports and the school environment. Finally, the seventh chapter, "Final Reflections," presents conclusions based on the experiences lived throughout the academic year, reinforcing the importance of continuous professional development and a reflective attitude in the teaching career.

Keywords: Instructional Models; Physical Education; Pre-Service Teacher; Supervised Teaching Practice.

Índice

AGRADECIMENTOS	v
Resumo	viii
Abstract.....	ix
Índice	x
Índice de figuras	xi
Lista de Abreviaturas	xii
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	4
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	4
2.2. Expectativas iniciais	6
3. Enquadramento institucional.....	9
3.1. A importância da PES.....	9
3.2. A PES na UMAIA	10
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	11
3.4. Caracterização do núcleo da PES.....	17
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	19
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	19
4.1.1 Conceção de ensino.....	19
4.1.2 Planeamento	29
4.1.2 Realização	35
4.1.3 Avaliação	40
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	47
5.1 Atividades realizadas	47
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	51
5.3 Socialização profissional e institucional.....	53
5.4 A Componente ético-profissional	54
6. Desenvolvimento profissional.....	56
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	56
7. Reflexões finais	59
8. Referências bibliográficas.....	61

Índice de figuras

Figura 1 - Gráfico Representativo dos Alunos do 9ºAno que praticavam alguma modalidade fora das aulas de EF.	14
Figura 2 - Gráfico Representativo das Modalidades Praticadas pelos alunos fora da aula de EF.	15
Figura 3 - Avaliação Diagnóstica em Andebol.	42

Lista de Abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

EC – Escola Cooperante

EE - Estudantes-estagiário

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

OC - Professor Orientador Cooperante

PA - Planeamento Anual

PAA - Plano Anual de Atividades

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SDG - Student Design Games

SV - Professora Supervisora

UMAIA - Universidade da Maia

1. Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) constitui um documento essencial elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), uma componente obrigatória do plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA).

O RPES foi desenvolvido sob a orientação da Professora Supervisora (SV), cuja orientação foi crucial para a realização deste trabalho. A PES foi conduzida num estabelecimento privado de ensino localizado em Santo Tirso, no distrito do Porto, durante o ano letivo de 2023/2024. Neste período, a Escola Cooperante (EC) integrou um Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada (NPES), que contou com a participação de três estudantes-estagiários (EE), incluindo-me a mim, a SV e o Professor Orientador Cooperante (OC) da EC.

O presente relatório tem como objetivo documentar e refletir sobre a minha experiência vivida ao longo da PES, uma etapa fundamental na formação e desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Esta prática permitiu-me uma imersão profunda no contexto escolar, promovendo uma integração efetiva entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a aplicação prática no terreno.

Durante a PES, o contacto direto com a comunidade escolar, permitiram-me não só compreender as normas e valores da instituição, mas também integrar-me de forma eficaz nas dinâmicas da escola. Conforme argumentando por Gomes et al. (2014) e Amaral-da-Cunha et al. (2020), a PES não só facilita o contacto com o ambiente escolar, como também permite aos EE compreender e integrar as normas, valores e práticas da comunidade escolar, promovendo uma imersão total que é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida. No meu caso, a adaptação às práticas institucionais, como a participação nas reuniões letivas e a colaboração com outros colegas de profissão, foi fundamental para a minha integração.

A prática pedagógica desempenha um papel central na formação de professores, indo além da simples aplicação das teorias aprendidas em sala de aula. Conforme destacado por Archer (2012), a interação entre "estrutura" e "agência" é fundamental para entender o comportamento no contexto educativo. A "estrutura" refere-se aos contextos institucionais, normas e recursos que orientam e, em certa medida, limitam as ações dos indivíduos, enquanto a "agência" se refere à capacidade dos EE de agir de forma independente, moldando e, potencialmente, transformando essas estruturas. Durante a minha PES, essa interação foi claramente evidenciada. A prática pedagógica, mais do que uma simples aplicação de teorias, representou para mim um espaço de reflexão e adaptação. Encontrei desafios que exigiram que eu moldasse

minhas abordagens pedagógicas, adaptando-as às necessidades específicas dos meus alunos e às expectativas da escola. Este processo de equilibrar as exigências estruturais com a minha capacidade de agência permitiu-me desenvolver práticas inovadoras e responsivas, proporcionando um aprendizado mais significativo e personalizado para os alunos. A meu ver, a PES proporciona aos EE a oportunidade de experienciar uma prática que enriquece a formação teórica, dando-lhe um sentido, criando dessa forma uma ponte entre o conhecimento teórico colocado no contexto real. Um dos momentos mais significativos da minha PES foi a execução de um ciclo contínuo de planejamento, execução e reflexão, como sugerido por MacPhail e Tannehill (2012). Este processo foi particularmente útil quando implementei modelos de ensino como o MED em diferentes modalidades, permitindo-me com a experiência da modalidade anterior, avaliar e ajustar continuamente as minhas práticas de forma a maximizar o impacto educativo.

Neste contexto, a PES desempenha um papel vital na formação inicial dos futuros professores, permitindo uma imersão completa na cultura escolar e uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e educacionais que influenciam o ambiente escolar. Conforme argumentam Gomes et al. (2014), esta imersão inclui a adaptação às normas e práticas institucionais, que são essenciais para uma integração bem-sucedida na comunidade escolar. Além disso, a orientação recebida pela SV e OC foram cruciais para que enquanto EE pudesse desenvolver as minhas competências de forma eficiente e com sucesso, como é destacado por Lima et al. (2018).

A PES não só me proporcionou uma imersão completa na cultura escolar, como também me permitiu desenvolver uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e educacionais da escola. Acredito que, o apoio da SV e OC foi crucial para o meu crescimento, ajudando-me a refinar as minhas competências pedagógicas e a enfrentar os desafios impostos pela demanda da profissão docente com sucesso.

O meu RPES encontra-se dividido em sete capítulos, sendo que o primeiro destina-se à “Introdução”; o segundo capítulo “Enquadramento Pessoal e Profissional”, O segundo capítulo, "Enquadramento Pessoal e Profissional", explora as motivações que me levaram à escolha da profissão, destacando as experiências desportivas que influenciaram essa decisão, e analisa o desenvolvimento da Prática Supervisionada, contrastando expectativas iniciais com a realidade; O terceiro capítulo intitulado de “Enquadramento Institucional”, aborda a importância da PES no desenvolvimento das competências docentes, como está inserida na Universidade da Maia, e a minha atuação na Escola Cooperante, com uma análise do contexto escolar e do NPES; De seguida, o quarto capítulo, “Prática Profissional: do Plano da Análise ao da Intervenção”,

abordo a “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, cobrindo desde a conceção e o planeamento do ensino até à realização e avaliação das práticas pedagógicas. O quinto capítulo refere-se à minha “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, destaco as atividades realizadas, o impacto da experiência e a socialização profissional, abordado por último a componente ético-profissional do professor. O sexto capítulo alude ao “Desenvolvimento Profissional”, nele faço uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas ao longo da PES e reforço para a importância da formação contínua, enfatizando a minha necessidade de especialização em áreas que acompanhem a evolução do desporto e da escola. Por último, o sétimo capítulo, destina-se às “Reflexões Finais”, onde apresento as conclusões baseadas nas experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, fazendo uma retrospectiva naquele que acredito ser o caminho a seguir numa duradoura carreira docente.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Desde criança sempre gostei de escrever. Escrevia sobre uma variedade de temas, inspirado em desenhos animados e livros juvenis como “Uma Aventura” e “Os Cinco”. Com o passar dos anos, comecei a escrever sobre o quotidiano, refletir sobre o mundo ao meu redor, as pessoas, suas ações e as consequências dessas ações. Atualmente, estava diante do desafio de escrever sobre mim, de me (auto)conhecer, de refletir sobre o que me levou a ser quem sou hoje e compreender verdadeiramente a minha personalidade. É nela que habita o “bichinho” que me trouxe a este mestrado tão especial.

Nunca simpatizei com o “Ricardo” que persistia em fazer parte do meu nome no registo civil, mas fui-me habituando. Na escola, os professores sempre me chamavam assim, então fiquei conhecido por Ricardo para eles e por “Fil”, abreviatura de “Filipe”, para os amigos. Fui crescendo e aprendendo com vários professores, uns que me marcaram mais que outros. Felizmente, ainda mantenho contato com alguns deles, mesmo com o passar dos anos.

Foi numa escola básica situada em Guimarei onde tudo começou, uma pequena escola numa pequena aldeia, com uma grande comunidade escolar. Lá, recordo-me da “massa à Dona Lurdes”, o meu prato predileto, preparado pela cozinheira da escola. Recordo-me igualmente de uma funcionária que falava muito alto, mantinha a ordem na cantina e assegurava que limpávamos os pratos da sopa para que pudéssemos sair para o intervalo. Na época, não tinha a maturidade para entender a importância daquela disciplina. Hoje, ao comer toda a sopa sem que me seja imposto, percebo a importância de, durante o nosso crescimento, cumprir as ordens e deveres impostos pelos adultos.

Dentro da sala de aula, tínhamos uma das professoras que mais marcou o meu crescimento, a professora do ensino básico. Ela ensinava as disciplinas fundamentais como Português, Matemática e Estudo do Meio. Foi através das suas aulas que comecei a interessar-me pela escrita e pela biologia.

O interesse pelo desporto surgiu naturalmente nos intervalos durante o pré-escolar e o primeiro ciclo. Nunca fui adepto de jogar Futebol e, quando jogava, geralmente era o guarda-redes, o típico jogador com “dois pés esquerdos”. Na baliza, fazia um bom trabalho, destacando-me por conseguir lançar a bola bem distante para os meus colegas, usando apenas as mãos. O futuro era incerto, mas já dava sinais de que iria praticar alguma modalidade que fosse jogada com as mãos.

Após concluir o primeiro ciclo, segui para uma escola básica de 2º e 3º ciclos na freguesia da Agrela, pertencente ao concelho de Santo Tirso, onde desenvolvi grandes amizades e participei pela primeira vez no Desporto Escolar. No Desporto Escolar, o interesse continuou a crescer. Inicialmente, frequentei o Badminton, orientado pelo professor de Educação Física (EF) que dava aulas ao 3º ciclo, e depois o Andebol, lecionado pela minha professora de EF daquela altura. Quando tive que optar por uma das duas, devido à sobreposição das competições aos fins de semana, decidi abandonar o Badminton para me dedicar exclusivamente ao Andebol, que viria a ser a modalidade que praticaria a nível federado.

Concluído o 9º ano, ingressei no curso de Ciências e Tecnologias numa escola pública situada em Santo Tirso. Durante o tempo que passei pela escola, participei ativamente em várias atividades extracurriculares, desde o Desporto Escolar até ao Parlamento Jovem, onde tive o privilégio de atuar como deputado suplente na fase distrital. No curso que frequentei, obtive bons resultados, especialmente na disciplina de EF, mas não demonstrei o mesmo desempenho nas áreas relacionadas à matemática, possivelmente devido a um certo desleixo e desinteresse. Essas dificuldades acabaram por influenciar as minhas aspirações académicas. Consequentemente, acabei por concluir a disciplina de Matemática num estabelecimento privado, no Porto, no ano seguinte.

Depois de concluir o ensino secundário, decidi ingressar no ISMAI, agora denominado como UMAIA, no curso de licenciatura em Educação Física e Desporto, por ser o que mais se alinhava com os meus interesses e aspirações. Desde cedo, a disciplina de EF despertou em mim uma profunda paixão, não só pela prática desportiva a ela associada, mas também pelo estudo do movimento humano e pela compreensão de como o nosso corpo responde e se adapta às diversas exigências físicas.

Durante a licenciatura desenvolvi o gosto pelo Exercício e Saúde, sendo a especialidade que escolhi no último ano da licenciatura. Apesar de ter seguido o Exercício e Saúde como especialidade no último ano do plano de estudos do 3ºano da licenciatura, nunca descartei a opção do Ensino por vias do mestrado.

O que é “arte de ensinar”? Durante o percurso escolar que tinha tido até então, gostava de observar as diferentes metodologias utilizadas por diferentes professores para chegar ao mesmo resultado, nomeadamente, tirar o melhor rendimento do aluno. A importância que o professor pode ter nas escolhas futuras do aluno é acrescida, é um peso que consciente ou inconscientemente ele carrega às costas.

A EF até então tinha-me mostrado que, independentemente do nosso nível inicial de determinada habilidade motora, era possível alcançar uma melhoria significativa através da

disciplina, perseverança e treino contínuo. Escolher este mestrado foi uma decisão natural e a mais acertada.

O mestrado oferecia-me uma oportunidade única de aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre o funcionamento do corpo durante o exercício físico, e, sobretudo de explorar metodologias eficazes para ensinar e incentivar um estilo de vida ativo e saudável. Destacando-se pela ênfase em trabalhar com jovens, promovendo mudanças de comportamento desde cedo, incentivando-os a adotar hábitos saudáveis. A formação no MEEFESB permitia-me não só expandir os meus horizontes pessoais e profissionais, mas também contribuir de forma significativa para a promoção da saúde e do bem-estar na comunidade, especialmente entre os alunos.

Ademais, já levava uma boa bagagem e experiência na área do desporto, particularmente ter sido atleta federado na modalidade de Andebol. Foi no clube da cidade que me viu crescer, que vivenciei o melhor e o pior que o desporto nos pode proporcionar. Para além de aprender a jogar Andebol, o contexto desportivo e a competição inerente ajudaram-me a desenvolver-me enquanto pessoa, conheci verdadeiramente a minha personalidade de resiliência e sacrifício, de querer mais, de querer ganhar, mas saber o gosto da derrota, de respeitar o jogo e todos os seus intervenientes, de ser competitivo, da importância da entreajuda. Acredito convictamente que, se não fosse o Andebol, provavelmente não teria frequentado este curso.

Lembro-me perfeitamente do primeiro treino e do nervosismo inicial por conviver com uma nova realidade, ter um treinador e companheiros de equipa que desconhecia. Felizmente, o nervosismo rapidamente se desvaneceu, e criou-se um ambiente como se de uma família se tratasse. O tão aclamado *San Siro* (nome carinhoso que se refere ao pavilhão do clube) tornou-se numa segunda casa onde por vezes ficava a impressão de que passava mais tempo lá do que em casa.

2.2. Expectativas iniciais

A PES revelou-se a última etapa crucial para obter o diploma que me habilita para lecionar os meus futuros alunos. Avizinhava, naturalmente, um ano desafiante, repleto de trabalho, superação, desafios e inúmeras responsabilidades associadas.

O desafio de me deparar com um volume de trabalho ao qual não estava habituado, face ao ano letivo anterior, onde sobretudo preparava as aulas que lecionava juntamente com o meu grupo das Didáticas, o tempo dedicado na preparação das aulas e todo o planeamento por detrás associado foi consideravelmente maior. A PES confrontou-me com a realidade e com o

verdadeiro objetivo do (eu)professor, nomeadamente formar e moldar os alunos para que possam ser melhores pessoas e profissionais aquando da saída da escola. O medo da falha e a dúvida de “será que nasci para isto?” acompanharam-me, pois, até então, a maioria das experiências que tive enquanto professor foram em contextos onde os alunos eram os meus colegas da faculdade, havendo sempre alguma margem de erro com eles, o mesmo podia não acontecer com os meus alunos durante a minha prática pedagógica que podiam não me dar essa flexibilidade.

Durante este período, desejei conseguir, ao longo do ano letivo, ter experiências enriquecedoras que me permitissem colocar em prática grande parte do conhecimento que adquiri ao longo da minha formação académica e aprender ainda mais com os desafios que surgissem pelo caminho. Queria ser capaz de marcar pela diferença e evitar repetir os erros que observei quando estava no papel de aluno, onde o professor desempenhava maioritariamente um papel central na aula, deixando o papel do aluno condicionado e sem a liberdade para experienciar a autenticidade do que acredito ser o desporto. Sentia também, por vezes, a falta de empatia por parte de alguns professores, que não encorajavam nem se esforçavam para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades em determinados exercícios ou modalidades.

Como não me revia nessas práticas passadas, esperava criar situações que proporcionassem aos meus alunos momentos de prazer durante as aulas, assim como o entendimento do jogo ou modalidade, o conhecimento das regras que os regem e o saber jogar. Esperava conseguir despertar nos alunos a importância do desporto e da EF em particular, em prol de influenciar os jovens que ainda não praticavam qualquer desporto fora do colégio a terem o desejo de o fazer e a experimentar a rica oferta desportiva existente no concelho de Santo Tirso.

Desejava criar um ambiente de empatia entre os alunos e restante comunidade educativa, com certeza era um dos aspetos mais importantes na minha passagem pela EC. Segundo Rogers (1983), a empatia é essencial para criar um ambiente de aprendizagem eficaz, ele defende que um ambiente empático permite que os alunos se sintam compreendidos e apoiados. Poder ser impactante para toda a comunidade educativa, de forma a ser lembrado pelos meus alunos em particular como um professor bem-disposto que fez tudo o que estava ao seu alcance para lhes proporcionar o melhor ensino possível de acordo com as limitações inerentes à inexperiência do primeiro ano da sua prática pedagógica no contexto real de ensino.

Relativamente às expectativas em relação ao núcleo da PES, não foi uma surpresa ou algo inesperado, uma vez que já conhecia os meus colegas anteriormente e sabia da capacidade de compromisso e trabalho que desenvolveram durante o seu percurso académico. Dessa forma,

acreditava que seria um ano menos difícil, pois tinha colegas competentes a quem podia sempre recorrer para pedir conselhos na minha prática, e vice-versa.

