

André Filipe da Silva Maia
34491

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, com vista à aquisição ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei 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 orientação da Doutora Maria Fátima Gomes Sarmento Chaves da Universidade da Maia e do Professor Rúben Carola, do Colégio da Trofa.

Julho, 2023

Ficha de catalogação

Maia, A. (2023). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

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

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste ano de aprendizagem é o resultado de muita dedicação e esforço, sentindo-me muito realizado pelo fim desta jornada. Assim, não podia deixar de agradecer e referir todas as pessoas que me acompanharam neste percurso e processo de crescimento pessoal e acadêmico. Deste modo, deixo o meu agradecimento:

Aos meus pais e ao meu irmão por serem os meus pilares nesta caminhada.

À minha namorada que esteve sempre do meu lado, acreditou em mim e ajudou-me a ultrapassar todos os obstáculos que surgiram.

Aos meus amigos pelos momentos de amizade e aos colegas que iniciaram comigo o mestrado pela partilha de momentos de discussão e reflexão.

Ao núcleo de prática de ensino supervisionada (NPES), Hugo Gomes e Cláudio Guimarães, por todo o companheirismo, entreaajuda, cooperação e apoio.

À supervisora, Doutora Fátima Sarmiento e ao Professor Rúben Carola, orientador cooperante, pelos ensinamentos, exigência, partilha de conhecimentos e disponibilidade.

Ao Colégio da Trofa e a toda a comunidade escolar que nos recebeu de braços abertos e demonstraram valorização e presença no meu percurso.

Aos meus primeiros alunos, que guardarei para sempre no meu coração e que apresentavam sempre interesse em aprender e empenho nas aulas.

O meu muito obrigado a todos.

Resumo

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia, realizado no Colégio da Trofa, no ano letivo 2022/2023. Com ele pretendo mostrar e refletir as competências, a nível académico e pessoal, que adquiri e que me permitirão alcançar o sucesso enquanto futuro docente. Durante o ano letivo da Prática de Ensino Supervisionada lecionei diferentes ciclos de ensino, nomeadamente o ensino secundário, 10ºA3B, 12ºA1, e ainda o ensino primário com o 4º ano, sendo esta turma dividida com os outros dois estudantes estagiários, onde implementamos o projeto de intervenção. O presente trabalho está estruturado em oito capítulos. No primeiro, surge a introdução, mais especificamente o assunto do trabalho de forma clara e objetiva; no segundo, é apresentado o enquadramento pessoal e profissional, onde apresento a minha caracterização, o meu percurso e as minhas expectativas iniciais; no terceiro reflito sobre o enquadramento institucional onde abordo a importância da Prática de Ensino Supervisionada na Universidade da Maia, o lugar da prática e o núcleo da Prática de Ensino Supervisionada: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional; no quarto, apresento a prática profissional desde do plano de análise ao plano de intervenção. Posteriormente este ponto é desenvolvido em conceção e modelos de ensino, planeamento, realização e avaliação; no quinto explico a participação na escola e a relação com a comunidade, as atividades realizadas, as vivências e o meu papel perante a escola e todos os aspetos referentes à socialização profissional e institucional; no sexto, relato o meu desenvolvimento profissional nomeadamente as dificuldades e necessidade de formação contínua; no sétimo refiro as minhas reflexões finais e o impacto desta experiência no meu percurso, e por fim o capítulo oitavo são apresentadas as referências bibliográficas.

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

Abstract

This report was written within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice, which is part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, of the University of Maia, held in the Trofa College, in the school year 2022/2023. With it I intend to show and reflect the skills, at academic and personal level, that I acquired and that will allow me to achieve skills for my professional performance. Throughout the school year of the PES I taught different cycles of education, namely secondary education, 10thA3B, 12thA1, and also primary education 4thA, being this divided with the other two EE that integrate the NPES, where the intervention project was implemented. This paper is structured into 8 chapters, the 1st chapter is addressed the introduction more specifically the subject of the work in a clear and objective way; the 2nd is the personal and professional framework where I talk about my characterization, my career and my initial expectations; in the 3rd I reflect on the institutional framework where I discuss the importance of SEP, how the SEP works in UMAIA, the place of practice and the core of the SEP: space for personal, professional and institutional socialization; in the 4th I present the Professional Practice from the analysis plan to the intervention plan. Later this point is developed in design and teaching models, planning, implementation and evaluation; in the 5th I explain the participation in school and the relationship with the community, the activities undertaken, the experiences and my role before the school and all aspects relating to professional and institutional socialization; in the 6th I report my professional development including the difficulties and need for further training; in the 7th I refer to my final reflections and conclude the impact of this experience in my path, and finally the 8th chapter are the bibliographic references.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, FACULTY TUTOR, PRE-SERVICE TEACHER.

Índice de Siglas e Acrónimos

CT – Colégio da Trofa

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

UMAIA – Universidade da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

MPI – Modelo Personalizado para a Instrução

MID – Modelo de Instrução Direta

SDG – *Student Designed Games*

NPES – Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

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

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da PES

UD - Unidades Didáticas

PASEO – Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PFIE – Plano de Formação e de Intervenção na Escola

Índice Geral

1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	2
2.2 Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento institucional	5
3.1 A importância da PES	5
3.2 A PES na UMAIA	7
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	8
3.3.1 Espaços Desportivos e Materiais	11
3.3.2 Caracterização das Turmas	12
3.4 O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	14
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	18
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	18
4.1.1 Conceção de ensino	18
4.1.1.1 Modelos de Ensino	19
4.1.2 Planeamento	21
4.1.3 Realização	29
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	29
4.1.4 Avaliação	34
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	37
5.1 Atividades realizadas	37
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	41
5.3 Socialização profissional e institucional	41
5.4 A Componente ético-profissional	43
6. Desenvolvimento profissional	45
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	45
7. Reflexões finais	47
8. Referências bibliográficas	49

1. Introdução

O presente documento, designado Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), incluída no 2º Ciclo de Estudos relativo ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA), de acordo com a legislação referente à habilitação profissional para a docência pelo Decreto-lei nº 79 de 14 de maio. Este relatório tem como propósito relatar toda a experiência vivida neste contexto assim como refletir os resultados alcançados ao longo da PES no Colégio da Trofa (CT). Durante todo este ano, o mesmo foi entendido como um documento de cariz individual, que teve como ponto de partida a minha visão enquanto Estudante Estagiário (EE), fazendo-me refletir sobre as minhas capacidades e competências, os meus conhecimentos e principalmente, sobre situações de possível melhoria/aperfeiçoamento para que todo o trabalho fosse o mais eficaz e coerente possível.

No contexto da PES, a questão dos propósitos, fundamentos e orientações na formação para o ensino sustenta-se no estudo dos saberes mobilizados e utilizados pelos autores do processo de ensino e de aprendizagem, onde se destacam os EE, os professores cooperantes e os supervisores, na busca de um aperfeiçoamento contínuo para a ação de ensino (Albuquerque et al., 2013).

A PES, desempenha um papel fundamental na formação de professores de Educação Física (EF), proporcionando aos EE a oportunidade de aplicar e aprimorar os seus conhecimentos teóricos num contexto real de ensino. Devido a essas experiências práticas, os mesmos têm a oportunidade de vivenciar a complexidade e a dinâmica da sala de aula, desenvolvendo as competências necessárias para atuar de forma eficaz no campo da EF. A importância da PES está inerente na sua capacidade de promover a integração entre a teoria e a prática, aproximando os futuros professores da realidade do trabalho docente. Tal como referido por Santos e Vasconcelos (2015), a PES privilegia os estudantes para que estes possam refletir sobre as suas práticas, analisar os desafios enfrentados e procurar soluções com base em conhecimentos científicos. Desta forma, a PES, contribui para a formação de profissionais reflexivos e críticos, capazes de tomar as suas próprias decisões e adaptar-se às demandas do contexto educacional.

Durante a PES, tive a oportunidade de mergulhar num contexto real de sala de aula, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação. O Núcleo da

Prática de Ensino Supervisionada (NPES), constituído por três EE, iniciou a sua prática no CT. Durante todo o período letivo fui responsável pela lecionação de uma turma de 10º ano e outra do 12º ano de escolaridade. Além disso, foi partilhada uma turma do 4º ano no âmbito do projeto Skills4Genius.

Esta experiência permitiu-me refletir sobre as opções pedagógicas tomadas, avaliando a sua eficácia e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Ao enfrentar desafios tive de adaptar as minhas abordagens para atender às necessidades individuais dos alunos, consegui expandir o meu repertório de estratégias de ensino e aprimorar a minha prática docente. O enquadramento e âmbito do trabalho realizado durante a PES foram fundamentais para a minha formação como professor de EF, proporcionando uma base sólida para a minha atuação profissional.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é André Filipe da Silva Maia, nascido a 8 de julho de 1998, natural de Canidelo, Vila do Conde, licenciado em Educação Física e Desporto na UMAIA e discente do último ano do MEEFEBS.

Considero-me uma pessoa bastante exigente, empenhada e autocrítica o que faz com que leve sempre as críticas construtivas como uma ajuda à minha evolução. Sempre fui um ponto de equilíbrio no que refere a exprimir sentimentos, sou leal, extremamente ligado aos amigos e principalmente à família. Devido à minha personalidade, nunca fui uma pessoa acomodada e por esse motivo sempre me entreguei a vários projetos, sendo eles do âmbito pessoal ou profissional, o que me leva a ter pouco tempo disponível para lazer.

As características que mais valorizo nas pessoas e, por isso, preservo bastante são a lealdade, pontualidade, responsabilidade, organização e a persistência. Quem me rodeia, descreve-me como um bom amigo, alegre, trabalhador e sobretudo persistente.

Quanto às minhas experiências a nível desportivo, iniciei no futsal amador quando tinha apenas 4 anos, na época o meu tio era o treinador do escalão mais baixo do clube e mesmo sendo eu mais novo que todos os outros atletas, ele deixava-me frequentar os seus treinos. Continuei no mesmo clube até aos meus 14 anos e na altura todos os clubes amadores de Vila do Conde, tinham várias modalidades disponíveis e foi onde acabei por competir em

ténis de mesa, badminton, atletismo e voleibol, sempre a nível amador e nunca deixando o futsal.

Aos 14 anos iniciei uma pequena jornada no karaté onde permaneci apenas dois anos e entrei também para o futsal federado onde fui campeão do distrito do Porto no escalão de iniciados. Infelizmente um ano após termos sido campeões o clube acabou por falir e voltei ao futsal amador até aos meus 18 anos, altura em que decidi praticar futebol em Vila do Conde e onde fui campeão no meu primeiro ano de Júnior. Mantive-me ligado ao futebol enquanto jogador e recebi uma proposta do meu primeiro clube de futsal, que agora se tinha federado, para ingressar como treinador nas camadas jovens, aceitei e comecei como treinador-adjunto até há dois anos, onde passei a ser treinador principal, papel este que desempenho no momento.

Em 2018 iniciei a minha licenciatura em Educação Física e Desporto na UMAIA, com o intuito de seguir um percurso como *Personal Trainer*, mas com o tempo, com as unidades curriculares que fui tendo ao longo dos três anos, com conversas e partilha de experiências com os meus professores o meu fascínio pelo ensino foi aumentando, fazendo com que a ideia de ser professor fosse ocupando um grande espaço no que eu almejava para o meu futuro. Posto isto e somando o facto de ser treinador, a minha inclinação para a docência foi crescendo e acabei por optar pelo MEEFEBS, com a certeza que me iria sentir realizado e motivado para ser um exemplo e um profissional de excelência.

2.2 Expectativas iniciais

Com base nos relatos de anos anteriores de EE e dos meus professores do primeiro ano do MEEFEBS, tinha plena consciência de que este ano iria ser um grande desafio, mas também uma oportunidade de aprendizagem inestimável, já que iria poder aplicar na prática tudo o que tinha aprendido na teoria, durante a minha formação académica.

Estava confiante de que a PES seria uma das etapas mais importantes da minha formação, tanto a nível pessoal quanto profissional, pois seria responsável pelo ensino de vários alunos, cada um com personalidades e motivações diferentes em relação à prática desportiva. O facto de já ter experiência como treinador de futsal e ter sido catequista, deixou-me um pouco mais confiante em relação à minha capacidade de lidar com crianças. Embora a minha ideia inicial ao ingressar na Licenciatura de Educação Física e Desporto fosse seguir uma carreira de *Personal Trainer*, o meu fascínio pelo ensino cresceu ao longo

dos anos e agora tinha a certeza de que era nesta área que queria trabalhar no futuro. Esperava, portanto, que este estágio fosse uma experiência gratificante, na qual eu pudesse aplicar todo o meu conhecimento e paixão pelo ensino.

