

Universidade da Maia
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Rodrigo David Amaro Coelho

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo

Outubro 2024



Rodrigo David Amaro Coelho

Nº 035047

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

Trabalho Realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo da Universidade da Maia do Professor Mestre David Magalhães da Escola Básica e Secundária de Vilela (Paredes).

Outubro, 2024

Coelho, R. (2023), 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-chave: Educação Física; Escola; Prática de Ensino Supervisionada; Unidade Didática.

Dedicatória

Gostaria de dedicar a realização deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada às pessoas mais valiosas para mim desde o meu primeiro dia de vida que são os meus pais. Só graças a eles tudo isto foi possível, desde os valores que me transmitiram, a educação que me deram, todas as condições que me deram e toda a liberdade de escolha para o meu futuro e também todo o apoio que me foi dado desde que essa decisão foi tomada. Mesmo por muitas vezes fazer muitas asneiras sempre me corrigiram da melhor maneira de modo a tornar-me quem sou hoje e possibilitaram onde cheguei e motivaram-me para sonhar onde posso ainda chegar.

À minha irmã e ao meu irmão que mesmo por muitas discussões e desavenças que passamos sempre soube que poderia contar com eles para tudo o que precisasse. São também à feição dos meus pais as pessoas que desde criança convivo diariamente e foram também desde essa verde idade duas pessoas que me fizeram crescer.

À Beatriz que num curto espaço de tempo se tornou uma das pessoas mais importantes para mim, que não só nos bons, mas principalmente nos maus momentos esteve aqui. Com ela aprendi muito quanto pessoa e todos os dias continuo a aprender. Foi principalmente graças a ela que nesta fase, o mestrado manteve o foco, pois ela é um exemplo no que toca a níveis académicos.

Ao meu grupo mais próximo de amigos, João Baptista, Guilherme Costa, Diogo Barreira, Tiago André e Gonçalo Moura que estiveram presentes diariamente sendo um suporte fundamental para tudo na minha vida e que mesmo nos piores dias eram capazes de me fazer rir às gargalhadas e ultrapassar tudo o que me aparecesse à frente.

Deixar também um agradecimento a todos os meus familiares, aos que cá estão, mas também aos que saudades deixaram com as suas partidas. Todos foram importantes para a minha evolução ao longo de todos estes anos, uns nuns momentos outros noutros.

Agradecimentos

Um especial agradecimento a todos os meus professores desde o meu primeiro passo académico no Externato António Nobre (Matosinhos), passando pela Escola da Praia (Leça da Palmeira), a Escola Engenheiro Fernando Pinto de Oliveira (Leça da Palmeira), a Escola Secundária da Boa Nova (Leça da Palmeira) e aos Docentes da UMAIA tanto na Licenciatura como no Mestrado.

Ao Professor Mestre David Magalhães, pela forma que me recebeu a mim e ao restante grupo de Prática de Ensino Supervisionada. Sempre se mostrou disponível para ajudar em todas as dúvidas que foram surgindo, e para aconselhar da melhor forma de modo a contribuir para a minha Identidade Profissional e a nível pessoal.

Ao Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo que em todas as vezes que esteve presente nos ajudou ao máximo com as críticas construtivas e com conselhos de quem já está na sua posição há anos e que sempre se mostrou disponível para auxiliar a qualquer altura.

A todos os treinadores e colegas de equipa que ao longo dos anos me ensinaram muito sobre o que é ser um homem, que me transmitiram valores humanos e sociais aos quais devo muito. Principalmente no que toca ao trabalho em grupo foram um ponto fulcral no meu percurso.

À Escola Básica e Secundária de Vilela por todos os momentos de aprendizagem que me ofereceu e por todas as vivências que me permitiram. Um apreço especial à Dona Manuel e à Dona Filomena que desde o primeiro dia se mostraram dispostas a ajudar a mim e ao grupo de Prática de Ensino Supervisionada em tudo o que fossem capazes.

A todos os alunos por me aceitarem tão bem sendo eu um estagiário e por me colocarem desafios que tive de me superar para os enfrentar e assim crescer como professor e como ser humano.

Um agradecimento especial também às minhas colegas de Prática de Ensino Supervisionada Adriana Garcia e Mariana Gomes que diariamente se encontraram nesta curta aventura comigo e que sempre estiveram dispostas a ajudar em tudo o que fosse necessário.

Ao Professor Rui Resende por toda a disponibilidade e boa vontade na realização do Projeto de Intervenção.

Resumo

Este documento consiste num relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado por mim, Rodrigo David Amaro Coelho, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia. O relatório descreve as atividades, desafios e aprendizagens realizadas durante o ano letivo de 2023-2024, período em que atuou como estudante estagiário, e reflete sobre as mesmas. O documento é estruturado em oito capítulos que envolvem diversos aspetos da experiência. Inicialmente, existe uma descrição da trajetória pessoal e as razões que levaram a escolher a educação física como futuro. De seguida, existe uma análise do contexto institucional, onde se destaca a importância da Prática de Ensino Supervisionada na formação de futuros professores e onde se descreve a escola cooperante onde a Prática de ensino Supervisionada foi realizada. A prática profissional é discutida com base em modelos de ensino e intervenções pedagógicas, abordando aspetos como o planeamento de aulas, a avaliação dos alunos e a gestão da sala de aula. O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada também explora a relação entre o estudante estagiário e a comunidade escolar, realçando a importância de atividades extracurriculares e a participação em eventos desportivos. Além disso, existe uma análise do desenvolvimento profissional, onde se destaca a importância da formação contínua e das reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Nas reflexões finais, são realçados os desafios enfrentados e o crescimento pessoal e profissional adquirido durante a Prática de Ensino Supervisionada, destacando a complexidade da prática docente e a positividade do impacto da experiência. O relatório finaliza com referências bibliográficas e retrata a Prática de Ensino Supervisionada como uma etapa fundamental na formação de um professor, permitindo o desenvolvimento de competências pedagógicas e reforçando a identidade profissional do estudante.

Palavras-chave: Educação Física; Escola; Prática de Ensino Supervisionada; Unidade Didática.

Abstract

This document is a report on the Supervised Teaching Practice carried out by me, Rodrigo David Amaro Coelho, as part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, presented to the University of Maia. The report describes the activities, challenges and lessons learned during the 2023-2024 school year, the period in which I worked as a trainee student and reflects on them. The document is structured into eight chapters that cover various aspects of the experience. Firstly, there is a description of his personal background and the reasons that led him to choose physical education as his future. Next, there is an analysis of the institutional context, which highlights the importance of Supervised Teaching Practice in the training of future teachers and describes the cooperating school where the Supervised Teaching Practice was carried out. Professional practice is discussed based on teaching models and pedagogical interventions, addressing aspects such as lesson planning, student assessment and classroom management. The Supervised Teaching Practice Report also explores the relationship between the student trainee and the school community, highlighting the importance of extracurricular activities and participation in sporting events. In addition, there is an analysis of professional development, which highlights the importance of continuous training and critical reflections on teaching practices. The final reflections highlight the challenges faced and the personal and professional growth acquired during the Supervised Teaching Practice, highlighting the complexity of teaching practice and the positive impact of the experience. The report concludes with bibliographical references and portrays Supervised Teaching Practice as a fundamental stage in a teacher's training, enabling the development of pedagogical skills and reinforcing the student's professional identity.

Keywords: Physical Education; School; Supervised Teaching Practice; Didactic Unit.

Índice Geral

Resumo.....	VII
Abstract	VIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2 Expectativas iniciais.....	3
3.1. Importância da PES.....	6
3.2. A PES na UMAIA	8
3.4. Caracterização do núcleo da PES.....	11
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	13
4.1.1. Conceção de ensino.....	13
4.1.2. Planeamento	15
4.1.4. Avaliação	20
5.1. Atividades realizadas.....	24
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	26
5.3. Socialização profissional e institucional	27
5.4. A Componente ético-profissional.....	29
6. Desenvolvimento Profissional	32
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	32
7. Reflexões finais.....	34
8. Referências Bibliográficas	35

Lista de abreviaturas:

DE – Desporto Escolar;

EE - Estudante Estagiário;

ESV - Escola Secundária de Vilela;

IP – Identidade Profissional;

MAC - Modelo de Aprendizagem Coordenativa;

MEBQ - Modelo de Ensino Baseado no Questionário;

MED - Modelo de Educação Desportiva;

MEP - Modelo de Ensino por Pares;

MEEFEBS - Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários;

MID - Modelo de Instrução Direta;

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão;

MSPI - Modelo de Sistema Personalizado para a Instrução;

PA - Plano de Aula;

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória;

PES - Prática de Ensino Supervisionada;

QNQ - Quadro Nacional de Qualificação;

RPES - Relatório de Prática de Ensino Supervisionada;

UC - Unidade Curricular;

UD - Unidade Didática.

1. Introdução

Ao longo deste relatório serão descritas as atividades realizadas enquanto Estudante-Estagiário (EE), no decorrer do ano letivo 2023-2024 na Escola Básica e Secundária de Vilela (ESV). Para além da descrição das atividades, será realizada uma reflexão crítica sobre as mesmas, bem como o seu enquadramento teórico.

Segundo Santos et al. (2010), a Prática de Ensino Supervisionada (PES) representa a fase mais importante dos programas de formação de professores. A PES é amplamente reconhecida como a etapa culminante dos programas de formação dos professores, funcionando como uma ponte essencial entre a teoria académica e a prática educativa. Essa fase representa não apenas uma oportunidade para os futuros docentes aplicarem os conhecimentos adquiridos durante a sua formação, mas também para desenvolverem competências práticas, refletivas e contextuais que são fundamentais para o exercício da profissão docente.

No contexto educacional, a PES serve como um ambiente realista onde o EE enfrenta os desafios do cotidiano escolar, lida com a dinâmica da sala de aula e interage com a diversidade de perfis dos alunos e do pessoal docente da escola.