Quanto ao grupo de EF, pela pesquisa que tinha feito anteriormente à candidatura para o processo de seriação e colocação nas escolas, notei que o EC se diferenciava da maioria das escolas por apenas possuir uma turma por cada ano de escolaridade. Isso fazia com que não houvesse a necessidade de um grupo composto por mais de um professor de EF, sendo apenas o OC responsável por essas funções. O facto de não haver propriamente um grupo de professores tornava mais difícil a partilha de ideias e a procura por opiniões diferentes das do OC, podendo surgir algum confronto de metodologias de trabalho face a algumas modalidades. No entanto, esperava que, ao mesmo tempo, o professor nos desse a liberdade para errar e aprender com os nossos erros no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à turma residente com a qual podia ficar, tinha algum receio de ter uma turma demasiado grande ou com alunos demasiado agitados que dificultassem a minha intervenção durante as aulas. Uma vez que se tratava da primeira experiência enquanto professor, estava expectante em ter uma turma calorosa e receptiva pela “novidade” de ter um professor diferente dos anos letivos anteriores.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A PES desempenha um papel crucial na formação inicial dos futuros professores, proporcionando-lhes uma integração profunda no contexto escolar e permitindo o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. Esta prática vai além da mera aplicação das teorias aprendidas na aula, promovendo uma efetiva integração de conhecimentos teóricos e práticos em situações reais de ensino. Conforme Amaral-da-Cunha, Batista e Graça (2020), a PES é essencial para a construção da identidade profissional dos docentes, oferecendo uma experiência prática que permite ao EE não só lecionar, mas também planificar, refletir e avaliar todos os aspetos inerentes ao ensino. Esta imersão no ambiente escolar ajuda a preparar o futuro professor para responder aos desafios e exigências da profissão docente, promovendo uma prática educativa mais consciente e eficaz.

Schön (1983) e Shulman (1987) argumentam que a prática pedagógica do professor deve envolver um ciclo contínuo de planeamento, execução e reflexão. Este processo é essencial para o desenvolvimento profissional, permitindo uma compreensão mais profunda do contexto educativo e habilitando os professores a responder de forma criativa e competente às situações desafiadoras do ambiente de ensino. A prática reflexiva, defendida por Schön, é uma forma de aprender e aperfeiçoar continuamente a prática docente através da análise crítica das experiências diárias na aula.

Segundo Amaral-da-Cunha et al. (2014), ressaltam a importância de um envolvimento ativo e reflexivo dos EE em todas as etapas do processo educativo. Eles argumentam que este envolvimento é fundamental para a promoção de uma prática docente crítica e eficaz. A participação ativa nas atividades escolares e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas ajudam os futuros professores a desenvolver uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas escolares e das necessidades dos alunos. Quase que podemos encarar a preparação e o planeamento das aulas como uma equação matemática. Através da utilização de diferentes metodologias, exercícios e modelos de ensino, é possível alcançar o mesmo resultado, nomeadamente, o sucesso do aluno na execução de remates, lançamentos, saltos ou qualquer outro gesto técnico associado à modalidade em questão.

É fundamental reconhecer o papel essencial dos professores numa sociedade que, de acordo com estudos recentes (Luz, 2023), é cada vez mais formada e exigente. Dessa forma, a profissão docente deve acompanhar esta evolução, não se limitando à acumulação de cursos e

conhecimentos, mas focando-se num processo contínuo de reflexão e aprimoramento das práticas educativas.

Para Amaral-da-Cunha (2018), a PES é uma etapa fundamental na formação docente, destacando a importância do papel dos SV. O SV deve não apenas orientar os futuros professores, mas também incentivá-los a refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas. A supervisão, segundo a autora, deve ir além da avaliação do EE, promovendo uma autorreflexão crítica que possibilite o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e adaptada às necessidades dos alunos.

De acordo com Kirk (2010), a integração entre teoria e prática na formação de professores de EF é essencial para preparar os futuros docentes para os desafios reais do ensino da EF que seja ao mesmo tempo inclusiva e eficaz. Eles argumentam que os programas de formação devem oferecer oportunidades contínuas para os futuros professores aplicarem os conhecimentos teóricos em contextos práticos diversos. A PES pode ser vista como a ponte que conecta o conhecimento teórico ao exercício efetivo do EE, permitindo aos futuros professores aplicar seu conhecimento teórico na prática. É na PES que o conhecimento adquire um significado real, à medida que o futuro professor se autoavalia e reconhece as suas capacidades e limitações como docente.

3.2. A PES na UMAIA

A PES encontra-se inserida no último ano do plano de estudos do MEEFEBS da UMAIA. É desenvolvida em paralelo com mais duas unidades curriculares, nomeadamente Projetos de Intervenção I e II. Segundo, o Regulamento da Unidade Curricular, aprovado a 25 de maio de 2017, a PES tem como principal objetivo integrar de forma gradual e orientada o EE na experiência da vida profissional. Isso ocorre por meio do desenvolvimento de habilidades profissionais específicas relacionadas ao ensino de EF, incidindo nas áreas de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

Ainda à UMAIA, compete facultar a todos os EE matriculados no 2º ano do Plano de Estudos do MEEFEBS, a oportunidade de realizarem a PES numa das escolas disponíveis na seriação. A colocação dos EE é feita de acordo com os seguintes critérios:

- i. Número mais elevado de UC concluídas;
- ii. Número mais elevado de ECTS;

- iii. Média ponderada mais elevada;
- iv. Idade do candidato, dando preferência ao mais velho.

De acordo com o Decreto-lei no 79/2014 de 14 de maio, a Avaliação da PES é compreendida em dois momentos, a PES com um peso de 60% na nota final do EE, e o segundo momento da avaliação com o RPES, que equivale aos restantes 40% da classificação.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

De forma a compreendermos melhor onde a minha PES se desenrolou durante o ano letivo é importante conhecermos toda a história e ideologias por detrás da EC. A EC estava sediada em Santo Tirso, concelho que pertence ao Porto. O estabelecimento de ensino encontrava-se a sensivelmente vinte quilómetros de grandes centros urbanos como Porto, Braga ou Guimarães, tornando-se assim uma opção viável para quem quisesse frequentar um ensino marcado pela excelência e de referência como comprovavam os resultados mais recentes a nível nacional quando equiparado a outras escolas.

“O Colégio de Lourdes teve, como primeiro nome Colégio de Nossa Senhora do Carmo, mandado construir pelo reverendo Padre José Vicente Correia de Abreu, Pároco de Santa Cristina do Couto, foi confiado às Irmãs Teresianas (...) Com a implantação da República, as Irmãs Teresianas, tiveram de abandonar a Obra, permanecendo o edifício “selado” até 1920 (...) A partir de 1936, passou esta casa a ser prioritariamente Casa de Formação Religiosa e Missionária da Província. Atualmente, continua presente uma comunidade das Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora nesta Instituição, que além de colaborarem aí, também se dedicam à pastoral: visitam os lares de idosos e catequese. Este Colégio forma crianças desde o berçário até ao 12º ano de escolaridade.” (site da EC, n.d.)

De acordo com a informação recolhida na plataforma da EC, este Estabelecimento de Ensino particular, regia-se com a missão de contribuir para o “crescimento integral” do aluno, aliando o testemunho da Fé à educação. Tinha os seus valores assentes no Evangelho, particularmente, a Autenticidade, a Responsabilidade, a Simplicidade, a Benevolência, o Respeito, a Compreensão e o Profissionalismo. Desenvolvem dessa forma, um trabalho pautado pela ética, competência, responsabilidade, tolerância, disponibilidade, justiça e disciplina.

O desenvolvimento dos alunos era uma preocupação diária vivenciada no Colégio, onde todos os colaboradores contribuíram para alcançar excelentes resultados. Tendo-se destacado como a melhor escola do concelho de Santo Tirso por diversos anos, incluindo num espaço de

quatro anos seguidos a ser distinguida com esse prestígio, entre 2019 a 2022. Além disso, o não menos prestigioso, o 9º lugar a nível nacional em 2019, num universo constituído por 629 escolas.

No que diz respeito particularmente à disciplina de EF, a EC oferecia três espaços para a prática: dois exteriores e um interior. Nos espaços exteriores, destacava-se o Campo de Jogos, que possuía um relvado sintético adaptado para jogos que envolvem bolas ressaltantes (Andebol, Basquetebol, Ténis, entre outras modalidades). O campo tinha as medidas oficiais de 40x20m e estava demarcado com linhas para Futsal e Andebol, além de dois campos de Ténis e dois de Basquetebol. Havia também quatro tabelas de Basquetebol, duas das quais eram adaptadas (mais baixas) para escalões mais novos. Adicionalmente, havia outro campo sintético ao ar livre, cujas medidas eram menores e que era frequentemente utilizado durante as aulas de EF para alunos do pré-escolar e do 1º ciclo, com o comprimento ajustado de acordo com a faixa etária.

No espaço interior, havia um pavilhão adequado para o desenvolvimento de modalidades como Voleibol, Ginástica, entre outras. Um dos destaques deste espaço era a sua capacidade de suportar modalidades que envolviam apresentações, como Dança, Ginástica Rítmica e Acrobática, devido à presença de um palco. Este foi um dos critérios considerados ao selecionar as modalidades a serem abordadas durante o ano letivo, mantendo o foco nas AE conforme o nível de ensino e as experiências prévias dos alunos.

Quanto ao material desportivo, fui designado pelo OC juntamente com os meus colegas do NPES para elaborarmos um inventário. Este inventário permitiu-nos não só organizar a nossa prática e planear as modalidades a abordar, como também identificar a necessidade de adquirir novo material para a escola. Após a conclusão do inventário, verificámos que o colégio possuía a maioria do material necessário para as modalidades planeadas para o ano letivo, embora houvesse a necessidade de adquirir alguns itens adicionais no decorrer do ano, face em algumas situações haver um número reduzido de bolas e/ou outros materiais das diferentes modalidades, particularmente no Voleibol e Basquetebol, onde foi necessário comprar bolas novas. É também pertinente salientar que podia utilizar uma série de recursos tecnológicos durante as aulas, uma vez que o pavilhão estava equipado com um projetor de vídeo e colunas perfeitamente audíveis no espaço interior. Este recurso foi assim uma ferramenta adicional para tornar as aulas mais interessantes e interativas para os alunos. Procurei recorrer ao vídeo na introdução de novas modalidades ou técnicas novas que os alunos desconheciam, servindo-me do mesmo para destacar critérios chave na execução das técnicas (“joelhos semi-fletidos, conseguem ver como eles estão a executar? Reparem...”).

As condições oferecidas pela EC, embora nem sempre fossem as perfeitas ou mais completas considerando que se tratava de uma escola privada e partindo do pressuposto de que havia recursos financeiros para oferecer o melhor material e espaços aos seus alunos, foram ainda assim as ideias para a minha primeira experiência real de ensino. Nela, pude experimentar vários modelos de ensino aquando da lecionação de inúmeras modalidades paralelamente a gerir alguns desafios associados à inexperiência e imprevistos.

A logística de ter de adaptar a planificação das minhas aulas para quando estava mau tempo, ou há última da hora tinha o espaço designado para a aula ocupado, todos os entraves que surgiram ao longo do processo ajudaram-me a desenvolver a minha criatividade e procurar ser mais organizado. A gestão do material e a adaptação de algum dele para modalidades como o Voleibol e Badminton foram uma realidade. Juntamente com o NPES, particularmente com os EE, procurei solucionar a falta de uma rede oficial de Voleibol e ou marcações no campo para lecionar as aulas, adaptando as redes que tínhamos na arrecadação, e marcando o campo com fita adesiva de acordo com as medidas pretendidas para abordar as respetivas modalidades.

Caracterização das Turmas

No meu caso particular, fui responsável por uma turma do 9º ano, que era a minha turma residente, e por duas turmas partilhadas com o NPES entre os diferentes períodos. Nomeadamente, no 1º período, estive com o 6º ano, e no 3º e último período do ano letivo, estive com o 5º ano.

Turma Residente

Uma vez que o 9º ano, se tratava da minha turma residente, debrucei-me mais a estudar o contexto em que estava inserido, nomeadamente a entender praticantes de modalidades fora do contexto da EF, distribuição do género, prevalência para valorizarem ou não a disciplina, entre outras questões de igual importância.

Quanto à caracterização específica da turma do 9º ano, esta era composta por 18 alunos, 12 raparigas e seis rapazes, sendo que uma aluna entrou já no decorrer do 1º período, dessa forma não consta nas informações que foram recolhidas inicialmente. Através dos questionários realizados no início do ano letivo aquando do preenchimento da "Ficha Individual do aluno", constatei que maioria da turma gostava da disciplina de EF, destacando-se como os principais motivos, "o divertimento durante as aulas", "para melhorarem a saúde" e "para conhecerem melhor as modalidades".

A percentagem de alunos que praticavam alguma modalidade fora das aulas de EF, como se pode verificar pela “figura 1” era de 59%, em contrapartida os que não praticavam nenhum desporto era de 41%. No entanto quando traduzimos estes dados para quem eram estes praticantes, percebia-se que existia muito mais adesão por parte das raparigas em praticar desporto, totalizando um total de nove alunas, em contrapartida aos rapazes, onde apenas um dos seis rapaz praticava alguma modalidade.

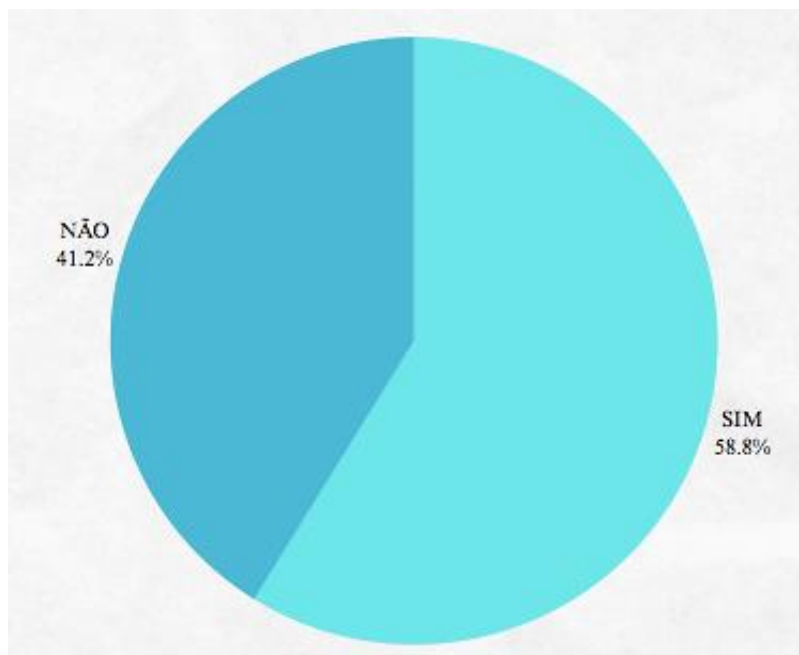


Figura 1 - Gráfico Representativo dos Alunos do 9ºAno que praticavam alguma modalidade fora das aulas de EF.

Esta informação foi uma mais-valia naquilo que acreditava ser um dos meus papéis enquanto professor de EF, nomeadamente, o de incentivar e proporcionar experiências positivas nas diferentes modalidades propostas no PA, que suscitassem o interesse dos alunos que ainda não eram praticantes de nenhuma modalidade a procurarem um clube ou associação para se inscreverem num desporto que gostassem. No decorrer do ano letivo, pelo feedback dando por alguns alunos que pertenciam ao grupo dos 41% (“figura 1”), os mesmos, ingressaram num clube para praticar desporto, tendo tido relatos muitos positivos, “Professor entrei a meio da época e sou um jogador muito impactante na equipa”.

Na distribuição das modalidades mais praticadas, destacou-se o Voleibol como a mais escolhida (“Figura 2”), enquanto a Dança e o Futebol contavam com apenas um praticante cada (“Figura 2”). O gráfico pode ser ligeiramente tendencioso se estivermos a estudar qual era a modalidade favorita dos alunos da turma, pois apenas considera os alunos que praticavam a modalidade fora do colégio, em clubes ou organizações. Ao analisarmos as respostas dos inquéritos sobre as preferências dos alunos em relação às modalidades praticadas nas aulas de EF, percebemos que os desportos mais populares eram o Futebol e o Voleibol.

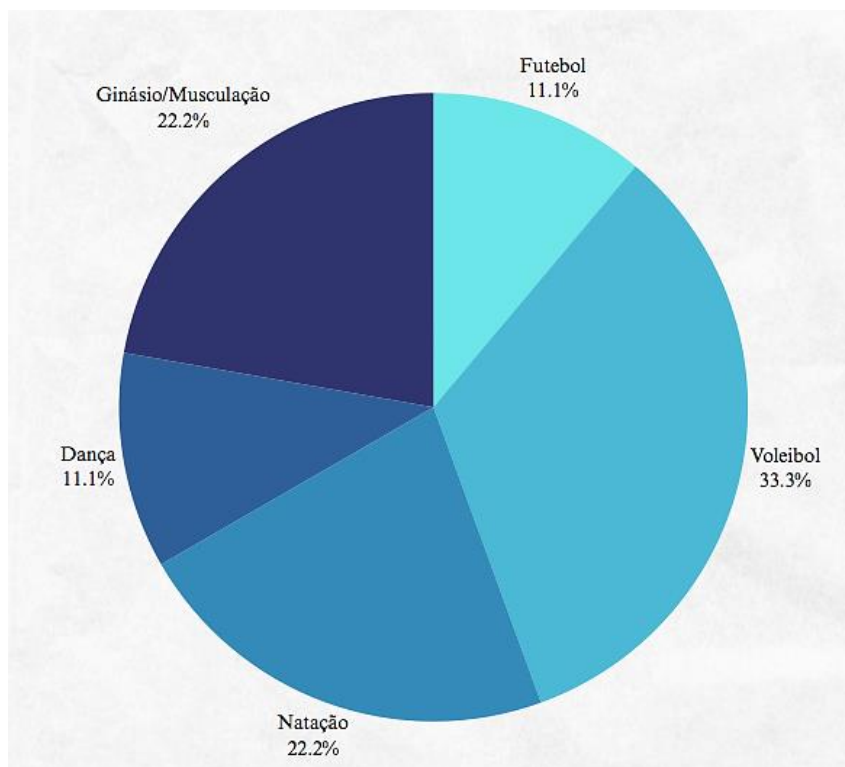


Figura 2 - Gráfico Representativo das Modalidades Praticadas pelos alunos fora da aula de EF.