No que referia ao orientador cooperante (OC), o professor Rúben Carola, esperava que, através da sua vasta experiência, pudesse ajudar-me diariamente para ser um professor de EF de excelência. Nele, encontrei um profissional rigoroso e exigente, mas também alguém disposto a ajudar-me em tudo o que fosse necessário para garantir que minha experiência como EE fosse o mais proveitosa possível.

Em relação ao NPES, nutria a expectativa de participar ativamente e desfrutar de uma valiosa colaboração com os outros dois EE. Almejei a oportunidade de trocar ideias, compartilhar experiências com o intuito de alcançarmos o sucesso.

Embora a minha maior preocupação fosse a falta de experiência, estava determinado a superar essa dificuldade com vontade e dedicação. No entanto, a responsabilidade de ser o professor de uma turma pela primeira vez foi algo que sempre me preocupou. Estava consciente de que a relação professor-aluno era fundamental para o sucesso do ensino, e estabeleci um equilíbrio entre ser um professor próximo e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de aprendizagem respeitoso.

Quanto ao CT, tinha recebido várias referências positivas de ex-estudantes e, após a minha breve apresentação, senti-me muito bem-vindo num ambiente acolhedor e agradável.

Em suma, pretendia corresponder às exigências esperadas de um EE competente e responsável, transmitindo aos alunos de forma coerente e segura todos os conteúdos para a sua formação.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

A PES possui uma grande importância no nosso trajeto como estudantes e futuros professores, uma vez que a mesma representa o nosso primeiro contacto com um ambiente profissional real. Tal como indicado por Filho & Iaochite (2015), durante a PES, as experiências de ensino que vão aparecendo, representam um fator chave na formação dos futuros professores.

Durante o período em que os EE realizam a PES, enfrentam várias situações que

possibilitam a aquisição de conhecimentos relacionados com a prática docente e lidam com diversos contextos que lhes permitem adquirir conhecimentos próprios da ação docente. A PES poderá ser entendida como um processo complexo, de elevada importância, segmentado em fases, que engloba diversas áreas, sendo uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional através da socialização na escola. A experiência obtida neste contexto para a socialização prática, através da inter-relação com os intervenientes que a integram, oferece a possibilidade de compreender e experienciar as diferentes dimensões que a profissão apresenta (Seabra et al. 2016).

Com base nesta informação, fica evidente que a participação dos EE é uma mais-valia, uma vez que cria desafios e obriga os mesmos a saírem da sua zona de conforto, estimulando-os a resolver os problemas que vão surgindo ao longo do ano e em procurar continuidade para a sua evolução enquanto futuros professores. Marcon et al. (2013) referem que a formação inicial é o momento em que nos deparamos com a realidade onde vamos intervir, conhecendo os alunos, a escola, contribuindo para a recolha de informações necessárias para a elaboração do planeamento, implementação e a gestão das práticas pedagógicas. É essencial que o EE se sinta apoiado ao longo do seu percurso profissional, refletindo sobre as suas práticas e encarando as críticas construtivas como uma coisa positiva. Nesta etapa os EE precisam de ser bem orientados, tanto por parte de professores supervisores como de professores cooperantes que os auxiliam ao longo da PES. Assim, criam-se pontes e andaimes para ajudar os estudantes a superarem a sua situação real e a progredirem para outra de desenvolvimento superior (Gomes et al., 2019), com o objetivo de desenvolver competências e tornar-se o mais profissional possível. Durante todo este processo, o EE tem a oportunidade de contactar com as diversas funções de um professor, compreendendo de perto todos os desafios que esta profissão envolve. Através da aprendizagem e da responsabilização é possível aprimorar todos os seus conhecimentos teóricos e desempenhar o seu papel da melhor forma possível.

3.2 A PES na UMAIA

A UMAIA é uma instituição universitária comprometida com a formação académica dos seus estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de realizar a PES. Assim sendo, esta, é uma unidade curricular integrada no segundo ano do MEEFEBS, regulada pelas normas da instituição formadora e pela legislação aplicável, nomeadamente o artigo nº 11 do Decreto-

lei nº 79/2014 de 14 de maio.

A escola cooperante, designada como CT, estabelece um protocolo com a UMAIA, com base nas condições previstas na legislação mencionada anteriormente. O objetivo principal da PES na UMAIA é integrar o EE nos contextos de docência, de uma forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF, nas áreas de desempenho relacionadas com a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relação com a Comunidade, e o Desenvolvimento Profissional.

Durante a PES, o desempenho dos EE é avaliado em diversos aspetos, resultantes da sua intervenção na escola e no processo pedagógico, da prática direta com os alunos, da observação de aulas efetuada por parte do OC e da supervisora, bem como a recolha de perceções acerca dos saberes, comportamento, postura, atitudes e relacionamento com a comunidade escolar. A pontualidade, assiduidade, disponibilidade e proatividade do EE são fatores relevantes na avaliação. Além disso, a preparação do Seminário, do Evento Anual, a elaboração de documentos, a reflexão sobre a própria atuação plasmada nas autoavaliações e heteroavaliações e, por último o RPES são atividades importantes que fazem parte do processo de avaliação da PES na UMAIA.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

O CT, é uma escola privada com um projeto educativo global, da Educação Pré-escolar ao 12º ano. A sua realidade educativa é heterogénea, recebendo alunos oriundos de lugares circundantes à cidade e outras regiões, promovendo-se uma diversidade cultural, deveras enriquecedora ao nível da formação dos seus alunos. O Colégio encontra-se sediado na Rua Rainha Santa Isabel na cidade da Trofa, com cerca de 39.000 habitantes e está perto de outras cidades como Maia, Vila do Conde, Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso.

Antes de ser assim conhecido, tinha a designação de Externato de Nossa Senhora das Dores em 1963. Em 2008 mudou de dono e passou a chamar-se CT. Desde essa altura ocorreram várias mudanças, quer a nível de infraestruturas, com a ampliação dos seus espaços destinados às atividades letivas, quer a nível da sua abrangência, tendo sido inserido o ensino secundário.

A estação de comboios e várias paragens de autocarro encontram-se nas proximidades do Colégio, o que facilita o acesso aos alunos provenientes de cidades vizinhas. Atualmente o

colégio tem quatrocentos e sessenta e quatro alunos, quarenta e sete docentes e dezoito não docentes.

Para quem gosta de fazer desporto o CT dispõe de diversas atividades extracurriculares para escolher, como música, dança, informática, artes e desporto escolar. Perto do CT, existiam também vários locais onde se podia praticar desporto, como o *Aquaplace* e o Pavilhão Polidesportivo de São Romão do Coronado, assim como parques como o Nossa Senhora das Dores e o Dr. Lima Carneiro que têm áreas para caminhada, circuitos de manutenção e campos de basquetebol.

Relativamente ao Departamento de Expressões, constitui parte da organização pedagógica da escola e é constituído pelas áreas disciplinares de Artes e Educação Física e Desporto. A coordenação deste departamento era da responsabilidade do OC Rúben Carola. Dentro do departamento existia um ambiente de trabalho colaborativo, sempre em prol de aprimorar as suas práticas pedagógicas. Juntamente com este departamento desenvolvemos diversas atividades extracurriculares para todos os alunos do CT, maioritariamente ligadas à área da EF. A oportunidade de pertencer a este departamento e de trabalhar num ambiente colaborativo junto de profissionais comprometidos, ajudou a aprimorar as nossas práticas pedagógicas, proporcionando-nos um espaço propício para aprender e crescer enquanto futuros docentes. Além disso, a interação com os alunos durante as atividades extracurriculares desenvolvidas, fortaleceu a nossa capacidade de comunicação e gerou um maior entendimento das necessidades e interesses dos alunos.

Quanto ao grupo de EF, existiam quatro professores com diferentes vivências e experiências ao nível do ensino. O professor Simão encontrava-se a terminar o seu doutoramento na Metodologia da Educação Desportiva, metodologia esta que aplicou ao longo do ano nas suas aulas. O facto de nos permitir acompanhar e de refletir em conjunto sobre as suas aulas foi uma mais-valia para aprimorarmos o nosso conhecimento e a nossa capacidade reflexiva e de observação. A professora Bárbara teve uma formação ligada à dança, desta forma quando tivemos de lecionar esta unidade didática (UD), acabou por ser uma grande ajuda na construção das nossas aulas e nas dicas que acabaram por ser fundamentais para o processo ensino-aprendizagem desta modalidade. O professor Hugo era, o professor com melhor ligação com os alunos e a convivência diária com ele permitiu-nos também criar maiores laços com as nossas turmas. Por fim, o nosso OC, o professor Rúben Carola, foi sem dúvida uma das pessoas mais importantes durante a PES, devido à

sua experiência enquanto professor e enquanto OC. Ao longo do ano, orientou-nos, demonstrando sempre um enorme gosto pelo ensino e um grande carinho pelos seus alunos que o reviam como um exemplo.

Considero assim que o convívio com estes profissionais, pelos motivos referidos e por todos os outros derivados às suas vivências proporcionou um grande relevo no desenvolvimento dos EE, com vários momentos de partilha de conhecimento e de experiências, muito enriquecedoras para o nosso futuro.

Quanto aos espaços desportivos, o CT dispunha de um pavilhão e de um campo sintético situado no exterior. O pavilhão com marcações, balizas, espaldares e diversos equipamentos, permitia a prática de várias modalidades. O campo sintético, apenas possuía as marcações de um campo de futsal e duas balizas, havendo a possibilidade de levar material para este campo de forma a adaptarmo-nos às necessidades das modalidades a lecionar. Existia ainda uma grande variedade e quantidade de material didático, várias bolas para as diferentes modalidades, cintos de *tag rugby*, discos de frisbee, patins, tacos de hóquei, sinalizadores, cones, arcos, coletes, barreiras, um plinto, uma trave de iniciação, colchões de queda e colchões individuais, um minitrampolim, redes de voleibol e badminton, postes para colocação das redes, quadros brancos móveis, uma coluna de som, fitas métricas e todo o material necessário para a realização de jogos tradicionais.

3.3.1 Caracterização das turmas

Quando iniciamos o presente ano letivo, foram atribuídas 2 turmas a cada EE de forma que tivéssemos uma experiência de ensino mais abrangente e uma turma partilhada onde desenvolvemos o projeto *Skills4Genius*. As minhas turmas foram o 10ºA3B, o 12ºA1 e a turma partilhada com os EE foi o 4º ano. Em todas as turmas lecionamos as aulas com recurso ao planeamento anual, UD e planos de aula elaborados antecipadamente.

3.3.1.1 Turma 10º A3B

Relativamente à turma do 10º ano, esta era uma turma constituída por duas, o 10ºA3 e o 10ºB que partilhavam algumas disciplinas, tal como a EF e que se dividiam nas disciplinas específicas do seu curso. Era assim constituída por vinte e sete alunos inseridos em dois cursos Científico-Humanístico, sendo eles: Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas. Os alunos eram bastante cooperantes e respeitadores em que quinze eram rapazes e doze

eram raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Ao longo do ano demonstraram ser assíduos na maior parte das vezes, havendo raras exceções. Era uma turma bastante motivada e interessada, onde a grande maioria era empenhada. Devido à fase da adolescência em que se encontravam, nem sempre apresentaram um comportamento exemplar e por isso, manter o controlo da turma foi uma das nossas grandes dificuldades no início do ano. Desta forma exigiram uma maior preparação das aulas e dos grupos de trabalho.

No início do ano foi aplicado na turma um questionário biográfico através do *GoogleForms*, com o intuito de obter informações mais aprofundadas sobre os alunos.

Segundo as respostas obtidas, todos os alunos gostavam da disciplina de EF, sendo que nove deles consideram que esta era a sua disciplina preferida. Quanto à prática desportiva fora do contexto escolar, já todos os alunos tinham praticado alguma modalidade, entre elas futebol, basquetebol, ciclismo, patinagem artística e voleibol e apenas seis já não praticavam nenhuma.

Todos os alunos tinham *internet* em casa, pelo menos um computador e possuíam telemóvel próprio, conseguindo disponibilizá-lo nas aulas de EF.

Nos tempos livres, vinte alunos realizavam atividade física semanalmente, o que foi uma mais-valia a ser explorada nas aulas de EF, no entanto, a maioria dos alunos ouvia música, lia livros, via televisão e convivia com os seus amigos ou familiares.

No que diz respeito ao futuro, todos os alunos pretendiam prosseguir com os estudos e ingressar no ensino superior.

Em suma, era uma turma interessada pela disciplina de EF, com grande predisposição para a prática de exercício físico. Apesar de alguns alunos serem um pouco perturbadores, este fator proporcionou uma maior exigência por parte dos EE e com a criação de algumas regras e rotinas foi possível melhorar a gestão das aulas e consequentemente a qualidade de ensino adequada às características da turma.