A escola insere-se numa zona rural onde muitos alunos nunca tiveram qualquer contacto com nenhuma modalidade desportiva. Esta realidade contribuiu para que as turmas nos anos de escolaridade mais avançado, tivessem bastantes dificuldades em algumas modalidades nos domínios motores e/ou cognitivos. Assim, e de acordo com Nóvoa (2009), torna-se imperativo educar estes, no sentido da criança ultrapassar as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

A PES é uma das etapas mais importantes da formação de um professor uma vez que integra um processo de desenvolvimento e aprendizagem que promove oportunidades de aplicação do conhecimento mais declarativo. Com as vivências da PES, o EE consegue acompanhar as diferentes práticas e abordagens pedagógicas utilizadas nos diferentes tipos de ensino (Camilo & Barbosa, 2016).

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O desporto sempre esteve presente na minha vida e desempenhou um papel relevante no meu percurso. O contacto com o desporto iniciou-se com a natação, numa idade muito precoce. Seguiu-se o Karaté, fundamental para desenvolver qualidades como o respeito, disciplina, coordenação e equilíbrio. Ou seja, uma oportunidade para desenvolver habilidades motoras, interpessoais, autocontrolo, autoconfiança, disciplina, foco, entre outros.

A entrada para o primeiro ciclo trouxe a oportunidade de conhecer o futebol, acentuando, ainda mais o meu gosto e interesse pelo desporto. Foi na Académica de Leça que se iniciou a prática orientada desta modalidade. Seguiram-se anos com treinos e jogos semanais, e posteriormente, a oportunidade de integrar o Leixões Sport Clube.

O futebol ajudou-me a desenvolver mais disciplina, a capacidade de trabalhar em grupo (cooperação), o respeito pelo outro e pelas diferenças individuais, e um conjunto com outras competências. Para mim, o desporto sempre foi uma forma de expressão e uma maneira de encontrar equilíbrio na vida. Cada treino, cada jogo e cada momento de superação ensinaram-me lições valiosas que vão além do físico. Aprendi a importância da disciplina, do esforço contínuo, da paciência e da capacidade de me adaptar a diferentes situações. Essas experiências moldaram o meu carácter e fizeram-me perceber o impacto positivo que a atividade física pode ter na vida das pessoas.

Escolher prosseguir os meus estudos com uma ligação ao desporto e à educação física na universidade foi uma escolha natural. Isto porque, não se trata apenas do desporto, mas sim compreender a ciência por trás do movimento do ser humano, a importância e o impacto da atividade e do exercício físico no bem-estar e na saúde das pessoas. É também de extrema importância, utilizar essa minha paixão para influenciar outros de uma forma positiva. Assim, prossegui os meus estudos na UMAIA no curso de Educação Física e Desporto.

A ideia de ensinar e orientar outros atraiu-me, muito pelas experiências que vivenciei ao longo da licenciatura. Poder contribuir para o desenvolvimento físico e emocional dos jovens, mostrando-lhes o valor do desporto não só como uma atividade física, mas como um meio para desenvolver resiliência, trabalho em equipa e disciplina, foi algo que me entusiasmou. Com isto,

no final da licenciatura optei por me inscrever no Mestrado de Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS), permitindo-me assim, prosseguir essa motivação com tudo o que se enquadra com o ensino relacionado ao desporto, saúde e bem-estar.

2.2 Expectativas iniciais

No que respeita aos Objetivos de Aprendizagem, um dos pontos mais importantes era o desenvolvimento das competências de interação com os alunos mais novos, bem como a aplicação de estratégias pedagógicas a alunos destes níveis de ensino.

A antecipação de alguns desafios foi crucial para desenvolver soluções em tempo útil. Alguns dos desafios antecipados diziam respeito a problemas comportamentais dos alunos, trabalho com alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), gestão das modalidades e participação em eventos, bem como a participação em outros eventos propostos pela escola.

O comportamento dos alunos é sem dúvida uma das questões mais complexas na experiência como EE. Um dos desafios mais comuns passa por manter a disciplina e o engajamento dos alunos durante todas as atividades realizadas. Muitos alunos consideram as aulas de EF como um momento de folga em relação às outras disciplinas, e nem sempre estão dispostos a seguir as instruções ou participar nas atividades propostas.

Outro desafio relacionado com o comportamento dos alunos é a diversidade de interesses e habilidades. Existem sempre alunos que são mais ativos e competitivos, enquanto outros podem sentir-se desmotivados e inseguros. Isto pode proporcionar um comportamento de apatia ou indisciplina, como falta de envolvimento nas atividades, conversas paralelas ou comportamentos disruptivos. Além disso, há a questão das relações intrapessoais entre os próprios alunos. Podem surgir conflitos e rivalidades, especialmente em atividades de grupo ou desportos competitivos. Nesses momentos, seria preciso intervir para garantir um ambiente saudável e colaborativo, o que poderia ser difícil tendo em conta a escassa experiência prática para lidar com essas situações. Focando-nos na situação dos alunos com MSAI, um dos grandes desafios seria entender as necessidades específicas de cada aluno. Estes alunos podem ter uma ampla variedade de condições, como deficiências motoras, intelectuais, sensoriais ou várias, e cada um deles exige uma abordagem diferente. Promover um ambiente inclusivo seria um grande desafio. Muitas vezes, é

preciso integrar todos os alunos nas mesmas atividades, com adaptação de regras ou materiais para que haja a participação de todos os alunos. Isto poderia ser um problema devido à existência de grandes variações nas capacidades motoras e cognitivas dos alunos, e poderia levar a uma reestruturação completa do plano de aula para assegurar que todos os alunos tivessem uma experiência positiva.

A gestão das modalidades poderia ser um grande desafio, a adaptação das modalidades ao espaço disponível. Nem sempre há infraestruturas apropriadas ou suficientes para cada modalidade, isso exige uma criatividade na hora de planeamento das atividades. Além disso, a gestão do tempo durante as aulas poderia ser um desafio significativo. Cada modalidade tem uma dinâmica própria e requer um tempo específico para aquecimento, instrução, prática e *feedback*. Seria de extrema importância uma gestão apropriada para que não houvesse períodos longos entre exercícios ou pouca densidade motora. Nestas situações estar-se-ia a dar espaço a que os alunos perdessem o foco e o ritmo adequado à prática.

A segurança seria outro ponto crítico na gestão das modalidades, algumas atividades poderiam envolver riscos, especialmente se os alunos não fossem supervisionados adequadamente ou caso não soubessem utilizar os equipamentos corretamente.

A observação do impacto no desenvolvimento dos alunos, era um dos aspetos mais relevantes. Testemunhar o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos, a partir do ensino e aprendizagem, constituía um fator de grande motivação.

No desenvolvimento motor, era pretendido que todos os alunos adquirissem habilidades físicas, como coordenação, equilíbrio, força, agilidade, velocidade, resistência e flexibilidade. Através da prática de diferentes modalidades e atividades os alunos teriam oportunidade de melhorar as suas capacidades motoras, aprender novos movimentos e adquirir maior consciência corporal.

O desenvolvimento cognitivo poderia ser estimulado através da transmissão das regras, estratégias e táticas. Ao explicar a teoria por trás dos movimentos, os alunos poderiam fazer uma reflexão a partir da prática e pensar criticamente sobre como melhorar o seu desempenho. Isto poderia incluir discussões sobre temas como a importância do aquecimento, técnicas específicas de um desporto específico, ou até questões relacionadas com a saúde e o funcionamento do corpo. Algo de bastante importância seria o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas e tomada de decisão, especialmente nas atividades que exigissem uma rápida adaptação e estratégias.

A criação de situações desafiadoras ou o incentivo da autossuperação, promovem o desenvolvimento dessas competências cognitivas que se poderiam transferir para outras áreas da vida dos alunos.

Por fim, no desenvolvimento emocional, seria de extremo valor procurar a promoção da autoestima e da autoconfiança dos alunos. O *feedback* positivo, o reconhecimento do esforço e a valorização da conquista seriam uma ajuda a construir uma imagem positiva de si mesmos. Procurando criar atividades desafiadoras, os alunos poderiam alcançar sentimentos de superação, desenvolvendo resiliência e aprendendo a lidar com o fracasso positivamente.

Seria de bastante importância também, criar um ambiente de suporte emocional, onde os alunos se sentissem encorajados a experimentar novas atividades sem medo de errar. Essa abordagem ajudaria a diminuir a ansiedade e a aumentar a motivação, contribuindo para uma experiência mais prazerosa com a EF e a prática desportiva.

Quanto ao relacionamento com a comunidade escolar, tinha por objetivo interagir com a comunidade escolar de forma profissional e responsável com uma atitude prestável, responsável e respeitadora. Assim, conseguiria manter uma relação positiva com a mesma, bem como, ter uma posição de constante participação em todas as atividades propostas e não propostas. Inovar, procurando promover à escola experiências novas de modo a mostrar diferentes perspectivas e ensinamentos sobre variados assuntos e formas de pensar.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Importância da PES

A PES é o que se pode chamar de culminar de um ciclo de cinco anos de trabalho, pesquisa, esforço e determinação. É o momento em que o EE implementa tudo o que foi adquirindo em termos de teoria na sua formação o que por si só torna este momento bastante importante e, diria até especial.

A unidade curricular PES do MEEFEBS divide-se em dois momentos: uma componente prática, o ano inteiro, em que estamos em ação perante alunos, colegas, funcionários, entre outros, e o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) que representa o momento final do mestrado onde se engloba a defesa do mesmo. A PES é um culminar de todas as aprendizagens que ao longo destes anos fomos adquirindo, de todas as vivências que fomos experienciando, todos os sentimentos que fomos vivenciando, o que a torna no momento mais importante da formação académica de todos os que fazem este percurso. É onde podemos ver tudo em que trabalhamos a dar frutos, numa perspetiva real do mundo de trabalho.

A PES dá-nos a oportunidade de aplicar os nossos conhecimentos teóricos adquiridos durante a nossa formação como, por exemplo, pedagogia, didática, anatomia, fisiologia, entre outras.

Segundo Pimenta e Lima (2007), a PES constitui um componente único na formação dos professores, pois molda aspetos imprescindíveis como a identidade docente, pautada nos saberes e nas técnicas pedagógicas incorporadas ao longo da formação.