A informação recolhida acerca das modalidades praticadas pelos alunos da turma foi relevante em vários aspetos da minha prática pedagógica, nomeadamente, poder usar os praticantes das modalidades de Voleibol e/ou Futebol para servirem como imagem na demonstração dos exercícios realizados durante a aula nas respetivas modalidades. Além disso em modelos como o MED, os praticantes da modalidade lecionada foram utilizados muitas vezes na função de treinadores, partindo do princípio de que tinham mais conhecimento que os restantes colegas. Finalmente, esta recolha prevaleceu-me antecipar alguns cenários de maior desmotivação por parte dos alunos em relação ao clima da aula, quando abordei modalidades que estes não gostavam ou gostavam menos, como foi o caso do Basquetebol.

Turmas partilhadas – 6ºano

O 6º ano era a turma com menos alunos dentro do 2º e 3º ciclos, com um total de 16 alunos, bem distribuídos de forma heterogénea, com oito alunos do sexo masculino e oito do feminino. Era uma turma que se caracterizava por haver uma homogeneidade do nível de desempenho motor e cognitivo naquilo a que se refere as aulas de EF, apresentando um bom nível em praticamente todas as modalidades abordadas, destacando-se particularmente nas modalidades coletivas (Futebol, Voleibol, Andebol e Basquetebol).

De acordo com os dados recolhidos nas fichas individuais do aluno distribuídas no início do ano letivo, os alunos na sua maioria esperavam um professor que fosse exigente,

compreensivo, inteligente e divertido. Penso que cumpri com esse papel, tendo sido um professor flexível e adotando uma postura descontraída, mas ao mesmo tempo comprometido e exigente por aquilo que queria ver os alunos realizar no decorrer das aulas.

Quanto ao Nível Socioafetivo, em particular no parâmetro do comportamento, foi uma turma que foi evoluindo e melhorando a sua atitude de forma progressiva ao longo do ano. O contacto que tive com a turma foi no decorrer ainda do 1º período e foi notória a evolução naquilo que foi a melhoria dos comportamentos de alguns alunos, acredito que as penalizações que tiveram nas notas do 1º período também se refletiu na mudança de atitude por parte de alguns alunos que tinham capacidades para atingir um nível de excelência.

Turmas partilhadas – 5ºano

A turma do 5ºano era constituída por 25 alunos, entre os quais 13 eram do sexo masculino e 12 do feminino. Das três turmas que tive a oportunidade de lecionar, o 5ºano foi a mais desafiante, em primeiro lugar foi a turma que tive com mais alunos ao meu encargo, acrescentando também ser um ano de transição do 1º ciclo para o 2º e ainda haver a necessidade de perder algum tempo da aula para reforçar algumas normas de como estar na aula. No entanto, foi um desafio onde aprendi bastante e pude desenvolver algumas estratégias de comunicação com uma faixa etária mais jovem e cheia de vontade de fazer as aulas de EF, o que muitas vezes não era verificado com os alunos mais velhos.

A minha intervenção regeu-se fundamentalmente por orientar a vontade e motivação dos alunos de acordo com as os exercícios planeados no decorrer de cada aula, para que pudesse realizar tudo o que tinha planeado e chegar ao final da aula com os alunos alegres e cansados. Na minha opinião a minha forma de estar nas aulas foi ao encontro das expectativas que eles esperavam de mim, nomeadamente, a exigência, a simpatia e a diversão pautada com o rigor de estarmos num contexto escolar e numa aula.

Ao nível de habilidades motoras e cognitivas, havia alguma discrepância notória, penso que essa era uma característica que se destacava por ter alunos quem já praticavam desporto há alguns anos e serem realmente bons nos mesmos, destacando-se a nível nacional, particularmente nas modalidades de Atletismo e Karaté. Esta característica heterogénea da turma dificultou ligeiramente o processo de avaliação e condução das aulas, porque ao mesmo tempo que tinha de criar situações desafiantes para os alunos que já estavam num patamar acima em relação aos restantes alunos tinha de ajustar muitas vezes o exercício ou trabalhar em grupos de trabalho que pudessem motivar os alunos que ainda estavam num nível mais abaixo.

Quanto ao nível Socioafetivo, o 5ºano demonstrou sinais claros de melhoria face ao início do ano letivo, penso que isso foi uma das preocupações quer minhas, quer dos meus colegas EE, onde foquei muita da atenção para a mudança de comportamento e atitude nas aulas, como serem mais rápidos a chegar à aula de EF e aguardarem em silêncio pelo início da aula, falar um de cada vez quando questionava algo e a competição saudável com os colegas reforçando o papel do fair-play nas aulas.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

Na EC, o NPES no ano letivo de 23/24 foi constituído por três estudantes. Os três escolhemos a EC como primeira opção, uma vez que a escola se encontrava próxima das nossas residências e já nos conhecíamos antes das candidaturas. Além dos pontos positivos mencionados, identifiquei também alguns desafios, como a possibilidade de lecionar para diferentes faixas etárias, dado que a EC contava com turmas desde o berçário até ao 12º ano. Por fim, o ambiente agradável e a boa imagem que o estabelecimento transmitia pareceram-me adequados para a minha primeira experiência como professor.

Ter alguns conhecimentos da comunidade educativa presente no colégio, e após alguns testemunhos de estudantes de anos anterior que por lá passaram me terem dado bons feedbacks sobre as instalações e condições proporcionadas aos EE pesou muito na minha decisão final.

Ademais aos colegas mencionados acima, do meu NPES, a SV e o OC, tiveram um valor determinante e acrescido ao longo da PES. A SV teve um contributo notável, pelas correções minuciosas quer aquando das aulas supervisionadas, quer nas redações do Plano Formação e Intervenção na Escola, Unidades Didáticas (UD), Planos de Aula e Reflexões. O acompanhamento constante e orientação sempre que necessários foram uma grande ajuda no culminar deste trajeto e trabalho desenvolvido. O OC foi uma mais-valia pela receptividade e oportunidade de me deixar lecionar com a devida liberdade, permitindo-me cometer os “erros” associados à inexperiência e seguidamente poder refletir sobre a minha prática pedagógica para assim melhorar.

Essa experiência de aprendizagem e desenvolvimento profissional individual foi reforçada pela colaboração e interação contínua com esses docentes. Esta dinâmica reflete os princípios da teoria da aprendizagem situada, que pode ser compreendida através do conceito de 'Comunidade de Prática' (CoP). A teoria da aprendizagem situada é operacionalizada através do constructo de “CoP” (Comunidade de Prática) (Goodnough, 2010), as CoP's são grupos de pessoas que compartilham um interesse, um conjunto de problemas ou uma paixão por algo que

fazem e aprendem a fazer melhor enquanto interagem regularmente. O NPES pode ser vista como uma CoP, onde os três possuíamos um repertório em comum (Wenger, 1998), que podia incluir rotinas, conceitos e práticas que eram adotadas e influenciadas pelo contacto com a comunidade onde estávamos inseridos.

Em particular, no contexto em que estive inserido, existiu uma preocupação constante em houvesse interação entre os três EE para lá das aulas lecionadas, partilhando desafios enfrentados nas nossas aulas e possíveis soluções. A relação saudável mantida entre o NPES foi preponderante para o sucesso de cada um e os laços criados e reforçados no decorrer do ano letivo foram marcantes e inesquecíveis pelas experiências vividas no decorrer da PES.

Além da partilha entre o NPES, houve também a interação com outros professores de outras disciplinas que não a EF, os quais me permitiram ter uma visão holística e mais alargada, adotando estratégias nas minhas aulas sugeridas por estes. As reuniões intercalares foram fundamentais nesse aspeto, onde ouvindo os outros professores podia deparar-me que estes também tinham dificuldades em lidar com alguns alunos e aprender quais as medidas que utilizavam para corrigir os problemas que surgiam. Em comparação com outras disciplinas, a EF não tem tanto tempo letivo, e professores como as disciplinas de Português, Matemática e fundamentalmente o diretor de turma foram fundamentais para conhecer os alunos para lá do que podia observar nas minhas aulas. Em conversa com o diretor de turma da minha turma residente, pude partilhar alguns dilemas que tinha em relação à minha abordagem para com alguns alunos que pareciam distantes da aula.

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

As concepções de ensino podem ser entendidas por um conjunto de crenças e princípios que orientam a prática pedagógica. Elas servem como um quadro de referência que influencia todas as decisões pedagógicas, desde a seleção de métodos e estratégias de ensino até à forma como o professor interage com os alunos e avalia o seu progresso. Segundo Graça (2001), “*as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino*” (p. 110). Esta afirmação sublinha a ideia de que a forma como os professores percebem o conhecimento e os seus alunos é um fator determinante na maneira como planeiam, conduzem e avaliam o processo educativo.

Existem várias concepções de ensino, cada uma baseada em diferentes teorias educacionais. As principais são (Mizukami, 1986):

- Tradicional/Comportamentalista: Focada na transmissão de conhecimento e na memorização, com o professor como figura central e autoritária.
- Construtivista: Baseada na ideia de que o conhecimento é construído pelo aluno através da interação com o meio, com o professor como mediador do processo.
- Sócio-Construtivista: Enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, onde o aprendizado ocorre através da colaboração e do diálogo.
- Humanista: Centrada no desenvolvimento integral do aluno, valorizando o crescimento pessoal, emocional e ético, com o professor como facilitador.

Eu identifico-me particularmente com a concepção Sócio-construtivista. Acredito que o conhecimento não deve ser simplesmente transmitido de forma unidirecional do professor para o aluno, mas sim construído pelo próprio aluno através da sua interação ativa com o conteúdo e o ambiente. Na minha prática pedagógica, fui um mediador, cujo papel principal foi criar condições para que os alunos pudessem explorar, questionar e desenvolver as suas próprias compreensões sobre os conteúdos abordados.

O meu objetivo foi sempre promover a autonomia dos alunos, incentivando-os a participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Através das minhas aulas, preocupei-me em desenvolver neles não só competências técnicas nas diversas modalidades, mas também habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a cooperação.

Conforme as Aprendizagens Essenciais (AE), a EF é reconhecida mundialmente como uma disciplina crucial no currículo escolar, abrangendo todos os níveis de educação. De acordo com as AE, a EF desempenha um papel vital no desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, promovendo uma abordagem que incentiva o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos. Os seus principais objetivos assentam em aprimorar a aptidão física, facilitar a compreensão e aplicação dos princípios e processos relacionados à organização e participação em diversas atividades físicas, fomentar o interesse pela prática regular dessas atividades e assegurar o desenvolvimento contínuo dos jovens nas modalidades desportivas que mais lhes interessam. A articulação entre as AE e a conceção do ensino evidencia a importância de uma abordagem pedagógica que não apenas atenda aos objetivos definidos pela disciplina, mas que também seja adaptada às necessidades e particularidades do contexto escolar.

Na conceção do ensino, é fundamental que os professores levem em conta os resultados de pesquisas na área de educação e as particularidades do contexto cultural e social da escola e dos alunos. De acordo com Matos (2014), essa abordagem garante que as decisões pedagógicas sejam baseadas em evidências e adaptadas às necessidades específicas da comunidade escolar, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Nesta fase, priorizei a consulta dos documentos de referência, especialmente as AE de cada ano de escolaridade, considerando as turmas que lecionei no decorrer da PES. Além disso, analisei minuciosamente o Plano Anual de Atividades (PAA), o que foi crucial para compreender o calendário letivo do Colégio, incluindo as férias escolares e as interrupções letivas devido a atividades ou visitas de estudo programadas antecipadamente.

A consulta ao Regulamento Interno do Colégio foi igualmente significativa. Este documento foi fundamental para a minha planificação, pois permitiu-me entender os recursos disponíveis para as minhas aulas. Por exemplo, ao considerar o uso de novas tecnologias para as minhas aulas, pude verificar se os alunos estavam autorizados ou não a utilizar telemóveis ou outros aparelhos eletrónicos. Esta informação foi essencial para que pudesse planear atividades interativas, como o uso do *Kahoot* e outros jogos educativos.

Seguidamente, importou definir o Planeamento Anual (PA), que seguindo os critérios e orientações das AE foram assim escolhidas as modalidades a abordar ao longo do ano letivo, foi essencial aquando deste planeamento o alinhamento e partilha de opiniões com o OC, para

compreender o trabalho desenvolvido em anos anteriores e quais as experiências que os alunos já tinham. Não obstante, foi crucial a recolha da lista de material disponível da lecionação das aulas, bem como dos espaços disponíveis para as mesmas.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

De forma a ir ao encontro da minha conceção de ensino, durante a minha PES, priorizei o uso maioritariamente de modelos centrados no aluno. Ainda assim, na fase inicial do ano letivo, recorri ao Modelo de Instrução Direta (MID), pois senti-me mais confortável controlando melhor os alunos, uma vez que ainda não os conhecia bem.

No contexto europeu, Peter A. Hastie em *Teaching for Lifetime Physical Activity through Quality High School Physical Education* (2002), explora como os modelos de ensino em EF podem ser estruturados para incentivar a prática desportiva ao longo da vida. Hastie defende que o equilíbrio entre a orientação do professor e a autonomia dos alunos é fundamental para criar experiências de aprendizagem significativas que fomentem aos alunos um estilo de vida ativo e saudável.

Em Portugal, também temos tido investigadores de renome na área da educação e em particular da EF que se têm debruçado sobre o estudo e compreensão da extensa diversidade de modelos de ensino que o professor dispõe. “*Entre modelos de instrução mais centrados na direcção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva*” (Mesquita & Graça, 2011, pp. 45-46), portanto, e fundamentado pelo que a literatura nos tem dito nos últimos anos, não existem modelos perfeitos, é importante sim, o professor adequar o seu planeamento e escolha do modelo a utilizar perante o contexto em que está inserido.

Assim, no decorrer da minha PES, fui ajustando e combinando diferentes modelos de ensino para melhor atender aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento dos meus alunos, explorando cada um dos modelos utilizados de forma estratégica.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

Desenvolvido por Daryl Siedentop, o MED é uma abordagem pedagógica que é normalmente utilizada na EF, procurando proporcionar aos alunos experiências da prática desportiva mais autênticas e envolventes. Segundo Siedentop, Hastie e van der Mars (2004) a

ideia central do modelo é replicar a estrutura, organização e dinâmica dos desportos reais em contexto escolar, nomeadamente a organização da prática desportiva por Temporadas, idêntico ao que se passa em contexto competição fora da escola. Esta abordagem permite assim uma imersão mais profunda na modalidade em questão, onde existem períodos de preparação (Pré-época), competição (Época Regular) e encerramento (Evento Culminante).

Os alunos são divididos por Equipas, que devem permanecer juntas ao longo de toda a temporada, promovendo a coesão de grupo, o desenvolvimento de competências sociais e o sentido de pertença. Os alunos têm papéis diversificados, tal como na competição existem outros intervenientes para lá dos atletas, dessa forma é importante os alunos terem a perceção de que a modalidade é constituída por treinadores, árbitros, repórteres, entre outros. As aulas devem estar estruturadas para incluir momentos de Competição Formal, com regras claras, tabelas de classificação e, muitas vezes, com eventos finais ou campeonatos, para proporcionar dessa forma o aumento do envolvimento e entusiasmo dos alunos. O modelo inclui ainda uma parte final dedicada à Cerimónia de Encerramento, que coincide, normalmente, com a final do torneio/campeonato e entrega de prémios. Além disso, o MED tem os seus princípios bem assentes no desenvolvimento de valores, a Ética e o Espírito Desportivo são imperativos no desporto (Siedentop, 1994).

O MED está dividido em seis fases, o Planeamento e Preparação, Formação das Equipas, Pré-Época, Competição Regular, Finais e ou Evento Culminante e a Cerimónia de Encerramento com a entrega dos prémios. Siedentop (1994) sugere que os alunos experimentem o modelo por um mínimo de 6 a 8 semanas para passarem por todas as fases do modelo, no entanto, de acordo com MacPhail, Kirk e Griffin (2008), muitas vezes esta premissa pode sofrer alguns ajustes para adotar à realidade de cada contexto escolar.

Decorri ao MED nas modalidades de Futebol, Basquetebol e Andebol, tendo sido abordadas no 1º, 2º e 3º períodos respetivamente. A organização e processo de ensino na aplicação do modelo foi semelhante nas três modalidades, com alguns ajustamentos necessários no decorrer do planeamento da Unidade Didática, particularmente no número de aulas (12), onde utilizei mais aulas no Futebol, por ser o primeiro contacto com os alunos, demorei mais a introduzir o modelo e a explicar como se ia desenrolar a “época”.

Utilizei as primeiras duas aulas de cada modalidade para realizar a AD, para identificar as capacidades dos alunos face ao conteúdo a ser abordado (Simões et al., 2014). Acredito que a AD assume um papel fulcral aquando da criação das equipas e distribuição dos respetivos papéis. Segundo Fernandes et al. (2014) um bom diagnóstico permite formar equipas, umas homogéneas ou heterogéneas, tendo em consideração como os alunos interagem entre si

permitindo que eles evoluam. Embora o MED sugira a utilização de equipas heterógenas (Pereira et al., 2022), na minha PES, priorizei a criação de equipas homogéneas, para manter o equilíbrio e interesse dos alunos durante os jogos e torneios realizados. Nos grupos, em que não foi possível manter a homogeneidade, tendia a haver mais discussão e desistências por parte dos alunos, “a minha equipa é muito fraca”. A escolha das funções, nomeadamente, treinador, capitão e repórteres, foi realizada por mim e procurei que houvesse a passagem por tarefas diferentes de uma modalidade para a outra, para tornar a experiência desportiva mais enriquecedora para todos os alunos.

Quanto às fases do modelo utilizadas foram, a formação das equipas, a pré-época, a competição regular e as finais ou evento culminante. Abduci de colocar a cerimónia de Encerramento com a entrega dos prémios no meu planeamento de forma a rentabilizar mais o curto tempo de aula e aulas disponíveis para cumprir com PA. Além disso, através do Evento Anual, os alunos já iam poder vivenciar a Cerimónia de Enceramento no torneio realizado.