3.3.1.2 Turma 12ºA1

Quanto à turma do 12º ano, era uma turma numerosa constituída por vinte e oito alunos, sete rapazes e vinte e uma raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. No que diz respeito à pontualidade da turma, os mesmos não eram tão pontuais como o pretendido, uma vez que tinham aulas às 8:20h e utilizavam o comboio e o autocarro como

meio de transporte para chegarem ao CT e por vezes os horários destes transportes sofriam alguns atrasos. No entanto este era um problema externo e por isso, nunca foram penalizados pela situação. Durante todo o ano letivo demonstraram ser bastante autónomos e responsáveis, fruto também das suas idades e pretensões, demonstrando o sentido de autonomia e responsabilidade.

Também lhes foi aplicado um questionário biográfico através do *GoogleForms* com o intuito de obter informações mais aprofundadas sobre os alunos.

Consoante as respostas obtidas, foi possível observar que apenas dois alunos não gostavam de EF e sete deles consideravam-na a sua disciplina preferida. Relativamente à prática de exercício físico fora do contexto escolar, apenas um aluno nunca tinha praticado nenhuma modalidade neste contexto e quinze alunos ainda praticavam alguma modalidade, entre as quais se encontravam a equitação, o futebol, o ténis de mesa, o ninjútsu, entre outras.

Todos os alunos tinham *internet* em casa, pelo menos um computador e possuíam telemóvel próprio, conseguindo disponibilizá-lo nas aulas de EF.

Nos tempos livres, quinze alunos praticavam atividade física, pelo menos, duas vezes por semana. Ainda referente aos tempos livres, os alunos gostavam de ler, ver séries, ouvir música, praticar desporto, conviver com os amigos ou familiares, mas considerando os seus objetivos individuais a grande maioria admitiu que durante o seu 12º ano a maior parte do seu tempo livre era gasto a estudar e em preparações para os exames nacionais.

A motivação demonstrada pelos alunos foi um fator importante para conseguir lecionar as aulas e estabelecer uma maior ligação com os mesmos. Importa ainda de referir que os alunos desta turma eram bastante unidos, com sentido de entreajuda em todas as aulas lecionadas, muito respeitadores e dotados a nível cognitivo e motor.

No que diz respeito ao futuro, todos os alunos pretendiam prosseguir com os estudos e ingressar no ensino superior, sendo que uma grande parte da turma pretendia seguir medicina ou engenharia.

3.3.1.3 Turma 4º ano

Por fim, a turma do 4º ano, esta era constituída por vinte e seis alunos, com catorze rapazes e doze raparigas com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

Os alunos eram interessados, demonstravam o fascínio pelas aulas de EF, tinham uma grande vontade de aprender e de praticar exercício físico. No entanto, devido às suas idades

o seu comportamento exigia, da nossa parte, uma enorme atenção e cuidado para mantermos o controlo durante as aulas e percebermos se os mesmos compreendiam a informação fornecida. Foi uma turma bastante exigente a nível de comportamentos, de reforço da informação e de gestão e qualidade de ensino.

Nesta turma implementamos o projeto *Skills4Genius*. Este projeto exigiu da nossa parte um espírito criativo, uma vez que esta metodologia implica que os professores forneçam um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde os alunos consigam desenvolver as suas capacidades sócio emocionais e motoras. O foco da metodologia era a criatividade, a liderança e resolução de problemas. Assim, criamos laços fortes com os alunos, criamos exercícios, novas regras e novos materiais para as nossas aulas.

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

O NPES foi de extrema importância para os EE, não só pela colaboração, mas também pelas relações interpessoais estabelecidas, permitindo a partilha de conhecimentos e aprendizagens. No NPES do qual fizemos parte era composto por três EE, André Maia, Cláudio Guimarães e Hugo Gomes, o nosso OC, professor Rúben Carola e a supervisora, Doutora Fátima Sarmento que tiveram um papel crucial no sucesso atingido este ano.

A Doutora Fátima Sarmento foi excecional, tendo estabelecido uma boa ligação entre o NPES e a UMAIA. Como supervisora, promoveu orientações pedagógicas e reflexões sobre a prática, orientando-nos para o melhor rumo possível e alertando-nos sobre o cumprimento das diferentes etapas da PES. Demonstrou um vasto conhecimento, proporcionou-nos materiais fundamentais para a execução das nossas tarefas e ofereceu-nos sempre toda a sua disponibilidade e apoio necessário para a elaboração do Plano de Formação e de Intervenção na Escola (PFIE) e do RPES. O seu papel foi fundamental para todo o nosso sucesso.

O OC era um elemento de enorme impacto e importância no seio do CT, sendo notório o respeito que os restantes nutriam por ele. O professor possuía um vasto currículo e uma larga experiência, na lecionação, na participação ativa na comunidade escolar, bem como na cooperação com grupos PES. De referir ainda que o OC apresentou-se sempre com um comportamento muito acolhedor, procurando integrar os EE na equipa educativa do CT. Tal como está estipulado no regulamento da UC de PES do MEEFEBS, o OC orientou-nos durante todo o ano, com base nos objetivos previamente estabelecidos, colaborando na

nossa avaliação, em conformidade com as orientações gerais provenientes da UMAIA, respeitando o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades do CT.

Durante as discussões e reuniões realizadas, foram identificadas as melhores estratégias, que foram adaptadas e modificadas de acordo com as circunstâncias e resultados obtidos em cada turma ou atividade desenvolvida. Além disso, o OC ofereceu sempre ajuda e analisou cuidadosamente todas as nossas propostas, práticas e documentos apresentados, fornecendo uma crítica construtiva e exigente que nos incentivou a melhorar e a progredir no desempenho das nossas funções. Forneceu-nos documentos estruturantes da escola cooperante e deu-nos oportunidade de participar para o desenvolvimento das nossas capacidades curriculares. Semanalmente durante as nossas sessões, tivemos reflexões, críticas construtivas, partilha de experiências, sugestões de melhoria e sobretudo muito apoio, o que foi fundamental para melhorarmos a nossa atuação enquanto EE.

Quanto aos EE, as ligações criadas foram essenciais neste ano tão árduo e intenso. Em conjunto partilhamos receios, angústias, refletimos acerca de todo o processo, ajudamo-nos mutuamente e também nos motivamos para que pudéssemos intensificar a nossa experiência, deixando no CT a nossa marca individual e em equipa que revelamos ser.

Dentro deste núcleo era possível destacar as distintas personalidades e competências de cada elemento, o que realça a versatilidade do grupo, bem como a sua capacidade adaptativa.

Quanto às nossas reuniões semanais, considero terem sido essenciais para todo o processo, uma vez que as mesmas permitiram aos EE terem uma melhor perceção sobre o trabalho que estava a ser realizado. Estas, estavam marcadas todas as terças-feiras das 8:30h às 11:15h. Contudo tínhamos sempre possibilidade de todos os dias debater sobre algum assunto e esclarecer todas as dúvidas existentes.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

Segundo Roldão (2007), o que distingue o professor de outros profissionais é a ação do saber ensinar que é um processo baseado tanto em conhecimentos científicos como pelo domínio rigoroso do docente. Assim sendo, com a nossa experiência académica na área do

ensino, a intervenção realizada foi baseada no que considerávamos ser o mais adequado para os alunos. Ao longo dos últimos anos, as nossas vivências moldaram a nossa perspectiva acerca do que pretendíamos ser, tal como os caminhos a percorrer. Desta forma, procuramos conciliar as nossas convicções pessoais com as possíveis expectativas, com o intuito de promover o desenvolvimento da nossa atividade docente.

Na nossa perspectiva, a profissão de professor vai muito além dos direitos e deveres associados à mesma. Ser professor é uma atividade multifacetada que exige a consideração de diversos fatores relevantes, tais como o ato de ensinar, a intervenção, inclusão, valorização, fomentação de autonomia, respeito, desenvolvimento de competências, dinamização de atividades educativas, estratégias inovadoras e diferenciadas, criação de aprendizagens significativas, comunicação, cumprimento dos documentos orientadores da escola, reflexão sobre a prática, investigação, ética, trabalho em grupo e partilha com os outros.

Januário et al. (2015) referem que o professor é responsável por planear e organizar o processo de ensino, com a finalidade dos seus alunos se desenvolverem, para que este fator decorra é necessário fornecer as melhores condições para que os alunos estejam motivados e preparados para atingir os objetivos.

No primeiro dia de setembro, apresentamo-nos no CT, com o objetivo de realizarmos a primeira reunião do NPES. Foi um dia que será para sempre recordado, uma vez que marcou o início da etapa mais importante das nossas vidas a nível académico e, o início de um dos grandes objetivos da nossa carreira profissional.

Durante a primeira semana de contacto com a PES, ou seja, uma semana antes do início das aulas, o NPES participou em diversas reuniões com o Departamento de Expressões e com o grupo de EF. Ao longo dessa semana, tivemos a oportunidade de nos familiarizarmos com todas as características do CT, bem como as especificidades da disciplina que iríamos lecionar e o modo como a mesma deveria ser planeada ao longo do ano. Além disso, tivemos a oportunidade de analisar os instrumentos de autonomia da instituição de ensino, sendo eles, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades.

No CT, a estratégia adotada pelo grupo de EF em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) passava por se implementarem diversas modalidades por período, tendo assim um número reduzido de aulas, mas que permitia aos alunos experienciar e conhecervárias modalidades, adquirindo assim um vasto leque de

vocabulário, um maior nível psicomotor, cognitivo e psicossocial ligado a cada uma.

Em conjunto com o grupo de EF, foi estabelecido o planeamento anual para a EF, que incluía as modalidades a ser implementadas em cada período, tendo em consideração as diretrizes estabelecidas tanto pelo PASEO como pelas aprendizagens essenciais, bem como o contexto específico de cada turma. Importa realçar, que o planeamento foi definido com base numa abordagem colaborativa entre o grupo de EF e o NPES. Quina (2009) refere que o PASEO é um documento essencial de desenvolvimento da EF, uma vez que visa garantir a consistência do trabalho desenvolvido pelos professores e alunos, tendo em conta os diferentes anos de escolaridade, turmas e ciclos de ensino.

Na primeira reunião foi-nos atribuídas, pelo OC, as turmas, algumas informações relativas às características dos alunos que as integravam e algumas dificuldades que poderiam surgir ao longo do ano. Segundo Bento (2003), durante o processo de formação dos professores de EF existem três conceitos que os mesmos devem ter em conta, a planificação, a realização e a avaliação do ensino. Desta forma é importante que o EE reflita sobre o seu desempenho, tendo em conta os conceitos mencionados anteriormente.

“Hoje, ao entrar no CT pela primeira vez, encontrava-me muito ansioso, por todo o processo que estou prestes a iniciar. Foi o meu primeiro contacto com os outros dois EE e o meu OC, dos quais guardei boas impressões. Fiquei surpreendido com a quantidade de trabalho relativo ao início do ano letivo, mas penso que em conjunto iremos ultrapassar todas as adversidades que temos pela frente. Depois de me serem apresentadas as instalações percebi que o CT era bem mais pequeno do que aquilo que estava à espera. As condições para a realização das aulas de EF não eram as ideais, por possuir espaços reduzidos e só existir um pequeno pavilhão e um campo sintético no exterior, o que, na minha opinião, irá dificultar a organização das turmas em dias de chuva. Estou ansioso pelo início das aulas e com a esperança de que esta será uma experiência bastante enriquecedora para o meu percurso profissional. “

(Reflexão da minha primeira reunião do NPES, 1 de setembro de 2022)

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Durante o primeiro ano do MEEFEBS, foram-nos dados a conhecer vários modelos de ensino e este ano na PES tivemos de os aplicar e perceber qual deles se adaptava melhor às nossas turmas e às modalidades que iriam ser lecionadas.

Conforme mencionado por Metzler e Colquitt (2021), os modelos de instrução apresentam uma abordagem consistente e abrangente para o ensino, caracterizados por estruturas de tarefas distintas que incorporam atividades de aprendizagem sequenciais e apropriadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Além disso, o autor destaca que nestes modelos também são contempladas descrições detalhadas das necessidades, capacidades e experiências dos alunos, bem como os resultados alcançados por meio das suas aprendizagens.

Os modelos de ensino podem ser caracterizados com um plano ou padrão a ser seguido, no planeamento das disciplinas e na orientação da instrução durante as aulas ou a leção de uma determinada matéria. Este planeamento irá permitir a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a ocorrência das aprendizagens (Martins et al., 2017; Metzler & Colquitt, 2021)

É da responsabilidade do professor, durante as aulas, criar um ambiente propício para que os alunos interajam e se sintam motivados a enfrentar as tarefas planeadas, essa interação continua é essencial para promover um fluxo constante no processo de aprendizagem e no alcançar dos objetivos estabelecidos (Januário et al., 2015).