Foi como EE que consegui ver realmente o que é ser professor. Com a PES realizei o sonho de ensinar, nunca deixando de aprender e por aí considero que a esta é algo imprescindível no percurso académico dos alunos do MEEFEBS. Sendo esta uma formação académica especializada, que visa preparar profissionais qualificados para o exercício da docência no ensino da EF em ambos os ciclos de ensino. Este curso, de carácter profissional encontra-se em conformidade com as diretrizes legais e pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação em Portugal, atendendo às exigências formativas para a habilitação docente.

Um ponto fulcral que torna a PES tão importante para a formação de um EE é a identidade profissional (IP). Como EE, a construção da minha IP foi um processo dinâmico e desafiador.

Desde o início da PES, percebi que a teoria e a prática aprendidas durante a minha formação acadêmica eram apenas uma parte do que seriam os desafios apresentados no ano que passou. Na prática, os desafios são mais complexos e envolvem, para além dos conhecimentos, a capacidade de lidar com várias personalidades, motivar os alunos e adaptar as atividades às necessidades específicas de cada um.

Na minha experiência como EE a construção da IP foi algo que mudou completamente a minha gestão de aula, relação com os alunos e adaptação a problemas que fossem surgindo. Ao longo do ano, aula após aula, tinha de refletir sobre o que poderia ser melhor, como poderia solucionar determinada situação mais eficientemente, e isso, levou-me a criar a minha IP, um passo de cada vez. Assim, chegando ao final da PES senti que a minha evolução havia sido bastante positiva, embora, não concluída.

Segundo Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), a IP e a aprendizagem são dois conceitos impossíveis de dissociar. A IP refere-se à compreensão que o profissional tem de si mesmo no que respeita às suas funções, competências, valores e atitudes, não descorando, a forma como se posiciona no papel de professor.

Existem várias razões que tornam a IP um conceito tão essencial, como o autoconhecimento e a reflexão, onde o EE tem a oportunidade de refletir sobre as suas metodologias de ensino e como essas influenciam a sua abordagem pedagógica. O desenvolvimento de competências, promove ao EE um momento de desenvolvimento de competências didáticas, pedagógicas e relacionais. A construção de autoridade e confiança, baseados nos conhecimentos pedagógicos e na experiência prática, promovem uma maior facilidade para enfrentar os desafios diários apresentados. Por fim, a adaptação a determinados contextos, que a partir de um contacto direto com as dinâmicas escolares, com as particularidades dos alunos e com os desafios do ambiente educacional, permitem que o EE se adapte e molde a sua IP de forma contextualizada.

Um ponto de relevo na PES é a adaptação à realidade do ambiente escolar. Cada escola tem uma cultura, um regulamento específico e uma realidade distinta. A PES permite que o EE vivencie uma realidade e aprenda a adaptar-se a esse contexto. Desde as infraestruturas, diferentes perfis dos alunos, perfis dos professores e a cultura onde a escola se insere. Essa experiência prepara o EE para diversos desafios que encontrará no seu futuro, aumentando a sua criatividade e a capacidade de ser flexível.

A PES não se concentra só no que recai sobre o ensinar, mas também sobre o refletir sobre o ensino. O EE tem como dever refletir sobre as suas aulas, as aulas dos seus colegas, identificar o que funcionou bem e o que não funcionou da melhor forma percebendo qual teria sido a melhor solução para determinado momento. A prática da reflexão crítica garante ao EE uma aprendizagem contínua, o que é essencial para o crescimento profissional. A reflexão e autoavaliação são momentos bastante valiosos para o futuro de um EE, pois permitem ajustar constantemente as abordagens perante determinados momentos e promove um ensino mais eficaz.

3.2. A PES na UMAIA

O MEEFEBS visa aprimorar e expandir o conhecimento e o conteúdo que os estudantes adquiriram anteriormente na área da EF. Os EE aprendem a utilizar essas ferramentas para abordar vários desafios e limitações associadas à organização e gestão escolar, considerando as diversas situações que surgem nesse ambiente.

No primeiro ano do MEEFEBS, a instituição concentra-se em preparar os alunos para assumirem o papel de EE fornecendo teoria importante para a prática e simulando cenários reais. No segundo ano, o EE envolve-se na PES, onde encontra uma oportunidade crucial para pôr em prática tudo o que aprendeu em termos didáticos e pedagógicos. Durante a PES, o EE realiza um projeto de investigação como parte da UC de Projetos de Intervenção II, onde numa vasta variedade de projetos apresentados por docentes da UMAIA cada núcleo PES se propõe a desenvolver um projeto de intervenção com a sua comunidade escolar. Além do projeto de intervenção, o EE tem que realizar o RPES, estando este integrado no que é a PES. Neste RPES, o EE apresenta toda a sua experiência ao longo do seu percurso como EE relatando tudo o que considera mais importante nesta sua fase de formação académica.

Durante o primeiro ano de Mestrado tivemos Unidades Curriculares (UC) que nos ajudaram bastante a preparar para o que é a PES como o exemplo da UC de Didática de Desportos e a UC de Prática Pedagógica, sem estas duas cadeiras seria quase impossível a realização da PES, pois a preparação passa muito por essas duas UC. Essas colocam-nos em situações que simulam o que encontraremos na PES, só assim estaremos preparados para a sua realização.

3.3 A escola cooperante: o local de prática

A ESV está localizada no município de Paredes, na sub-região da Área Metropolitana do Porto. O município de Paredes conta com uma comunidade educativa que ronda os 14000 alunos e enfrenta desafios significativos na sua política educativa, particularmente no que diz respeito às responsabilidades delegadas pela administração central para a administração local.

Um dos grandes problemas sentidos foi a questão da minha residência se situar em Lavra (Matosinhos) e diariamente ter de fazer viagens de 1 hora e 10 minutos com as minhas colegas de PES. Embora, essa questão também nos prepare para o que pode ser o nosso futuro.

A ESV tem uma oferta educativa bastante vasta, conta no Ensino Secundário com cursos Científico-Humanísticos que conferem o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificação (QNQ), fazendo parte desse grupo de cursos o curso de Ciências e Tecnologias é projetado para explorar e estruturar a compreensão do ambiente ao redor, bem como compreender os papéis da ciência e da tecnologia e os seus impactos na sociedade moderna. Além disso, como parte do currículo mais amplo, o curso de Línguas e Humanidades procura interligar contextos históricos com questões contemporâneas, promovendo uma interpretação mais profunda do mundo atual e encorajar o engajamento significativo com a realidade.

A ESV oferece também a vertente dos Cursos Profissionais que são uma modalidade do nível secundário de educação, caracterizada por uma forte ligação com o mundo profissional. Estas garantem a certificação escolar equivalente ao décimo segundo ano de escolaridade e a certificação profissional de nível 4 do QNQ. Estes cursos contam com uma formação sociocultural de 1000 horas, formação científica de 500 horas, formação tecnológica de 1025 horas e por fim uma formação em contexto de trabalho de 500 horas.

Todos os cursos têm como disciplina obrigatória a disciplina de EF, sendo que nos cursos Científico-humanísticos os alunos têm duas aulas por semana sendo uma de duas horas e outra de uma hora. Quanto aos cursos profissionais apenas têm uma aula de duas horas por semana. A ESV conta também com projetos como o Erasmus+ sendo este um projeto que pretende que se estabeleça um diálogo permanente e mutuamente benéfico entre os alunos/pessoal da escola e

especialistas e autoridades locais, regionais e internacionais no domínio da economia circular. Este diálogo aborda temas focados em: Desafios pessoais; Locais/regionais; Internacionais da adoção de uma economia circular mais funcional.

Com isto, pretende-se estabelecer um modelo para que outras escolas do ensino secundário incluam estes debates nos seus currículos. Deseja-se, também, desenvolver formas de os alunos poderem comunicar os resultados destes diálogos a outros alunos e às pessoas em geral.

Outro projeto bastante importante para toda a comunidade escolar da ESV é o projeto "The Butterfly Effect" que envolve países como a França, que é o país coordenador, Portugal, Espanha e Polónia. Este projeto visa trabalhar as técnicas de apresentações, formação de equipas, espírito colaborativo, pensamento crítico, conhecimentos sobre alimentação e nutrição e abertura de espírito relativamente a diferentes culturas.

A ESV, para além destes dois projetos, oferece um leque bastante vasto de clubes, projetos e blogues como a "Rádio Escola AEVilela", o programa "Eco-Escolas/Áreas disciplinares", "O Natal das Bruxas", entre outras.

Numa vertente mais direcionada ao desporto e atividade física, a ESV oferece uma variedade bastante vasta como o Desporto Escolar (DE) de Voleibol e golfe, DE de Futsal, DE de Boccia e DE de Ténis e jogos de Raquetes.

A escola apresenta uma variedade de recursos tanto humanos como materiais, o que beneficia bastante o ensino e a prática desportiva para os professores de EF e para os estudantes. Temos ao nosso dispor um pavilhão com a possibilidade de se dividir em duas partes onde se encontram duas balizas de Futsal/Andebol nas extremidades, seis tabelas de Basquetebol, duas em cada extremidade, e quatro nas linhas laterais sendo duas de cada lado. Também temos ao nosso dispor duas redes ajustáveis que podemos utilizar para Voleibol ou para Badminton. A escola dispõe também de um ginásio com materiais como colchões, colunas, um espelho de parede a parede, espaldares, parede de escalada, material de musculação, plinto, cavalo e trampolins. Na parte exterior temos três locais de realização de atividades, um campo com duas balizas nas extremidades e quatro cestos nas linhas laterais sendo dois de cada lado, um campo de Voleibol exterior dividido por uma rede e com as marcas das linhas no chão. Por fim, temos um espaço destinado à prática do ténis e do Corfebol onde a rede de Ténis e os cestos de Corfebol podem ser colocados e retirados de modo a rentabilizar esse espaço. Em termos de material oferecido temos, como já referi anteriormente, os cestos de corfebol e a rede de ténis para o espaço exterior, temos seis balizas com

medidas oficiais de Futsal/Andebol de fácil transporte, vinte bicicletas, bolas de Futsal, bolas de Andebol de várias dimensões, bolas de Basquetebol, raquetes e volantes de Badminton, bolas e raquetes de Ténis, bolas de Voleibol de vários materiais, bolas de Rugby e os "tags" com as respetivas fitas e tacos de Hóquei e as suas respetivas bolas. Contamos também com uma diversidade de cones, sinalizadores e coletes. O pavilhão conta também com dois quadros de giz e o ginásio com outro, havendo no ginásio um projetor com computador.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O núcleo de PES era constituído por mim, Rodrigo Coelho, Adriana Garcia e Mariana Gomes. Desde o início que houve uma boa relação entre os três EE. Conseguimos sempre cooperar em todas as situações e agilizar tudo de modo que o ano decorresse da melhor forma para os três. Apesar do entrave de sermos colocados um pouco distante das nossas habitações, coincidiu sermos os três de Matosinhos o que nos deu a possibilidade de coordenar boleias e irmos sempre em conjunto para a escola. Essas viagens serviram para fortalecer também os laços entre nós criando uma maior afinidade, assim, em todas as atividades estávamos a par dos pontos fortes e fracos de cada um conseguindo desse modo gerir em harmonia para um melhor resultado em todas as situações.