A pré-época serviu nas três modalidades para desenvolver e introduzir alguns conteúdos do jogo, por exemplo, o controlo de bola e passe no caso do Futebol. Seguindo as indicações das AE, procurei dinamizar também conteúdos técnico-táticos inerentes às modalidades. Nesta fase do modelo, mantive um papel muito ativo e de comunicação com os treinadores de cada equipa, explicando os conteúdos e incentivando-os a serem eles próprios a criarem os exercícios para desenvolver o conteúdo proposto. Por vezes, os treinadores ficavam aquém das minhas expectativas, e nesses momentos, optava por parar a aula, e ter um papel central, servindo-me da instrução direta para explicar o conteúdo como queria que fosse realizado, destacando os pontos-chave na execução do exercício.

Quanto à competição formal, procurava que em todas as aulas existisse competição, mais não fosse, competição na realização dos exercícios, “realizar o maior nº de “x” passes bem-sucedidos em dois minutos, ganha a equipa que fizer mais passes totalizados”. Tinha o cuidado de no planeamento, dedicar a parte final da aula para o jogo, onde os alunos colocavam em prática os conteúdos abordados na aula, por exemplo, numa aula de basquetebol em que tive o “passe e corte” como conteúdo principal da aula, valorizava no jogo situações que fossem realizadas com “passe e corte”, atribuindo maior pontuação nesses lançamentos.

Os objetivos da utilização do MED foram praticamente todos alcançados, particularmente o fortalecimento da coesão do grupo com o trabalho de equipa desenvolvido, a criatividade na criação dos exercícios, a atração pela prática do desporto e na defesa da sua autenticidade.

Modelo de Instrução Direta (MID)

O Modelo de Instrução Direta (MID) desenvolvido por Barak Rosenshine, em 1979, é uma abordagem pedagógica baseada na investigação empírica sobre práticas de ensino eficazes. No MID são priorizadas estratégias de ensino que sejam claras e estruturadas, com o professor mantendo uma supervisão e controlo rigorosos sobre as atividades realizadas (Mesquita & Graça, 2006).

Segundo Mesquita e Graça (2009, p.48), *“o Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Para o efeito, as atividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevada. É determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo, para tal, a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas.”*

De acordo com Rosenshine (1983), o papel do professor aquando da utilização do MID consiste em: Organizar cuidadosa e pormenorizadamente as situações de aprendizagem, estabelecer uma progressão das situações de ensino em pequenos passos e ritmo geralmente acelerado, intervir constantemente com explicações detalhadas e repetitivas, fornecer feedbacks e correções com especial atenção nas fases iniciais da aprendizagem, dividir os exercícios maiores por etapas e passos mais pequenos, reduzindo a sua complexidade, proporcionar uma prática continuada e desafiante adequando a aula ao nível dos alunos, tornando-os confiantes na realização das tarefas propostas.

As modalidades onde recorri ao uso do MID foram, a Condição Física, a Ginástica (Acrobática e Aparelhos) e o Atletismo, sendo que, todas foram abordadas todas durante o 1º período. Acredito que a utilização do MID na abordagem à Condição Física era praticamente inevitável, uma vez que os testes “Fit Escola” realizados para a avaliação da condição física dos alunos já tem uma ordem semiestruturada e eu enquanto professor limitei-me a seguir isso mesmo. O meu papel nestas aulas foi sobretudo expor o teste aos alunos num formato digital, e de seguida evidenciar os critérios de êxito a que iam ser avaliados. Com a turma residente a abordagem foi mais eficiente, uma vez que já tinham alguma experiência de realizar os testes em anos anteriores.

A escolha do MID nas modalidades de Ginástica e Atletismo, deveu-se fundamentalmente ao meu desconforto sentido na abordagem das mesmas, uma vez que não possuía um conhecimento teórico pedagógico tão robusto como nas restantes modalidades. A utilização do modelo centrado no professor, deixava-me mais confiante, uma vez que a estrutura da aula já não era tão volátil e seguia uma sequência bem estruturada nos planos de aula. Quanto ao plano de aula, para facilitar o meu trabalho e ajudar na minha intervenção durante as aulas, investia muito na escrita detalhadas dos critérios de êxito e palavras-chave, dessa forma conseguia rapidamente intervir quando o aluno não executava o que era pretendido e corrigir.

No meu entendimento, o MID acabou por ser igualmente benéfico para os alunos, pois estes sabiam exatamente o que esperar no decorrer da aula, com instruções precisas e objetivos de cada exercício bem definidos. No decorrer das aulas, os alunos sentiam-se motivados porque sabiam que eu os estava a observar e intervinha no momento. Dessa forma eles tinham a perceção no imediato se estavam a realizar bem o gesto ou o que deviam melhorar para chegar a um patamar mais elevado.

No entanto, acredito que os alunos que preferiam aprender de forma mais autónoma não beneficiaram tanto do MID, uma vez que a sua criatividade estava limitada. As aulas com a aplicação do MID tenderam a incidir na repetição e execução de tarefas específicas, o que reduziu significativamente as oportunidades de os alunos desenvolverem habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade face a outros modelos centrados no aluno.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)

O MAPJ surge na necessidade de dar sentido ao jogo do Voleibol, face à sua complexidade de ser jogado e ensinado, o modelo procura que o aluno compreenda o jogo e fazer da aprendizagem do jogo um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), tal como outros modelos centrados no aluno, uma vez que o desenvolvimento do MAPJ está dividido por níveis de ensino, o modelo garante dessa forma que todos os intervenientes tenham oportunidade de jogar de forma equitativa (dimensão social) (Mesquita & Graça, 2004).

O MAPJ abandona a abordagem das técnicas de forma isolada, servindo-se do jogo para desenvolver as habilidades técnicas inerentes ao jogo, numa abordagem holística da modalidade. O MAPJ desenvolve-se tendo como referência três modelos, Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, (Mitchell, 1996) e *Play Practice* (Lauder, 2001), MED e Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo (Rink, 1985).

O MAPJ adequa-se na etapa inicial de formação do aluno, desde logo a primeira fase tem na sua matriz a interação entre a tática e a técnica, sem que desassociem nunca ao longo do avançar das progressões e níveis do modelo (Mesquita et al., 2015).

Segundo Mesquita et al. (2015), o modelo encontra-se compreendido em quatro etapas de aprendizagem distintas, e são elas:

- 1º Etapa de Aprendizagem (Jogo Estático);
- 2º Etapa de Aprendizagem (Jogo Anárquico);
- 3º Etapa de Aprendizagem (Organização Rudimentar do Ataque);
- 4º Etapa de Aprendizagem (Diferenciação da Defesa);

Utilizei o MAPJ no ensino do Voleibol, sendo que foi uma mais-valia para dar sentido ao ensino do jogo, indo ao encontro de um dos objetivos do modelo já referido anteriormente, abordar a técnica servindo do jogo. Após a AD, identifiquei níveis distintos na turma, sendo que os alunos que jogavam a modalidade a nível federado destacavam-se dos demais, a turma apresentava no geral um nível muito bom e familiarizado com o Voleibol.

Embora a turma apresentasse bons índices de rendimento, decidi mesmo assim começar pela 1º Etapa de Aprendizagem do MAPJ. Na 1º Etapa de Aprendizagem o jogo é caracterizado por uma postura estática, onde o contacto com a bola é mais defensivo do que proativo (Mesquita et al., 2015). Esta decisão deveu-se sobretudo ainda ter alunos com dificuldades em sustentar a bola no ar e acreditar que iriam beneficiar de iniciarmos a modalidade de forma mais simplista, através do jogo 1x1 (Mesquita et al., 2015). Após a primeira aula a abordar a 1º etapa, ajustei o meu planeamento da UD, de forma a responder à necessidade de ter uma grande maioria dos alunos numa etapa já avançada e com capacidades para começar a desenvolver outros conteúdos. No entanto, decidi não adotar uma posição radicalista, e dividir o campo por etapas de aprendizagem (1º e 2º), onde conseguia ter os alunos com mais dificuldades a exercitar numa etapa do modelo mais elementar.

Os alunos subiam de etapa quando já dominavam os conteúdos da etapa de aprendizagem onde se encontravam. Na teoria isto é sabido e entendido, no entanto, na prática envolve a gestão do espaço e dos alunos por etapas de aprendizagem, o que de certa forma foi um desafio constante, porque tinha de encontrar no espaço disponível um número de campos suficiente para colocar todos os alunos a trabalhar dentro da sua etapa de aprendizagem. Essa mesma ideia foi reforçada e refletida por mim numa das aulas dadas de Voleibol:

“A parte inicial da aula consistiu sobretudo na revisão dos conteúdos que tinham sido abordados nas aulas anteriores, nomeadamente a receção ao serviço com definição de quem

recebe enquanto que o outro colega se dirige para junto da rede para criar uma situação passível de ataque. Apesar de ser um exercício que tem vindo a ser trabalhado, notei que ainda existem alguns alunos com dificuldades significativas na modalidade o que os impede de avançar à mesma velocidade que os restantes, criando assim uma necessidade de ter de separar os discentes por níveis” Voleibol. Reflexão da aula nº7 e 8. 22 de fevereiro de 2024.

As etapas abordadas no decorrer da UD, foram a primeira, segunda e terceira etapas de aprendizagem. A quarta etapa de aprendizagem não chegou a ser abordada por ter um número reduzido de alunos capacitadas para progredir da terceira etapa para a última. Não reunindo as condições ideais para abordar o jogo 4x4 ou 6x6 (Mesquita et al., 2015). De realçar a evolução dos alunos que tinham mais dificuldades que conseguiram alcançar a segunda etapa de aprendizagem, realizando já algumas situações de jogo corrido concretizadas com sucesso.

Student Design Games (SDG)

O SDG é uma abordagem pedagógica desenvolvida por Peter Hastie, um professor e investigador conhecido pelo trabalho desenvolvido na área de EF e Desporto. Este método enfoca a ideia de permitir que os próprios alunos criem e desenvolvam os seus próprios jogos, com o objetivo de promover a aprendizagem ativa, a criatividade, a colaboração e a compreensão profunda dos princípios dos jogos. Por definição, a criação de jogos na EF é um processo em que os alunos criam, organizam, implementam, praticam e refinam seus próprios jogos dentro de certos limites apresentados pelo professor. Esses jogos são considerados uma ferramenta importante para aumentar o interesse dos alunos, e alguns sugerem que eles frequentemente despertam mais interesse nestes jogos do que nos projetados pelo professor (Rovegno & Bandhauer, 1994).

A implementação do SDG no PA surgiu no seguimento de querer inovar e apresentar algo diferente aos alunos, além demais, desenvolver os aspetos já mencionados, como a criatividade, a coesão de grupo e a compreensão profunda dos princípios que regem a criação dos jogos (descrição, esquema ou representação gráfica, regras, sistema de pontuação).

A minha abordagem seguiu uma estrutura clara, passando por diferentes fases, nomeadamente, a introdução do modelo à turma, sorteio das equipas/grupos de trabalho, sorteio do material disponível para cada equipa, criação dos jogos, testagem, ajustes e implementação, e o evento culminante com uma reflexão final do trabalho desenvolvido.

As primeiras duas aulas foram destinadas à apresentação do SDG, à criação das equipas e sorteio do respetivo material que iria ser usado por cada um dos grupos. De seguida, na criação dos jogos, os alunos receberam uma folha para os ajudar na construção e desenho do jogo. Na

folha, os alunos tinham um espaço para desenhar o esquema do jogo, outro para a descrição e no verso da folha uma área destinada à redação das regras que compreendiam o jogo.

A fase da criação do jogo na prática foi relativamente rápida para os alunos, porém quando os questionava acerca do tipo de pontuação, quais as regras do jogo, os alunos tinham alguma dificuldade em responder e ser claros na explicação. Estas dificuldades foram antecipadas por mim aquando do planeamento, tendo deixado entre duas a três aulas, para os alunos desenvolverem o jogo na íntegra. Após terem uma boa base teórica e o jogo funcionar, cada equipa devia apresentar o jogo para a turma, onde todos os alunos teriam a oportunidade de testar o jogo, a chamada fase de testagem.

Na fase designada para os ajustes e implementação, os alunos após apresentarem os jogos para a turma, foram sujeitos à minha avaliação e à avaliação dos colegas. Aqui houve uma discussão grupal para possíveis melhorias e ajustes que podiam realizar ao jogo para a sua implementação. Foi destinada uma aula para esta fase, e os alunos que não conseguiram acabar a implementação do jogo “oficial”, levaram essa tarefa para casa.

Por fim, o evento culminante, durou duas aulas, e consistiu na realização de um torneio com o jogo favorito dos alunos. No final, houve tempo para uma reflexão acerca do que os alunos retiraram do SDG, fazendo um balanço dos resultados alcançados pelos alunos.

O SDG foi também uma forma de os alunos que não tinham tantas capacidades motoras saírem valorizadas nos parâmetros das capacidades cognitivas com a sua contribuição na construção dos jogos do seu grupo. No meu caso em particular, tive um aluno que demonstrou sinais claros de desmotivação durante todo o ano letivo para a disciplina de EF, no entanto nas aulas destinadas ao SDG, o aluno preocupou-se em pensar em casa e trazer melhorias do seu jogo para a aula.

Acredito que os objetivos propostos para o SDG foram alcançados, tais como as conquistas destacadas anteriormente, a mudança do paradigma de os alunos olharem para EF como uma aula onde só vão exercitar o corpo, estas aulas serviram sobretudo para exercitar a mente.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), conforme discutido por Dyson e Casey (2012) no livro *Cooperative Learning in Physical Education*, é um modelo pedagógico que envolve a colaboração entre alunos organizados em pequenos grupos heterogêneos, com o objetivo de dominar o conteúdo de uma disciplina. A base deste modelo é a cooperação, em vez do conhecimento individualizado ou competitivo, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também as competências sociais e a capacidade de trabalho em equipa. Este

modelo caracteriza-se pelo trabalho estruturado em grupo, onde os alunos são organizados em grupos diversificados em termos de habilidades, conhecimentos e experiências, o que facilita a troca de ideias e o apoio mútuo entre os membros. A estruturação das atividades por parte dos professores é fundamental, garantindo que todos os alunos participem e contribuam para o sucesso do grupo. Embora cada aluno mantenha a sua responsabilidade individual, o êxito do grupo depende da colaboração eficaz entre os membros.

Recorri à utilização do MAC durante o 3º Período na modalidade de Badminton, de acordo com Rodrigues (2011, p. 59) implementar atividades promotoras de cooperação garante “*a interação entre todos os elementos de uma equipa no momento de trabalharem juntos, assim como a participação mais ativa de todos eles na realização das atividades propostas.*”.

Inicialmente, abordei a modalidade com grupos de dois alunos para estimular a proatividade entre eles. No entanto, percebi que isso comprometia os objetivos do MAC, pois não havia um terceiro elemento para avaliar os colegas enquanto jogavam. Dessa forma, ajustei o meu planeamento para adicionar um terceiro elemento aos grupos formados. A partir desse momento, houve mais feedbacks por parte dos alunos e uma melhoria significativa na comunicação dentro do grupo. Antes, essa comunicação não era das melhores, já que havia mais competição do que cooperação, o que o MAC procura promover.

Com a inclusão do terceiro elemento, que assumiu o papel de observador e avaliador, consegui alinhar melhor os objetivos do MAC. O feedback contínuo entre os colegas, proporcionado pelo terceiro elemento, trouxe mais cooperação e ajudou a reforçar as aprendizagens do grupo. Essa mudança não só melhorou o desempenho dos alunos, como também favoreceu a criação de um ambiente mais colaborativo e construtivo durante as aulas.

4.1.2 Planeamento

Segundo Bento (2003), a planificação é a ligação essencial entre as aspirações do sistema educativo, os programas das disciplinas específicas e a sua implementação prática. Trata-se de uma atividade orientada para o futuro, diretamente envolvida na execução do ensino, que segue uma sequência lógica: elaboração do plano, implementação, monitorização e ajuste conforme necessário. Desta forma, a planificação torna-se num processo dinâmico que traduz as intenções educativas em ações concretas, permitindo uma avaliação contínua e ajustes conforme necessário.

Um aspeto fundamental da planificação envolve a adequação dos conteúdos à turma específica. Para garantir que o nível de ensino esteja em conformidade com os conhecimentos

dos alunos, é necessária a consulta prévia das Aprendizagens Essenciais (AE) para cada ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018). Este cuidado assegura que o ensino seja rigorosamente adaptado ao contexto dos alunos, promovendo uma experiência educativa mais eficaz.

A capacidade de gerir imprevistos e adaptar a planificação às circunstâncias é crucial para a eficácia da prática docente. Situações como mau tempo, alunos lesionados ou ausentes são exemplos de imprevistos que podem exigir adaptações no plano de aula. Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca que a flexibilidade na planificação é essencial para enfrentar os desafios do ensino moderno, permitindo que os professores ajustem as suas estratégias conforme as necessidades dos alunos e a dinâmica da aula.

Além disso, Fernandes (2005) sublinha a necessidade de incluir mecanismos de avaliação contínua na planificação, o que possibilita ajustes frequentes e melhorias no processo educativo. Esta prática garante que o ensino se mantenha relevante e eficaz, respondendo às exigências e evoluções do contexto escolar.

Conforme destacado por Bento (2003), a lógica do ensino requer uma abordagem progressiva, sistemática e contínua, com diferentes momentos e níveis de tarefas de planeamento e preparação, nomeadamente, o PA, as Unidades didáticas e os Planos de aula. Esses três níveis estão interligados e não devem ser dissociados, pois perderiam a sequência lógica necessária para a eficácia do ensino. Bento (2003) sublinha que os planos são elaborados, inter-relacionados e considerados etapas intermédias essenciais para o aumento da qualidade e melhoria da prática educativa.