Assim, ao longo da PES foram debatidos, por parte do NPES, quais as melhores estratégias ou recursos a serem adotados nas aulas, de modo a serem atingidos os objetivos definidos. Desta forma, procuramos criar situações de aprendizagem que fossem inovadores e que rompessem com o ensino tradicional, através da conceção de cenários direcionados para o aluno do século XXI.

Com a variabilidade de modelos existentes, todos eles com as suas características, recorreremos a aspetos de vários modelos, criando um modelo híbrido, onde, dependendo da modalidade e dos conteúdos a serem abordados, aplicávamos aspetos dos vários modelos, aproveitando assim as características que mais favorecessem a aprendizagem dos alunos. A hibridização dos modelos permitiu ultrapassar as limitações impostas por um único modelo (Metzler & Colquitt, 2021).

Assim sendo, os modelos utilizados como referência foram, o Modelo de Educação

Desportiva (MED), o Modelo Personalizado para a Instrução (MPI), o *Student Designed Games* (SDG) e o Modelo de Instrução Direta (MID).

A aplicação do MED requer que os EE assumam uma enorme responsabilidade no planeamento de todos os passos, no pensamento estratégico, na necessidade de antecipação e preparação prévia por parte dos alunos. Este modelo requer uma abordagem pedagógica que procura desenvolver capacidades motoras, sociais, cognitivas e cultura desportiva. Com o MED, os intervenientes são encorajados a participar ativamente no processo de aprendizagem que se ilustra numa verdadeira época desportiva, assumindo responsabilidade pelo próprio desenvolvimento. Nas aulas de voleibol lecionadas, o modelo foi parcialmente utilizado, uma vez que foi ajustado às características específicas da turma e da modalidade. Ao utilizar este modelo promoveu-se a cooperação e a autonomia, a literacia física e motora, bem como uma melhor compreensão das regras por parte dos alunos (Metzler & Colquitt, 2021).

Em relação ao MPI, de acordo com Metzler (2021), este modelo é criado para permitir que cada aluno progrida ao seu próprio ritmo utilizando tarefas de aprendizagem planeadas antecipadamente. Com este modelo procuramos criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e individualizado, onde os feedbacks contínuos e o acompanhamento individualizado são fundamentais para o sucesso dos alunos. No decorrer das aulas, foi notória a autonomia dada aos alunos. O modelo foi parcialmente utilizado nas aulas de ginástica de solo, onde os alunos puderam progredir estação após estação consoante a sua prestação, conforme fossem atingindo os critérios de sucesso e consoante a permissão do professor. Metzler (2017) indica nesta expressão a base do modelo ‘*Students progress as fast as they can or as slowly as they need*’. O MPI, reconhece que cada aluno é único, com diferentes pontos fortes, interesses e necessidades. Assim, procuramos adaptar as estratégias de ensino e avaliação para garantir que todos os alunos tivessem a oportunidade de alcançar os seus objetivos.

Quanto ao SDG, este modelo proporciona aos alunos a oportunidade de adquirirem capacidades e conhecimentos, orientando-os para um caminho de descoberta e imaginação. Esta abordagem centrada no aluno, facilita as experiências de aprendizagem dos mesmos (Leech & Martson, 2016). Este modelo tem como objetivo aumentar o envolvimento dos alunos nas aulas de EF, tornando a aprendizagem significativa e relevante. Ao permitir que os alunos tenham um papel ativo na criação de jogos, o modelo visa promover a autonomia,

a responsabilidade e o desenvolvimento de capacidades socio emocionais, além de facilitar a aprendizagem dos conceitos desportivos e o aprimoramento das capacidades motoras. Este modelo foi utilizado nas aulas de jogos tradicionais portugueses, onde os alunos apresentavam e alteravam alguns jogos para posteriormente os dinamizarem à turma. O ponto de partida eram os jogos tradicionais portugueses já existentes e o objetivo era que estes sofressem algumas alterações considerando parâmetros pré-definidos pelo professor. Assim, o professor pôde definir regras e os alunos puderam alterar as restantes variantes, criando decisões táticas distintas das modalidades que já estão habituados a praticar. (Casey & Hastie, 2011). Com esta procura pela inovação, o nosso foco foi aumentar a criatividade dos alunos.

Relativamente ao MID, este é um modelo baseado no professor onde são privilegiadas as estratégias instrucionais de caráter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos alunos são as componentes principais. É importante referir que os autores Mesquita e Graça (2009) referem que o modelo está associado à participação ativa e não a um padrão de intervenção rígido. Este modelo foi maioritariamente utilizado no início da PES como estratégia para manter o controlo das turmas e orientar o processo de aprendizagem. Assim, através da divisão de conteúdos passa a passo, tínhamos o objetivo de controlar melhor os resultados pretendidos, bem como a decisão de todo o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de esta metodologia apresentar algumas vantagens, a mesma não permitia uma grande estimulação dos alunos, por esse fator, apenas a utilizamos numa fase inicial.

4.1.2 Planeamento

Bento (2003), refere que o planeamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem e influência a sua eficácia. Metzler e Colquitt (2021) acrescentam que o planeamento é essencial e permite que o docente se organize a si, aos seus discentes e os recursos disponíveis, de forma eficaz. Esta conceção do ensino leva os alunos a atingirem as metas institucionais, no menor tempo possível. O planeamento permite que o professor se sinta mais à vontade e possa rever os seus conteúdos com antecedência e organize melhor as aulas (Januário et al., 2015). Nesta fase, devem ser considerados diversos fatores que irão interagir num ambiente dinâmico, durante um período pré-determinado (Metzler & Colquitt, 2021).

Com o objetivo de alcançar o sucesso no ato de ensinar, é crucial que o professor planeie e organize cuidadosamente as suas aulas, tendo em conta as características individuais de cada turma. É essencial reconhecer as capacidades e limitações de cada aluno, com o intuito de atender às suas necessidades de forma eficiente em termos de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e moral. Por meio do uso de conteúdos relacionados com a disciplina de EF e de uma abordagem colaborativa e motivadora, os alunos conseguem aprimorar as suas capacidades, o que contribui para a sua evolução e para a concretização dos seus objetivos pessoais.

Além destes aspetos, o planeamento é referido por Bento (2003) como meio de agilizar o processo de ensino, de ver a relação entre ensino e aprendizagem e de ligar todos os aspetos relacionados com o processo de planeamento e o conhecimento de determinada disciplina ou matéria.

Com a ajuda do NPES, do departamento de EF desenvolvemos um antecipadamente um planeamento anual, planeamento por período e por unidade didática (UD). Estes documentos foram fundamentais e de grande importância para a prática de ensino e para o próprio ato de lecionar.

4.1.2.1 Planeamento anual

Segundo Viciania e Mayorga-Vega (2016) são muitos os fatores que influenciam o processo de planeamento. Assim, para os professores, e em especial para aqueles com pouca ou nenhuma experiência, ter de considerar todos os fatores no processo de tomada de decisão é desafiador.

Para este propósito tivemos o auxílio do OC, simplificando assim o processo de planeamento das matérias de ensino desenvolvidas pelos EE. O planeamento anual foi o primeiro a ser realizado e compreende a preparação, compreensão e domínio dos objetivos de desenvolvimento do ensino, das reflexões e noções acerca da organização, ao longo do ano letivo (Bento 2003).

Após o conhecimento do calendário escolar, procedeu-se à elaboração do planeamento anual, que se encontrava dividido em três períodos distintos. Foi especificado o número de aulas, que cada turma iria ter em cada um dos períodos, a instalação desportiva que iria ocupar, bem como as modalidades a serem abordadas pelos diferentes ciclos de ensino ao longo do ano. Importa salientar que a duração e o número de aulas semanais variavam de

acordo com o ciclo de ensino. As turmas do segundo ciclo contavam com duas aulas semanais, com a duração de 60 e 90 minutos, as do terceiro tinham duas aulas de 60 minutos e as turmas do ensino secundário tinham apenas uma aula semanal, com a duração de 120 minutos.

No primeiro período letivo, foram alocadas sete aulas de andebol, nove aulas de basquetebol, seis de desportos de raquetas, uma de aptidão física e uma aula teórica destinada aos conhecimentos para o 10º ano. Para o 12º foram sete aulas de andebol, nove aulas de basquetebol, quatro aulas de dança e de desportos de raquetas, uma aula de aptidão física e uma aula de conhecimentos, na última semana de aulas não foi lecionada nenhuma aula, uma vez que decorreu o torneio de basquetebol no horário da nossa aula.

No segundo período, foram distribuídas dez aulas para o voleibol e para a ginástica, quatro aulas de atletismo, uma aula de aptidão física e uma aula de conhecimentos para o 10º ano. Para o 12º existiu menos uma aula de voleibol e de ginástica, uma vez que apesar do calendário letivo e número de aulas serem iguais, na última aula do 12º decorreu o torneio de voleibol organizado pelos EE.

Na mesma sequência, no terceiro e último período o 10º ano contou com sete aulas de futsal, cinco aulas de dança e duas aulas de atletismo. O 12º ano contou com oito aulas de futsal, quatro aulas de jogos tradicionais e duas aulas de atletismo.

Considerando as instalações desportivas disponíveis no CT, foi realizado o planeamento das aulas para todos os períodos, seguindo as diretrizes do PASEO, tendo em conta o *roulement* fornecido pelo CT, podendo haver alterações consoante as condições climáticas. Utilizando os fatores referidos anteriormente, o planeamento dos três períodos foi executado, garantindo a distribuição adequada das turmas nos espaços disponíveis e fornecendo todas as condições necessárias para a realização das aulas.

Com base na quantidade de aulas definidas e para períodos tão curtos, julgo não terem sido suficientes para dar resposta a todos os conteúdos do programa, tornando assim mais difícil avaliar e promover a evolução de todos os alunos. Em contrapartida os alunos adquiriram um maior conhecimento desportivo ao experienciarem uma quantidade tão grande de modalidades ao longo do ano.

Todos os conteúdos foram introduzidos e exercitados, porém, não foram consolidados na totalidade por todos os alunos, por um lado, devido ao reduzido número de aulas que lhes foi atribuído, por outro, devido às diferentes capacidades e disponibilidade motora

apresentada por cada um. Refletindo sobre isso, acreditamos que a eliminação de uma modalidade por período poderia beneficiar o progresso dos alunos. Apesar de ser-lhes retirada uma modalidade, teriam uma possibilidade aumentada de uma aprendizagem significativa e desenvolvimento das competências técnicas e táticas mais robustas.

4.1.2.2 Planeamento por período

O objetivo do planeamento por período consistiu em aprimorar a organização das aulas, contemplando informações como a data, o número da aula, o número da aula por UD, a modalidade e o espaço correspondente. Considerando a rotatividade dos espaços, foi garantido que cada período e semana de aulas, tivesse, pelo menos uma modalidade coletiva e uma individual. Esta variação, foi uma estratégia para quebrar a monotonia e desempenhou um papel importante na motivação das turmas.

Durante o primeiro período, foi possível desfrutar sempre de um espaço para as minhas turmas, uma vez que as condições climatéricas foram maioritariamente favoráveis. Já no segundo período, as aulas foram sempre lecionadas no pavilhão em conjunto com outro professor que ficava com metade no pavilhão. Como as dimensões do pavilhão eram bastante reduzidas, tivemos de, semanalmente arranjar estratégias para que os alunos conseguissem estar sempre em constante exercitação de forma a aproveitar todo o espaço da melhor forma possível. No terceiro período, voltaram os dias de sol e conseguimos usufruir novamente de um espaço por inteiro, o que trouxe maior qualidade às aulas, uma vez que não existiam limitações para o desenrolar das modalidades destinadas a este período.

O grupo de EF em conjunto com o NPES, determinou que se deveria proceder à aplicação dos testes de condição física, no âmbito do protocolo *FIT*escolas, no primeiro período (avaliação inicial) e no final do ano letivo seria repetida por aqueles alunos que não terminaram os vários testes com sucesso consoante os valores destinados a cada género e idade.

4.1.2.3 Planeamento da unidade didática

A UD é de extrema importância e tem o objetivo de planear os conteúdos a abordar, potenciando as características da turma e atendendo às limitações da mesma, num cenário de progresso constante. Com uma UD bem estruturada, os alunos têm uma experiência

educacional completa, abrangendo diversos aspetos relacionados à prática de atividade física e à participação nas aulas de EF, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento holístico.

Para a planificação, foi realizada uma grelha seguindo o modelo proposto por Vickers (1990), as orientações do PASEO, as respetivas aprendizagens essenciais e as diretrizes do departamento EF para cada uma das modalidades a abordar e para cada turma. No planeamento das UD, houve a preocupação de definir os objetivos para cada aula, tendo em conta as informações obtidas nas avaliações diagnósticas e nos documentos estruturantes (Metzler & Colquitt, 2021). Após a primeira aula de cada modalidade, foram construídas as UD depois de ter sido avaliado o desempenho inicial da turma, permitindo um planeamento eficiente que fosse ao encontro das características da turma, visando uma evolução contínua.