Vários foram os momentos de aprendizagem conjunta como, por exemplo, a questão de trabalhar com as turmas mais novas, sendo que ambas as minhas colegas já tinham passado por isso e deram-me sugestões de melhora do controlo da turma. No sentido oposto, como sempre pratiquei desportos de competição, dei sugestões de exercícios de várias dinâmicas competitivas para as minhas colegas conseguirem ter as turmas mais engajadas com as aulas.

Referindo ainda o núcleo de PES, não posso deixar de mencionar o professor orientador David Magalhães que mesmo nos momentos de maior dificuldade para nós EE, conseguiu guiarnos de modo que juntos tivéssemos o maior sucesso e fluidez no trabalho. Considero que foi uma pessoa fundamental para o núcleo de PES, pois com a sua personalidade e experiência foi capaz de nos ajudar quando precisamos, elogiar quando merecíamos e criticar quando necessário, tornando-nos assim um grupo mais unido e focado no objetivo comum, a conclusão da PES e a melhora nas competências como EE.

Uma pessoa bastante importante neste núcleo de PES é o supervisor, Rui Araújo, que durante todo o ano se mostrou disponível para nos auxiliar no nosso processo de formação, sempre a alertar-nos para as nossas responsabilidades e dando sugestões de melhoria nos parâmetros da didática e da pedagogia.

Assim, segundo Mizukami (2004), a importância de um acompanhamento por alguém com um perfil orientador e formador é crucial, pois será quem irá medir os processos de reflexão e produção de saberes docentes dos EE.

Durante este ano letivo lecionamos aulas a três turmas, sendo estas de 5º, 9º e 12º ano. A turma de 5º ano de escolaridade era composta por 20 alunos, 15 do sexo masculino e 5 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Nesta turma não se encontrava nenhum aluno com MSAI. Na turma de 9º ano de escolaridade encontravam-se 20 alunos, 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Ao contrário da turma de 5º ano, esta turma tinha um aluno com MSAI que realizava todos os exercícios propostos, mas com alguma dificuldade de compreensão no que era pedido e com uma evolução bastante mais lenta que a dos seus colegas. A turma de 12º ano de escolaridade era composta por 29 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Esta turma tinha à semelhança da turma de 9º ano um aluno com MSAI, mas este aluno, ao contrário do aluno da outra turma, não realizava quase nenhuma atividade e poucas eram as vezes que comparecia às aulas, pois a maioria das vezes no horário das aulas tinha atividades com o grupo de alunos com MSAI. Das poucas vezes que comparecia, eram-lhe atribuídas tarefas de modo que ele interagisse com a turma e participasse na aula.

4. Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A organização e gestão eficazes da aprendizagem são fundamentais para criar ambiente de ensino onde os alunos se sintam apoiados e desafiados, permitindo-lhes alcançar resultados significativos. A habilidade de planejar, executar e ajustar continuamente as estratégias pedagógicas é central para o sucesso do processo educativo. (OECD, 2019)

Assim, a organização e gestão eficazes do ensino são fundamentais para o sucesso nas escolas, especialmente em EF, onde a dinâmica das atividades físicas requer um planeamento minucioso, execução precisa e avaliação constante. Tanto a conceção de ensino, como a escolha de modelos, como o planeamento e a realização, são pontos fulcrais para uma boa organização e gestão do ensino e aprendizagem.

4.1.1. Conceção de ensino

A conceção de ensino passa pelas ideias e crenças subjacentes que os professores têm sobre o que é uma docência eficaz. Essas conceções definem as práticas pedagógicas e as abordagens adotadas em aula. De acordo com Graça (2011), as conceções 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.

Tudo se baseia na conceção de tudo o que envolve uma aula, uma semana, um mês, um semestre ou um ano letivo. Tendo assim, implicações os modelos de ensino, os objetivos de aprendizagem, o planeamento, a realização e o seu culminar, a avaliação.

Uma vez que a concessão de ensino representa a direção para a melhor realização do processo de ensino e aprendizagem, a minha concessão recai nos modelos centrados no aluno. Assim, estes, incorporam uma abordagem progressiva e envolvente que enaltece o papel do aluno no que é a experiência educacional.

Segundo Gouveia et al. (2021), existe uma necessidade do aluno ter o estímulo de compreensão perante os acontecimentos ao seu redor e perante esses, atuar da forma mais adequada

possível. Assim, promovendo situações de tomada de decisão a um aluno, este vai potencializar estas suas capacidades tornando-se mais criterioso nos momentos de decisão.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Segundo Ricardo (2005), um modelo de ensino é uma *guideline* que o professor concebe e utiliza de modo a fornecer aos alunos uma maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento sobre determinado tema ou modalidade desportiva.

Os modelos de ensino são estruturas ou abordagens pedagógicas utilizadas para orientar o processo de ensino aprendizagem. Com os modelos, existe uma organização das aulas, uma definição clara de objetivos educativos e métodos de avaliação, além das estratégias disponíveis que um professor possa adotar para facilitar este mesmo processo.

Durante toda a minha formação académica fui sempre instruído a utilizar diversos modelos de ensino. Mas, como o tempo é reduzido para uma vasta implementação de modelos, e também sendo que foi a minha primeira experiência como professor perante uma turma num meio escolar, optei por utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID).

Segundo Araújo (2017), o MID demonstrou uma influência significativa na EF globalmente. Este modelo, caracterizado por uma abordagem mais estruturada e direcionada pelo professor, alinha-se com as teorias comportamentalistas de aprendizagem. Dentro desta estrutura, o professor desempenha um papel central como líder institucional, orientando e delineando os vários elementos do processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, os alunos frequentemente se encontram num papel de maior receção de informação e menor tomada de decisão, experimentando autonomia limitada. Assim, sendo este um modelo de ensino que o professor tem maior controlo de todos os acontecimentos da aula, utilizando o MID inicialmente, senti uma maior confiança em mim para lidar com toda a envolvente da aula, permitindo-me mais tarde procurar a utilização de outros modelos de ensino.

Posto isto, no início do ano optei por utilizar MID, pois sentia-me mais à vontade devido à falta de experiência. Não posso dizer que os resultados na evolução dos alunos não tenham sido notórios. Durante esta implementação, observei melhorias tanto motoras como cognitivas nos alunos. Foi notória a evolução dos alunos no entendimento do jogo, na manipulação de bolas e instrumentos, na coordenação e principalmente no aumento da resistência muscular.

Segundo Clemente (2012), o ensino da EF é um processo contínuo, que se baseia diretamente nas teorias relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com as teorias recentes que destacam a reestruturação do processo de desenvolvimento e desempenho motor no ambiente escolar, novos modelos de ensino têm sido desenvolvidos para destacar processos inovadores no desenvolvimento dos estudantes.

Verificando isto, mesmo vendo resultados utilizando o MID, optei por fazer uma mudança no último semestre como forma de teste a mim mesmo, e de exploração de modo a adquirir outras experiências. Optei por utilizar o Modelo de Educação Desportiva (MED), este, coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem à distinção do MID. O modelo adota os preceitos do construtivismo, com visando de tornar os estudantes mais habilidosos, entusiastas e cultos, e, ao mesmo tempo, que os motiva e responsabiliza pelas suas aprendizagens e vivências desportivas (Siedentop, 1998).

Com isto, decidi atribuir tarefas aos meus alunos como de "treinador", "capitão", "analista", "analista de *fair-play*" e árbitro, dando assim responsabilidades a cada um deles. Considerei que seria uma boa oportunidade utilizar este modelo com a turma de décimo segundo ano, pois estes são uma turma mais velha e que não tem problemas de comportamento, sendo assim possível que este modelo tivesse sucesso na sua execução. Verificou-se ao longo da utilização deste modelo uma maior capacidade de liderança, respeito pela diferença e valorização entre os alunos. Mas mesmo todos os alunos sendo sujeitos a todos as tarefas, foi notório que alguns se enquadravam melhor com algumas dessas tarefas.

O MED proporcionou a alguns alunos uma evolução em todos os domínios, mas nos alunos que demonstravam uma maior dificuldade nos domínios motores verificou-se que em comparação com o MID, houve uma menor evolução motora.

4.1.2. Planeamento

O processo de planeamento possibilita a potencialização da aprendizagem significativa dos estudantes a quem se destina (Matos, 2010).

Deste modo, verifica-se que o processo a que chamamos planeamento é um dos pilares do ensino e que sem ele a tarefa de um professor torna-se bastante mais difícil. Existem vários tipos

de planeamento para uma escola funcionar da melhor forma possível, é necessário que estes planeamentos sejam preparados com precaução e preocupação para nada falhar.

Durante a atividade pedagógica, cabe ao professor proporcionar condições para os estudantes interagirem de maneira estimulada, em busca de cumprir as tarefas planeadas em sala de aula. Procurando manter um fluxo constante no processo de aprendizagem, e permitir que atinjam as suas metas. Essa responsabilidade que o professor assume, evidencia a importância do planeamento e organização do ensino para promover o crescimento dos estudantes, e também o seu crescimento pessoal (Januário, Anacleto, & Henrique, 2015).