4.1.2.1 Planeamento Anual

O PA na EF é uma prática essencial construída com base nas AE, no contexto educacional específico e no perfil dos alunos. Segundo Kirk (2010), o PA deve ser um processo dinâmico e adaptativo, capaz de responder às necessidades variadas dos estudantes e às exigências do currículo. Kirk (2010) enfatiza que um planeamento eficaz na EF não só integra as metas educacionais estabelecidas, mas também considera a diversidade de habilidades e interesses dos alunos, promovendo uma experiência educativa inclusiva e significativa.

Adicionalmente, Silverman e Ennis (2003) sublinham a importância de alinhar o PA com a literatura sobre o ensino e aprendizagem na EF. Em "Student Learning in Physical Education", os autores argumentam que o planeamento cuidadoso das atividades e conteúdos é crucial para maximizar o envolvimento dos alunos e otimizar os resultados de aprendizagem. Isso envolve

não apenas a seleção adequada de modalidades desportivas e atividades físicas, mas também a consideração de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento holístico dos alunos.

Assim sendo, o PA na EF não é apenas um exercício administrativo, mas uma ferramenta estratégica para promover um ensino de qualidade e o desenvolvimento integral dos alunos.

Na EC, o PA foi estabelecido no início do ano letivo por mim juntamente os meus colegas EE e cooperação do OC. A seleção das modalidades foi realizada com base na consulta dos documentos auxiliares, especialmente as AE, o PAA e com o feedback do OC sobre o trabalho desenvolvido na disciplina em anos anteriores. A EC dispunha de todos os espaços necessários para lecionar as aulas de acordo com as modalidades escolhidas, além disso, não havia sobreposição com outras aulas de EF, o que me deu muita mais margem de manobra por não ter de agilizar o uso dos espaços com outros professores. No entanto, as condições meteorológicas podiam ser uma condicionante, dado que o espaço coberto disponível não era o ideal para a prática de algumas modalidades coletivas, tais como o Futebol, Andebol e Basquetebol.

Procurou-se também garantir um equilíbrio entre as modalidades praticadas no interior e exterior, especialmente nos 1º e 2º períodos, que são geralmente, as épocas mais chuvosas e nos quais as condições climáticas nem sempre permitem a realização das aulas ao ar livre.

O Ano Letivo 2023/2024 na EC estava dividido em três períodos letivos. O 1º período decorreu entre 7 de setembro de 2023 a 15 de dezembro de 2023, totalizando 38 aulas de EF ao longo do período. Sendo o mais longo, decidi priorizar a lecionação de UD mais extensas, entre 10 a 12 aulas. Durante este período, foram dadas aulas de Futebol, Atletismo e Ginástica.

O 2º período teve início a 3 de janeiro de 2024 e terminou a 22 de março, com uma pausa para as festividades do Carnaval. Sendo mais curto, com um total de 30 aulas, optei por um ensino mais ágil e eficiente, particularmente rentabilizar mais os inícios das aulas, priorizar mais tempo para a parte fundamental da aula onde abordava os principais conteúdos para cada modalidade. Neste período, planeei dar Orientação, Basquetebol e Voleibol.

Por último, o 3º período começou em meados de abril e terminou a 5 de junho para o 9º ano e a 20 de junho para os restantes alunos dos 2º e 3º Ciclos e 10º ano. O período teve um total de 24 aulas, priorizei modalidades que pudessem ser praticadas ao ar livre, como o Andebol, além do Badminton e SDG.

Esta distribuição ao longo do ano pretendeu assegurar que os alunos tinham uma experiência completa e diversificada ao longo do ano letivo.

4.1.1.1 Unidades Didáticas

Segundo Bento (2003), o plano anual é organizado em períodos nos quais estão contempladas diversas unidades de matéria. A extensão de cada unidade varia de acordo com a quantidade e complexidade das tarefas de ensino e aprendizagem, sendo ajustada conforme o estágio de desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Na prática, isso significa que em certas situações, o que é planejado pode sofrer alterações de acordo com o contexto. Na minha PES vivenciei algumas circunstâncias onde essas alterações foram necessárias, se inicialmente tinha planejado 8 aulas de Andebol e ao ensinar uma “situação de ataque com igualdade numérica” notei dificuldades evidentes na realização da mesma, tinha de ser capaz de refletir sobre a minha prática e ajustar esse planeamento para responder às necessidades encontradas, eventualmente modificando o exercício para uma situação mais simples, “superioridade numérica do ataque” por exemplo.

O planeamento das UD que utilizei seguiu o Modelo de Backward Design (Wiggins & McTighe, 2005), o qual, como o próprio nome indica, defende que a planificação da UD seja construída a partir do que se espera alcançar no final, ou seja, o resultado do produto das aprendizagens, denominado de “Big Picture Goal”. Na definição do grande objetivo no desenvolvimento das UD, tive em consideração os três domínios de aprendizagem, nomeadamente, domínio motor, cognitivo e socioafetivo.

Após delinear o “Big Picture Goal” o qual considerou os resultados obtidos na AD, foi fundamental considerar o número de aulas necessárias para alcançar o objetivo, a divisão dos conteúdos por aula, as situações de aprendizagem, as respetivas fases do modelo de ensino, os recursos utilizados pelo professor durante a aula e a fase de avaliação em que a aula está inserida (Wiggins & McTighe, 2005).

Durante o ano letivo planeei um total de oito UD, nomeadamente, para as modalidades de Futebol, Ginástica, Atletismo, Voleibol, Basquetebol, Andebol, Badminton e SDG. A duração de cada UD variou entre oito e dez aulas consoante os objetivos delineados e o número de aulas disponíveis por período.

A construção da UD de Futebol foi particularmente desafiante, uma vez que se tratou da primeira UD desenvolvida na íntegra por mim. Senti dificuldades na definição dos objetivos de aprendizagem específicos para cada aula. A definição do “Big Picture Goal” foi igualmente um trabalho árduo de maneira geral para todas as modalidades, uma vez ao mesmo tempo que devia ser sucinto não devia ser redundante na definição de cada um dos três grandes objetivos.

No desenho das UD, enquadrar as aulas por cada etapa dos modelos utilizados foi outro dos aspetos que senti mais dificuldade aquando do planeamento. De notar que fui melhorando na construção da UD, após as correções e feedbacks dados pela SV. Além disso, procurei literatura mais fidedigna do que a que anteriormente tinha procurado acerca das fases dos modelos estudados.

Os recursos materiais e espaços disponíveis condicionaram igualmente o planeamento de algumas UD, nomeadamente na UD de Voleibol, onde a EC tinha algumas condicionantes na abordagem da modalidade, particularmente as redes disponíveis que não eram as mais apropriadas e tiveram de ser ajustadas face ao comprimento do campo. Esta condicionante, limitou o planeamento, uma vez que encurtou o número de campos para os alunos praticarem a modalidade. O espaço disponível em relação ao espaço aproveitado não era o ideal. Apesar de haver espaço disponível para mais áreas de jogo, o comprimento da rede não cobria todo o campo para que pudesse designar mais áreas. Quanto à abordagem da Ginástica, penso que os alunos teriam beneficiado mais se a escola possuísse um praticável destinado para a modalidade. Não sendo possível, fez com que algum tempo da aula fosse destinado na arrumação dos colchões na parte final das aulas, perdendo em média entre cinco a dez minutos, resultando praticamente em menos uma aula lecionada do que inicialmente prevista aquando o desenho da UD.

Relativamente aos pontos positivos no planeamento das UD, considero que a preparação adquirida no primeiro ano do mestrado foi fundamental para responder as exigências deste processo. As bases teóricas e práticas, assim como as ferramentas metodológicas apresentadas ao longo das Unidades Curriculares, permitiram-me enfrentar a PES com mais segurança e organização. Tendo recorrido a diversas estratégias desenvolvidas nas Didáticas dos Desportos I e II, particularmente no Voleibol e Badminton que recorri aos modelos implementados pelos professores aquando da abordagem das modalidades. No Andebol, segui algumas das metodologias adotadas pelo docente das Didáticas, nomeadamente não abordar a modalidade na escola com mais de 4x4, para promover mais toque na bola por todos os intervenientes e mais espaço no campo para jogar.

4.1.1.2 Planos de Aula

O Plano de Aula é o último nível da planificação, de acordo com Batalha (2004) "*o plano de aula apresenta o ponto de equilíbrio entre a planificação por vezes um pouco teórica e a*

realidade propriamente da aula, contemplando a altura do ano, a duração da aula, o tema e a quem se dirige" (p. 69).

Na elaboração dos Planos de Aula, tive como preocupação a realização de um documento que fosse perceptível e de fácil leitura, não obstante simultaneamente ser rigoroso na definição de objetivos e critérios de êxito. Elaborei o Plano de Aula de forma tripartida, nomeadamente Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final (Quina, 2009).

A Parte Inicial normalmente é caracterizada, como o próprio nome indica, pelo início da aula. Aqui, frequentemente está situado o aquecimento geral e/ou mobilidade articular, que funciona como a preparação do aluno para a parte fundamental da aula. Este conceito é apoiado por autores como Maia, J. et al (2023), que enfatizam a importância do aquecimento como um momento crucial para preparar fisicamente os alunos e prevenir lesões. A fase introdutória da aula, ou fase verbal, que inclui a apresentação e contextualização da aula, também está inserida nesta primeira parte. Segundo Lopes, H. et al (2018), esta fase é essencial para definir os objetivos da aula e motivar os alunos, proporcionando uma visão clara do que será abordado.

Na parte inicial das aulas, planeei um tempo dedicado para a contextualização da aula, visando os objetivos propostos para cada aula ou o recurso a vídeos e/ou outros recursos tecnológicos para cativar os alunos. Por vezes, em situações em que a parte fundamental da aula iria começar num nível físico mais elevado optei por na parte inicial realizar exercícios de ativação motora que proporcionassem aos alunos a mobilidade articular mais requisitada durante a aula.

A Parte Fundamental para Quina (2009) é entendida como a parte intermédia da aula, sendo que é a parte mais longa, ocupando normalmente entre 50 a 70% do tempo destinado para a aula. Segundo o mesmo autor, a parte fundamental da aula caracteriza-se pela riqueza de conteúdo e é aqui que o professor desenvolve a matéria da aula, seja de uma forma introdutória, de desenvolvimento ou consolidação, devendo estar bem explícito o que se pretende desenvolver nesta fase da aula. A Parte Fundamental normalmente deve seguir uma progressão lógica de dificuldade motora/cognitiva, devendo-se iniciar do fácil para o difícil.

Um exemplo prático disso que ocorreu na minha PES foi: numa aula de Andebol, onde esteve programada a realização de jogo formal 4x4, a aula não começou imediatamente nesse formato. Houve uma progressão lógica até que se chegasse à parte do jogo. A parte do jogo 4x4 normalmente seria na parte final da Parte Fundamental ou quando subdividia Parte Fundamental por matérias de ensino, o jogo 4x4 podia servir para consolidar alguma matéria nova que tenha sido aprendida na aula, p.e. “ataque organizado com entrada dos laterais para os 6 metros”, os alunos podiam inicialmente realizar o exercício numa situação de vantagem numérica do ataque

e depois exercitar e consolidar em situação de igualdade numérica, aumentando os intervenientes e a complexidade do exercício.

A Parte Final define-se pelo 'retorno à calma', normalmente é a parte mais curta da aula (Quina, 2009), no meu ver é uma excelente oportunidade para o professor realizar um balanço da aula e sintetizar os conteúdos abordados, ressaltando os temas merecedores de maior destaque. Segundo Quina (2009), essa fase é crucial para a recuperação física e psicológica dos alunos após a atividade física intensa, além de proporcionar um momento de reflexão sobre os objetivos e conteúdos trabalhados. Gallahue e Donnelly (2003) também enfatizam a importância de uma conclusão adequada para a aula, sugerindo que o professor utilize esse tempo para reforçar as aprendizagens e fornecer feedback construtivo.

Na parte final das aulas, planeei atividades que reforçassem as aprendizagens da parte fundamental, utilizando jogos relacionados com os conteúdos abordados. Além disso, incluí no meu plano de aula um momento para feedback aos alunos, onde planeei dar sugestões de melhoria e discutir o desempenho. Também organizei um sistema rotativo de alunos para a arrumação do material no final da aula, garantindo uma transição ordenada para o término das atividades."

4.1.2 Realização

Concluído o Planeamento, a fase de Realização surge como o culminar de todo o trabalho desenvolvido durante a planificação. É nesta fase que a teoria se transforma em prática, e, durante essa transição, uma série de desafios precisa ser enfrentada e adaptada ao contexto real.

Segundo Marques et al. (2004), a prática educativa é onde as ideias ganham vida e se confrontam com a realidade do ambiente de ensino. A fase da realização pode ser entendida como uma fase decisiva no processo de ensino e aprendizagem do aluno, uma vez que os resultados obtidos dependem sobretudo daquilo que acontece no decorrer das aulas (Bento, 2003). De acordo com Quina (2009), as quatro dimensões da intervenção pedagógica do professor são: a Instrução, a Disciplina, a Gestão e o Clima e serão desenvolvidas e relacionadas com a minha PES de seguida.

4.1.2.1 Instrução

Segundo Quina (2009), a instrução no contexto educacional compreende-se como um conjunto de comportamentos de ensino adotados pelo professor para motivar e transmitir

informações aos alunos sobre as matérias a lecionar. Essas informações geralmente visam responder aos seguintes aspectos:

I. O quê?

Refere-se ao conteúdo específico que os alunos devem aprender, baseado nos documentos curriculares. Este ponto envolve a apresentação clara e precisa dos conceitos ou habilidades que são o foco da aula ou unidade didática.

II. Como?

Relaciona-se com a metodologia e as estratégias de ensino utilizadas para facilitar a compreensão dos alunos. Inclui o uso de demonstrações, recursos audiovisuais, atividades práticas e feedback, que, segundo Hattie e Timperley (2007), deve ser claro e específico para promover a melhoria contínua. A inclusão de recursos tecnológicos também é fundamental para tornar as aulas mais dinâmicas (Calderón et al., 2019).

III. O porquê?

Justifica o conteúdo ensinado, explicando a sua relevância e aplicabilidade na vida real, o que é essencial para motivar os alunos e aumentar a sua compreensão, conforme Wiggins e McTighe (2005).

Nesta dimensão de intervenção pedagógica, centrei a minha atuação na tentativa persistente de contextualizar tudo o que ensinava durante as aulas, utilizando a parte inicial para explicar o que ia ser abordado e, eventualmente, ao longo de quantas aulas a modalidade seria desenvolvido.

Durante a frequência nas disciplinas Didáticas de Desporto I e II, no primeiro ano do mestrado, os professores enfatizaram sistematicamente a importância de demonstrar claramente os exercícios. Essa preocupação foi uma constante na minha prática, onde fiz questão de mostrar pessoalmente os exercícios e jogos. Em situações em que não me sentia totalmente confortável em alguma modalidade, como por exemplo a Ginástica, recorri ao apoio de alunos mais habilidosos para realizar a demonstração. Os meios para atingir determinado fim devem ser ajustados conforme o contexto e, com o objetivo de captar a atenção e motivar os alunos para a aula, por vezes utilizei o projetor para demonstrar vídeos com gestos técnicos e habilidades a desenvolver durante as aulas.

A necessidade de responder ao 'porquê?' estava intimamente ligada à justificação do trabalho desenvolvido por nós, professores de EF. Porque é que a EF faz parte do currículo? Porque é que é uma disciplina obrigatória? O que os alunos podem ganhar com isso para se tornarem pessoas melhores aquando da saída da escolaridade obrigatória? A EF fundamentava-

se não apenas na apresentação da panóplia de modalidades desportivas, mas principalmente na valorização do exercício e do desporto, promovendo experiências positivas e o gosto pela prática desportivas.

No entanto, era entristecedor constatar que quase metade dos alunos da minha turma residente não praticava nenhum desporto além das aulas de EF. Onde é estávamos a falhar? Foi um desafio ao longo do ano captar mais alunos para experimentarem diferentes modalidades, proporcionando experiências positivas que os motivassem a procurar clubes fora do colégio para praticar desportos dentro do seu interesse.

4.1.2.2 Disciplina

Acredito que a disciplina não deve ser concebida como um conjunto de regras rígidas, proibições e/ou punições, ao contrário do que muitos professores podem pensar. Segundo Aranha (2004), a disciplina está relacionada com a promoção de comportamentos adequados por parte do professor adota, o professor é visto como um elemento fundamental para aplicar estratégias que permitam minimizar as condutas inapropriadas pelos alunos, e transformar essas atitudes em comportamentos mais úteis e produtivos para aula.

Desde o início da PES como EE, uma das minhas principais preocupações foi garantir que houvesse um respeito mútuo entre mim e os alunos. Para alcançar este objetivo, adotei diversas estratégias. Primeiro, assegurei que a comunicação fosse clara, estabelecendo desde o início do ano letivo as principais regras de conduta, tais como "ninguém fala por cima do colega", "um de cada vez", "respeitem a vossa fila", "não saiam da vossa estação", "atenção ao material" e "zelar pelo material". Embora estas regras tenham sido eficazes para criar um ambiente de respeito dentro da aula, constatei que nem sempre eram seguidas à risca e, por isso, tiveram de ser lembradas ao longo do ano.

Além disso, implementei uma intervenção imediata em situações de incumprimento do regulamento interno, chamando a atenção do aluno envolvido. Caso o comportamento fosse recorrente, estava preparado para comunicar o incidente ao Diretor de Turma, embora, felizmente, isso nunca tenha sido necessário.

Outra estratégia foi envolver os alunos na tomada de decisões, especialmente aqueles mais perturbadores ou distraídos. Ao atribuir-lhes responsabilidades e papéis de relevo durante a aula, percebi que muitos se mostraram mais focados na tarefa e menos propensos a distrações.

Por fim, experimentei a implementação de sistemas de recompensa, uma estratégia que, embora controversa, revelou-se útil em algumas situações. No entanto, durante uma aula de

Ginástica Acrobática, em que os alunos estavam a cooperar bem e solicitaram música, a introdução desse elemento levou a distrações, como a escolha de músicas ou conversas paralelas, que desviaram o foco da aula. Após esse episódio, decidi eliminar a música das aulas e expliquei a razão à turma, incentivando-os a refletir sobre as consequências das suas ações.

4.1.2.3 Gestão

De acordo com Quina (2009), a gestão do tempo é essencial para garantir que todas as atividades planeadas sejam realizadas de forma eficiente, respeitando o tempo disponível. Para tal, é necessário planejar detalhadamente as aulas, com cronogramas claros para cada parte da aula (inicial, fundamental e final), mantendo sempre a flexibilidade para ajustes conforme o ritmo dos alunos. Durante a PES, percebi inicialmente que perdia muito tempo com a chamada dos alunos e na formação dos grupos, o que afetava negativamente o tempo disponível para o ensino efetivo. Para melhorar a gestão do tempo, adotei estratégias como a implementação de rotinas desde o início das aulas. Por exemplo, os alunos passaram a participar na arrumação do material no final das atividades, o que reduziu significativamente o tempo gasto em tarefas administrativas e aumentou o tempo útil para o ensino.

Ainda segundo Quina (2009), a organização do espaço de aula e a gestão dos materiais são igualmente cruciais. Antes da chegada dos alunos, é importante garantir que o ambiente de aprendizagem esteja seguro e adequado, além de assegurar que todos os recursos estejam disponíveis e em boas condições para facilitar as atividades. Na PES, apercebi-me que a preparação do material e do espaço da aula com antecedência era essencial para o bom andamento das aulas. Sempre que possível, organizei o material e o espaço antes do início das atividades. Esta preparação garantiu que as aulas começassem sem atrasos e que os alunos pudessem utilizar o tempo de forma mais produtiva.

De acordo com Quina (2009), a gestão dos alunos é outro aspeto importante. Formar equipas ou grupos de trabalho heterogéneos pode promover o envolvimento e a aprendizagem colaborativa. Atribuir papéis claros, como líder ou cronometrista, ajuda a distribuir responsabilidades e a garantir a participação de todos. Na minha experiência prática, a formação prévia dos grupos revelou-se uma das estratégias mais eficazes. Ao organizar os grupos antes da aula, consegui evitar interrupções e distrações. Além disso, os alunos passaram a trabalhar de forma mais focada e a criar laços com colegas com quem normalmente não interagem tanto. Esta prática não só otimizou o tempo da aula, como também promoveu um ambiente colaborativo entre os alunos.

Quina (2009) refere que a gestão dos exercícios envolve fornecer instruções claras e uma progressão lógica nas atividades, começando com tarefas simples e avançando para desafios mais complexos, ajustando as atividades ao nível dos alunos. Durante a PES, procurei garantir uma transição lógica entre os exercícios, especialmente nas aulas que envolviam trabalho em grupos. Criei grupos com um número ideal de alunos para facilitar estas transições, o que otimizou o tempo útil da aula. Além disso, decorri por vezes à estratégia de especificar o tempo para cada exercício. Particularmente, quando decorria a exercícios mais analíticas, os alunos cooperavam mais e ficavam mais motivados quando sabiam que após o exercício analítico iriam aplicar o conteúdo em contexto de jogo ("Vamos exercitar o passe e corte durante cinco minutos, de seguida iremos aplicar o conteúdo em situação de jogo 3x3" - Aula de Basquetebol – Tema: Passe e Corte).

4.1.2.4 Clima

A meu um clima relacional positivo é essencial para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Aranha (2004), conceito de clima refere-se ao ambiente relacional e às interações que ocorrem no espaço educativo, especificamente na área da educação física. O clima é moldado pela qualidade das relações entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo, como o professor, os alunos e a própria matéria (Aranha, 2004). Na minha prática, esforcei-me para aplicar estratégias que reforçassem as três dimensões do clima relacional, nomeadamente, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno e a relação aluno-matéria.

Para fortalecer a relação professor-aluno procurei, numa primeira instância, conhecer os interesses e conhecimentos que os alunos já possuíam de anos anteriores, através do preenchimento no início do ano letivo das Fichas Individuais do Aluno. Essa estratégia ajudou-me a adaptar as aulas e criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, na medida em que pude planejar exercícios que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, (p.e. encaixando jogos como o “mata” na parte inicial da aula, ao mesmo tempo que servia como aquecimento, despertava a atenção dos alunos por ser um jogo que todos gostavam de praticar). Seguidamente, destaco a importância de dar feedback no decorrer das aulas, isto permitia-me criar alguma proximidade com os alunos, os quais percebiam que eu os estava a observar, aumentando o seu interesse e motivação para as aulas. Não menos importante, procurei desde o início manter uma postura de abertura e acessibilidade, incentivando os alunos a partilharem

comigo os seus medos e preocupações. Esta estratégia foi fundamental para criar um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Para dar resposta e enaltecer a importância da relação aluno-aluno para o bom clima de aula, adotei diversas estratégias. Grande parte da minha intervenção no decorrer da PES foi sustentada na aplicação de modelos de ensino centrados no aluno, onde um dos principais objetivos socioafetivos era que houvesse a fortificação dos laços entre os alunos. Entre as estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos, destacaram-se os trabalhos de grupo, como a criação de jogos dentro das próprias equipas. Além disso, procurei estimular a resolução de conflitos, incentivando os alunos a aceitar as suas diferenças de forma respeitosa e construtiva.

Finalmente, indo ao encontro do objetivo de fomentar uma bom encadeamento aluno-matéria, procurei que as minhas aulas tivessem uma diversidade de recursos de forma a cativar os alunos a aprenderem as modalidades lecionadas, nomeadamente, através de vídeos ou questionários *Kahoot!*. Preocupe-me, igualmente, no início de cada aula, fazer uma breve contextualização com os conteúdos que iam ser abordados, salientando os aspetos mais importantes de cada um. Esse momento inicial servia para orientar os alunos e destacar os pontos-chave, estimulando a curiosidade e o envolvimento com os temas abordados. Essa variedade de métodos permitiu criar um ambiente mais atrativo e participativo, favorecendo a compreensão e a aplicação dos conteúdos lecionados.

4.1.3 Avaliação

A Avaliação é uma tarefa complexa que não se limita a uma nota na pauta atribuída ao aluno. Para compreender a importância da Avaliação, é necessário ter o conhecimento da sua evolução ao longo do tempo. Por um longo período, a avaliação era usada como um instrumento para classificar e rotular os alunos (Fernandes, 2005). No entanto, nas últimas décadas, tem surgido um foco na investigação pela dimensão da avaliação, nomeadamente, olhando para avaliação “para” e “como” aprendizagem, substituindo a visão anteriormente defendida, a avaliação “de” aprendizagem (Bruno, 2013). Nos dias de hoje, tem sido uma prática comum, colocar o aluno no centro do processo, onde a aprendizagem deve ser reforçada e desenvolvida através da sua própria envolvência e compreensão de todo o processo de ensino, o aluno deixa de replicar o que vê, e passa a pensar para executar determinada ação (Biesta, 2014).

Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica (AD) envolve a observação dos elementos que serão lecionados ao longo da UD, conforme é destacado por Nobre (2021). Por outras palavras, trata-se de uma análise inicial que procura avaliar e compreender os conhecimentos prévios, habilidades e necessidades dos alunos em relação aos conteúdos que serão abordados durante a Unidade Didática. Essa avaliação fornece informações valiosas para o professor adaptar o ensino de acordo com as características específicas da turma, buscando promover uma aprendizagem mais eficaz e personalizada.

O OC deu a cada EE a autonomia de desenvolvermos os nossos próprios critérios de avaliação. No meu caso em particular, guiei-me pelas AE, para desenvolver as grelhas da AD de cada modalidade, além de consultar os documentos orientadores disponíveis pelo ministério.

A AD foi crucial para identificar o nível de habilidades e conhecimentos prévios dos meus alunos nas diferentes modalidades. Através dessa análise inicial, consegui obter um retrato claro das necessidades específicas de cada turma, permitindo-me ajustar o ensino de forma personalizada, conforme recomendado por Nobre (2021). Em termos gerais, verifiquei que a maioria dos alunos apresentava um nível intermediário nas capacidades motoras, especialmente nas modalidades coletivas, como Futebol, Andebol e Voleibol. Os alunos demonstraram um conhecimento básico das regras e fundamentos técnicos, o que facilitou a progressão nas aulas seguintes.

Por outro lado, nas modalidades, como Ginástica e Basquetebol, a AD revelou um maior défice nas habilidades técnicas. No caso da Ginástica, os alunos apresentavam dificuldades na execução de elementos básicos de rítmica e no controlo corporal necessário para os exercícios de aparelhos. Essa constatação foi um alerta importante, pois indicou a necessidade de dedicar mais tempo ao desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais antes de avançar para exercícios mais complexos. No Basquetebol, a turma tinha algumas dificuldades no controlo de bola, na coordenação da passada para o cesto e não dominavam bem o conceito de defesa individual. A AD anteviu a necessidade de dedicar mais tempo ao desenvolvimento das habilidades técnicas basilares na modalidade, como a condução de bola com drible e a defesa individual.

Os resultados mais promissores foram observados na modalidade de Voleibol, onde vários alunos apresentavam não apenas uma boa execução dos gestos técnicos, mas também um entendimento tático superior, conseguindo aplicar estratégias de jogo com relativa facilidade (atacar na rede, bloquear, ...). Isso permitiu que, nesta modalidade, fosse possível introduzir

desafios mais avançados, como situações de jogo reduzido e competições com foco em táticas coletivas.

Quanto à escala quantitativa utilizada na AD, o nível das ações dos alunos variava entre **um (1)**, quando o aluno ainda não conseguia realizar o gesto técnico, até **três (3)**, quando já o executava de forma muito eficaz. Essa categorização foi especialmente útil para identificar as lacunas no conhecimento e orientar os momentos de correção técnica durante as aulas. Na “**figura 3**”, são apresentados exemplos dos parâmetros avaliados na AD de Andebol, onde as ausências dos alunos na aula de AD estão sublinhadas a vermelho, afetando a análise inicial.

Nº	Capacidades Motoras						Cap. Cognitivas		TOTAL	
	Remate	Passe	Drible	Deslocações/bola	Interceções	Marcação Individual	Coordenação	Tomada de decisão		Conhece as Regras
1	2	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,667
2	3	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,500
3	1	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,833
4	3	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,750
5	2	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,667
6	2	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,667
7	2	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,917
8	3	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,500
9	2	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,667
10										0,000
11	3	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,500
12	3	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,500
13	3	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,500
14	2	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,667
15	3	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	2,500
16										0,000
17	2	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,667
18										0,000

3 Faz Bem
2 Faz
1 Ñ Faz

Figura 3 - Avaliação Diagnóstica em Andebol.

Dessa forma, a AD proporcionou-me uma visão ampla sobre os pontos fortes e fracos dos alunos, permitindo uma abordagem mais direcionada nas modalidades onde havia maior necessidade de desenvolvimento, como a Ginástica e o Basquetebol. A partir dessas informações, fui capaz de criar planos de aulas que atendessem às especificidades da turma, respeitando o princípio da progressão pedagógica e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e ajustada às realidades observadas.

Avaliação Formativa

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, “A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou

entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (p. 40).

A Avaliação Formativa que utilizei foi maioritariamente registos qualitativos do que fui observando ao longo das aulas. Estas informações compreendiam aspetos dos domínios motores, cognitivos e socioafetivos dos alunos, as quais foram valiosas aquando das reuniões intercalares em conselho de turma para apresentar um balanço do trabalho desenvolvido por cada aluno até ao momento. Estes registos contínuos permitiram-me ajustar constantemente a minha intervenção e feedbacks numa perspetiva de melhorar o desempenho do aluno ultrapassando as lacunas detetadas.

Durante a PES, encontrei várias dificuldades na implementação da avaliação formativa, particularmente no que diz respeito à gestão do tempo da aula para fazer estes registos e à inexperiência do que devia registar.

Uma das principais dificuldades foi equilibrar o tempo dedicado à realização dos registos qualitativos com o tempo necessário para a minha intervenção direta e prestação de feedbacks aos alunos. Em algumas aulas, especialmente nas de modalidades que envolviam mais aspetos técnicos e táticos, como o Futebol, Basquetebol, Voleibol ou Andebol em relação a outras (Ginástica, Atletismo). As modalidades mencionadas, eram mais complexas porque enquanto avaliador, tinha de retirar notas acerca das características técnicas e táticas das modalidades. Por exemplo, quanto à técnica, a realização do passe em Andebol, “o braço devia estar aproximadamente a 90°, olhar preferencialmente orientado para o recetor, os dedos e o pulso imprimiam força sobre a bola”, quanto à tática, “o aluno tomava a melhor decisão a executar o passe?”, “passava para os colegas que estavam isolados?”. Em comparação com a Ginástica ou o Atletismo, já não havia o aspeto tático para avaliar. A necessidade de observar todos os alunos e registar as suas ações, confrontado com a importância de intervir na aula, foi uma gestão particularmente difícil. Esse esforço muitas vezes resultou na redução do tempo disponível para retirar tantos registos como gostaria, para poder intervir mais e fornecer mais feedbacks ou vice-versa.

Além disso, a inexperiência na prática da avaliação formativa contribuiu para dificuldades adicionais na escolha e refinamento dos aspetos a registar. Ao longo do ano letivo lidei com uma variedade de modalidades e níveis de habilidade, tendo sido desafiante decidir quais os aspetos que seriam mais relevantes registar. A falta de familiaridade com as melhores práticas para registar eficazmente o progresso dos alunos e identificar áreas críticas de melhoria tornou o processo mais lento e menos eficiente.

Essas dificuldades revelaram a necessidade de desenvolver estratégias mais eficazes para gerir o tempo de forma a equilibrar os registos e intervenções diretas na aula. Além disso, enfatizam a importância de adquirir experiência prática e formação adicional para aprimorar a capacidade de selecionar e registar aspetos críticos de forma mais eficiente.

Avaliação Sumativa

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, “*A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação.*” (p. 41).

Na Avaliação Sumativa tive em consideração tal como na AD os documentos orientadores, nomeadamente, as AE, o regulamento do EC para disciplina na criação das grelhas utilizadas para cada modalidade. Os parâmetros avaliativos foram os domínios motores e cognitivos cotados com 70%, que correspondiam à aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos específicos das respetivas modalidades estipuladas aquando do PA, nomeadamente, Futebol, Ginástica (Acrobática e Aparelhos), Atletismo, Basquetebol, Orientação, Andebol, Badminton, SDG; Os restantes 30% destinavam-se ao domínio socioafetivo, onde era avaliado a assiduidade e pontualidade, comportamento, empenho, participação ativa nas aulas, espírito desportivo, respeito pelas regras e material do aluno.

A avaliação sumativa foi particularmente difícil de gerir, acredito que o facto da inexperiência como avaliador pesou neste parâmetro da avaliação. Senti que no 1º Período atribuí notas altas quando tinha valores nas tabelas destinadas “4,4”, tendo arredondando essas notas para nível 5, tendo como referência o feedback dado pelo OC. Muitos destes casos, refletiram-se em algum desleixo por parte dos alunos nos períodos seguintes, no entanto penalizar a nota no 2º Período era complicado uma vez que se tratavam de alunos exemplares nas restantes disciplinas e iam ser notas votadas em conselho de turma para manter o nível 5. Em conversa informal, com outros docentes, estes sugeriram que numa próxima situação semelhante comece o ano letivo com a fasquia ligeiramente mais abaixo, atribuindo o nível 4, e incentivando o aluno a trabalhar nos restantes períodos para melhorar a sua nota.

Autoavaliação

Segundo Rosado e Colaço (2002), a autoavaliação, no contexto educacional, refere-se ao processo no qual o aluno analisa criticamente o seu próprio trabalho. Essa análise visa

identificar áreas de fragilidade que necessitam de correção, ao mesmo tempo em que reconhece e compreende os sucessos alcançados. A autoavaliação implica, assim, uma reflexão do aluno sobre os objetivos propostos, proporcionando uma avaliação pessoal e uma busca por meios de aprimoramento.

Na minha PES, a autoavaliação dos alunos era realizada por meio de uma ficha escrita que foi planeada pelo NPES com base em fichas dos anos anteriores. A ficha tinha como propósito a autoavaliação por parte dos alunos dos seus conhecimentos teóricos e práticos, como também das suas atitudes e comportamentos no decorrer das aulas de EF. A ficha era a mesma durante os três períodos letivos, sendo uma forma também do aluno compreender a sua evolução ao longo do ano escolar. De forma geral, os alunos eram conscientes e iam ao encontro das avaliações propostas. Acredito que isso se deve muito pelos feedbacks que fui dando nas aulas destinadas para a avaliação de cada modalidade e estes terem conhecimento dos critérios aos quais iam ser avaliados.

Avaliação Normativa

Segundo Fernandes (2021), a avaliação normativa refere-se à descrição do desempenho de um aluno em termos de sua posição relativa em relação ao grupo. Isso implica comparar a realização do aluno com a média ou o desempenho global do grupo. De acordo com Aranha (2004), essa abordagem permite realizar uma comparação hierárquica das performances dos alunos, organizando-as de forma a classificar os alunos de acordo com sua aptidão, do mais competente para o menos competente. Em suma, a avaliação normativa baseia-se na comparação do desempenho individual em relação ao desempenho médio do grupo, facilitando a classificação dos alunos em uma hierarquia de habilidades ou competências. Embora este tipo de avaliação permita avaliar e atribuir uma classificação ao aluno, esta não tem em conta o sucesso real do aluno, uma vez que o compara com uma amostra e não com os critérios de êxito da modalidade.