Considerando o nível dos alunos, fosse ele introdutório ou elementar e a extensão dos conteúdos definidos para cada modalidade, o planeamento por período apareceu dividido em 6 partes: I) o número de aulas relativamente à UD; II) os conteúdos a abordar; III) os objetivos gerais; IV) os objetivos específicos; V) a função didática; VI) a organização didática-metodológica. Cada uma destas partes desempenhou um papel fundamental no planeamento da UD, fornecendo informações essenciais para orientar todo o processo. Essas informações incluíam o número de aulas da UD, que permitiam uma contextualização temporal e a compreensão dos conteúdos e objetivos em relação à quantidade de aulas disponíveis para abordar a modalidade em questão. Os conteúdos eram referentes aos conceitos a serem abordados em cada aula ou conjunto de aulas, enquanto os objetivos gerais expressavam, de forma abrangente e sintética, tudo aquilo que o aluno deveria ser capaz de realizar ao longo da UD. Por outro lado, os objetivos específicos eram mais direcionados ao conteúdo em si, detalhando os aspetos fundamentais que o aluno deveria adquirir em relação aos conteúdos selecionados para cada aula. As funções didáticas surgiram como elemento orientador, determinando a sequência lógica de aquisição dos conhecimentos desejados. Na construção das UD, procuramos proporcionar aos alunos uma grande diversidade multidisciplinar, com atividades que lhes iriam permitir atingir um elevado nível de desempenho motor e do desenvolvimento das competências presentes no perfil do alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). Desta forma, procuramos preparar os discentes para que estes fossem agentes ativos na

construção da sua própria aprendizagem, dinâmicos na utilização de várias ferramentas, autônomos na realização das atividades, colaborativos no desenvolvimento dos trabalhos de grupo e responsáveis durante todo o processo, procurando ainda que melhorassem a sua condição física (Martins et al., 2017; Metzler & Colquitt, 2021).

4.1.2.4 Plano de aula

Para todas as aulas foi elaborado um plano de aula, que era constituído por todo o trabalho a realizar naquela sessão. Era um planeamento a curto prazo e continha um cabeçalho com as informações gerais acerca do plano, o número da aula, número e respetiva UD, data, duração efetiva, turma, material, local, função didática e o objetivo da aula/sumário. O plano era dividido em 6 colunas: (1) parte da aula (inicial/fundamental/final); (2) o tempo dedicado a cada exercício; (3) os conteúdos; (4) os objetivos específicos; (5) os exercícios e a organização didático-metodológica/ esquema e por último (6) os critérios de êxito e as palavras-chave.

Para a construção deste plano, utilizamos o modelo tripartido, indicado por Quina (2009), sendo este composto por três partes estruturadas de forma coerente:

- Parte Inicial: Após a introdução inicial, na qual apresentava os propósitos e os conteúdos da aula, procedia à realização de um aquecimento abrangente por meio de exercícios gerais e à prática das capacidades condicionais de acordo com a modalidade a ser abordada. Em seguida, eram executados alongamentos dinâmicos com o intuito de complementar o aquecimento.

- Parte Fundamental: Esta era a parte essencial da aula, organizada em duas etapas: exercícios analíticos/critério; situações de forma jogada, jogo reduzido, jogo condicionado e execução global do jogo. Nas primeiras aulas eram transmitidos à turma as regras fundamentais, objetivos do jogo e os princípios básicos do mesmo. Na abordagem dos aspetos técnicos, como o número de aulas de cada modalidade era reduzido optamos por utilizar principalmente situações muito próximas do jogo, onde os alunos confrontavam, sistematicamente, o principal objetivo do mesmo partindo do conhecimento teórico que lhes tinha sido fornecido e arranando estratégias para solucionar todas as situações que iam enfrentando. Na segunda etapa desta fase, eram desenvolvidas situações de exploração do jogo, apelando ao desenvolvimento da criatividade e do gosto pelo jogo, através da dinâmica de torneio entre os alunos da turma.

- Parte Final: Este momento era destinado ao retorno à calma através de um diálogo com os alunos, onde eram lembrados os conteúdos lecionados, eram esclarecidas as dúvidas, caso existissem e era feito um pequeno resumo dos conteúdos que seriam abordados na aula seguinte.

Para alcançar os objetivos delineados no plano, foi imprescindível contemplar os diversos elementos que influenciavam a aula, tornou-se crucial realizar uma reflexão prévia e antecipar uma série de circunstâncias relativas à instrução, ao *feedback*, às transições, à organização e aos imprevistos, tais como as situações meteorológicas, entre outros aspectos relevantes. Além disso, a ocorrência de contratempos durante o desenrolar dos exercícios, requeria, por vezes, a necessidade de pequenas adaptações e ajustes no plano de aula. Em suma, o plano de aula foi fundamental, não só para esquematizar a sequência e os objetivos dos exercícios, como também serviu de auxílio para possibilitar um maior sucesso das aulas.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

A realização abarca um conjunto de facetas de intervenção pedagógica: a instrução dos conteúdos, gestão e organização da sessão, clima e disciplina em sala de aula, que são fatores que Siedentop (1983) considera importantes para o desempenho profissional. Quina (2009), também refere que os fatores que influenciam o sucesso pedagógico são: o tempo de empenho motor, a organização de aula e o controlo da atividade e dos comportamentos dos alunos e a criação de um clima positivo. Quanto à intervenção como professores, é extremamente importante ter em atenção as quatro dimensões de intervenção pedagógica: a instrução, a gestão da aula, a disciplina e o clima (Quina, 2009).

Ao nível da instrução, tivemos sempre em atenção o nível da turma, desde a nossa forma de transmitir os conhecimentos, até aos alunos realmente compreenderem o que se pretendia. De realçar que todos os gestos técnicos e todos os exercícios eram acompanhados da demonstração, muitas vezes realizada por nós, de modo a fornecer um modelo do que era pretendido e, assim aumentar a probabilidade de todos entenderem o que estava a ser pedido. Com estas explicações, conseguíamos reduzir o tempo de instrução e, por conseguinte, aumentar o tempo de empenho motor dos alunos, que segundo Quina (2009) o tempo de empenho motor e a instrução, em conjunto, exercem uma influência direta sobre

as aprendizagens dos alunos. A instrução é definida por Quina (2009) como um comportamento de ensino, em que o professor tem como objetivo motivar os alunos e fornecer informações relevantes sobre as atividades de aprendizagem aos mesmos. Tal como referido pelo autor, ao longo do ano letivo, o nosso papel foi manter os alunos motivados para a prática de exercício físico, fornecendo informações sobre como fazer, justificar a prática e posteriormente fundamentá-la.

O 12ºA1, era uma turma bastante autónoma na realização das tarefas e com um comportamento exemplar, enquanto o 10ºA3B era uma turma mais agitada, mais distraída, mas por outro lado, eram melhores na parte prática da aula. Como as turmas eram bastante distintas, por consequência das suas idades e pretensões, a atuação em cada turma tinha de ser diferente, no entanto mantendo sempre a dedicação e proporcionando o melhor possível aos alunos, procurando sempre inovar aula após aula, com novos exercícios e formas de as conduzir.

Relativamente à modalidade dança, os alunos tiveram de construir uma coreografia de grupo, de modo a contarem uma história através da dança. No final de cada aula os alunos apresentavam ao professor o trabalho que tinham desenvolvido até ao momento. Os alunos demonstraram uma elevada motivação e colaboração no desenvolvimento das coreografias. As coreografias finais foram apresentadas à turma no auditório do CT e cada grupo foi vestido a rigor consoante o tema da sua coreografia enfatizando ainda mais o empenho demonstrado ao longo desta UD.

“Os alunos mostraram-se empenhados na construção das coreografias. Referiram que o facto de eu lhes ir ajudando na criação/ligação dos seus passos os tem ajudado bastante. Além disso referem que o facto de eu ter organizado grupos com pelo menos um aluno ligado à dança tem facilitado a tarefa dos mesmos.”

(Reflexão de aula, 11 de novembro de 2022)

Na modalidade de voleibol, o MED foi a metodologia que consideramos mais viável, facilitando a instrução e a gestão de aula. Ao longo das aulas o clima foi bastante positivo, bem como a motivação, satisfação e o encorajamento entre os alunos. Estas aulas incutiram uma experiência inovadora para os alunos e de muita aprendizagem, incentivando o espírito de equipa, união e partilha.

Ao utilizar este modelo, é recomendado que durante o processo de ensino do jogo, as aulas

incorporem as várias características da época desportiva. Nesse sentido, os alunos devem assumir progressivamente a responsabilidade ao longo do processo de aprendizagem, tornando-se o centro do mesmo, em simultâneo com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, tais como autonomia, cooperação, responsabilidade e inclusão. Estas competências são fomentadas por meio da adoção de diferentes papéis, espírito de equipa, competição formal, festividade e evento culminante (Mesquita et al., 2014).

O MED, proporcionou uma experiência inovadora, resultante da dinâmica e produtividade das aulas. Isto deveu-se ao facto de os alunos precisarem de uma grande autonomia e responsabilidade com esta metodologia. Foi notável o empenho por parte dos alunos ao longo das aulas, realizando o papel de árbitros, registando pontuações e resultados. Esta abordagem motivou as turmas a organizarem tudo com antecedência, permitindo que jogassem o máximo de tempo possível. Relativamente ao papel dos capitães, foi visível o seu compromisso na preparação das suas equipas, da melhor forma possível, fosse a nível técnico e tático, fosse a nível do companheirismo e incentivo ao trabalho em equipa. Como estamos a falar de alunos com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos, sem um grande conhecimento da modalidade de voleibol ou de como ensinar, nós, enquanto professores, tivemos constantemente em sintonia com os capitães e com as equipas para lhes facilitar a sua tarefa ao longo das aulas, sendo apenas um facilitador da tarefa e sem lhes retirar a autonomia que esta metodologia oferece. Nas modalidades de andebol, basquetebol, futsal, badminton, atletismo apesar de não seguirmos a integralmente nenhum modelo, consideramos estar mais próximos das características do MED. Isto porque nas nossas aulas criávamos sistemas de pontuação e premiação, fazíamos a criação de equipas ou permitíamos que os alunos o fizessem, elegíamos capitães, os alunos cumpriam os papéis de árbitros na altura dos jogos formais e fornecíamos autonomia e responsabilidade aos alunos. Utilizamos assim um modelo híbrido, que teve por base os princípios do MED, e nas modalidades de andebol e basquetebol, que foram as primeiras no ano tivemos o MID como recurso de forma a conseguirmos manter um maior controlo na turma numa fase inicial da PES.

“Hoje foi a primeira aula de voleibol onde irei aplicar o MED. Os alunos ficaram muito empolgados depois de lhes ser explicado como irão decorrer as aulas desta modalidade. Os exercícios de hoje já seguiram a metodologia a ser aplicada e superou as minhas expectativas. Na fase final da aula percebi que vão ser necessários

alguns ajustes dentro de cada equipa de forma a equilibrar os níveis das mesmas.”

(Reflexão de aula, 6 de janeiro de 2023)

O MPI foi utilizado nas aulas de ginástica. Tal como refere Metzler e Colquitt (2021), este modelo tem como objetivo permitir a progressão de cada aluno ao seu próprio ritmo com tarefas de aprendizagem previamente planeadas. Considerando as particularidades desta modalidade, focamos a nossa atenção nas estações que apresentavam maior dificuldade técnica para os alunos, a fim de garantir a sua segurança e evitar lesões durante a execução. Após os alunos aprenderem a progressão de cada elemento gímico, iniciavam a primeira estação, correspondente ao nível inicial e, assim que atingissem os critérios estabelecidos e sob a nossa supervisão, avançavam para o próximo nível. Esta abordagem promoveu a autonomia dos alunos, uma vez que cada um deles treinava individualmente e, quando se sentiam preparados para executar elementos mais complexos solicitavam a nossa ajuda. Neste contexto, conseguimos fornecer *feedbacks* e uma atenção mais individualizada, adaptando o processo às necessidades específicas de cada aluno, que resultou num maior sucesso por parte dos mesmos.

“... quando passamos para a ginástica, consegui perceber que os alunos possuem, no geral, um bom nível. As estações estão a funcionar muito bem, fruto do empenho que os alunos têm demonstrado, as mesmas estão a incutir o espírito de entreajuda na turma.”