Este planeamento requer por parte do docente uma prévia análise de todas as informações da turma, caso estas existam, e uma análise dos conhecimentos que visam a reflexão sobre o conteúdo a ser lecionado em EF. O planeamento contém vários níveis como, o Planeamento Anual, o Planeamento da Unidade Didática (UD), e o Planeamento de Aula.

Citando o Despacho n.º 6605-A/2021, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), “Define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo de 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões”. Assim, o PASEO, está diretamente relacionado com a necessidade de preparar os jovens para enfrentar os desafios complexos do mundo moderno, tanto pessoalmente, como a nível social e profissional. O PASEO oferece uma visão integrada da educação, que vai além da simples transmissão de conhecimentos, valores e atitudes.

Existe a preparação do ano logo com a Planificação Anual onde em reunião de grupo onde ficam definidas as modalidades a serem abordadas e a sua distribuição conforme os anos de escolaridade, os espaços disponíveis para a realização das aulas, o material existente e as condições meteorológicas previstas para esse ano. Nesta planificação, há uma necessidade dos temas e conteúdos serem distribuídos para proporcionar uma progressão coerente de aprendizagem ao longo do ano. Mesmo assim, é importante que exista flexibilidade de adaptação conforme o contexto da turma, as suas necessidades e potenciais imprevistos.

O Planeamento anual, contém objetivos gerais e específicos, conteúdos programáticos, calendarização, metodologias de ensino e avaliação. Todos estes fatores são importantes para este planeamento de modo a garantir uma coesão no ensino e facilitar a avaliação contínua.

Apesar de fundamental, este processo revela-se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de EF durante o ano de PES (Teixeira & Onofre, 2009). Teixeira e Onofre (2009) referem também que as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo ao longo do ano.

Como EE foi-me proposta a realização de UD's, Planos de Aula (PA) e Grelhas de avaliação.

Adequar os PA às necessidades e necessidades de cada turma, foi uma das principais dificuldades sentidas no início da PES. A gestão do tempo de aula foi um problema por mim no início da PES, algumas aulas terminavam antes do previsto criando um espaço ocioso, que poderia ter sido aproveitado, mas, principalmente, muitas aulas duravam mais do que o tempo previsto. A realização de ajustes em tempo real, tornou-se uma vantagem significativa para combater estes erros.

O espaço disponível foi outro ponto que tornou a prática da docência mais complicada. Por vezes tinha exercícios em mente que não seriam possíveis realizar devido à infraestrutura ou mesmo devido ao material disponível. Em algumas situações, foi necessário ajustar o planeamento para se adequar ao espaço físico limitado e aos materiais disponíveis. A possibilidade de adaptação poderia estar presente já no plano de aula de modo a conseguir tirar maior proveito do tempo disponível, mas como no início não pensei nisso, foi necessária uma flexibilidade e criatividade de modo a resolver qualquer situação.

Outro problema inicial foi na criação das unidades didáticas, como tínhamos poucas aulas para lecionar cada modalidade, senti dificuldade em equilibrar a carga de conteúdos com a densidade das atividades em cada aula. Em modalidades como o Andebol e o Basquetebol, existe uma necessidade de ter cimentadas as habilidades motoras básicas, e, por vezes, alguns alunos não mostravam essas habilidades o que tornava bastante complicado lecionar tudo o que planeava. Mesmo com isto, optei por manter as UD's até ao fim e desafiei-me a mim mesmo a fazer uma gestão mais inteligente, optei por, nestes momentos, dar alguma autonomia aos alunos que se encontravam a um nível superior, e individualizei a minha instrução direcionando-me mais para os alunos com maior dificuldade. Esta abordagem foi um sucesso, pois a partir de certo momento já todos os alunos conseguiam estar em atividade com qualquer outro aluno da turma.

Nas primeiras UD's, não segui completamente a progressão pedagógica necessária, o que fez com que alguns alunos ficassem ligeiramente para trás ou se sentissem desmotivados por não estarem a conseguir acompanhar as atividades mais avançadas. Com o tempo, ajustei essa questão, dedicando mais tempo ao ensino das habilidades fundamentais antes de avançar para exercícios

mais desafiadores. Foi-me exigida uma reflexão perante a escolha das melhores ferramentas avaliativas e perante uma definição clara dos critérios a ser avaliados, a isto, chama-se o planeamento das avaliações. Tendo em conta a discrepância nas habilidades motoras entre alunos da mesma turma, verifiquei que teria que realizar uma avaliação flexível que não se focasse apenas na performance mas também na progressão ao longo do tempo.

A minha evolução como EE deu-se muito devido a estas dificuldades e à forma como lidei com elas e as superei. A presença de um plano alternativo revelou-se muito importante devido à necessidade de adaptar rapidamente aquando as circunstâncias não são favoráveis. No que é a gestão do tempo, a utilização de cronómetro e as pausas programadas revelaram ser uma grande ajuda para manter o ritmo da aula sem colocar os alunos sem atividade física. Por fim, o planeamento contínuo e o *feedback* revelaram-se pontos fulcrais. A realização de PA com base na observação de aulas passadas promoveu uma melhoria significativa na realização das mesmas. A dinâmica no planeamento revelou-se um fator bastante benéfico a curto e longo prazo. Estas minhas dificuldades fizeram-me enfrentar desafios que promoveram uma melhoria em mim como EE, incluindo o planeamento, a flexibilidade, a adaptação e a reflexão contínua.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

A instrução, a gestão, a disciplina e o clima foram as quatro dimensões pedagógicas que a minha intervenção pedagógica seguiu durante a PES. De modo a criar um ambiente de aprendizagem eficaz e provido de desenvolvimento, a integração destas quatro dimensões foi imperativa.

A transmissão de conteúdos, a orientação dos alunos e o desenvolvimento das competências pessoais, provém da instrução. Esta, sendo um dos pilares no que é a intervenção pedagógica. A objetividade e a clareza foram pontos bastante importantes durante toda a minha PES. Uma comunicação simples e direta, para que todos os alunos compreendessem as tarefas propostas e as explicações dadas, foi uma estratégia adotada para promover uma boa dinâmica de aula. Outro

fator que sempre tive em atenção, foi a idade dos alunos e a linguagem utilizada adequada à mesma. Visei ser mais detalhado com o ensino secundário e mais didático com os alunos do ensino básico. O tempo entre exercícios e a sua explicação mostrou-se um desafio. Nos desportos competitivos, como foi o caso de Andebol e do Basquetebol, tive em vista dar explicações breves e utilizar mais a demonstração para que não fossem criados tempos de inatividade física na aula. Esses momentos sem atividade física, principalmente para os alunos mais predispostos à atividade, poderiam levar a desatenção e desinteresse. Procurei a reflexão dos próprios alunos utilizando o questionamento durante a instrução, assim, os alunos tinham um espaço para realizar um pensamento crítico sobre as próprias ações.

A gestão da aula não é apenas garantir que todos os alunos estejam envolvidos e motivados para a prática desportiva, para uma boa gestão, é necessário, também, uma boa organização de tempo, recursos e espaço. No início da PES, várias foram as vezes que um exercício demorou mais ou menos do que o previsto dificultando esta gestão da aula. Com a criação de planos de aula mais flexíveis, que me permitiam alterações rápidas, contornei essa situação e esse entrave foi resolvido. Para que todos os alunos tivessem equidade na oportunidade de realizar uma prática adequada, a capacidade de adaptação foi um ponto fulcral. Como, por exemplo, um grupo de alunos no primeiro exercício da parte fundamental da aula apresentam dificuldades, sendo que caso os critérios de êxito e objetivos desse exercício não sejam alcançados, no próximo exercício o aluno irá apresentar muitas dificuldades. Nesses momentos, optei por alargar o tempo desse exercício ou criar variantes de modo a alcançar os objetivos e critérios de êxito.

As infraestruturas escolares mostraram ser um grande desafio na gestão do espaço. Foram vários os momentos em que houve a necessidade de mudar o local da aula ou os objetivos da mesma devido à falta de material, ou ao espaço disponível para a prática. Várias foram as vezes, que para a existência de densidade física na aula, foi necessário subdividir as turmas para que pudessem estar todos em atividade ao mesmo tempo, mesmo sendo em espaços reduzidos e não promovendo ao máximo a introdução ou consolidação de conteúdos.

Apenas na turma de quinto ano senti dificuldade na gestão da disciplina. A visão que os alunos traziam da aula de EF era que não passava de um momento de descontração e lazer. Esta visão, por vezes, levava a dispersão e descontração e por vezes comportamentos desadequados a uma aula. Como os alunos do nono e do décimo segundo ano já eram mais maduros e já tinham a noção que as aulas de educação física não eram menos aulas que as outras disciplinas, a gestão da

disciplina foi bastante facilitada. O único momento em que por vezes era necessária intervenção era quando os alunos levavam a competição demasiado a sério desviando-se do que é a competição saudável.

A motivação e o envolvimento dos alunos são influenciados diretamente pelo ambiente geral que se cria, a isto, chama-se clima de sala de aula. Com a criação de um clima positivo e acolhedor, que sempre procurei desde a primeira aula, motivei os alunos a questionarem e a cometerem erros sem receio. Contudo, a UD de dança levou a que o quinto ano não se mostrasse interessado nas aulas tornando este clima bastante negativo. De modo a tentar contrárias esta situação, optei por introduzir atividades lúdicas que interessassem aos alunos e aumentassem o seu engajamento na aula. Já nas turmas mais velhas, como a do 12º ano, o clima foi mais estável e colaborativo desde o início. A adoção de modelos de ensino mais participativos, como o MED, que delega responsabilidades como "treinador" e "árbitro" aos alunos, fortaleceu a dinâmica de cooperação e respeito. Houve uma maior produtividade de aprendizagem devido à maturidade dos alunos e também ao interesse demonstrado por terem as suas funções.