Recorri à avaliação normativa nos testes de aptidão física no início do ano letivo, para compreender qual era a média de resultados atingido pela turma, como também, destacar os melhores resultados em cada teste e se havia uma correlação com atividades desportivas que o/os alunos pudessem praticar fora do contexto educativo. A conclusão a que cheguei com a realização da Avaliação Normativa, foi que no geral os alunos que tinham melhor desempenho eram aqueles que praticavam desporto fora da escola, e no mínimo tinham dois ou mais treinos por semana. Além disso, recorri a este tipo de avaliação, para nomear os treinadores e capitães aquando do uso do MED, por ver nesses alunos um exemplo a seguir para a equipa.

Avaliação Criterial

De acordo com Rosado e Colaço (2002), a avaliação criterial é considerada a abordagem mais apropriada, uma vez que possibilita que os estudantes sejam avaliados em relação a um ou mais critérios conhecidos por todos. Nesse contexto, cada aluno tem a clareza de onde precisa chegar e quais ações deve realizar para alcançar os padrões estabelecidos. Aranha (2004) acrescenta que a definição desses critérios oferece ao professor a capacidade de posicionar o aluno em um determinado nível dentro de uma escala de valores, como, por exemplo, numa escala de um a cinco. Isso facilitou a distinção entre os alunos com base nos diferentes níveis de sucesso que alcançaram. Em resumo, a avaliação criterial envolve estabelecer critérios claros que permitem aos alunos compreenderem as expectativas e aos professores avaliarem o desempenho dos estudantes em relação a esses critérios, facilitando a diferenciação entre os níveis de sucesso.

A Avaliação Criterial foi uma excelente ferramenta para clarificar o processo avaliativo dos alunos, a partir do momento que os alunos conheciam os critérios que iam ser sujeitos quando da avaliação, tinham consciência de quais os gestos técnicos e atitudes que deviam aprimorar para ter um bom desempenho e atingir uma boa classificação.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

A primeira atividade organizada pelo EE ao qual me incluo e que incidiu naquela que viria a ser a primeira parte do evento anual, foi um torneio de 4 modalidades. Intitulado de “4SportsTournament”, foi constituído pelas modalidades de Voleibol, Futebol, Basquetebol e Andebol, destinado para alunos do 3º ciclo, com o intuito de celebrar o Dia Europeu do Desporto na Escola (29/09/2023). O torneio teve a duração de uma manhã inteira e foi composto por equipas mistas pelas diferentes faixas etárias das turmas do 7º, 8º e 9º ano, a composição das equipas teve a colaboração também do OC, que ajudou a ajustar o nível de competitividade de cada equipa, tornando-as homogéneas. O objetivo do torneio foi cativar os alunos não só para a prática das modalidades escolhidas, mas também sensibilizá-los para a importância do exercício físico regular e do papel que as escolas têm para atingir esse objetivo. No decorrer do torneio, cada um dos EE, juntamente com o OC, ficaram divididos pelos locais onde foram realizados os jogos de cada modalidade. A minha função e dos meus colegas EE, juntamente com o OC consistiu fundamentalmente, na arbitragem, gestão e organização do tempo destinado para cada jogo, além disso fomos essenciais para orientar os alunos a deslocarem-se para os jogos que iam ter ao longo do torneio. Aquando do planeamento e idealização do torneio, tivemos o cuidado de que a final fosse realizada no campo de jogos, perto da hora de almoço de todos os alunos da EC. Essa atenção no horário e local da final do torneio, fez com que, a final tivesse um público vibrante constituído essencialmente por alunos do 2º ciclo que vieram apoiar os colegas e tornaram a entrega dos prémios dessa forma um momento mais marcante para quem participou no torneio.

Houve falhas na comunicação entre os EE e o OC, particularmente na gestão dos campos de jogo e na distribuição das equipas. A falta de um plano de comunicação claro e a coordenação inadequada resultaram em algumas desorganizações, impactando a fluidez dos jogos e a experiência geral dos participantes. Além disso, o planeamento prévio foi desafiado pela falta de conhecimento aprofundado das turmas, uma vez que tivemos apenas duas semanas para organizar um evento sem conhecer bem os alunos. Isto contribuiu para alguns contratempus na organização e execução das atividades.

Esta experiência destacou a necessidade crítica de uma comunicação eficaz e bem estruturada entre todos os envolvidos na organização de eventos. A coordenação entre EE e OC deve ser mais detalhada e sistemática para evitar desentendimentos e garantir uma gestão

eficiente dos recursos e do tempo. Aprendi também que o planeamento antecipado e uma melhor compreensão do perfil dos alunos são fundamentais para a execução bem-sucedida de eventos. A preparação antecipada permite ajustes mais eficazes e uma adaptação mais precisa às necessidades específicas das turmas.

Para futuros eventos, implementaria uma abordagem mais estruturada para a comunicação e coordenação com o OC, estabelecendo reuniões regulares para alinhar detalhes logísticos e operacionais. Também começaria o planeamento com mais antecedência e dedicaria mais tempo para conhecer melhor as turmas e suas características antes de definir o formato final do torneio.

A primeira atividade fora da EC, decorreu no dia de São Francisco (04/10/2023), cada um dos EE acompanhou a sua turma residente na atividade que visava celebrar o São Francisco. Na celebração do dia de São Francisco, estivemos ainda presentes, na eucaristia que oficializava e consagrava as renovações das novas instalações desportivas no campo de jogos. Seguidamente à missa, dirigimo-nos para o Picoto Park, em Braga, para acompanhar as turmas na realização de várias atividades desportivas ao ar livre (Arvorismo, Paintball, Arco e Flecha, entre outras).

A visita ao Picoto Park foi marcada por um momento de socialização com os alunos para lá do contexto de aula. A meu ver, a atividade foi ao encontro das minhas expectativas tendo corrido bastante bem. Acredito que, este tipo de saídas fora da EC com os alunos é fundamental, para conhecermos os nossos alunos e vice-versa. No entanto, nunca descorando que se trata de uma atividade da escola e é importante manter a disciplina e controlo sobre os alunos, garantindo a segurança de todos.

O corta-mato concelhio realizou-se no Parque Urbano Sara Moreira, em Santo Tirso, no dia 13 de dezembro de 2023, onde acompanhei os alunos no decorrer das respetivas provas. A atividade permitiu-me ter algum contacto com outros professores de escolas do concelho, bem como de gerir e organizar os alunos que participaram em nome da EC, particularmente no auxílio da colocação dos dorsais. Nesta atividade, estiveram envolvidas todas as escolas de Santo Tirso. De notar, os resultados de excelência obtidos nas provas, particularmente no escalão de infantis A, onde tivemos dois alunos, um do género masculino e outro do feminino a terminar no 1º Lugar. Além dos alunos mencionados, houve mais cinco que alcançaram o apuramento para a fase distrital. A EC recebeu ainda a distinção da melhor escola no escalão de infantis A femininos.

Embora a atividade tenha sido, no geral, bem-sucedida, houve alguns imprevistos. A coordenação na colocação dos dorsais revelou-se mais complicada do que o esperado, com

algumas confusões sobre a atribuição correta dos números aos alunos. Além disso, o fluxo de alunos e pais para o local das provas foi mais intenso do que o antecipado, o que gerou um certo caos na zona de receção e na organização do espaço. A experiência também evidenciou a necessidade de ter planos de contingência para gerir o volume de participantes e o fluxo de pessoal. Acredito que a organização beneficiava se tivesse organizado os alunos por escolas, ao invés de andarmos todos de forma desordeira pelo local.

Dentro do PAA, a minha turma residente tinha programada a realização dos Caminhos de Santiago em meados das férias de Carnaval, com vista à preparação física dos alunos, foi programada uma manhã, incluindo a aula de EF, uma caminhada pela cidade. A caminhada, denominada “Caminhada Fotográfica- preparação para a Peregrinação a Santiago de Compostela”, foi realizada no dia 26 de janeiro de 2024, e contou com a participação de todos os alunos do 9ºano fazendo-se acompanhar por mim e o OC. Além da preparação física e motora dos alunos para os Caminhos, desenvolveram-se igualmente outros valores durante a atividade, nomeadamente o respeito pelo meio e natureza, a valorização patrimonial de Santo Tirso com o registo fotográfico das esculturas contemporâneas espalhadas pela cidade.

A atividade ocorreu dentro do expectável, tendo o principal objetivo sido cumprido, nomeadamente a preparação dos alunos para a Peregrinação a Santiago de Compostela. Ainda assim, ressalvo a importância de moldar certos comportamentos de alguns alunos. Acredito que, numa próxima intervenção, ajudaria colocar os alunos mais conversadores separados para evitar comportamentos desajustados ao contexto.

Em função do bom aproveitamento obtido pelos alunos no decorrer do corta-mato concelhio, o NPES esteve também presente no corta-mato distrital, decorreu novamente no Parque Urbano Sara Moreira no dia 16 de fevereiro de 2024. As nossas responsabilidades no decorrer da atividade foram muito semelhantes às do corta-mato concelhio. Mais uma vez, de valorizar os excelentes resultados obtidos, particularmente o aluno que já tinha ganho o corta-mato concelhio no escalão de infantis A masculino, voltou a repetir o feito, vencendo a prova novamente.

O corta-mato distrital foi muito semelhante à estrutura do corta-mato concelhio. O que ocorreu fora do planeado foi idêntico ao que já tinha acontecido no primeiro evento. Penso que nesta atividade o controlo do professor encontrava-se um pouco limitado por depender muito da organização do evento o sucesso do mesmo. O meu papel em ambos os eventos do corta-mato foram praticamente de mero acompanhante dos alunos tentando organizá-los o melhor possível preparando-os para as respetivas provas do escalão.

Tendo em vista a resposta a uma das atividades obrigatórias na PES, nomeadamente a realização do seminário, o mesmo realizou-se no dia 29 de abril de 2024. O tema incidiu na valorização da EF, designando-se “A importância da Educação Física”. O seminário foi destinado para todas as turmas do 3º ciclo (as turmas residentes do três EE). O propósito do seminário foi sensibilizar e alertar os alunos acerca da importância da EF, particularmente na adoção de um estilo de vida ativo ao longo dos anos após o término dos estudos. Alertamos para as questões e recomendações da Organização Mundial de Saúde, quanto aos valores recomendados de atividade física para jovens e adultos. Divulgamos alguns dados preocupantes relativamente ao consumo de açúcar pela nova geração e particularmente das crianças. Enquanto NPES, sentimo-nos realizados pela receção dos alunos, nomeadamente a participação e intervenções enriquecedoras durante a apresentação do seminário. Apesar de, algumas das informações partilhadas os alunos já as conhecerem, eles revelaram-se interessados e cooperativos, principalmente aquando da realização de um jogo interativo que colocou o auditório todo a competir pelas aprendizagens captadas durante o seminário. Em suma, acreditamos convictamente que alcançamos os objetivos delineados aquando da preparação da atividade.

A segunda parte do evento anual, foi realizada no dia 29 de maio de 2024, coincidiu com a celebração do Dia Mundial da Energia e simultaneamente foi uma forma de celebrar o Dia da Criança (01/06/2024) de forma antecipada. A dinâmica e estrutura do torneio foram semelhante ao realizado na primeira edição, com a nuance de que acrescentamos grande parte da comunidade educativa a participar no torneio, particularmente, o 2º ciclo, o 3º ciclo e o secundário. Como forma de tornar o evento mais impactante, a sua realização foi no parque da cidade, as instalações eram muito maiores e os alunos podiam ter o público tirsense a assistir ao trabalho desenvolvido na escola. A atividade durou o dia todo, incluindo a receção das equipas, fase de grupos, pausa para lanches e almoço, e eliminatórias que resultaram nas finais de cada escalão, no final do torneio houve ainda tempo para a entrega de prémios a cada equipa vencedora.

A segunda parte do “4SportsTournament”, foi marcada por melhorias, particularmente na estrutura do evento, que envolveu mais turmas e jogos. No entanto, senti que a organização do evento ficou novamente condicionada pela falta de comunicação entre EE e OC. O evento encontrava-se dependente das instalações de terceiros, que tinham sido contactadas pelo OC, porém a falta de comunicação entre o OC e a entidade responsável pelas instalações não tinham qualquer conhecimento do material e espaços que necessitávamos para a realização do evento. Estes contratemplos foram contornados com a nossa criatividade e adaptação ao material

disponível. A maior aprendizagem que retiro da atividade é que é fundamental a comunicação entre todos os intervenientes na realização de qualquer evento. No futuro, penso que devo tomar uma posição mais ativa na dinamização do evento, se possível ser eu próprio a contactar a entidade ou ficar em conhecimento nos emails trocados.

Além das atividades anteriormente mencionadas, o nosso grupo da PES esteve ativamente ligado ao planeamento e lecionação do Desporto Escolar na EC. O Desporto Escolar na EC tinha uma estrutura ligeiramente diferente ao normal de outras escolas, quase como se tratasse de Atividades Extracurriculares para os alunos. No entanto, deu para ter uma experiência e primeiro contacto com alunos do 1º ciclo e pré-escolar para os quais eram dirigidas estas atividades. A modalidade definida era o Futebol, o que instigou a preparação de aulas estimulantes para os alunos, ao mesmo tempo que adaptadas para o nível de habilidades das crianças.

O trabalho desenvolvido no decorrer da UC de Projetos de Intervenção I e II resultou ainda na apresentação de um estudo qualitativo acerca das “Emoções e Identidade Profissional do Professor durante a PES” 6ºseminário – O Ensino da Educação Física, intitulado, “50 anos de Liberdade: O papel da Educação Física na democracia, cidadania e equidade”. A UC foi fundamental para compreender o dinamismo da profissão docente, incitando a importância da investigação para uma melhor prática pedagógica. Ainda assim, acredito que teria beneficiado em envolver-me mais na atividade e organizar melhor o tempo conciliando a PES e a UC de Projetos de Intervenção I e II para desenvolver um trabalho mais sólido e robusto.

Para celebrar o fecho do ano letivo e atendendo as atividades prevista no PAA, no dia 21 de junho de 2024 foi realizada uma visita ao Parque Aquático da Amarante. Ao longo do dia, fomos responsáveis pelos alunos, garantido a sua segurança e diversão. A atividade foi a “*last dance*” da PES, tendo despertado um misto de emoções enquanto EE, durante a visita ao parque estive distraído e vivenciei as últimas risadas com os “meus pupilos” sem que me apercebesse, olhando agora em retrospectiva para um ano tão trabalhoso, que por diversas vezes me levou ao desespero passou a correr e acabei com um sorriso amargo na cara.

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

A meu ver o trabalho realizado pelo professor tem um impacto direto sobre o percurso escolar dos alunos, influenciando positivamente as suas vidas para além do período de convivência direta. De acordo com Nóvoa (1992), o professor exerce um papel central na formação dos alunos, funcionando como um mediador entre o conhecimento e o contexto

social. Este papel vai além do simples ensino de conteúdos, abrangendo a promoção de valores e atitudes que contribuirão para o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Tardif (2014), o professor é uma figura de referência que muitos alunos seguem como exemplo, assumindo um papel que ultrapassa os limites da sala de aula. Galvão (2002) complementa essa visão ao afirmar que o professor é o elemento de ligação entre o contexto interno (a escola) e o contexto externo (a sociedade). Acredito, que a missão do professor inclui transmitir valores que tornem os alunos não só melhores acadêmicos, mas também melhores cidadãos, preparados para enfrentar os desafios fora do ambiente escolar.

Durante a minha prática enquanto EE, procurei transmitir a imagem de um professor justo, correto e cativante, para que os alunos encontrassem na prática da EF um espaço de alegria e realização. Almejei ser uma referência para meus alunos, um exemplo a seguir, mesmo estando no início da minha carreira docente.

Para alcançar este objetivo, esforcei-me não só dentro das aulas, mas também fora delas, para transmitir princípios essenciais ao crescimento dos jovens, tais como a responsabilidade, a resiliência e esforço, princípios que acredito que o desporto desenvolve particularmente bem. De acordo com Perrenoud (2001), uma boa relação entre alunos é fundamental para o sucesso escolar, tanto nas aulas de EF quanto nas outras disciplinas. Neste sentido, tentei sempre mostrar que a cooperação e a boa convivência são vitais para o êxito coletivo.

Além disso, a inclusão foi um valor central nas minhas aulas. Nenhum aluno foi deixado de lado ou menosprezado; fiz questão de garantir que todos se sentissem importantes e úteis, particularmente em situações que os alunos estavam doentes ou lesionados, tinham sempre um papel de importância na aula, coordenando e auxiliando os alunos como treinadores e/ou árbitros. Este enfoque na inclusão, como sugere Freire (1996), contribui para a criação de uma comunidade solidária e cooperativa, onde o trabalho em equipa é a base do bom funcionamento. Esta boa ligação estabelecida em sala de aula estendeu-se para fora dela, reforçando o senso de comunidade e ajuda entre os alunos. No caso da minha turma residente, foi reforçado o sentido de ajuda observado através da união entre os alunos nos intervalos em prol de um objetivo comum como foi o exemplo da recolha de fundos para a atividade programada dos “Caminhos de Santiago”, onde todos sem exceção estiveram presentes em alguns eventos temáticos na venda de comida e bebida.

5.3 Socialização profissional e institucional

Fullan, M. (2007) argumenta como a cultura escolar e o apoio dos colegas são fundamentais para o sucesso e o desenvolvimento dos professores iniciantes. O autor menciona que uma integração positiva contribui significativamente para o bem-estar e a eficácia dos professores. No contexto da minha experiência na EC, senti de forma clara o impacto positivo deste apoio descrito por Fullan. Desde o primeiro contacto com a escola, percebi a importância da cultura de acolhimento e colaboração promovida pela comunidade educativa.

Desde o início que me senti confortável e apoiado pela comunidade que me rodeava, desde os sorrisos aos “bom-dia” trocados com professores, funcionários e membros da direção da EC, os quais contribuíram para um ambiente saudável dentro do estabelecimento de ensino. Nas reuniões do conselho de turma, os professores sempre me fizeram sentir à vontade e encorajaram na minha construção da identidade profissional, na medida em que me sentia pertencente ao grupo por saber que também tinha uma voz e não era menos professor apesar de estar em ano de PES.

O trabalho conjunto de todos os intervenientes na EC, focado no bem-estar dos alunos, professores e funcionários alterou significativamente a minha perceção sobre o Ensino, particularmente a imagem que tinha do ambiente entre os professores, que achava ser mais reservado onde não havia tanta comunicação entre eles. Pela experiência vivida na EC, as relações entre os docentes era completamente o oposto daquilo que tinha em mente. A minha PES foi marcada por um excelente ambiente socioafetivo, onde todos os professores trocavam impressões quer em contexto mais formal nas reuniões intercalares, quer em contexto informal em convívio dentro da sala dos professores. A meu ver, é essencial que todos estejam dispostos a colaborar e trabalhar em prol dos mesmos objetivos. Acredito que um estabelecimento de ensino é muito mais do que apenas alunos e professores, todos os funcionários desempenham um papel ativo e vital na evolução dos intervenientes, juntamente com a direção e os órgãos sociais da Instituição.

Vivenciar a experiência da PES num ambiente tão positivo foi crucial para mim, pois senti-me integrado numa equipa disposta a acolher-me como membro, valorizando-me tanto como pessoa quanto como profissional. Todos se mostraram dispostos a oferecer a ajuda necessária, dissipando os receios iniciais típicos de alguém que não conhece nem o "terreno" nem o funcionamento da instituição. Segundo Tardif (2014), a integração e colaboração entre os diferentes membros de uma instituição educativa são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem eficaz e positivo. A PES proporcionou-me um valioso entendimento de como o

trabalho em equipa e a colaboração podem impactar positivamente o ambiente escolar e o desenvolvimento profissional.

5.4 A Componente ético-profissional

Acredito que, para compreendermos o que é a componente ético-profissional estará intrinsecamente ligada o entendimento do que é a ética propriamente dita e o que é a moral. Segundo Abbagnano (2007) a ética pode ser definida como a ciência da conduta, por outro lado a moral é o objeto da ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas, conjunto de regras, costumes de um grupo social, definindo o que devemos ou não fazer numa sociedade.

A ética profissional dos professores, segundo Muñoz (2011), é descrita como um campo único, marcado por tensões, dilemas e decisões que precisam ser bem fundamentadas e racionais. Esse processo envolve a construção e a comparação com diferentes realidades e contextos, exigindo reflexão e diálogo em várias esferas e entre diversos autores. Há regras e atividades para a atuação na prática profissional, a partir do Código de Ética Profissional, sendo este o instrumento normativo que regulamenta a atividade do profissional. A componente ético-profissional do professor é fundamental no contexto educativo, pois transcende a mera transmissão de conhecimento. De acordo com Caetano e Silva (2009), o professor deve agir observando um conjunto de princípios morais e utilizar estratégias, métodos e recursos para promover a formação ética dos alunos. Segundo Caetano e Silva (2009), a ação do professor é pautada pelos seguintes princípios, em prol do bem do aluno, *“a proteção do outro e o cuidado, através do diálogo e da análise de situações concretas, mas também são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e dignidade humanas, o rigor e a competência.”* (Caetano & Silva, 2009, p.54).

Durante a minha PES, esforcei-me para seguir os princípios já mencionados anteriormente e implementar práticas que contribuíssem para o desenvolvimento ético e moral dos meus alunos. Para isso, incentivei os alunos no decorrer das aulas a respeitar as opiniões dos colegas, a intervirem de forma organizada e um de cada vez, promovendo um ambiente de respeito e solidariedade. Durante as avaliações, procurei ser justo e imparcial, clarificando os critérios para os alunos, garantido que todos eram avaliados de forma equitativa. Aproveitei algumas situações das aulas, para debater e colocar os alunos a refletir sobre as suas ações e os dilemas éticos da vida quotidiana ou relacionados aos conteúdos abordados, por exemplo, a importância da honestidade e da verdade, num jogo de Futebol *“a bola tocou-me na mão, é falta...”*.

Paulo Freire (1996) destaca que a educação é um ato de amor e compromisso, e o professor deve ser um exemplo de justiça social. Inspirado por Freire, procurei ser um exemplo positivo, não apenas ensinando o conteúdo programado, mas também encorajando os alunos a serem cidadãos críticos e comprometidos com a justiça e a igualdade.

6. Desenvolvimento profissional

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

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 16/2023, 2023) sublinha que a formação dos professores não se limita à formação inicial, mas deve ser complementada por uma formação contínua, numa perspetiva de educação permanente (Silva, 2016). Esse processo visa não apenas adaptar os professores às exigências curriculares e pedagógicas, mas também incentivá-los a desenvolver um espírito crítico, inovador e reflexivo, alinhado com a investigação e a prática pedagógica (Tardif, 2000).

A formação contínua deve ser vista como uma oportunidade para que os docentes enfrentem e integrem as mudanças sociais e educacionais em constante evolução. A profissionalização do ensino, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, reforça a importância da supervisão pedagógica, da prática reflexiva e das parcerias entre instituições de ensino superior e escolas, sugerindo que a formação contínua não só melhora a prática individual do professor, mas também contribui para o desenvolvimento coletivo das escolas, promovendo-as como "escolas aprendentes" (Alarcão & Roldão, 2008).

Outro ponto destacado é o impacto da formação contínua na estabilização e na qualidade do corpo docente, visto como central para o sucesso escolar e para a melhoria dos resultados educacionais (Nóvoa, 2009). A LBSE e as reformas subsequentes, como o Processo de Bolonha, reforçam a necessidade de os professores manterem-se atualizados com as novas exigências e normas educacionais, defendendo uma qualificação profissional elevada, como o grau de mestre (Flores, 2010).

A prática docente, em especial na área da EF, apresenta diversas dificuldades que requerem uma formação contínua e um constante aperfeiçoamento profissional, para Resende et al (2014), *“(...) o professor persegue o conhecimento profissional ao longo da carreira, constituindo a sustentabilidade da sua formação, continuando a investir no seu desenvolvimento profissional. A formação contínua é um dos fatores mais influentes na construção da IP.”*. Durante a PES, confrontei-me com desafios que sublinharam a necessidade de desenvolver estratégias mais eficazes e de buscar constantemente novas formas de aprimorar a minha prática letiva.

Uma das principais dificuldades que encontrei inicialmente foi a gestão da disciplina dos alunos em sala de aula, tais como situações como alunos a baterem bolas enquanto eu explicava ou a brincarem com as raquetes durante a demonstração de um gesto técnico, exigiam um controlo da minha parte que fosse mais firme e estratégias de gestão de turma mais eficazes.

Segundo Kohn (1996), a construção de uma comunidade de aprendizagem baseada no respeito mútuo é crucial para minimizar tais comportamentos. No entanto, implementar essa abordagem na prática diária requer experiência e conhecimento que inicialmente me faltavam. Senti que a forma como os alunos respeitavam o OC era diferente do respeito que tinham para comigo.

Aquando da primeira aula assistida, algumas estratégias sugeridas pela SV foram fundamentais para melhorar o ambiente das minhas aulas e alguns dos comportamentos anteriormente mencionados foram corrigidos pelos alunos. A minha procura constante por ser respeitado e a aplicação de estratégias como, “pousar as bolas no chão quando estivesse a explicar o exercício”, “sentarem-se no chão com a bola no meio das pernas”, “pousar a raquete no solo”, entre outras, fez com que pouco a pouco, o clima da aula melhorasse e sentisse mais confiança no exercício das minhas funções.

Outro desafio significativo foi durante as aulas de Ginástica Solo. Tinha dificuldades em identificar os erros dos alunos rapidamente, reconheço que o meu conhecimento pedagógico do conteúdo não era suficientemente robusto para fornecer feedbacks eficazes e imediatos, de modo a ajudá-los a evoluir. Este reconhecimento está alinhado com as observações de Shulman (1987) sobre a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, que implica não só dominar a matéria, mas também saber como ensinar de forma a que todos os alunos compreendam e progridam. Para colmatar estas dificuldades, procurei investir mais na preparação dos planos de aula, colocando mais palavras-chave e critérios de êxito qualitativos para cada uma das figuras que ia trabalhar na aula. Esta preparação resultou numa melhoria significativa na minha atuação, particularmente, em ser mais interventivo ajudando os alunos a ultrapassar algumas dificuldades nas figuras. Além dessa estratégia, procurava sempre dar uma imagem dos exercícios aos alunos, executando as figuras ou colocando alguém da turma que se sentisse confortável para realizar a demonstração. A demonstração dos exercícios, como argumentam Graham et al. (2013), é fundamental para destacar os aspetos chave na execução dos elementos gímnicos, simplificando a compreensão dos alunos.

A gestão do tempo foi outra área problemática, especialmente na conciliação entre o tempo dedicado à PES, à família e às outras responsabilidades profissionais. Esta sobrecarga levou a episódios de stress e exaustão, impactando a minha capacidade de cumprir prazos e desenvolver os trabalhos com a qualidade desejada. A literatura sobre stress e *burnout* associados à profissão docente, como destacado por Howard e Johnson (2004), sugerem que o equilíbrio entre vida pessoal e profissional é essencial para uma prática docente sustentável e eficaz. Neste contexto, a escolha do tema na UC de Projetos de Intervenção I e II, “Construção da Identidade Profissional do Professor”, foi um momento crucial para compreender algumas emoções

sentidas no decorrer da PES. Esse entendimento permitiu-me evitar o colapso e encarar a profissão com mais calma, aceitando melhor os momentos de tristeza quando algumas situações não correspondiam às minhas expectativas, bem como celebrar as pequenas conquistas alcançadas no decorrer das aulas.

Seguindo o raciocínio do envolvimento e trabalho desenvolvido na UC de Projetos de Intervenção I e II, este permitiu-me desenvolver mais as minhas competências de investigação, em particular a análise de documentos sobre a prática docente e a importância da PES para o crescimento do EE.

De acordo com Cunha (2010), *“Todo o docente que, ano após ano, continua a confiar (...) naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, deixa-se ultrapassar cada vez mais.”* (p.42), o autor reforça a necessidade de olharmos para a profissão docente como algo inacabado, acredito convictamente que para continuar na vanguarda tenho de me esforçar por me manter atualizado. Dessa forma, devo procurar mais formação dentro das entidades competentes e melhorar as minhas práticas pedagógicas, especialmente nas modalidades que ainda não me sinto tão confortável na sua lecionação, tais como a Ginástica, algumas modalidades do Atletismo. Além disso, melhorar as estratégias de comunicação, tornando o meu discurso mais claro e breve para os alunos, melhorar a redação escrita, descomplicar as ferramentas de formatação do Word, procurar investir mais em melhores práticas de investigação. Estas são algumas das sugestões de melhoria identificadas após uma reflexão crítica sobre as minhas fragilidades enquanto professor.

7. Reflexões finais

Concluído este bonito e importante capítulo da minha vida, sinto que ultrapassei mais uma etapa com sucesso. Ao longo do ano letivo, fui confrontado com diversos desafios que tive de superar com base nos meus conhecimentos e, igualmente fundamentais, com o auxílio da SV e OC, os quais facilitaram a superação dessas dificuldades. As problemáticas que surgiram durante a minha prática pedagógica foram também ultrapassadas com base numa pesquisa aprofundada acerca do que a literatura mencionava, tendo encontrado soluções vantajosas para os obstáculos que foram surgindo.

De destacar a escrita e redação do Plano Formação e Intervenção na Escola e RPES, documentos que me permitiram aprofundar o meu conhecimento teórico sobre os modelos de ensino que fui aplicando no exercício das minhas funções, como também refletir sobre tudo o que envolveu a PES, desde as minhas áreas de desempenho, o meu percurso na escola cooperante, as minhas forças e fraquezas enquanto futuro professor de EF. Notadamente, o processo de escrita destes documentos clarificou a montanha de emoções sentida com o choque da PES, permitindo-me ter uma visão crítica e reflexiva sobre a minha prática, analisando e avaliando as minhas ações enquanto estava engajado no processo, permitindo uma autoavaliação contínua e uma melhoria constante do trabalho desenvolvido.

Quanto às áreas de desempenho, compreendo agora a complexidade que as envolve. Nos primeiros meses da PES, conseguir controlar a turma, gerir o tempo de aula, prestar atenção a todos os alunos e intervir para os corrigir foram desafios particularmente difíceis de superar no início da minha prática docente. No entanto, com o passar do tempo e a experiência acumulada, bem como seguindo os conselhos do NPES, consegui melhorar significativamente nesses aspetos.

Relativamente à minha participação na escola e relação com a comunidade, se inicialmente podia estar algo apreensivo de como seria recebido, esse sentimento rapidamente desvaneceu-se, tendo tido ao longo do ano uma relação sublime com toda a comunidade educativa, em especial os alunos que foram fundamentais em todo o meu processo evolutivo enquanto professor. Essa convivência constante não só facilitou a criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo, como também me permitiu aprofundar o meu conhecimento sobre as diversas realidades e contextos sociais que cada aluno trazia para a aula. Aprendi a adaptar a minha prática pedagógica de forma mais inclusiva, respeitando as diferentes formas de aprendizagem e estimulando a autonomia dos estudantes. Além disso, o envolvimento nas diversas atividades escolares da EC, como desporto escolar, visitar de estudo e outros projetos comunitários,

reforçou a importância de uma educação que vai além da sala de aula, promovendo a cidadania ativa e a construção de valores essenciais para a vida em sociedade.

Apesar de em anos anteriores já ter sido trabalhador-estudante, o ano da PES foi, sem dúvida, o mais desafiante no sentido de conciliar tudo. Não obstante, a redação do RPES é tranquilizante por saber que estou mais perto de ser professor como tinha idealizado, em busca de me dedicar com o corpo e alma a 100% ao Ensino.

8. Referências bibliográficas

- Abbagnano, N. (2007). Ética. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 442-51.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P. M. F., & Amândio, G. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 41-51. <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240-254. <https://doi.org/10.1177/1356336X16683179>
- Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. (Série Didáctica; Ciências Sociais Humanas; 47) Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge University Press.
- Batalha, A. P. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Bessa Pereira, C., Farias, C., Gracinda Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). As dinâmicas de cooperação no seio das equipas no modelo de educação desportiva: Um estudo de investigação-ação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, (2).
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Bruno, I. (2013). Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa)
- Calderón, A., Meroño, L., & Macphail, A. (2019). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education preservice teachers. *European Physical Education Review*, 26, 1356336X1985085. <https://doi.org/10.1177/1356336X19850852>
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2), 41-52.

- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re]constructing a professional identity based on visual evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141-171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education. A Research-Based Approach*. Oxon: Routledge.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). Critérios de avaliação. *Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, M. I., Caires, C., Rodrigues, D., & Lopes, H. (2014). O PNEF e a heterogeneidade da prestação motora dos alunos: Que respostas, que soluções? Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning through practice: A study with physical education pre-service teachers. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl-2, M6), 121-132.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (9th ed.). McGraw-Hill Education
- Hastie, P. A. (2002). *Teaching for lifetime physical activity through quality high school physical education*. Human Kinetics.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lauder, A. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lima, R., Benites, L., Resende, R., & Cardoso, S. (2018). Reflexões dos futuros professores de educação física sobre o seu processo de formação académica. *Revista Kinesis*, 36(1), 2-15. <https://doi.org/10.5902/0102830821724>
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. L., Simões, J., & Alves, R. (Eds.). (2018). *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (Edição Eletrónica). Universidade da Madeira.
- Luz, Paula. (2023). Jovens portugueses são dos mais qualificados mas em maior risco de pobreza e exclusão social. *Dn.pt*. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/jovens-portugueses-sao-dos-mais-qualificados-mas-em-maior-risco-de-pobreza-e-exclusao-social-16778271.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. L. (2008). Throwing and catching as relational skills in games teaching: Situated learning in a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-20.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Helping preservice and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: Who is going to listen to you anyway? *Quest*, 64(4), 299-312.
- Maia, J., Tani, G., Cruz, H., Queirós, P., Dias, C., & Vasconcelos, O. (2023). *Educação física no 1. ciclo do ensino básico: um manual para professores*. Porto: FADEUP.
- Marques, B. M. F., Pinto, F. M. R. P., & Gonçalves, M. de L. S. (2004). *Pensar o currículo, (re)inventar a formação para diferir na ação: Três perspectivas, um objetivo – Articular*. VI Colóquio sobre Questões Curriculares, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

- Mesquita, I. & Graça, A. (2004). A step game approach to teaching volleyball in school settings. In González Valeiro, M.; Sánchez Molina, J. & Gómez Varela, J. (Eds.), *AIESEP congress: Preparación profesional Y necesidades sociales*, pp. 569-574. [CDRom].
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (p. 48). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 45-46). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. B., Araújo, R., & Farias, C. (2014). Modelo de educação esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 1-14.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República*, 1.ª Série, n.º 129, 35305-35323.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 92, 2819-2828
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República, Série I*, n.º 129.
- Mitchell, S. (1996). Tactical Approaches to Teaching Games: Improving Invasion Game Performance. *JOPERD*, 67:30-33.
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo* (Vol. 1). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Muñoz, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación educativa*, (16), 93-102.
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, (350).

- O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (2010). *Young people's voices in physical education and youth sport*. Routledge.
- Perrenoud, P. (1999). *Dez novas competências para ensinar: Convidar o professor a enfrentar os desafios do terceiro milênio* (2ª ed.). Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. IPB, ESE.
- Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada Do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. (2017). ISMAI.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, 145-164.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby, reeditada em 1993.
- Rodrigues, D. (ORG.) (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *Elementary School Journal*, 83, 335-350.
- Rovegno, I., Banderhauer, D. (1994). Child designed games—experience teachers' concerns. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(6), 60-64.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física* (Vol. 129). Inde.
- Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop D, Hastie PA, van der Mars H (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, E. (2016). Observação de aulas e formação entre pares. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Professores e escola – conhecimento, formação e ação* (pp. 86-96). Porto: Universidade Católica Editora.

- Silverman, S., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Human Kinetics.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: A necessidade de um quadro conceptual. Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais.
- Tannehill, D., MacPhail, A., Halbert, G., & Murphy, F. (2012). *Research and Practice in Physical Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203136928>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.