(Reflexão de aula, 13 de janeiro de 2023)

Neste seguimento, o SDG, um modelo também adotado ao longo deste ano, ofereceu aos alunos a oportunidade de criarem competências e conhecimentos, direcionando-os para uma jornada de exploração e criatividade. Esta abordagem centrada no aluno, de maneira efetiva, facilita as vivências educacionais dos indivíduos envolvidos (Leech & Marston, 2016). Este modelo foi utilizado no 3º período, na modalidade de Jogos Tradicionais Portugueses, onde os alunos teriam de recriar alguns jogos para que posteriormente em grupo, os apresentassem e dinamizassem junto dos colegas da turma. No decorrer destas aulas, os vários grupos definidos no início da modalidade foram apresentando vários jogos tendo como base os Jogos Tradicionais Portugueses, apresentando os jogos já existentes ou outros criados por eles, dinamizando aulas muito criativas.

“Hoje foi a primeira aula de Jogos Tradicionais Portugueses e achei muito interessante e criativos os jogos apresentados pelos alunos. Conseguiram construir jogos com os já existentes, criando variáveis que acabaram por os deixar mais dinâmicos e apelativos.”

(Reflexão de aula, 28 de abril de 2023)

Os *feedbacks* foram uma constante durante as aulas, de forma que eles pudessem compreender quais os conteúdos que dominavam e quais o que precisavam de mais trabalho, reforçando sempre com um *feedback* positivo o seu bom desempenho. Os *feedbacks* foram individuais, quando existia alguma dificuldade singular por parte de um único aluno, ou quando se tratava de aspetos gerais positivos ou negativos, optamos por generalizar, de forma que toda a turma conseguisse perceber determinado gesto técnico ou tático. Ao longo deste processo, percebemos a importância do reforço positivo para manter o empenho e a motivação dos alunos, fazendo-os sentir que eram alvo de valorização por parte do professor. No entanto, quando existiam erros, os *feedbacks* eram utilizados como forma de correção, procurando obter melhores resultados. Durante a PES percebemos que a motivação dos alunos era fulcral para que superassem as suas fraquezas e a mesma dependia da forma como o professor os acompanhava e os incentivava.

Quando os alunos são expostos a novos conteúdos ou tarefas motoras distintas, o controlo é fundamental uma vez que nos permite verificar o grau de compreensão de cada aluno sobre os objetivos pedagógicos que foram transmitidos ou demonstrados (Rosado & Mesquita, 2011).

A comunicação com as turmas foi um fator chave para o sucesso das aulas. Deste modo, a nossa comunicação foi sempre objetiva e muito clara, utilizando terminologia adequada, transmitindo segurança na abordagem dos conteúdos e na exemplificação dos mesmos.

As atividades em equipa, promoveram uma maior autonomia aos alunos, estando os mesmos mais suscetíveis à resolução de problemas, atribuição de tarefas, aceitação, melhoria da comunicação, cooperação, tolerância e o respeito às diferenças e pontos de vista contrários ao deles.

Dentro do NPES consideramos que o tempo de aprendizagem dos alunos nas aulas de EF é de grande importância para o desenvolvimento integral dos mesmos. Assim, as nossas aulas foram planeadas de forma minuciosa e analisadas semanalmente em conjunto com o

nosso OC de forma a conseguirmos atingir o maior tempo de prática possível, potencializando assim o tempo de aprendizagem e promovendo a motivação dos alunos. Criamos rotinas que ajudaram a melhorar a nossa relação com os alunos e o interesse deles pelas nossas aulas. Assim, antes da aula iniciar toda a turma estava sentada na bancada do pavilhão para falarem um pouco com o professor sobre os conteúdos a abordar. Numa fase final os alunos voltavam a sentar-se e refletiam em conjunto com o docente sobre a aula e os exercícios propostos de forma a corrigir os aspetos negativos para as aulas seguintes e funcionou também como um mecanismo do professor fornecer *feedbacks* sobre aspetos a melhorar para as aulas seguintes. Estas rotinas foram importantes para manter o foco dos alunos numa fase inicial da aula, evitando assim que os mesmos dispersassem e numa fase final ajudou-nos a melhorar a nossa relação com as turmas e aumentou o espírito reflexivo dos alunos e dos professores.

As dinâmicas e rotinas nas aulas foram elementos essenciais para os professores gerirem e garantirem a fluidez na execução das tarefas ao longo das aulas.

4.1.4 Avaliação

Para transformar e melhorar as práticas avaliativas, é necessário que os professores reconstruam o modo de ver e perspetivar a avaliação (Moura et al., 2021). Antes de implementar qualquer prática avaliativa, o professor deve refletir sobre qual é a finalidade da avaliação, de que forma será implementada nas suas aulas e quais os resultados que deve esperar.

A avaliação tem sido cada vez mais reconhecida como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel regulador e qualificador das aprendizagens e práticas de intervenção (Ferro, 2019). Segundo Batista et al., (2019) a avaliação necessita de ser realizada, ao longo de todo o processo, de modo a regular e uniformizar o processo individual dos alunos.

Durante o processo de avaliação, é crucial que os alunos estejam envolvidos, de modo a compreenderem o que é necessário regular ou ajustar para atingirem os objetivos da aprendizagem. É essencial que os alunos tenham clareza sobre as expectativas antes da implementação de cada UD ou aula, a fim de estabelecer um compromisso com a aprendizagem. Ao atribuir essa responsabilidade aos alunos, aumenta-se a probabilidade de sucesso na concretização das metas definidas. Graça et al. (2019) refere que o uso de

feedback pedagógico se torna relevante nesta fase, para que a condução do aluno seja mais efetiva.

Gonçalves et al., (2016) indicam três momentos da avaliação da aprendizagem: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira desempenha um papel fundamental na determinação do ponto de partida dos alunos, fornecendo informações ao professor para a construção das UD e a definição de objetivos a curto e longo prazo que sejam adequados ao perfil dos alunos. Quanto à avaliação formativa, ela permite que o professor ajuste os objetivos no planejamento, com base em três premissas: esclarecer o que os alunos devem aprender (*feed up*), situá-los no processo de aprendizagem (*feedback*) e definir o que eles precisam saber para alcançar os objetivos desejados (*feed forward*). No que concerne à avaliação sumativa, ela possibilita verificar o progresso do aluno ao longo da unidade didática em relação à avaliação diagnóstica.

O NPES, em colaboração com o OC e a área disciplinar de Educação Física e Desporto, utilizou grelhas de avaliação e fichas de avaliação formativa já existentes no CT, uma vez que nos teríamos de guiar pelas mesmas. Estes instrumentos foram aprimorados e adaptados aos conteúdos da disciplina e ao nível de desenvolvimento de cada turma.

A avaliação entre pares foi sempre realizada de forma positiva e construtiva nos trabalhos de grupo. Com este procedimento, os alunos avaliaram os seus pares, resultando numa estratégia de grande relevância para a aprendizagem dos estudantes. Esta avaliação não está correlacionada com a pontuação final dada pelo professor, contudo, na nossa perspetiva, trata-se de uma prática importante, uma vez que o professor apresenta aos alunos os critérios de avaliação, objetivos gerais e específicos da UD, dando-lhes a possibilidade formular uma opinião crítica acerca da sua classificação, melhorando a sua capacidade de reflexão.

Os parâmetros avaliados foram divididos em (a) atitudes (b) conhecimentos e capacidades. No parâmetro atitudes, contabilizados com 15% da nota final, constavam:

- Cumprimento dos deveres escolares – 3%
- Respeito pelas regras de conduta- 4%
- Iniciativa- 3%
- Perseverança- 3%
- Capacidade de autoavaliação – 2%

No parâmetro dos conhecimentos e capacidades, contabilizando 85% da nota final, constavam:

- Atividades físicas (modalidades coletivas e individuais) – 55%
- Aptidão física – 15%
- Conhecimentos – 15%

Dada por terminada a PES e refletindo sobre o processo de avaliação, somos da opinião de que o CT possuía demasiadas modalidades para lecionar num curto espaço de tempo. Consideramos que, se fossem em menor número, os alunos e os professores sairiam mais beneficiados, uma vez que os alunos teriam mais tempo de contacto com as matérias, mais tempo de exercitação e consolidação e consequentemente aumentaria a probabilidade de êxito nos diferentes momentos avaliativos. Por outro lado, compreendemos que esta opção permitia aos alunos terem um contacto com um leque mais alargado de modalidades e, por conseguinte, fazerem a transferência das aprendizagens entre as modalidades.

Apesar de todas as dificuldades, conseguimos avaliar o melhor possível em conformidade com os critérios do CT, tendo em conta que no final das avaliações reuníamos com o OC que também realizava uma avaliação dos alunos numa outra grelha e comparávamos os resultados de cada aluno e os mesmos eram iguais, na maioria dos casos, e quando não havia igualdade a diferença era mínima.

A modalidade que nos trouxe maior dificuldade em avaliar foi a ginástica. Apesar de termos a vantagem de avaliar um aluno de cada vez, a grelha de avaliação possuía doze elementos gímnicos, no entanto, os alunos apenas realizavam a sequência com sete desses elementos e construíam a sequência como desejassem. Isto fez com que tivemos de despender algum tempo a olhar para a tabela e procurar o elemento que o aluno tinha realizado para lhe dar uma classificação. Uma vez que a sequência tinha de ser fluida, a sua velocidade de execução por parte do aluno dificultava a tarefa. Para contrariar esta adversidade e em conversa com OC, a tabela foi bem estudada antes da aula de avaliação e por termos acompanhado por perto os alunos durante a construção das sequências possuíamos uma noção de qual a ordem dos elementos dentro da coreografia de cada aluno.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Uma das vivências mais enriquecedoras durante a PES, foi a participação ativa no CT e a envolvimento com toda a comunidade escolar. O envolvimento dos EE com a comunidade, o horário bastante preenchido em áreas como o desporto escolar, os trabalhos colaborativos na organização de atividades resultaram numa série de experiências extremamente positivas e essenciais no processo formativo.

No âmbito das atividades realizadas, a primeira foi a receção aos alunos do primeiro ciclo que teve como principal objetivo de receber os alunos de forma acolhedora e familiar organizando vários jogos organizados por estações no campo exterior do CT.

5.1.1 Receção aos alunos do primeiro ciclo

Uma semana antes do início do ano letivo, o NPES em conjunto com o CT promoveu uma atividade de receção aos alunos do 1º ao 4º ano, com o intuito de proporcionar um bom ambiente. Para a realização dos jogos foram crias estações com diversos jogos tradicionais (ex: a corrida de sacos, jogo das argolas, jogo do elástico), visando estimular a interação, o desenvolvimento físico e cognitivo, tal como promover o espírito de equipa e a diversão dos alunos.

5.1.2 Dia Europeu do Desporto na Escola

No dia 30 de setembro foi realizada uma iniciativa em celebração ao Dia Europeu do Desporto na Escola, com o objetivo de promover o desporto e a EF aos alunos, através da realização de atividades, com 3 modalidades distintas: *futsal* (3x3), *voleibol* (3x3) e *badminton* (1x1).

Para promover os torneios, o NPES criou um cartaz que posteriormente foi afixado por todo o CT. Neste, os alunos tinham acesso a um *QR code*, onde, com recurso ao seu telemóvel, podiam aceder e o mesmo expunha dicas para um estilo de vida mais ativo e saudável. As informações incluíam orientações sobre nutrição, bem-estar mental e físico, além de sugestões de atividades físicas que podiam se realizadas em casa ou ao ar livre.

5.1.3 Atividade de Halloween

Na última semana do mês de outubro, decidimos realizar uma atividade especial com os alunos do 1º ciclo e ensino básico, onde juntamente com os outros professores de EF, criamos um ambiente mais escuro dentro da sala de aula (forramos as janelas), decoramos com enfeites alegóricos ao Halloween, depois criamos um pequeno labirinto pela sala e por

fim, colocamos uma coluna apassar sons assustadores. No dia da atividade, cada professor vestiu-se a rigor e tinha o objetivo de ficar em pontosestratégicos da sala com o propósito de assustar os alunos, tendo sempre em atenção a faixa etária dos mesmos e por isso o papel também ia mudando.

5.1.4 Dia de São Martinho

No sentido de celebrar o dia de São Martinho, durante o dia 11 de novembro, foram implementadas várias atividades nas turmas, dinamizadas pelo departamento de EF com jogos tradicionais para os alunos, uma vez que a comemoração desta data faz parte da tradição do CT. Os alunos que beneficiaram desta atividade foram os do ensino básico e do 1º ciclo, tendo demonstrado total interesse e entusiasmo em todas as atividades.

5.1.5 Torneio de Basquetebol

No final do primeiro período, o NPES organizou um torneio de basquetebol para os alunos do CT. O torneio foi organizado por sexos e níveis de ensino: Ensino básico, masculino/feminino e outro para o 9º ano e secundário, masculino/feminino.