4.1.4. Avaliação

A avaliação em educação pressupõe a obtenção de informações relativas à qualidade e eficiência de uma determinada ação educativa e permite emitir um juízo de valor a seu respeito. Caracteriza-se também pela utilização do juízo emitido, permitindo decisões que implicam ações posteriores (Damon, 2007).

A avaliação é um dos pilares fundamentais no processo de ensino aprendizagem, pois, só assim, é possível não só verificar o nível de conhecimento dos alunos, como ajustar as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Com o objetivo de garantir um acompanhamento do desenvolvimento contínuo dos alunos e promover um processo de ensino aprendizagem eficaz, optei por utilizar três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Segundo Ferreira (2005), a avaliação diagnóstica desempenha um papel crucial no processo educacional. Esta facilita a organização e a orientação das atividades em sala de aula, fomenta compromissos coletivos e permite a avaliação de decisões previamente estabelecidas relacionadas às diretrizes curriculares. Além disso, permite o ajuste de objetivos e a potencial modificação ou refinamento do currículo em uma base anual, ou plurianual, caso isso seja considerado necessário.

Posto isto, antes da implementação de uma nova UD ou de um novo conteúdo, a avaliação diagnóstica identifica o nível de conhecimento e as habilidades que o aluno possui. Para o professor entender a que nível se encontram os alunos e onde pode ser o ponto de partida do conteúdo ou da UD, consoante as necessidades da turma, esta avaliação é fundamental.

No contexto da Educação Física, optei por realizar avaliações diagnósticas no início das UD's de Andebol, Badminton e Basquetebol. Entender o nível de destreza motora dos alunos, o conhecimento sobre as regras das modalidades e o entendimento tático básico, foi o foco principal destas avaliações. Por exemplo, no início da UD de Andebol, avalei a capacidade dos alunos na realização do passe, a fluidez do drible e a precisão do lançamento, bem como a sua compreensão das regras básicas do jogo. O ritmo e o planeamento das atividades adequadas, perante o nível dos alunos, foi algo retirado a partir dessa avaliação inicial. Também foi possível com essa avaliação apresentavam maiores dificuldades e necessitavam de um reforço das habilidades antes de progredir para conceitos mais complexos da modalidade.

Usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo (Brookhart, 2001; William, 2006; Bell, 2007).

A avaliação formativa, é uma ferramenta de acompanhamento contínua do progresso dos alunos ao longo do processo de ensino aprendizagem. Esta avaliação formativa tem como principal objetivo uma melhoria gradual dos alunos, uma ferramenta utilizada para o acompanhamento da progressão do aluno de modo a potencializar o seu crescimento, é o *feedback* constante. Também para a prestação do professor está contínua análise ativa dos alunos é importante, dando a oportunidade de adaptação rápida dos planos de aula segundo as necessidades da turma e dos alunos individualmente. As observações diretas durante a prática, foi o momento principal em que foi utilizada a avaliação formativa. Dando o exemplo de pequenas correções como postura, ajustes técnicos, feedback motivacional, no Badminton enquanto os alunos exercitavam os conteúdos. De modo que houvesse uma progressão rápida e eficaz dos conteúdos, a presença do *feedback* imediato foi um ponto fulcral. Além disso, implementei estratégias de autoavaliação e coavaliação como parte da avaliação formativa. Em atividades mais colaborativas, como jogos coletivos, os alunos foram encorajados a refletir sobre o seu próprio desempenho e o dos colegas, o que os ajudou a desenvolver um olhar mais crítico sobre as suas habilidades e comportamentos em campo. Essas práticas não só estimularam a autorregulação, como também incentivaram a colaboração e o respeito mútuo.

A avaliação formativa também serviu para detetar problemas ou dificuldades que, de outra forma, poderiam passar despercebidos até a avaliação final. Por exemplo, nas aulas de Basquetebol, identifiquei que alguns alunos estavam com dificuldades em entender o posicionamento defensivo. Ao perceber isso, incorporei atividades focadas nesse aspeto, o que possibilitou uma melhoria significativa antes da avaliação final da UD.

Como refere Harlen (2005), em vez de avaliação formativa ou sumativa, deveríamos apenas denominá-las “boa avaliação”. Tendo isto em consideração, para uma completa avaliação, a utilização da avaliação formativa com a avaliação sumativa é imprescindível.

Para conclusão de unidade didática o tipo de avaliação utilizado é a avaliação sumativa, esta, mede o desempenho final de um aluno focando-se em todos os conteúdos abordados durante as aulas. A avaliação sumativa culmina com a atribuição de uma nota ou classificação, ao contrário da avaliação formativa que consiste num processo contínuo de avaliação.

A inclusão de uma componente teórica na avaliação sumativa também se mostrou importante. A meu ver, a avaliação teórica é tão importante como a prática, um aluno para realizar algum desporto em condições necessita de saber a teoria do mesmo. Assim, embora os alunos não estivessem habituados a realizar avaliações teóricas, nem sendo do agrado dos alunos, optei pela realização de um teste escrito onde avaliava conceitos como conhecimento de regras e interpretação de jogo.

A combinação destes três tipos de avaliação foi essencial para o sucesso das aulas e para uma evolução dos alunos. Com a avaliação diagnóstica a mostrar o nível a que cada aluno se encontrava, consegui iniciar cada UD no nível mais adequado, com a avaliação formativa pude acompanhar a progressão de cada aluno e adequar os planos de aula em função dessa progressão, e por fim, com a avaliação sumativa consegui observar a evolução de cada aluno tendo em conta o ponto de partida. Assim, foi possível promover e garantir uma avaliação equitativa e personalizada para cada aluno.

Na ESV, a avaliação segue um modelo que difere entre o ensino básico e o secundário. No ensino básico, os Domínios Gerais correspondiam a 75% da avaliação final, enquanto os Valores representavam 25%. Já no ensino secundário, os Domínios Gerais representavam 85% da avaliação, e os Valores eram responsáveis pelos restantes 15%. Os Domínios Gerais subdividem-se em três categorias: Atividades Físicas: 70%, Conhecimentos: 15% e Aptidão Física: 15%.

Tendo em consideração o desempenho motor e o conhecimento teórico dos alunos, esta subdivisão promoveu um equilíbrio na avaliação. Foram atribuídas funções, como arbitragem ou supervisão, para qualquer aluno que possuísse atestado médico. Mesmo os alunos tendo essas tarefas nas aulas, foi necessário a realização de um trabalho sobre a UD em questão no momento, um trabalho com o valor de 80% da nota, sendo os restantes 20% dedicados aos valores e atitudes durante as aulas.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Ao longo da minha PES, participei ativamente em diversas atividades na ESV. Estas atividades foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Estas atividades deram-me a oportunidade de pôr em prática os meus conhecimentos obtidos ao longo destes anos e desenvolver novas competências, além de me terem enriquecido a experiência como EE.

Participação no Desporto escolar

Um dos pontos de maior impacto na minha formação foi a participação ativa no DE, particularmente no Voleibol e no Golf. Foi uma experiência que me permitiu aprofundar algumas competências como a gestão de grupo e orientação de treinos. Trabalhar com os alunos num ambiente desportivo extracurricular proporcionou-me uma visão mais prática sobre como motivar os alunos a desenvolverem-se tanto no plano físico quanto no emocional. Perante as diferentes necessidades individuais, foi possível realizar um acompanhamento mais individualizado e contínuo promovendo o progresso dos alunos.

Essa experiência também foi importante para reforçar o conceito de aprendizagem colaborativa. Ao haver inexistência de avaliação e uma maior motivação por parte dos alunos, o desporto mostrou promover a cooperação, a disciplina e a resiliência.

Seminário

Outro momento de relevo foi a organização e condução do Seminário sobre a intervenção no DE. Através deste projeto, pude aplicar conceitos aprendidos durante a formação, tais como a investigação-ação, que envolveu a realização de entrevistas e a análise de dados para identificar possíveis erros e soluções para o DE nas escolas do concelho. Este seminário reforçou a importância de trabalhar em equipa e da investigação no processo educativo, ao ser um trabalho em grupo com o núcleo da PES. Esta atividade promoveu um pensamento crítico e reflexivo perante o ensino, assim, esta teve impacto direto na minha formação. Problemas organizacionais e pouco envolvimento dos alunos e da comunidade escolar, foram os desafios, que foram encontrados

a partir dos resultados obtidos. Perante isto, verificou-se uma necessidade de encontrar soluções para resolver esses problemas e muitas delas foram sugeridas por professores do concelho.

Evento anual

O nosso evento anual foi a organização do Mini-Trail, foi uma experiência distinta de todas as outras que até ao momento tivessem surgido. Ao ser algo que nunca tínhamos feito, houve uma necessidade de superação individual para que fosse possível alcançar o sucesso. Para que fosse possível realizar este evento, foi necessária a criação de um plano detalhado, tanto a nível de organização, como elaboração dos percursos, sinalizações e autorizações dos encarregados de educação. Esse tipo de organização exigiu uma grande capacidade de gestão do tempo, planeamento estratégico e coordenação de equipas, competências essenciais para qualquer professor, sobretudo no ensino de EF.

Esta foi uma experiência que me permitiu entender quais os desafios logísticos que acompanham a organização de eventos desportivos em contextos escolares, onde se destaca a importância do trabalho em equipa e da comunicação eficaz entre professores, alunos e comunidade escolar.

Atividade “Onda Rosa”

Uma atividade proposta pela professora de biologia do décimo segundo ano que passava pela criação de uma coreografia alusiva ao cancro da mama.

Outras atividades realizadas ao longo do ano letivo

Corta-mato, torneio de Futsal, Andebol, Badminton, Voleibol e mega atleta.

Numa forma geral, todas essas atividades tiveram um impacto profundo na minha formação como professor de EF. Permitiram-me desenvolver competências fundamentais, como o planeamento e gestão de atividades, onde a experiência na organização de Mini-Trail, e de outros eventos desportivos, consolidou a minha capacidade de gerir eventos complexos, planear atividades com antecedência e adaptar-me a imprevistos. A capacidade de liderança e comunicação, promovendo responsabilidade de supervisionar alunos e atividades extracurriculares, como o DE, aprimoraram as minhas habilidades de comunicação clara e eficaz, além de melhorar a minha

capacidade de liderar grupos em diferentes contextos. A adaptação e flexibilidade, onde a diversidade de atividades realizadas exigiu que eu me adaptasse a diferentes contextos e situações, o que foi crucial para o desenvolvimento de uma abordagem mais flexível e responsiva ao ensino. E por último, o trabalho em equipa e cooperação, pois trabalhar em colaboração com colegas, professores e alunos, seja na organização de seminários ou na supervisão de eventos, reforçou o valor do trabalho colaborativo e da troca de ideias para melhorar o processo educativo.

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

Estando presente no quotidiano dos alunos e na dinâmica da comunidade escolar, durante este ano letivo, a minha atuação como EE transcendeu o espaço físico da sala de aula. Foi nos momentos informais de convivência, fora das aulas de EF, que estabeleci conexões com os estudantes. Essas interações possibilitaram construir um relacionamento de confiança, no qual os alunos se sentiam à vontade para partilhar preocupações, pedir conselhos ou simplesmente conversar. O professor sendo um mediador das vivências e desafios dos jovens e não apenas um transmissor de conteúdo, cria espaço para haverem este tipo de diálogos, mostrando assim o seu papel ampliado que vai além da docência em aula.

“[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005).

Assim, havendo uma troca de ideias, onde ambos refletem sobre as suas experiências e agem de modo a transformar a realidade onde estão inseridos, deixa de ser uma simples troca de informação e passa a ser um processo de construção mútua. Foram vários os momentos em que isso se tornou evidente, muitas vezes fui abordado por alunos fora de aula com questões pessoais, dúvidas sobre o seu percurso académico, ou até mesmo conversas correntes de boa disposição. Freire (2005) defende que o papel do educador é promover a humanização de todos os envolvidos no processo educativo, o que significa não apenas ensinar, mas criar as condições para que o aluno se perceba como sujeito da sua própria aprendizagem. Alguns alunos procuraram-me fora do

contexto de aula, pedindo conselhos para lidar com questões do cotidiano, como a gestão do seu tempo, a organização de estudos ou até mesmo problemas familiares, isso evidencia uma grande confiança na minha orientação. Com estes exemplos é possível verificar que essas trocas de ideias, que excedem o que é o espaço de aula, revelam como um professor pode influenciar positivamente as vidas dos alunos, fornecendo ferramentas de apoio e oferecendo uma visão mais experiente sobre os acontecimentos.

Outro aspecto a realçar é a integração com toda a comunidade escolar, corpo docente e corpo não docente. A construção de laços na da comunidade escolar é um fator bastante importante. Estes laços vão além do que são as interações formais como as reuniões pedagógicas, as interações diárias, os momentos de convivência e as conversas informais.

A colaboração com outros professores, bem como com o pessoal não docente, reforçou a ideia de que a escola é um espaço coletivo de aprendizagem, onde todos os atores, como os alunos, os professores e os funcionários, contribuem para o processo educacional interdependentemente. Após a colaboração com outros professores e pessoal não docente, a ideia de que o processo educacional tem a sua quota-parte de todo o pessoal docente como o não docente, onde todos contribuem para este processo de forma independente, passando pelos professores, funcionários e os alunos.

Assim, o impacto da minha atuação foi além do ensino de EF e tocou em questões mais amplas de convivência e socialização. Isso reforça a ideia de que o papel do professor, em especial no ensino básico e secundário, é muito mais complexo e amplo do que o de apenas ministrar aulas. Trata-se de promover um ambiente no qual o diálogo, a empatia e a construção de relações saudáveis são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos conscientes e críticos.

5.3. Socialização profissional e institucional

Especialmente durante o período de formação inicial, embora seja um processo contínuo, a socialização profissional é fundamental no desenvolvimento da identidade de um professor. Segundo Wenger (1998), a socialização ocorre predominantemente através da participação em comunidades de prática, os quais são grupos de pessoas que compartilham uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente.

Durante a PES, tive a oportunidade de fazer parte de várias comunidades de prática na escola, incluindo o grupo de professores de Educação Física, os funcionários, os alunos, e do núcleo de estágio. Essa inserção nessas comunidades foi essencial para o meu crescimento profissional e pessoal.

De acordo com Lave e Wenger (1991), as comunidades de prática são espaços onde a aprendizagem ocorre de maneira social, através da interação entre os membros.

A minha IP foi lentamente sendo construída à medida que gradualmente me fui integrando na cultura profissional, através das interações com os outros professores, orientadores e alunos. Pequenas interações, que ocorreram nas mais diversas formas, desde conversas informais até reuniões pedagógicas formais, permitiram-me observar e adotar práticas, estratégias de ensino, e formas de lidar com os desafios do dia a dia e em aula. Por vezes, ao participar em discussões e reflexões com outros professores, fui desafiado a pôr em causa as minhas próprias práticas e a alinhar-me com a cultura profissional da escola.

O ensino não se resume à sala de aula, exige todo um envolvimento permanente com a comunidade escolar e o desenvolvimento contínuo, sendo este um processo colaborativo contribuindo para uma visão menos generalista da profissão.

No que é a construção da IP, a socialização profissional, esta não é apenas um processo de integração passiva, mas um componente ativo bastante importante. O meu desenvolvimento como EE, durante a PES, deveu-se muito a essa socialização. Procurando compreender não apenas o papel técnico, mas também as responsabilidades éticas e sociais inerentes à profissão, fui gradualmente construindo a minha identidade como EE, muito devido às interações com outros profissionais.

Segundo Nóvoa (1992), a identidade profissional é moldada por três fatores principais: a formação inicial, as experiências pessoais e o contexto institucional onde o professor se insere. A construção de relações intrapessoais e a minha integração na cultura profissional da comunidade escolar, para além da transmissão de conhecimento, proveio do contexto institucional da ESV, esta que desempenhou um papel determinante. Nas reuniões pedagógicas, não só estive presente como participei em discussões sobre como seria possível uma melhoria do desempenho dos alunos e que estratégias coletivas poderíamos usar para lidar com desafios comuns. Para além de ter sido um espaço de aprendizagem, estas reuniões também me promoveram a compreensão do papel de professor como parte de um esforço colaborativo, onde o sucesso dos alunos depende não apenas

da atuação individual, mas da capacidade de cooperar e trocar experiências com outros profissionais. Assim, as reuniões pedagógicas, tornaram-se momentos fundamentais para o meu desenvolvimento.

O desenvolvimento da minha reflexão crítica sobre as minhas práticas foi diretamente influenciado pela socialização.

Segundo Schön (1983), a prática reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois esta permite que eles avaliem as suas ações e ajustem as suas abordagens pedagógicas.

Devido ao *feedback* recebido pelo meu orientador e núcleo de estágio, surgiu a oportunidade de refletir criticamente sobre a minha prestação. A necessidade de diversificar metodologias de ensino e de melhorar a gestão do tempo durante as aulas, foram áreas que fui gradualmente reconhecendo que necessitavam de melhoria. Esta prática reflexiva foi, também, incentivada pelos membros da comunidade escolar e não só pela minha reflexão. Baseada na técnica, no autoconhecimento e na capacidade de adaptação às diferentes realidades escolares, a criação de uma identidade sólida como EE teve bastante ajuda da reflexão crítica, esta sendo bem mais do que um simples processo de correção de falhas.

5.4. A Componente ético-profissional

A componente ético-profissional é uma dimensão essencial na identidade de qualquer professor e desempenha um papel central na prática educativa. Promovendo valores fundamentais como o respeito, a igualdade, o *fair-play*, a inclusão e a responsabilidade social além do ensino das habilidades motoras, esta componente mostra-se bastante importante no que é a EF. Desenvolvendo uma abordagem pedagógica alinhada com esses valores, foi-me possível refletir profundamente sobre eles e também sobre o impacto da ética na minha prática docente.

Segundo Tardif (2012), a prática docente segue como orientação os valores éticos que influenciam todas as decisões tomadas pelo professor, partindo do planeamento até chegar à avaliação dos alunos. Existe uma panóplia de áreas, na EF, onde esses valores são manifestados, sendo estas, o respeito pelos alunos, a equidade na avaliação e a responsabilidade de criar um ambiente seguro e inclusivo. Ao longo da PES, visei aplicar esses valores em todas as minhas interações com os alunos, na forma como organizava as atividades e na forma que as realizava. Por

exemplo, nas aulas de Educação Física, a promoção do *fair-play* foi um dos pilares da minha prática. Incentivei constantemente os alunos a respeitarem as regras dos jogos, a apoiarem os esforços dos colegas e a lidarem com a vitória ou derrota de forma saudável.

A competição, pode ser uma ferramenta bastante útil para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, quando bem aplicada. No entanto, se não for eticamente adequada, pode gerar rivalidade negativa ou comportamentos antidesportivos. Para a promover um ambiente positivo nas aulas, enalteci durante toda a PES, a importância da competição saudável e do respeito pelo colega e pelo adversário.

A participação de todos os alunos nas atividades independentemente das suas capacidades, é um dos principais desafios éticos que os professores de EF enfrentam.

Segundo Shapiro e Stefkovich (2011), a ética na educação envolve também o compromisso com a inclusão e a equidade. A adaptação das atividades para os alunos com MSAI, mostrou-se um desafio desde o começo da PES, não obstante, procurei garantir que esses alunos tivessem uma experiência de aprendizagem significativa e adequada às suas necessidades.

Quando se verificava que as turmas incluíam alunos com diferentes capacidades, em determinadas modalidades, a minha abordagem tornou-se mais individualizada, procurando ajustar os exercícios e os objetivos de acordo com as capacidades individuais de cada aluno proporcionando uma melhoria das capacidades de todos os alunos. Outra estratégia adotada por mim perante estes alunos com mais dificuldades, foi a promoção de atividades em grupo onde a colaboração e o apoio mútuo eram favorecidos. Assim, todos os alunos se sentiam motivados e incluídos no processo de ensino aprendizagem. Esse foco na inclusão não só reflete uma postura ética, mas também um compromisso pedagógico com o desenvolvimento por inteiro de cada aluno. Outra componente chave da ética profissional é a responsabilidade social. Como EE, não era apenas um transmissor de conhecimento, mas também um exemplo de comportamento para os nossos alunos. A forma que os alunos encaravam os valores de respeito, disciplina e compromisso, muito eram influenciados pelas minhas ações e decisões em aula. Por exemplo, no decorrer da PES, procurei certificar-me que todos os alunos compreendiam e correspondiam à importância de se prepararem adequadamente para as aulas e respeitavam os horários e regras estabelecidas. Essas atitudes, embora pareçam simples, ajudam a criar nos alunos um sentimento de responsabilidade e de preparação para a vida para além da escola. A formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade, muito provém da forma ética e responsável de um professor atuar.

A equidade na avaliação é outro ponto fulcral na componente ético-profissional.

De acordo com Brookhart (2010), uma avaliação ética deve ser justa, objetiva e centrada no progresso individual dos alunos. O desempenho motor, técnico e tático não são os únicos parâmetros importantes a avaliar num aluno, ter em consideração o esforço, o progresso ao longo do tempo e a participação ativa nas aulas é igualmente importante, assim, desde o início da PES, tive em consideração estes parâmetros.

Por exemplo, nas unidades didáticas de modalidades desportivas como o Andebol e o Basquetebol, percebi que alguns alunos tinham mais facilidade nas habilidades motoras, enquanto outros enfrentavam maiores desafios. Em vez de penalizar aqueles que apresentavam dificuldades, valorizei o esforço e a evolução de cada aluno, ajustando os critérios de avaliação de conforme com o ponto de partida e o progresso individual. Isso garantiu uma abordagem mais justa e inclusiva, assegurando que todos os alunos tivessem a oportunidade de serem avaliados de forma ética, só assim havia motivação e engajamento por parte de todos os alunos.

A reflexão ética é um processo contínuo no desenvolvimento profissional de qualquer professor. Segundo Schön (1983), a reflexão na ação é uma ferramenta fulcral para ajustar a prática docente e garantir que as decisões pedagógicas estejam sempre alinhadas com os princípios éticos. Lidar com situações de disciplina, inclusão e avaliação, exigiu uma constante reflexão ao longo de toda a PES. Cada desafio que enfrentei serviu como uma oportunidade para reconsiderar a minha abordagem e assegurar que as minhas ações refletissem os valores de justiça, respeito e equidade.

6. Desenvolvimento Profissional

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

A formação contínua é um elemento muito importante na carreira docente, proporciona aos professores a oportunidade de continuarem atualizados com as abordagens pedagógicas que vão surgindo, novas tecnologias e das exigências sociais e educativas. Com a evolução do perfil do aluno e do sistema educativo, a garantia dada pela formação contínua dos professores capacita-os de corresponder às expectativas e de se adaptarem a desafios que surjam, tanto sendo esses em aula como nas exigências da sociedade.

O ensino está numa constante evolução, novas metodologias e tecnologias surgem constantemente, mudando como o conhecimento é transmitido e aprendido. Segundo Kennedy (2016), a formação contínua é essencial para os professores terem a capacidade de responder a essas mudanças e ajustar as suas práticas pedagógicas para ir de encontro às novas demandas educacionais. Sem uma atualização constante, os professores podem ficar desfasados e perder a oportunidade de proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade que esteja em sintonia com as novas realidades educacionais.

Com a grande evolução das tecnologias na educação, a formação contínua é quase uma obrigatoriedade para estar a par de tudo o que acontece nesta área. Ferramentas como plataformas de *e-learning* e inteligência artificial estão a dominar como os alunos interagem com o conhecimento. Como destaca Darling-Hammond et al. (2020), os professores devem estar preparados para utilizar essas tecnologias de maneira eficiente, integrando-as nas suas práticas pedagógicas promovendo um aumento do envolvimento dos alunos e uma melhoria dos resultados de aprendizagem. A formação contínua é indispensável para os professores poderem tirar o máximo proveito destas ferramentas, aplicando-as de forma que complementem e melhorem a experiência educativa.

Focando-nos no crescimento profissional docente, caso não haja uma formação contínua, não será promovido o desenvolvimento da reflexão crítica perante a prática pedagógica. Segundo Kolb (2015), o processo de aprendizagem experiencial envolve a reflexão sobre as ações e a procura de melhorias, algo que a formação contínua promove. De modo a conseguir compreender e ir de encontro às necessidades dos alunos, os professores devem procurar participar

em cursos, seminários e conferências, pois, assim, são incentivados a analisar e a reavaliar as suas práticas pedagógicas.

Hoje em dia existe uma maior diversidade nas escolas, tanto a níveis culturais como de capacidades dos alunos. A formação contínua permite aos os professores desenvolver competências para trabalhar com alunos de diferentes contextos e com MSAI. Segundo Cochran-Smith & Villegas (2015), os professores devem ter a capacidade de adaptar as suas práticas de modo a criar ambientes de aprendizagem inclusivos, onde todos os alunos possam prosperar. Isso inclui a aprendizagem de estratégias de diferenciação pedagógica, que permitem o ajuste do ensino às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos recebam uma educação equitativa.

A formação contínua também tem uma forte ligação com o desenvolvimento de carreira dos professores. São vários os casos em que a aquisição de novos conhecimentos levam à progressão de carreira docente. Através desta formação contínua, os professores tem a oportunidade de aumentar as suas qualificações, adquirir novas certificações e melhorar as suas perspetivas de desenvolvimento profissional a curto e longo prazo. Além disso, o risco de *burnout* e a perda de motivação, podem ser contrariadas pela formação contínua, pois esta fornece uma maior satisfação profissional promovendo aos professores a confiança necessária para encarar novos desafios.

7. Reflexões finais

A PES representou o meu primeiro contacto direto com a prática profissional e foi uma oportunidade única de pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. O meu crescimento a nível profissional e pessoal muito se deve a este momento que foi a PES.

Com o decorrer da PES, compreendi profundamente a complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no âmbito da EF. A forma como fiz a gestão da turma e a adaptação às diferentes necessidades dos alunos foram as minhas maiores dificuldades mas, por outro lado, foram também, as maiores fontes de aprendizagem. Desenvolvi competências como a resiliência, a criatividade e a adaptação muito devido ao contacto com alunos com MSAI e à necessidade de gerir comportamentos em sala de aula, estes elementos mostraram-se cruciais no ambiente educativo. A reflexão diária sobre a prática e as possíveis melhorias de desempenho, resultou num processo de autoconhecimento e crescimento pessoal constante.

Sinto que a minha evolução ao longo do ano letivo foi notória, principalmente no que se diz respeito à gestão do tempo de aula, disciplina da turma e *feedback* aos alunos. Recebi *feedback* positivo do meu professor orientador, que reforçou a ideia de que, no final do ano, as minhas aulas estavam mais organizadas e os alunos estavam mais motivados e empenhados. Não obstante, um dos aspetos que poderia ter procurado trabalhar mais era a introdução de metodologias mais inovadoras e criativas, de modo a contribuir para um maior sucesso das aulas e desenvolvimento dos alunos, como o aprofundamento do MED.

Após ter em consideração os objetivos delineados para a PES, considero que de forma geral, foram cumpridos. Como foi referido anteriormente, a formação de um professor é um processo contínuo, e a PES foi uma grande prova disso.

Por fim, termino esta fase com um sentimento de realização pessoal e profissional, grato por todas as aprendizagens e vivências que levarei comigo ao longo da minha vida.

8. Referências Bibliográficas

- Araújo, R (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39-49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.sla.39>
- Bell, B. (2007). Classroom assessment of science learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) *Handbook of research on science education*. (pp. 965-1006) Lawrence Erlbaum Associates.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628- 638.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/09695940123775>
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Camilo, E. L., & Barbosa, J. A. (2016). Possibilidade e importância: Estágio supervisionado. *Revista Magsul de Educação Física na Fronteira*, 1(1), 197.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Edições FMH.
- Clemente, F. M. (2012). Princípios pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. *Movimento*, 18(2), 315-335. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23806>

- Cochran-Smith, M., & Villegas, A.M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Theacher Education*, 66(1), 7-20.
<https://doi.org/10.1080/09695940123775>
- Damon, W. (2007). Dispositions and teacher assessment: The need for a more rigorous definition. *Journal oh Teacher Education*, 58(5), 365-369.
<https://doi.org/10.1177/0022487107307637>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Despacho n.º6650-A/2021 do Diário da República, 2.ª série.
<https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>
- Ferreira, D. (2005). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas - avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol [Dissertação de licenciatura, Universidade Técnica de Lisboa].
- Freire, P (2005). *Educação como prática da liberdade* (19ª ed.). Paz e Terra.
- Gouveia, E., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano. *Universidade da Madeira*, 110-117
<https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021gouveialopesrodrigues>
- Harlen, W. (2005). Teachers summative practices and assessments for learning: Tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223
<https://doi.org/10.1080/09585170500136093>

- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de educação física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. A. Resende (Ed.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 399-420).
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kolb, D. A. (2015). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (18th ed.). Cambridge University Press.
- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. [Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa]
- Mizukami, M. (2004). Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, 29(2), 127-139.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 181-199
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas deportivas*. INDE Publicaciones.

Pimenta, S., & Lima, M. (2007). *Estágio e docência*. Cortez.

Ricardo, V. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. [Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto].

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., Amaral, M., Eb, E., & Nasoni, N. (2010). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. *Revista Magsul de Educação Física na Fronteira*, 1(1), 193-205.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2011). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (3rd ed.). Routledge.

Shigunov Neto, A. & Maciel, L. (2002). *Reflexões sobre a formação de professores*. Papyrus.

Siedentop, D. (1998). Sport Education. What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.

Smole, K. C. S. (2010). *Avaliação escolar*. Portal Salesianos São Paulo.
<http://www.salesianos.com.br/downloads/SubsidioRSE6.pdf>

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre El Practicum Y las Prácticas en Empresas en la

Formación Universitaria (pp. 1159-1170). Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIUD).

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

William, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-299. <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993>