O torneio foi realizado como preparação para o evento anual que foi realizado no segundo período e tendo em consideração que os alunos abordaram esta modalidade durante o primeiro período, a criação do torneio foi importante. Os jogos foram muito disputados e com um nível bastante bom, principalmente nas equipas dos alunos mais velhos. A iniciativa, estimulou o trabalho em equipa do nosso núcleo e ajudou a promover o *fair play* e o gosto pela prática desportiva na comunidade escolar.

5.1.6 Aulas ao 1º ciclo e pré-escolar

Ao longo da PES, lecionamos algumas aulas de EF ao 1º ciclo e ao pré-escolar, como forma de experienciar um contexto diferente do que estávamos habituados. Implementamos também no 4º ano o projeto *Skills4Genius*, no âmbito da unidade curricular Projetos de Intervenção I e II, tendo este ocupado duas aulas por semana com a turma do 4º ano ao longo de todo o ano letivo. As experiências foram muito benéficas e gratificantes, havendo uma grande necessidade de conhecer bem a turma, os conteúdos a lecionar e tentando sempre proporcionar às turmas atividades lúdicas em todas as sessões.

5.1.7 Atividades ACP

No dia 10 de fevereiro o ACP realizou uma atividade no CT com o objetivo de sensibilizar os alunos do ensino básico dos três colégios do Grupo Ribadouro para as regras básicas de segurança rodoviária. Para tal, os alunos deslocaram-se ao pavilhão do CT, onde puderam aprender de forma lúdica e prática os cuidados a ter quando se deslocam a pé na via pública. Esta atividade envolveu demonstrações e simulações que ilustraram situações de risco na estrada, como atravessar a rua pela passadeira e respeitar os sinais de trânsito. Os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam, de forma a consolidar os conhecimentos sobre segurança rodoviária.

Além da atividade do ACP, o NPES dinamizou várias atividades desportivas, que foram realizadas em paralelo com os alunos que estavam a aguardar a sua vez para iniciarem a atividade do ACP, uma vez que a mesma impunha um limite máximo de alunos. Estas atividades foram pensadas de forma a complementar os conteúdos abordados na atividade do ACP e a promover a prática do exercício físico.

5.1.8 Carnaval

No dia 17 de fevereiro, o NPES, em conjunto com os professores do 1º ciclo, organizou uma atividade de Carnaval para os alunos do ensino básico.

O objetivo da atividade foi integrar os festejos do Carnaval, numa caminhada e desfile pela cidade da Trofa, e levar os alunos até ao parque infantil para puderem disfrutar do ar livre, brincar e interagir durante cerca de 1 hora. Durante o passeio acompanhamos os alunos do 4º ano, uma vez que estávamos a implementar o projeto *Skills4Genius* nesta turma e foi-nos pedido para passar a manhã com eles. No parque infantil dinamizamos pequenos jogos para os alunos e deixamos que se divertissem livremente, num dia tão especial como o Carnaval.

5.1.9 Atividades de primeiros Socorros - INEM

De acordo com o currículo da disciplina de EF e os documentos das Aprendizagens Essenciais, especificamente na área dos conhecimentos e no perfil dos alunos ao término da escolaridade obrigatória, o NPES em conjunto com bombeiros da Trofa organizou uma pequena formação para os alunos do ensino secundário. Numa primeira fase da atividade um dos bombeiros realizou uma pequena palestra e na segunda parte os alunos puderam

treinar o suporte básico de vida nos manequins fornecidos pelos bombeiros. Cada professor ficou com um grupo e auxiliou os alunos a realizarem as manipulações sugeridas, o suporte básico de vida e a posição lateral de segurança, esta última foi realizada pelos alunos nos próprios colegas.

5.1.10 Evento anual – Torneio de Voleibol

O nosso evento anual foi organizado no final do segundo período, com equipas dos três colégios do Grupo Ribadouro. As equipas eram obrigatoriamente mistas e as mesmas eram do 9º e 10º anos. A experiência de termos três colégios distintos a competir entre si, tornou o torneio muito mais enriquecedor, uma vez que a competição foi intensa, os alunos demonstraram muita determinação e qualidade ao longo dos jogos. Para além da competição, este torneio promoveu um ambiente desportivo, em que os alunos que estavam a assistir vibraram com as equipas do seu colégio, aplaudiram, cantaram e formaram um ambiente único no nosso colégio.

Durante todos os jogos foram notórios o *fair-play* e a ética desportiva por parte de todos os alunos, que se sempre respeitaram as regras e os adversários.

5.1.11 Torneio de Voleibol

No pavilhão do CT organizamos um torneio de voleibol para o ensino básico do 5º ao 8º ano e um torneio do ensino secundário para o 11º e 12º anos, com equipas obrigatoriamente mistas. Os outros anos (9º e 10º) participaram noutro torneio de voleibol realizado entre os três colégios do Grupo Ribadouro, tendo sido este o nosso evento anual.

O torneio foi dividido por jogos do 5º e 6º anos, jogos do 7º e 8º anos e jogos do 11º e 12º anos. Todos os alunos destes anos de escolaridade que não se inscreveram no torneio ficaram a assistir e proporcionaram um verdadeiro ambiente desportivo com a criação de claques, mascotes para algumas equipas, tendo sido incansáveis no apoio das equipas. Tendo este torneio sido organizado no último dia de aulas do 2º período, o mesmo foi um momento de descontração para todos os alunos, o ambiente foi sempre agradável e tivemos sempre alunos a querer ajudar toda a organização do torneio, fosse a nível de arbitragem, ou na escolha de músicas que foi passando durante todo o dia no decorrer do torneio.

5.1.12 Páscoa – Caça aos ovos

No primeiro dia de férias da Páscoa para os ensinos básico e secundário, fomos para o CT organizar uma caça ao tesouro para os alunos do Primeiro Ciclo, onde criamos vários pontos com pistas e jogos lúdicos para estas idades

No primeiro dia de férias da Páscoa para os ensinos básico e secundário, fomos para o CT para organizar uma caça ao tesouro para os alunos do Primeiro Ciclo. Criamos vários pontos com pistas e jogos lúdicos para estas idades. Todos os grupos foram acompanhados por um dos EE que ia dando dicas aos alunos.

Na parte final da atividade, quando todos os grupos terminaram a caça ao tesouro oferecemos ovos da Páscoa a todos os alunos como recompensa pelo seu esforço.

5.1.13 Semana da Dança

No CT, durante a semana da dança, o NPES organizou um evento que envolveu a participação de dois dançarinos convidados. No dia da atividade, proporcionamos, aos alunos, uma oportunidade de aprenderem uma coreografia com dois dançarinos conceituados e moradores da cidade da Trofa. Foi uma atividade enriquecedora para todos os alunos que decidiram participar uma vez que para alguns foi o seu primeiro contacto com a modalidade e para outros possibilitou a melhoria de aspetos relativos ao ritmo e expressividade.

Além das coreografias, o evento contou também com uma palestra inspiradora proferida por um atleta de alto rendimento onde explicou como conseguiu conciliar o desporto com o curso de medicina que havia tirado.

5.1.14 Seminário

O Seminário foi realizado no contexto de atividades da PES, visando o aprimoramento de competências fundamentais nos princípios da introdução à investigação científica. Durante o evento, o meu NPES apresentou à comunidade escolar e a todos os convidados o projeto implementado por nós no CT ao longo do ano letivo, no âmbito da disciplina de Projetos de Intervenção I e II, denominado Skills4Genius.

A realização deste seminário ocorreu no dia 29 de maio, às 15h, no auditório do CT. No evento estavam presentes os alunos do 4º ano, turma onde implementamos esta metodologia de ensino, a nossa supervisora Doutora Fátima Sarmiento, o nosso OC Rúben

Carola, um membro da direção do colégio e outros docentes aos quais foram entregues convites para comparecerem no seminário.

Conforme mencionei, o seminário, abordou a metodologia *Skills4Genius*, tendo como principal objetivo estimular o pensamento criativo, a adaptabilidade e a capacidade das crianças solucionarem problemas, podendo ser incorporado nas aulas de EF. O *Skills4Genius* permite que os alunos assumam responsabilidades nas tomadas de decisões, na organização de tarefas, resolução de problemas, incentivando desta forma a superação de adversidades por parte dos mesmos. Este programa integra desde 2018 as Academias Gulbenkian e já recebeu reconhecimento da *Creative Education Foundation*, organização sediada nos Estados Unidos.

No decorrer do Seminário, foram tratados diversos temas, entre os quais destacamos modelos de ensino subjacentes ao programa *Skills4Genius*. Foi enfatizada a relevância da implementação integral desses modelos, visando estimular a autonomia e promover abordagens construtivas nos estudantes. Desta forma, os alunos passam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se protagonistas da sua própria formação.

A escolha deste tema baseou-se na convicção de que os estudantes de hoje em si serão os protagonistas do nosso futuro. Reconhecemos que, inovando as aulas de EF, é possível obter melhorias significativas na motivação e predisposição dos alunos. Para podermos garantir um futuro melhor e promover uma melhor aprendizagem, a educação deve estar em constante evolução.

Em suma, considero que o seminário teve uma enorme importância, superando as expectativas no NPES. O mesmo proporcionou-nos a troca de conhecimentos, ensinou-nos a valorizar todos os alunos, fortalecendo as relações interpessoais e despertando um maior interesse pelo projeto. A presença e participação dos professores e membros da comunidade escolar demonstraram um interesse notável pelo tema, resultando em feedbacks extremamente positivos.

De forma a concluir o supracitado, a organização de torneios, atividades para a comunidade escolar e a realização do seminário desempenharam um papel fundamental enriquecedor no processo formativo dos EE. Estas atividades proporcionaram experiências positivas e essenciais promovendo a interação, o desenvolvimento físico, cognitivo e o espírito de

equipa.

A organização de torneios, incutiu em nós a responsabilidade e a complexidade de organizar eventos deste tipo, desde a criação de cartazes, regulamentos, estipulação de horários para os jogos e limites para as inscrições o que consequentemente permitiu aos EE vivenciar o verdadeiro trabalho em equipa.

Relativamente ao evento anual, a nossa dedicação foi redobrada uma vez que tivemos de entrar em contacto com os professores dos outros colégios, enviar todas as informações e cartazes, o regulamento e principalmente planear ao pormenor o desenrolar das atividades ao longo do dia. No fim, consideramos que todos estes torneios trouxeram uma competição saudável, o *fair play*, o gosto pela prática desportiva e estimularam o espírito de equipa nos alunos e nos EE.

Em relação à organização de atividades para a comunidade escolar esta, contribuiu para criação de um ambiente acolhedor e familiar no CT, ofereceram momentos de diversão, interação e aprendizagem para os alunos, promovendo a integração e o espírito de comunidade. Nos EE incutiu um grande sentido de responsabilidade e realçou a importância de tudo ser organizado da forma mais cuidadosa possível.

O seminário realizado sobre o projeto *Skills4Genius*, proporcionou aos EE a oportunidade de aprimorar competências fundamentais na introdução à investigação científica. Este evento permitiu a partilha de conhecimentos, a apresentação de resultados e a interação com a comunidade escolar. Além disso, o seminário estimulou o desenvolvimento de capacidades de apresentação e comunicação, preparando-nos para desafios futuros.

Toda esta socialização resultou em experiências únicas e inovadoras, fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto futuros docentes.

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

No último ano letivo, fomos confrontados com uma série de desafios emocionais que surgiram devido à natureza interativa e colaborativa do ensino. Enquanto professores, estivemos sempre em constante evolução e crescimento, moldando a identidade com base nas experiências que fomos vivenciando ao longo de todo o processo. Consideramos ter deixado uma marca positiva no CT devido ao nosso sentido de responsabilidade, à realização das tarefas de forma profissional e ética, procurando sempre sermos um exemplo,

uma vez que o professor acaba por ser um influenciador dos seus alunos devido à relação que existe com os mesmos dentro e fora das aulas.

Demonstramos sempre a todos os alunos o nosso lado mais afetivo, tendo em atenção a ajuda que necessitavam para superar todas as dificuldades que iam encontrando no caminho demonstrando a nossa preocupação para com eles. Acreditamos que o facto de os ajudar a resolver os problemas e não a resolvê-los por completo ajudou-os a prepararem-se melhorar para o seu futuro, potenciando a competência de resolução de problemas.

Todo o contexto do CT possibilitou-nos criar relações com todos os alunos, mesmo com aqueles que não eram das nossas turmas. Durante os intervalos e aulas de outros professores de EF, mantivemos sempre a nossa postura e disponibilidade para todos os alunos.

Todos os dias deste último ano foram de aprendizagem e crescimento pessoal. Levamos do CT e das suas turmas inúmeras vivências e aprendizagens para o futuro e sem dúvida que seremos melhores professores depois desta experiência enriquecedora.

5.3 Socialização profissional e institucional

No que se refere ao envolvimento e integração com a comunidade escolar, o NPES foi desde o início integrado não só no grupo de docentes de EF, mas também nos outros grupos de docentes do CT. Além disso, os auxiliares de ação educativa estabeleceram uma excelente relação com todos os EE, sempre demonstrando disponibilidade para ajudar em qualquer tarefa necessária.

Durante estes meses, além do trabalho desenvolvido em sala de aula, participamos nas reuniões intercalares, de avaliação e de departamento. Essa participação permitiu-nos obter um conhecimento mais abrangente dos alunos, bem como do funcionamento de uma direção de turma, um papel que poderemos vir a desempenhar um dia. As funções realizadas na escola permitiram-nos estabelecer contato com alguns professores pertencentes a outros grupos e com a direção da escola, havendo um espírito de cooperação entre docentes em todo o processo.

Um dos fatores relevantes que nos permitiu sentir-nos parte integrante da equipa foi o facto de termos sido solicitados a dar sugestões, as nossas opiniões terem sido ouvidas e termos sido autorizados a tomar decisões cruciais. O nosso contributo, juntamente com a vontade de inovar, foi relevante para criar um bom relacionamento entre o grupo de EF, visando a evolução do trabalho desenvolvido no CT. Os professores, assim como o NPES,

trabalharam de forma extremamente colaborativa e reflexiva, a fim de aprimorar e adquirir mais competências na área docente.

O OC esteve bastante disponível e sempre presente durante todo o processo da PES, desenvolvendo nos EE um senso de responsabilidade associado às funções do papel de docente. Até ao momento, nunca sentimos qualquer estigma relacionado ao fato de sermos EE, pelo contrário, fomos bastante valorizados e foi-nos atribuída a autonomia necessária para colocar em prática tudo o que pretendíamos, com as melhores condições possíveis, dentro das possibilidades do CT.

A elevada disponibilidade que o NPES demonstrou perante a comunidade escolar foi amplamente valorizada.

Embora a área desportiva do colégio e o espaço onde o NPES costumava trabalhar fossem distantes da sala dos professores e dos espaços polivalentes, sempre que possível, passávamos algum tempo juntos com os professores de outros departamentos. Esses momentos eram fundamentais para a troca de ideias, sugestões e para divulgar um pouco do nosso trabalho. Além disso, disponibilizamo-nos para realizar tarefas necessárias no colégio, como a leitura detestes para alunos com necessidades especiais, substituições de professores, auxílio na realização de atividades, entre muitas outras. Essas tarefas, presentes no CT, proporcionaram-nos a oportunidade de vivenciar situações diferentes do contexto em que geralmente estávamos inseridos.

5.4 A componente ético-profissional

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso para Marcelo (2009), este autor indica que a profissão docente e o seu desenvolvimento são extremamente importantes para que a qualidade da aprendizagem dos alunos seja assegurada.

Na qualidade de futuros professores, considero que o ano de PES foi uma experiência educacional altamente benéfica e enriquecedora em termos de crescimento profissional. Acredito que esta aprendizagem em grande parte a toda a autonomia e responsabilidade que nos foi atribuída. Reconheço assim, a importância fundamental dos valores éticos e profissionais na forma como nos relacionamos com a comunidade escolar.

Segundo decreto-lei nº 240/2001, existem 4 dimensões do perfil geral de desempenho profissional do professor, sendo elas a dimensão profissional, social e ética, dimensão de

desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Na minha perspectiva estes aspetos são essenciais e devem ser comuns a todos os professores na construção da sua identidade profissional.

Quando fomos expostos a uma realidade docente, percebemos, tal como refere Seabra et al. (2016), uma exposição a ações práticas, discursivas e reflexivas associadas também à vivência num ambiente de comunidade de aprendizagem, definida pela percepção da magnitude do desenvolvimento relacional, este que por sua vez, está interligado à dimensão ética, que se relaciona com o próprio compromisso da profissão docente, que relatamos anteriormente.

A relação criada com as nossas turmas foi fulcral para conseguirmos atingir os objetivos propostos para nós e para os alunos. Acreditamos que um professor para além de transmitir conhecimentos e conteúdos, deve educar, apoiar, ensinar e incutir responsabilidade, uma vez que somos figuras importantes no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. As questões éticas possuem uma relevância fundamental para o desempenho da nossa profissão. Por esse motivo, sinto que temos a responsabilidade de fornecer aos nossos alunos as ferramentas necessárias para que eles possam desenvolver-se como pessoas autônomas, respeitadas e assim conviver em sociedade, conhecendo e respeitando os seus direitos e deveres. Outro aspeto que enfatizamos na nossa abordagem foi a liberdade de expressão e o respeito mútuo, reconhecendo a importância de ouvir e aprender com os outros, bem como lidar com adversidades. Quando os alunos olham para nós como um exemplo, somos capazes de incentivá-los a serem cada vez melhores.

Na nossa opinião a relação entre professor e aluno transcende a simples transmissão de conhecimento. Essa interação ocorre dentro de um contexto educacional formal, no qual há a intenção de transmitir conhecimentos curriculares e é influenciado pelo contexto sociocultural da escola.

6. Desenvolvimento profissional

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

No que diz respeito às dificuldades encontradas durante o nosso desenvolvimento académico, gostaríamos de destacar a transição da posição de aluno para a de professor,

uma vez que quando iniciamos a PES, ainda não nos sentíamos professores e não tínhamos inculcido a responsabilidade e autoridade necessárias para dar aulas num contexto real.

A antecipação dos problemas, o diálogo constante com o orientador e os restantes professores de EF assim como o planeamento das aulas e a sua correção previa permitiram adaptarmo-nos, corrigir e preparar-nos para as diferentes situações tornando-nos mais eficazes e com menor probabilidade de cometer o erro. Apesar de sabermos que este é que nos leva à perfeição, o facto de sabermos que estamos em constantemente a ser avaliados, fazia crescer em momentos de maior tensão.

No início do ano letivo, sentimos diversas dificuldades, no entanto possuímos motivação para desempenhar o nosso papel. O número de turmas, a heterogeneidade dos alunos dentro de cada turma, o planeamento e a gestão da aula foram pontos em que sentimos dificuldade. Outra situação nos deixava desconfortáveis era o controlo do tempo de cada exercício e aula, tendo tendência para cumprir de forma escrupulosa o que havíamos planeado anteriormente. Assim, tivemos de entender que cada exercício necessita de tempos diferentes consoante a compreensão dos alunos. Por último, a quantidade de documentos que tinham de ser realizados durante o período foi intenso e devido ao pouco tempo que tínhamos para os fazer tornou-se outra das dificuldades durante este ano letivo, no entanto este ponto forneceu-me estratégias para o resto das nossas vidas e tornou-nos mais objetivos e organizados.

É também importante referir que CT apresentava material necessário adequados para implementar as atividades que planeava atempadamente o que facilitou a construção dos planos de aulas assim como os exercícios lúdicos que fomos desenvolvendo.

Numa sociedade em constante evolução, vão surgindo novas necessidades adaptativas, tendo o professor um papel fundamental a desempenhar, nomeadamente na importância de reinventar de forma contínua e através de uma formação constante (Silva et al., 2021).

Sabemos que a formação contínua dos docentes é extremamente importante e relevante para o contexto em que os mesmos se inserem, devido à sociedade estar em constante evolução e de forma a promover o envolvimento dos alunos estimulando a sua aprendizagem. Para os professores conseguirem fornecer um ensino de qualidade é importante acompanhar as mudanças em relação às diferentes áreas de conhecimento, conhecer novas teorias educacionais, investir em formação e integrar ferramentas digitais, uma vez que se tornam cada vez mais presentes no ambiente escolar. Para o docente, a formação contínua tanto possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas como capacita

o mesmo para lidar com a diversidade presente em salas de aulas, adaptando estratégias de ensino e promovendo a inclusão e o respeito à diferença. Ao longo deste ano, procuramos sempre aprimorar as nossas competências tecnológicas com o *GoogleForms*, o *Canva*, o *MicrosoftTeams*, o *Excel* e o *Kahoot*, que são exemplos de ferramentas utilizadas na organização das aulas, torneios e atividades. Como complemento, atualizamos as nossas bases de informação, recorrendo a artigos científicos, livros, revistas e trocas de informação com outros docentes.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a formação continua é imprescindível para acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que ocorrem na nossa sociedade e contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores refletindo numa maior motivação, empenho e qualidade do ensino demonstrada.

A nossa necessidade de nos desenvolvermos científica e pedagogicamente surge da experiência exigente e metodológica que tivemos ao longo da PES e durante o projeto de intervenção e o seminário realizado pelo NPES, para a unidade curricular “Projetos de Intervenção I e II”. A participação nestes eventos representou os nossos primeiros passos na pesquisa científica de forma mais aprofundada, desenvolvemos e aprimoramos diversas capacidades até ao momento inexistentes, tanto nos momentos de formação quanto na implementação em sala de aula e na redação científica.

Com tudo o que foi referido anteriormente, é notório que apesar de ter sido um ano muito trabalhoso a todos os níveis, foi um ano de muita evolução e aprendizagem em todos os ramos.

7. Reflexões finais

Iniciei este ano letivo 2022/2023, na profissão que ambiciono ser daqui a alguns meses e que me vai guiar na minha carreira profissional: ser professor. A docência tem um papel imprescindível tanto na vida dos alunos como na vida do próprio professor, porque para além de ensinar e educar também é renovar e aprender novos conhecimentos com os alunos, é passar horas a planear, mas saber que todas as aulas vão ser diferentes devido às personalidades, faixas etárias e comunicação. Ser professor é importar-me com a informação que transmito ao aluno porque sei que lhe vou a direcionar um caminho, mas ele é que vai ter de o caminhar.

Durante este percurso tive muitas adversidades e pensamentos, especialmente por ser

trabalhador-estudante e não ser fácil corresponder as expectativas exigidas pelo estágio, devido à inflexibilidade de horários entre o trabalho e o estudo. Para além disso, também dava treinos à semana e tinha jogos ao fim de semana. Contudo, no final, olho para a caminhada que fiz e considero uma prova de superação pois para além de muitas vezes me sentir cansado, assim que tinha o contacto com os meus alunos a minha motivação aumentava, para lhes poder transmitir todo o meu conhecimento, entreaajuda, gosto e motivação pela prática de EF.

Enquanto EE, nas minhas aulas e atividades extracurriculares consegui dinamizar várias atividades de forma lúdica e assim criar momentos inesquecíveis para ambas as partes, sempre com o objetivo de lecionar os conteúdos predefinidos e demonstrar a minha responsabilidade, autonomia e gosto pela profissão. A minha criatividade e independência na realização das minhas tarefas são fatores importantes enquanto futuro docente. Durante a minha formação no CT, foi possível contactar com várias metodologias inovadoras e acredito que foi uma mais-valia uma vez que me permitiu explorar diferentes modelos de ensino e ter uma perspetiva mais holística e criativa da EF.

A comunidade escolar e toda a interação com os diferentes departamentos e em principal com o grupo disciplinar de EF, permitiu-me perceber quais as melhores opções a tomar, ajudaram-me na implementação de novas propostas de trabalho e sobretudo no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

De forma sintética, posso afirmar que não me podia orgulhar mais da minha caminhada e a minha vontade de marcar a vida, de forma positiva, de cada aluno é cada vez maior e pretendo trabalhar o máximo que conseguir para que isso aconteça.

8. Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós?. *Cadernos de Educação*, (46), 119-137.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99–114). SPEF (Omniserviços).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Casey, A., & Hastie, P. (2011). Students and teacher responses to a unit of student-designed games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535253>
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 11–22). SPEF (Omniserviços).
- Filho, R. A. da, & Iaochite, R. T. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. *Revista Da Educação Física/UEM*, 26(2), 201. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação : um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (2nd ed.). Edições ISMAI

- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para aprendizagem. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55–68). SPEF (Omniserviços).
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. Em R. Resende, A. Albuquerque, & A. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419). Azinhaga dos Ulmeiros: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Leech, T., & Marston, R. (2016). *Promoting physical activity beyond physical education by facilitating student-designed games. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(9), 8-13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1226218>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 633-645.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Bery, M., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação desportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>

- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3^a ed.). New York: Routledge.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education*. (4th ed.) New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE, 2009. ISBN 978-972-745-101-2
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Santos, A.F., & Vasconcelos, C.M.R. (2015). A importância da prática de ensino supervisionada na formação de professores. *Revista Educação em Foco*, 20(1), 9-24.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física in R.Resende (ed). *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), (pp 32-47).
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2^a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, D. O. da, Santos, R. B. O., & Queiroz, N. R. de. (2021). Perfil ideal do professor do 52 século XXI. *Research, Society and Development*, 10(7), 1–9. <https://doi.org/10.33448/rsdv10i7.16356>
- Vicianá, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). *Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes*. *Kinesiology*, 8(1), 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc.