

Universidade da Maia  
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Afonso de Sousa Camões Sobral

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e  
Secundário

Orientadora Institucional

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

Julho, 2024 

## **Afonso de Sousa Camões Sobral**

**N.º 34151**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Carla Lima.

Julho, 2024

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

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Educação Física.



## AGRADECIMENTOS

O meu barco nunca teria chegado a bom porto se não tivesse tido o apoio de algumas pessoas que tenho o prazer e o orgulho de ter na minha vida. Assim, muitas foram as pessoas que me ajudaram, neste trajeto que começou no fundo do oceano, mas que acabou à superfície, com todos os raios de sol a entrarem pelo oceano dentro. Houve muitos momentos de alegria, assim como de reflexão, assim como de muito, muito trabalho. Queria deixar um agradecimento especial a algumas destas pessoas.

À **Supervisora Institucional**, Prof.<sup>a</sup> doutora Mariana Amaral da Cunha, pela exigência e pelas palavras de encorajamento.

À **Orientadora Cooperante**, a professora Carla Lima, que apesar de todas as partidas que a vida lhe pregou, conseguiu estar sempre presente de modo a conseguir-me “orientar” da melhor forma possível, através da sua vasta experiência e dedicação.

À **Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior** e a todos os assistentes operacionais, por me receberem e por garantirem que a escola esteja sempre a funcionar em perfeitas condições.

Aos **meus pais e à minha irmã**, pelo apoio, esforço, dedicação, acompanhamento e sobretudo por nunca me terem deixado afundar, o meu muito obrigado!

À **Rita**, por ter conseguido dar ouvidos a todos os meus desabaços depois dos dias menos bons e ter lidado com o meu mau humor constante nesta fase final do ciclo que hoje se encerra.

Aos **meus avós e tia** pelo esforço financeiro que fizeram para conseguir estudar nesta universidade e por terem sido uma peça fundamental para escolher o mestrado que hoje concluo.

Aos **meus colegas de Prática de Ensino Supervisionada**, Gonçalo e Jorge, por todos os momentos de reflexão e por todas as boleias da estação ferroviária até à escola.

Aos **meus colegas do 1.º ano do Mestrado**, por todas as reflexões e por todos os desabaços neste ano que foi tão desafiante para todos nós.

**À Catarina, à Marta, à Mariana, ao Henrique, ao Pedro, ao Luís**, por nunca me terem deixado afundar e me puxarem sempre para a superfície, obrigado!

E, por último, **à minha turma residente, o 10.ºA**, por me terem ajudado a ser melhor professor. Vocês que foram a minha primeira turma, terão para sempre um lugar especial dentro de mim.

**A TODOS VOCÊS MUITO OBRIGADO!**

## Índice

AGRADECIMENTOS .....	v
Resumo .....	ix
Abstract.....	x
Siglas e Acrónimos .....	xi
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso .....	3
2.2 Expectativas iniciais.....	4
3. Enquadramento institucional .....	5
3.1 A importância da PES .....	5
3.2 A PES na UMAIA.....	6
3.3 O Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior.....	7
3.4 Caracterização do núcleo da PES .....	10
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....	11
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	11
4.1.1 Conceção de ensino .....	11
4.1.2. Modelos de Ensino .....	15
4.1.3 Planeamento.....	18
4.1.3.1. Planeamento Anual.....	18
4.1.3.2. Unidades Didáticas .....	20
4.1.3.3. Plano de Aula.....	21
4.1.4. Realização.....	22
4.1.4.1. Dimensões da intervenção pedagógica.....	22
4.1.4.1.1. Instrução .....	22
4.1.4.1.2. Gestão .....	24
4.1.4.1.3. Disciplina.....	26
4.1.4.1.4. Clima .....	27
4.1.5. Avaliação .....	28
4.1.6. Ciclos de ensino.....	30
5. Participação na escola e Relação com a comunidade .....	31
5.1 Atividades realizadas.....	32
5.1.1. Evento anual – AEOJ on Tour.....	32
5.1.2. Reuniões e direção de turma.....	33
5.1.3. Sarau Gimnodesportivo .....	34
5.1.4. Corta-mato .....	34
5.1.5. Seminário “Capacidades motoras em foco: O impacto das aulas de Educação Física”	

.....	35
5.1.6. Torneio – Liga OJ.....	35
5.1.7. Formação Suporte Básico de Vida (SBV).....	35
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	36
5.3. Socialização profissional e institucional.....	38
5.4. A Componente ético-profissional.....	39
6. Desenvolvimento profissional.....	40
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	40
7. Considerações finais.....	42
8. Referências bibliográficas.....	46

## Índice de Quadros

Quadro 1: Distribuição das matérias pelos dois semestres.....	20
---	----

## **Resumo**

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionado, insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado, que é parte integrante do plano de estudos com vista à obtenção do 2.º ciclo de estudos correspondente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade da Maia, tem como principal objetivo refletir sobre o meu desenvolvimento formativo durante o ano letivo 2023/2024, enquanto Estudante-Estagiário, a exercer a função de docente de Educação Física em contexto real de ensino. A Prática de Ensino Supervisionado é essencial para a formação de futuros professores de Educação Física. Consiste numa oportunidade em que os Estudantes-Estagiários adquirem experiências práticas em circunstâncias reais de trabalho sob a orientação de professores experientes (Santos et. al., 2017). Assim, o documento contará com análises reflexivas sobre o meu percurso no Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior, ao longo do ano letivo 2023/2024. O relatório está organizado pelos seis capítulos: Enquadramento pessoal e profissional, onde apresento o meu percurso pessoal, profissional e o que me levou à vertente do ensino; Enquadramento institucional, onde exponho o local onde o meu ano de Prática de Ensino Supervisionado, assim como refiro a importância da Prática de Ensino Supervisionado para o desenvolvimento da minha profissionalidade docente; Prática profissional, onde menciono as conceções de ensino, o planeamento (Anual, Unidade Didática e Aula), as diferentes dimensões de intervenção pedagógica e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Participação na escola e Relação com a comunidade, no qual enumero as diferentes atividades realizadas na escola, a importância do fazer aprender “para lá da aula”, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; Desenvolvimento Profissional, neste capítulo abordo as dificuldades que senti durante a prática e o porquê de ser importante realizar uma formação contínua; Reflexões finais, onde reflito sobre o meu ano de Prática de Ensino Supervisionado e retiro conhecimentos para o futuro.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionado; Estágio; Educação Física.

## **Abstract**

The Supervised Teaching Practice Report is part of the supervised teaching practice Curricular Unit, which is an integral part of the study plan to obtain the 2nd cycle of studies corresponding to the master degree in physical education teaching in Primary and Secondary Education at the University of Maia. Its main objective is to reflect on my formative development during the 2023/2024 academic year, as a pre-service teacher, working as a Physical Education teacher in a real teaching context. Supervised Teaching Practice is essential for the training of future Physical Education teachers. It is an opportunity for the pre-service teachers to gain practical experience in real work circumstances under the guidance of experienced teachers (Santos, M. et. al., 2017). The document will therefore include reflective analyses of my journey at Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior over the course of the 2023/2024 school year. The report is organised into six chapters: Personal and professional framework, where I present my personal and professional journey and what led me to teaching; Institutional framework, where I explain the place where my year of supervised teaching practice took place, as well as the importance of supervised teaching practice for the development of my teaching professionalism; Professional practice, where I mention the conceptions of teaching, planning (annual, Didactic Unit and lesson), the different dimensions of pedagogical intervention and the evaluation of the teaching and learning process; Participation in the school and relationship with the community, in which I list the different activities carried out in the school, the importance of learning "beyond the classroom", professional and institutional socialisation and the ethical-professional component; Professional development, in this chapter I discuss the difficulties I experienced during my practice and why it is important to carry out continuous training; Final words where I reflect on my last year of supervised teaching practice and I collect knowledge to support my professional handovers.

Keywords: Supervised Teaching Practice; School placement; Physical Education.

## **Siglas e Acrónimos**

AEC – Atividades Extracurriculares

AEOJ – Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

DE – Desporto Escolar

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

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

MID – Modelo de Instrução Direta

OC – Orientadora Cooperante

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

## **1. Introdução**

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionado, tem como principal objetivo refletir sobre o meu desenvolvimento formativo durante o ano letivo 2023/2024, enquanto Estudante-Estagiário (EE), a exercer a função de docente de Educação Física (EF) em contexto real de ensino, numa escola localizada em São João da Madeira denominada Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, pertencente ao Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOJ). É um documento elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), necessário para a obtenção do grau de Mestre do plano de estudos do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e constitui uma oportunidade excepcional para que os EE obtenham uma experiência prática no contexto real de ensino (Chepyator-Thomson & Liu, 2003), destacando-se como uma das principais estratégias de aprendizagem e desenvolvimento profissional no campo da EF. Esta UC contou com a supervisão da Universidade da Maia (UMAIA). A PES, rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro).

Ao longo do presente ano letivo, no AEOJ, deparei-me com a possibilidade de mobilizar para o contexto real alguns dos conhecimentos adquiridos no decorrer do 1.º ano do MEEFEBS na UMAIA, permitindo-me, assim, o desenvolvimento de aptidões e competências pertinentes à profissão. As minhas expectativas iniciais combinavam o entusiasmo e a apreensão pelos desafios que poderiam surgir no contexto das aulas regulares, mas a colaboração com docentes experientes facilitou-me a rápida adaptação ao sistema de ensino, não só pela aquisição de saberes através da sua prática, como também pelo aprimoramento das minhas próprias capacidades. Com esta relação com os docentes da AEOJ, foi-me concedida a oportunidade de aprender novas formas de trabalho e de crescer a nível pessoal e profissional. Fui responsável na AEOJ por uma turma residente (10.º ano); lecionei uma UD de forma partilhada com o restante núcleo da PES a uma turma do 12.º e experienciei lecionar aulas ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos, durante um mês, em cada ciclo de ensino.

Para além da prática, a PES contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais cruciais, tais como a comunicação, a liderança, a resolução de problemas e o trabalho em equipa. De igual modo, proporcionou a aquisição de competências específicas para o exercício da profissão, nomeadamente a organização de eventos desportivos e o planeamento de aulas. Do ponto de vista pessoal, revelou-se fundamental a compreensão do funcionamento

interno de uma instituição escolar, das suas normas e das suas políticas, bem como o desenvolvimento de habilidades de avaliação do desempenho dos alunos de forma justa e objetiva.

O relatório contempla seis capítulos: Enquadramento Institucional, onde exponho o local onde o meu ano de PES, assim como refiro a importância da PES para o desenvolvimento da minha profissionalidade docente; Prática Profissional, onde menciono as conceções de ensino, o planeamento (Anual, Unidade Didática e Aula), as diferentes dimensões de intervenção pedagógica e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Participação na escola e Relação com a comunidade, no qual enumero as diferentes atividades realizadas na escola, a importância do fazer aprender “para lá da aula”, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; Desenvolvimento Profissional, neste capítulo abordo as dificuldades que senti durante a prática e o porquê de ser importante realizar uma formação contínua; Reflexões finais, onde reflito sobre o meu ano de PES.

Cada um destes domínios oferece valiosas perceções sobre a minha trajetória ao longo do estágio, desde o meu contexto pessoal até às reflexões finais sobre o processo.

## 2. Enquadramento pessoal e profissional

Neste primeiro capítulo, procuro descrever-me, bem como todo o meu percurso até ao momento atual. Iniciarei pela minha infância, passando pelas experiências no ensino básico e secundário, até chegar ao presente ano da PES. Em seguida, apresentarei as minhas expectativas iniciais em relação à PES, bem como as principais dificuldades que enfrentei no início do ano letivo. Este capítulo abordará também a minha identidade profissional.

### 2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O futebol foi o meu primeiro desporto e quando aos sete anos entrei em campo pela primeira vez foi um sonho tornado realidade. Até então, nunca me tinha sido possível praticar desporto de forma regular e estruturada. O futebol fascinou-me, como a todos os rapazes. Mas, quando completei nove anos de idade, foi-me diagnosticado um problema cardíaco e fui forçado a abandonar esta modalidade. Procurei desportos alternativos que não envolvessem tanto esforço físico, nem atividades que circundassem esforços extras. Encontrei, assim, a minha vocação desportiva, a Vela.

Assim sendo, com essa idade entrei para a classe Optimist e participei nas mais variadas provas com especial destaque o Campeonato Nacional de 2012 em que obtive um honroso vigésimo lugar e apenas cinco posições de representar Portugal no Campeonato Europeu. Aos 15 anos, optei por rumar à classe Laser e competi no Campeonato Nacional de 2015. Em 2017, fiz uma interrupção no desporto para prosseguir os estudos no Ensino Superior. Como estudava longe da minha área de residência (Viana do Castelo), não consegui prosseguir o desporto. Mas, em 2019, ano em que realizei o meu estágio curricular, onde me foi atribuída a função de treinador da classe Optimist e até ao dia de hoje continuo encarregue por essa mesma equipa.

A atividade profissional que ainda hoje exerço permite-me um contacto diversificado com a população, desde crianças a adultos, onde é possível observar a superação de cada velejador. Para além disso, o treinador tem um papel ativo quer seja a superar obstáculos, quer seja a ajudar o atleta em aspetos de cariz pessoal.

O desporto de competição sempre foi uma das grandes prioridades na minha vida, mas não podia deixar de apresentar resultados escolares favoráveis. A par de tudo isto, a música sempre esteve e continua a estar muito presente em mim. Frequentei o ensino articulado e optei por escolher a guitarra como instrumento. Em toda a minha família que a profissão de professor tem estado presente de geração em geração, e, como na minha ainda ninguém tinha ingressado

nesta área disciplinar, senti o dever de fazer perdurar a mesma. Estas gerações transatas fizeram-me ter ainda mais certeza de que o ensino era a área que eu queria seguir. Para mim, eles eram, e ainda hoje continuam a ser, exemplos a seguir. Isto porque sempre que falavam da profissão de ser professor, demonstravam sempre uma grande paixão e empatia pela arte de ensinar.

Sempre quis seguir a vertente do desporto, e, por essa razão, optei por ingressar no ensino superior na Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço, localizada no distrito de Viana do Castelo dando, assim, um passo importante para realizar o sonho de me tornar professor de EF. No final deste ciclo de estudos, com uma duração de três anos, dei seguimento à minha formação académica no MEEFEBS da UMAIA. Todas estas vivências, influenciaram a pessoa que me tornei, contribuindo de algum modo para a formação da minha identidade profissional, sendo esta continua ao longo de toda a vida.

Assim, posso afirmar que ser treinador de vela em muito me beneficiou nas aulas de EF, não só na projeção de voz, mas também em conseguir solucionar situações de comportamentos desviantes conseguindo garantir o bom clima no momento da instrução. Os feedbacks constantes que forneço aos meus atletas na água também foi um dos aspetos que transporte para as aulas de EF.

## 2.2 Expectativas iniciais

O início de um novo ano letivo traz consigo uma série de desafios, especialmente neste ano em que irei realizar a minha PES. Como me foi atribuída uma turma do 10º ano, as expectativas são altas, mas por outro lado, estou ciente dos obstáculos que podem surgir. Ao assumir a responsabilidade de lecionar uma turma do 10º ano, as minhas expectativas são delineadas por uma série de esperanças, no entanto sempre consciente de todos os desafios que acabarão por surgir. Em primeiro lugar, espero que este ano de PES me ofereça a oportunidade de colocar em prática o conhecimento teórico que adquiri ao longo do meu percurso académico. Estou ansioso por elaborar e implementar planos de aula que despertem o interesse dos alunos e promovam um estilo de vida saudável e ativo. Igualmente, ambiciono adquirir competências para adaptar as minhas aulas, de forma a atender às diferentes aptidões e necessidades dos alunos, priorizando a inclusão e a participação de todos.

Estou consciente dos desafios que vou enfrentar, pois, lidar com adolescentes do 10º ano será muito desafiante, uma vez que atravessam um período de diversas transformações, tanto físicas como emocionais e, para além disso, deparam-se com a entrada num novo ciclo, o ensino secundário, onde a nota de EF irá acompanhá-los até ao final da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, espero que seja possível desenvolver um ambiente de aprendizagem saudável, positivo

e encorajador. Lidar com comportamentos demonstrativos de falta de interesse também faz parte do processo de ensino e estou determinado a enfrentar esses desafios da melhor forma possível, usando estratégias para promover o aproveitamento dos alunos.

Outro objetivo importante é estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Irei procurar ser um professor que os inspire a envolverem-se na EF e compreender a importância do bem-estar físico nas suas vidas. Além disso, espero transmitir valores e comportamentos essenciais para as suas vidas como cidadãos.

Em suma, as minhas expectativas iniciais para o ano de estágio na área da EF combinam o entusiasmo e a apreensão pelos desafios que irão surgir no contexto das aulas regulares. Estou preparado para aprender novas competências e formas de trabalho, crescer a nível pessoal e profissional e contribuir para a vida dos alunos, enquanto me preparo para uma futura carreira como docente da área da EF.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1 A importância da PES**

De acordo com Tardif (2014), a PES, também designada por estágio, constitui uma das etapas mais importantes na vida académica dos alunos. Como afirmam Amaral da Cunha et al. (2014) “é nesta fase de formação inicial que os alunos fazem a transição para professores certificados e começam a interiorizar um sentido de identidade docente muito mais genuíno e forte que irá apoiar e sustentar a sua futura progressão como profissionais de educação” (p.141). A construção da identidade profissional está em constante mudança e é reflexo das experiências vividas, do contexto social, escolar e da própria comunidade (Ribeiro, 2022). Segundo Danielewicz (2001), a identidade profissional é manifestada através da linguagem do docente, e consiste num sistema de crenças, atitudes e valores que existem dentro das práticas sociais e culturais particulares. Consiste num período em que os EE têm a oportunidade de mobilizar para a prática conhecimentos teóricos adquiridos durante a sua formação académica anterior num ambiente real de trabalho, sob a orientação de professores experientes (Iza & Neto, 2015). Ter a oportunidade de estagiar antes de exercer a profissão de professor de EF é importante porque oferece uma oportunidade única para os futuros profissionais experimentarem o ambiente escolar e compreenderem as complexidades da profissão.

O principal objetivo da PES é enriquecer a formação dos EE, complementando as aprendizagens académicas com a experiência da vivência do exercício da profissionalidade num

contexto real do mundo do trabalho. Partilhei com os docentes do grupo disciplinar conhecimentos e aprendizagens que promoveram e a aprofundaram e melhoraram a minha prática (Lima et al., 2018).

Durante este período, tive a oportunidade de planear e implementar aulas e modelos de ensino e avaliar os alunos em contexto escolar. Foi fundamental porque me proporcionou uma transição entre a teoria aprendida na sala de aula e a prática real no ambiente escolar. Permitiu, ainda, desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas, de gestão e de relacionamento com os alunos. Além disso, proporcionou uma oportunidade para enfrentar desafios reais que surgiram na prática docente, como por exemplo, o lidar com comportamentos desviantes e adaptar a diferentes estilos de aprendizagem.

### 3.2 A PES na UMAIA

A obtenção da habilitação profissional para a docência, em Portugal, é estabelecida pelo artigo n.º 11 do Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, que enquadra a minha PES no campo da docência. Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência nos jardins de infância ou no 1.º ciclo de escolaridade, exigem a conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre) para um domínio da docência, com uma duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

A PES é uma UC que está inserida no MEEFEBS da UMAIA, mais concretamente no 2.º ano do mestrado. Esta visa a integração do EE numa vida profissional habilitada para a docência de um modo progressivo e orientado, tendo este um constante acompanhamento ao longo do ano de PES. Esta foi regulamentada pelo Decreto-lei n.º 79/2014 de maio, o qual especifica as condições de habilitação para a docência em Portugal. Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

O processo de formação de um professor de EF é complexo e abrange diversas áreas de desempenho cruciais (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, 2001). Três dessas áreas destacam-se na PES como fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias para um exercício eficaz da profissão. Estas áreas denominam-se por: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; a Participação na Escola e Relações com a Comunidade e, por fim, o Desenvolvimento Profissional.

A primeira área - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem - evidencia a capacidade do professor planejar, instruir e avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que o professor domine todos os conteúdos a lecionar e que adquira uma boa capacidade de instrução e de gestão do clima da aula, conseguindo controlar todos os comportamentos ao longo da mesma. Nesta área destaca-se também a habilidade do professor conseguir planejar anualmente, por semestre e por Unidade Didática (UD), compreendendo e aplicando os diferentes tipos de avaliação. A PES promove, portanto, a oportunidade para o professor desenvolver seu conhecimento, recorrendo a diferentes situações para aplicar técnicas, métodos e estratégias de ensino (Lima & Pimenta, 2006).

A segunda área – Participação na Escola e Relações com a Comunidade – diz respeito à capacidade de socializar e interagir profissionalmente na escola, assim como, às atividades realizadas durante a PES. Esta área é importante pois proporciona experiências e vivências nas relações com os diversos agentes educativos, o que permite uma ligação constante e muito enriquecedora com a comunidade educativa envolvente, revelando-se mais do que a simples lecionação das aulas de EF (Silva et al., 2016).

A terceira área – Desenvolvimento Profissional – foca-se nas dificuldades e necessidades de formação dos professores. As principais dificuldades centram-se em aspetos relacionados com a falta de contacto com a realidade escolar, especialmente no que diz respeito ao controlo necessário durante as aulas e às matérias a ensinar. É assim necessário que os professores e, em particular, os EE procurem participar em ações de formação constantes para que tenham um desenvolvimento profissional contínuo e que consigam superar as dificuldades sentidas.

Todas estas áreas estão interligadas, criando um alicerce sólido para a formação de um professor de EF competente. Assim, a combinação destas áreas de desempenho é essencial para preparar o EE para a sua futura carreira como professor de EF, garantindo a qualidade da EF proporcionada aos alunos.

### 3.3 O Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

No ano letivo de 1983/84, a escola onde realizei a PES estava no início de seu funcionamento, oferecendo serviços de ensino apenas até ao 3.º ciclo. Essa configuração perdurou até o ano letivo de 1990/91, quando o ensino secundário foi incorporado na instituição. Inicialmente, a escola era denominada como "Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de São João da Madeira (n.º 3)", e posteriormente, a 15 de fevereiro de 2005, passou a adotar a designação "Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior", pela qual é reconhecida atualmente.

O AEOJ abrange um corpo discente de aproximadamente 1642 alunos atualmente, distribuídos pelos diversos níveis de ensino, que vão desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Um dos estabelecimentos pertencentes a este Agrupamento é a Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, que me acolheu durante este ano letivo. As escolas pertencentes ao Agrupamento são as seguintes: Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, Escola básica do Espadanal, Escola Básica e Jardim de Infância dos Ribeiros, Jardim de Infância da Devesa, Jardim de Infância das Travessas.

Em homenagem ao seu Patrono, o Comendador António José de Oliveira Júnior, a escola adotou o seu nome. Este ilustre empresário foi o fundador da Empresa Industrial da Chapelaria, deixando uma significativa marca na indústria do Chapéu de Feltro, que se tornou um dos ícones da cidade e é agora preservado no Museu da Chapelaria em São João da Madeira.

A Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior proporciona aos seus alunos a oportunidade de frequentar a instituição ao longo de diversos ciclos de ensino, abrangendo o 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário. Localizada num ambiente urbano e circundada por quatro concelhos, esta escola acolhe estudantes provenientes de várias origens geográficas.

No que toca ao Projeto Educativo, este procura dar resposta às necessidades e características da população escolar, proporcionando um ensino diversificado e diferenciado de modo a promover o sucesso dos alunos.

A escola pedagogicamente oferece um horário para o Desporto Escolar (DE), terça-feira das 12:20 às 13:10, aos alunos e alberga os seguintes desportos: Escalada, Padel e Rodas.

No que toca às infraestruturas da escola, esta possui condições bastante favoráveis dispondo de espaços desportivos e lazer, biblioteca, refeitório e meios audiovisuais que estão presentes em todas as salas. Esta apresenta espaços verdes, os quais podem ser utilizados para momentos de diversão por parte dos alunos, fora do contexto de sala de aula. A mesma, possui também um centro de apoio à aprendizagem, gabinete de psicologia, gabinete de informação e apoio ao aluno e gabinetes de atendimento aos encarregados de educação.

A escola é constituída por cinco blocos de salas de aula (A, B, C, D e E), interligados entre si, proporcionando maior comodidade aos alunos, especialmente em condições climáticas adversas. Relativamente aos espaços destinados às aulas de EF, existe um pavilhão que permite a realização de três aulas simultâneas (P1, P2, P3), e no piso superior, encontra-se uma sala de dança (P4). No exterior, estão disponíveis uma pista de atletismo com caixa de areia, três campos de basquetebol e dois campos adaptados para as modalidades de futebol e andebol (na vertical) ou um campo de maiores dimensões (na horizontal). Desta forma, diariamente, realizavam-se cinco aulas de EF na escola, distribuídas pelos cinco espaços mencionados.

No que concerne ao material utilizado nas aulas, a escola dispõe de uma vasta gama de recursos. A disponibilidade de uma sala de dança foi particularmente vantajosa para mim enquanto lecionava a modalidade, pois a presença de uma coluna de som e de espelhos facilitou a percepção dos alunos quanto à postura e à amplitude corporal. Em relação ao espaço exterior, a existência de dois campos de futebol revelou-se benéfica, pois permitiu que toda a turma se mantivesse ativa durante as aulas, com a redução do tempo de transição entre exercícios.

No que diz respeito à restante comunidade escolar, existe um vasto número de pessoas que todos os dias trabalham para que tudo funcione da melhor forma. A escola tinha ao seu dispor 19 docentes responsáveis pelo 2.º ciclo e 117 docentes no 3.º ciclo e ensino secundário, nestes incluem-se também os cursos profissionais. Para além disso, a Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, tinha ainda 11 assistentes técnicos e 30 assistentes operacionais. Relativamente ao número de alunos, no presente ano letivo estavam inscritos 1158 alunos, distribuídos pelos três ciclos de ensino: 2º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário.

Relativamente à minha turma residente, o 10.º A, era composta por um total de 25 alunos, dos quais 8 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Esta turma já era conhecida pela minha Orientadora Cooperante (OC), e toda a informação relevante foi-me transmitida pessoalmente por ela. Após preencher, no seio da turma, a ficha de caracterização, obtive acesso a informações mais detalhadas sobre os alunos. É importante destacar que na turma não existem alunos que tenham sido retidos em anos anteriores. Dos 25 alunos, 14 residem em São João da Madeira, 8 em Oliveira de Azeméis e 3 em Santa Maria da Feira. A maioria dos alunos tem um ou mais irmãos, apenas 6 alunos são filhos únicos. No que diz respeito à saúde dos alunos, salvo casos pontuais, uma aluna apresentou atestado médico, que a impossibilitava de realizar a componente prática da aula, sendo avaliada de acordo com os critérios de avaliação para estes casos excecionais. Esta informação foi crucial para uma compreensão mais profunda do contexto socioeconómico e geográfico dos alunos, permitindo estabelecer pontes entre a vida pessoal dos alunos fora da escola e o ambiente de aprendizagem dentro da sala de aula. Estes dados permitiram-me tomar consciência das condições de saúde específicas de alguns alunos que requeriam cuidados adicionais, o que me possibilitou adaptar as atividades e procedimentos na aula para garantir a participação segura e inclusiva de todos os alunos.

A turma apresentava um elevado nível de empenho em todas as tarefas que lhes eram atribuídas e demonstrava constantemente um elevado nível de competitividade interna. Esta competição foi notoriamente construtiva, uma vez que a turma manteve uma forte coesão e nenhum aluno se sentia excluído. Era uma turma bastante evoluída, a nível motor, com alguns casos pontuais de maiores dificuldades em certas modalidades. No entanto, com exercícios

específicos essas dificuldades eram superadas ao longo das UD.

Ao verificar a homogeneidade em termos de maturidade, responsabilidade, empenho e ritmo de trabalho da turma, pude ajustar as minhas expectativas e abordagens de ensino para corresponder melhor às características individuais e coletivas dos alunos.

Enquanto EE, tive o privilégio de conhecer e aprender com um grupo disciplinar experiente que se mostrou sempre disponível para me auxiliar em qualquer situação. Este grupo era composto por nove docentes de EF, cujas vivências e partilhas enriqueceram ainda mais a minha prática. A relação que se estabeleceu entre todos foi extremamente positiva, contribuindo para um ambiente escolar agradável, o que facilitou ainda mais a minha integração no meio envolvente. Todos os docentes demonstraram um genuíno interesse em ouvir as nossas opiniões e ofereceram as suas próprias contribuições de forma construtiva.

Por unanimidade, o grupo de EF aceitou que implementássemos o nosso projeto de intervenção denominada “Programa de Treino de Força e de Condição Físicas nas Escolas”. Todos os professores que tinham turmas do 10.º ano demonstraram interesse e participaram com as suas turmas no projeto que ocorria na fase inicial da aula e incluía um circuito de força e de condição física (8 estações). De modo a avaliar a melhoria dos alunos realizamos a bateria de testes do FITescola e comparamos os resultados da avaliação inicial com a avaliação final, o que nos ajudou a ter uma amostra maior para a nossa investigação.

Durante o período em que o circuito de força foi implementado, notou-se a motivação dos alunos nas aulas, pois esta foi uma atividade que, por norma, não realizavam nas aulas de EF.

### 3.4 Caracterização do núcleo da PES

O Núcleo da PES do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior foi constituído por três EE do sexo masculino, uma professora experiente do grupo de EF da escola cooperante, a OC e uma professora da UMAIA, experiente na supervisão da prática pedagógica, designada de Supervisora.

Um aspeto crucial foi a possibilidade de receber feedback construtivo, diário, por parte dos meus colegas de estágio e da minha OC que acompanhou todas as aulas que lecionei. Através da observação mútua das nossas práticas de ensino, tivemos a oportunidade de identificar pontos fortes e áreas em que poderíamos melhorar, contribuindo para o nosso crescimento profissional e para uma reflexão crítica sobre as nossas práticas pedagógicas.

A partilha de experiências e o apoio dos meus colegas no ano da PES foram

fundamentais para o meu bem-estar e resiliência ao longo deste período. Esta relação de cumplicidade foi, também, uma mais-valia para a minha futura carreira como professor de EF. Manter contato com estes colegas ao longo da minha carreira profissional pode-me abrir portas para colaborações, partilha de recursos e oportunidades de desenvolvimento contínuo.

Pelo exposto, o núcleo da PES desempenhou um papel fundamental no meu desenvolvimento como futuro professor de EF. Através da interação, partilha de conhecimentos, feedback construtivo e apoio mútuo, construímos não apenas competências pedagógicas, mas também relações profissionais valiosas.

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

### **4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Segundo Araújo (2007), a organização e gestão do ensino e da aprendizagem deve ser encarada como um processo interligado, envolvendo todos os aspetos essenciais à aprendizagem dos alunos. Assim, neste capítulo, irei apresentar as estratégias que utilizei no planeamento, realização e na avaliação estas que, segundo Seabra et al. (2016), constituem as tarefas a realizar na Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

A conceção do ensino abrange múltiplos objetivos e envolve várias competências que o professor deve dominar (Seabra et al., 2016). Assim, segundo Quina (2009), o professor desempenha um conjunto amplo de tarefas e elabora vários documentos, entre os quais se destacam os planos (anual, semestre, UC e de aula) e os instrumentos de avaliação. Desta forma, para que o professor de EF consiga tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem, é crucial que possua conhecimentos e estratégias adequadas. A EF enfrenta desafios significativos no que respeita à sua identidade e propósito.

Segundo Crum (1993), existe uma ambiguidade sobre os conteúdos que a EF deve ensinar, com algumas perspetivas a considerarem-na apenas como uma disciplina voltada para a saúde e recreação, enquanto outras defendem a inclusão do ensino de habilidades técnicas e táticas desportivas. Esta dualidade pode resultar em práticas pedagógicas fragmentadas, onde o enfoque na saúde e recreação pode negligenciar o desenvolvimento de habilidades específicas. Pimentel (2017) observa que, apesar da participação ativa de muitos alunos, ainda existem casos de exclusão nas aulas de EF, o que pode ser particularmente prejudicial para os alunos menos

dotados, que enfrentam dificuldades em acompanhar os colegas mais habilidosos.

Para enfrentar estes desafios, é essencial que a EF encontre um equilíbrio entre saúde, recreação, ensino e inclusão, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos em aspetos físicos, cognitivos e sociais. A EF deve ser experienciada por todos e ter um impacto positivo na vida de cada aluno. Santos e Pereira (2016) destacam a importância de desenvolver cidadãos conscientes e ativos, o que reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva e integral na EF.

Nas aulas de EF, os alunos desenvolvem diversas habilidades motoras, compreendem conceitos de movimento, participam em atividades físicas e mantêm níveis saudáveis de condição física. Este desenvolvimento é crucial para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável, segundo Sallis et al. (2012), que consideram a EF um componente vital para a saúde pública.

O conceito e os objetivos da EF são diversos entre professores e investigadores. Quina (2009) define a EF como uma disciplina que se desenrola num espaço e tempo específicos, a escola, e menciona que, sendo uma disciplina escolar, deve ser inclusiva, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de participar. Defende também que a EF deve ser desenvolvida gradualmente consoante a competência desportiva dos alunos, abrangendo três áreas distintas: domínio motor, cognitivo e socioafetivo. Esta visão é corroborada por Kirk (2005), que argumenta que a EF deve promover tanto o desenvolvimento físico, como a capacidade de pensamento crítico e a socialização entre os alunos.

Nos últimos anos, as intervenções pedagógicas baseadas em abordagens de ensino centradas no aluno têm sido amplamente estudadas na EF. Gouveia et al. (2021) destacam que uma das principais preocupações dos professores é criar oportunidades de aprendizagem que promovam habilidades motoras e incentivem altos níveis de atividade física.

Assim, é fundamental que a EF promova práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos, reconhecendo o potencial desta disciplina e ajustando as expectativas e abordagens de ensino para corresponder às características individuais e coletivas da turma. Este ajustamento é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente das suas habilidades ou antecedentes, possam beneficiar plenamente da EF, conforme defendido por Bailey (2006), que sublinha a importância de uma EF inclusiva e adaptada às necessidades de todos os estudantes.

Estes saberes que estão disponíveis para consulta dos professores em diversos documentos orientadores centrais e locais, vão sofrendo algumas alterações. Assim, o professor, ao longo da sua carreira, deve consultar, sistematicamente, estes documentos, de modo que a sua prática seja realizada conforme pretendido. Em Portugal, deve-se consultar alguns

documentos, tais como: as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo da Escola e o Plano Anual de Atividades (PAA). Para poder planear e elaborar o planeamento anual, da melhor forma, tive de consultar todos estes documentos.

Lecionar em quatro ciclos distintos, nomeadamente o 1.º ciclo, o 2.º ciclo, o 3.º ciclo e o ensino secundário, proporcionou-me a oportunidade de ampliar substancialmente os meus conhecimentos, mas também trouxe uma responsabilidade adicional devido à diversidade das aprendizagens envolvidas. Consultei frequentemente as Aprendizagens Essenciais para assegurar que o ensino estava alinhado com os objetivos de aprendizagem de cada ciclo. As Aprendizagens Essenciais apresentavam variações tanto em termos de conteúdo como de complexidade. No 1.º ciclo, foquei em abordar, nas quatro lecionadas, alguns jogos pré-desportivos, culminando num evento de jogos tradicionais portugueses. No 2.º ciclo, dediquei-me a abordar as matérias de forma específica, com as competências a serem demonstradas nas três áreas da EF: i) Atividades Físicas; ii) Conhecimentos; e iii) Aptidão Física. No 5.º ano, introduzi e abordei apenas três aulas de futebol e no 8.º ano abordei a modalidade de *tag-rugby*. No 10.º ano tive a oportunidade de utilizar uma abordagem por matérias, enquadrada nos objetivos gerais e subáreas. As subáreas trabalhadas foram os jogos desportivos (andebol, basquetebol, voleibol), as atividades rítmicas expressivas, ginástica acrobática e os jogos de raquetes (badminton). Promovi que os alunos alcançassem determinados objetivos, tais como: Participação ativa em situações de sucesso pessoal e de grupo; Aquisição de conhecimentos no domínio da Cultura Física; Compreensão dos fatores de saúde e dos riscos associados à prática de Atividade Física; Melhoria do nível funcional das capacidades coordenativas e condicionais; Conhecimento e aplicação de diversos métodos manutenção da condição física no seu dia a dia.

Procurei, conforme indicado no documento das Aprendizagens Essenciais, que os alunos dominassem as competências associadas à consciência e ao domínio do corpo. Desta forma, promovi atividades de aprendizagem em que os alunos realizaram ações motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, relacionando o seu corpo com o espaço. Simultaneamente, procurei que os alunos tivessem relações harmoniosas e saudáveis consigo próprios e com os outros.

Consultei o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) para a planificação das aulas, uma vez que este documento fornece uma estrutura abrangente, alinhada com as diretrizes curriculares nacionais, garantindo, assim, coesão e uniformidade no ensino. Este documento sublinha a promoção de hábitos de vida saudáveis, contribuindo para a

formação de cidadãos conscientes e responsáveis pela sua saúde. Além disso, o PASEO recomenda estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes, mantendo os alunos motivados e interessados nas aulas, e oferece orientações sobre avaliação e monitorização, essenciais para adaptar o ensino às necessidades dos alunos.

Consultei a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, de modo a conseguir alinhar as minhas práticas pedagógicas com os objetivos nacionais de promoção de valores como o respeito, a cooperação e a inclusão. Esta estratégia incentiva a cidadania ativa, o desenvolvimento de competências transversais, e a criação de um ambiente inclusivo e igualitário. Assim, garante-se uma educação integral e de qualidade, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e responsáveis.

Através do Regulamento Interno da escola, compreendi a estrutura organizacional da instituição. Este documento revelou a existência de dois órgãos de direção executiva: a direção pedagógica e a direção administrativa, cada um com competências específicas. Existem diversas estruturas de orientação pedagógica, distribuídas por conselhos como: conselho pedagógico, conselho pré-escolar e escolar, conselhos de turma, conselho plenário, direção de turma e coordenação dos ciclos de ensino. O também apresenta os membros da comunidade educativa, bem como os seus direitos e deveres, além de detalhar a organização e funcionamento da instituição. Acredito ser imprescindível que qualquer novo membro de uma comunidade leia o RI para compreender o funcionamento da instituição de ensino.

O Projeto Educativo da Escola foi igualmente um documento orientador de grande relevância, tanto para o meu desenvolvimento profissional quanto para as práticas vividas e projetadas para os alunos ou para a comunidade escolar. Este visa atender às necessidades e características da população estudantil, promovendo um ensino diversificado e adaptado com o intuito de fomentar o sucesso dos alunos.

O Plano Anual de Atividades revelou-se uma ferramenta valiosa para o meu planeamento. Este documento forneceu informações sobre os períodos de interrupção letiva, reuniões de conselhos de turma, reuniões de avaliação intercalar e atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo. Com base na análise do Plano Anual de Atividades, elaborei o meu planeamento anual de acordo com o número de aulas previsto. Contudo, o planeamento encontra-se sempre aberto, e, nesse sentido, este também sofreu alterações ao longo do ano letivo.

Os documentos orientadores sugerem etapas de aprendizagem que se pretendem alcançar através de experiências e vivências projetadas para os alunos. Estas devem ser estabelecidas em concordância com os princípios, áreas de competência, valores e visão desejados para os alunos

no final do seu ciclo de estudos. Assim, após a consulta destes documentos, realizei o meu planeamento, consciente das etapas de aprendizagem a serem atingidas.

Mas, para além do conhecimento do conteúdo programático também é necessário o professor investigar a sua prática, fazendo uso da reflexão constante. O professor que reflete procura compreender a realidade da aula através da investigação. Ele questiona, observa e analisa a sua própria prática, identificando desafios e oportunidades de melhoria. A reflexão é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, permitindo ao professor analisar as suas ações, considerar diferentes perspetivas e adaptar as suas estratégias conforme necessário (Nóvoa, 1992).

Além disso, o professor deve ser inovador e estar aberto a novas abordagens e metodologias, procurando estratégias criativas para cativar os alunos e tornar o processo de aprendizagem significativo e motivador. A inovação pode envolver o uso de tecnologias, projetos interdisciplinares, jogos educativos e outras práticas que estimulem a curiosidade e a participação ativa dos estudantes (Carlan et al., 2012).

No contexto das habilidades motoras, o professor deve compreender o desenvolvimento motor dos alunos, adaptando as suas estratégias de ensino para promover o desenvolvimento físico e cognitivo (Soares, 2014). A escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos, independentemente das suas diferenças e características individuais. O professor deve ser um agente ativo na promoção da inclusão, refletindo sobre práticas inclusivas e procurando alternativas para atender às necessidades de todos os estudantes (Guedes et al., 2022).

Durante a PES, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, relevantes e duradouras (Tannehill et al., 2015), introduzi diferentes modelos de ensino. Utilizei o Modelo de Instrução Direta, que é mais focado no professor, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, que visa melhorar gradualmente a performance dos alunos através do desenvolvimento contínuo das habilidades técnicas e táticas, com ênfase na evolução faseada de cada aspeto do jogo, e o Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*), também centrado no aluno.

#### 4.1.2. Modelos de Ensino

Segundo Metzler (2017), os modelos de ensino, são delineados como um plano abrangente e coerente para o processo de ensino e aprendizagem. Este autor sublinha que tais modelos incluem uma base teórica que aborde em primeiro lugar os resultados de aprendizagem pretendidos; seguido do domínio do conteúdo por parte do professor; das atividades e

sequências de aprendizagem apropriadas; das expectativas quanto aos comportamentos de professores e alunos; das estruturas específicas para as tarefas; e, por fim, a avaliação dos resultados de aprendizagem e a verificação da implementação fiel do modelo. Os modelos de ensino, são auxiliares que permitem ao professor utilizar um determinado método num contexto específico e numa determinada UD, considerando os diferentes níveis dos alunos e visando uma aprendizagem mais eficaz

No primeiro ano do MEEFEBS, tive a oportunidade de aprender e vivenciar uma série de modelos de ensino e com base nesta reflexão inicial, decidi implementar diferentes modelos de ensino ao longo do ano.

Assim, iniciei com um modelo centrado no professor, denominado por Modelo de Instrução Direta (MID), apresentado por (Metzler, 2017). Este modelo caracteriza-se por ser centrado no professor e é o mais usual na escola que realizei a minha PES. Segundo Araújo (2017), o professor, neste modelo, é considerado o líder instrucional, uma vez que orienta todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, tive como objetivo implementar estratégias de ensino mais centradas em mim, devido à necessidade de conseguir controlar a turma. Os conteúdos das aulas foram explicados e demonstrados de forma a otimizar o tempo disponível e a proporcionar aos alunos a oportunidade de visualizar corretamente as habilidades motoras, aumentando o nível de participação e envolvimento dos mesmos. Metzler (2017) reforça que o objetivo do MID é fornecer o uso mais eficiente do tempo e dos recursos da aula a fim de promover um maior envolvimento dos alunos nas tarefas e habilidades práticas.

Quando iniciei a modalidade de voleibol, implementei um novo modelo de ensino, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), desenvolvido por (Mesquita et al., 2015). Este foi desenvolvido para dar resposta à necessidade de criar um modelo de ensino do Voleibol que apresentasse uma estrutura sólida com objetivos concretos de aprendizagem, atribuindo papéis específicos, além de proporcionar equidade de oportunidades no desporto. Este surgiu de uma fusão do Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Thorpe & Bunker, 1982) com o Modelo Desenvolvimental (Rink, 2010). Como se trata de uma aprendizagem de carácter progressivo, é essencial que o aluno domine muito bem os conteúdos de determinada etapa para avançar para a próxima (Graça & Mesquita, 2007). Com a aplicação do MAPJ, é fundamental que o aluno não conheça apenas determinado conteúdo, mas também que compreenda como e quando realizar determinada técnica, clarificando assim as tarefas de aprendizagem técnicas e táticas (Mesquita et al., 2015). Em cada etapa, o professor deve adaptar e modificar os exercícios para atender às necessidades e ao nível de jogo dos alunos.

Utilizando este modelo, iniciei a abordagem ao voleibol na 1.<sup>a</sup> etapa (jogo estático), onde

o aluno raramente se deslocava e onde não existe domínio da bola. Com alguns exercícios critério tentei que os alunos melhorassem o controlo das habilidades técnicas, o seu deslocamento em campo, e a sua comunicação com o colega. Nesta 1.<sup>a</sup> etapa pretendia que os alunos adquirissem as componentes técnico-táticas mais básicas e que enviassem a bola por cima da rede para o campo adversário. Assim, abordei a forma de jogo 1x1 para que o aluno pudesse contactar com a bola com maior frequência. Nesta fase foi importante as ações dos alunos sem bola, ocupando o espaço de forma oportuna e a realização dos deslocamentos (em passo caçado), de modo a conseguir continuar a jogada. Na 2.<sup>a</sup> etapa do MAPJ (jogo anárquico), os alunos já tinham um maior controlo da bola e, por conseguinte, houve um aumento de toques na bola. Apesar do jogo continuar desorganizado foi essencial que os alunos conseguissem resolver alguns problemas técnico-táticos defensivos e ofensivos. Nesta etapa era fundamental que os alunos, conseguissem dar seguimento à jogada ofensiva em situação de jogo 2x2 (ofensivamente) devendo ocupar racionalmente o espaço, conseguindo posicionar-se para receber a bola e reenviá-la para o campo adversário. Na 3.<sup>a</sup> etapa do modelo (organização rudimentar do ataque), privilegiei o jogo 4x4, esta que seria o modo que a turma iria ser avaliada. Nesta etapa, a comunicação entre os colegas e equipa, resulta em intervenções mais frequentes e mais eficientes sobre a bola. A construção de jogadas com três toques torna-se regular, embora sem grande qualidade (Mesquita et. al., 2015).

Na fase final do ano letivo, na modalidade de andebol, implementei um modelo de ensino que, segundo Werner et al. (1996), surgiu na década de 60 em Inglaterra, na Universidade de Loughborough, denominado de Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*) criado por Thorpe & Bunker em 1982. Este modelo, centrado no aluno, caracteriza-se por valorizar a componente tática e cognitiva na aprendizagem do jogo, pois, traduz a capacidade dos alunos interpretarem e decidirem com sucesso a resolução dos problemas inerentes ao mesmo (Graça & Mesquita, 2007). Assim, no *TGfU*, promove-se a compreensão e a perceção tática juntamente com as habilidades técnicas do jogo, que são abordadas conforme a sua relevância. Estes autores referem que esta abordagem integra etapas de aprendizagem lógicas do jogo, permitindo uma aquisição progressiva de competências e uma melhor compreensão do mesmo, melhorando o desenvolvimento dos alunos. Assim, durante a PES, a abordagem das diferentes etapas permitiu-me controlar melhor as dificuldades dos alunos e ajustar os objetivos de aprendizagem às suas características, passando desde as formas básicas do jogo até conseguir alcançar o jogo formal.

### 4.1.3 Planeamento

De acordo com Inácio et al. (2015, p. 56), “O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é uma das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores”. Segundo Bossle (2007), o planeamento tem como principal objetivo orientar a ação docente, direcionando-a para uma prática coerente com os objetivos que se propõe alcançar. Na perspetiva de Vickers (1990), o planeamento do processo de ensino e aprendizagem encontra-se dividido em três níveis diferentes, que foram por mim também adotados. Mais concretamente, o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula. Cada um será abordado ao longo do documento. Este planeamento é determinado por um conjunto de decisões antecipadas à ação pedagógica, sendo essencial para ajustar a prática e melhorar a aprendizagem dos alunos (Seabra et al., 2016). A análise de documentos orientadores foi crucial para elaborar o planeamento a longo, médio e curto prazo.

#### 4.1.3.1. Planeamento Anual

O planeamento anual é um plano que abrange o ano letivo de forma geral, sem detalhar todas as ações específicas. Ele exige preparação prévia, incluindo análises, balanços e reflexões de longo prazo, para orientar o desenvolvimento do ensino ao longo do ano (Bento, 2003).

Na elaboração do Planeamento Anual, surgiram dificuldades, como a planificação de um ano inteiro em semestres e a falta de conhecimento dos alunos, que afetaram a elaboração do planeamento. Marcon et al. (2013) destacam que conhecer o contexto e recolher informações relevantes é crucial para identificar o perfil e as características da escola e dos alunos.

No início do ano foi proposto ao grupo de PES a realização de um inventário do material de EF. Este processo, embora demorado, facilitou o planeamento ao fornecer conhecimento detalhado sobre o material disponível, essencial para a estruturação das aulas. A escola possui boas instalações e material em ótimo estado, o que beneficiou o planeamento.

Durante as reuniões do grupo de EF, houve diversidade de opiniões sobre o *roulement* (tempo e espaços para cada modalidade). Alguns professores defenderam o ensino por blocos para uma melhor consolidação dos conteúdos, enquanto outros preferiram o *roulement* rotativo, de quinze em quinze dias, devido a fatores como a necessidade de realizar atletismo ao ar livre, especialmente no verão. Após estas discussões, chegou-se ao consenso que o modelo de ensino por etapas (*roulement* rotativo) que distribui as modalidades ao longo do ano, tornando-as mais atrativas (Viciania & Mayorga-Vega, 2016), era o mais apropriado, pois já tinha sido um sucesso no ano transato.

Foi decidido pelo grupo de EF que as primeiras sete semanas antes das avaliações intercalares seriam dedicadas às Avaliações Diagnósticas e testes de aptidão física (FITescola). Esta avaliação inicial foi fundamental para orientar o planeamento anual e ajustar os métodos de ensino às necessidades dos alunos, conforme Seabra et al. (2016). O planeamento eficiente em EF envolveu uma preparação cuidadosa e flexível, integrada com estratégias pedagógicas inovadoras, adaptadas ao contexto e características dos alunos, promovendo um ensino de qualidade e um desenvolvimento contínuo dos professores.

Reunidos todos estes fatores elaborei o planeamento anual, juntamente com a minha OC e defini que no primeiro semestre iria abordar as modalidades de Andebol, Ginástica, Badminton e Voleibol e no segundo semestre iria abordar Andebol, Voleibol, Atividades Rítmicas Expressivas e Basquetebol. Sendo assim, no 1.º semestre lecionei quatro aulas de andebol, seguidas de doze de ginástica acrobática, posteriormente lecionei dez aulas de badminton e, ainda neste semestre, cinco aulas de FitEscola (para realizar os testes da milha, velocidade 40 metros, Senta e Alcança, ...) assim como seis aulas de voleibol. No início do 2.º semestre lecionei ainda mais oito aulas de andebol, seguidas de oito aulas de dança, de seguida lecionei nove aulas de basquetebol, e finalizei lecionando seis aulas de andebol.

Optei por este planeamento, pois consultei o *roulement*, e analisei que seria benéfico tendo em conta os espaços que foram atribuídos à turma durante as semanas. Contudo, devido às condições climáticas, às greves da função pública e a uma atividade realizada pelo grupo disciplinar de EF (Dia sobre Rodas), não foi possível concluir a UD de andebol, sendo então transferida para o segundo semestre.

De seguida, lecionei ginástica acrobática, pois encontrava-me no P4, espaço apropriado para o ensino das modalidades de ginástica acrobática e de atividades rítmicas expressivas,

No primeiro semestre lecionei ainda, badminton e voleibol, sendo estas duas modalidades que tinham de ser obrigatoriamente lecionadas dentro do pavilhão optei pela escolha das mesmas para modalidades posteriores. Na modalidade de voleibol, última UD a ser lecionada no 1.º semestre, foi onde apresentei aos alunos o MAPJ. Assim, dei preferência a um ensino mais ponderado e calmo, desta forma esta UD estendeu-se ao segundo semestre.

No segundo semestre, após terminar a UD de voleibol, iniciei a UD de dança. Nesta UD, as aulas foram aproveitadas para ensaiar para o Sarau Gimnodesportivo, organizado pelo grupo disciplinar de EF, no final da UD.

De seguida, aproveitando o facto de estar num terço do pavilhão e de ter à minha disposição tabelas e marcações no campo de basquetebol, dei início à UD da mesma, contudo esta UD, prolongou-se, à semelhança do sucedido no primeiro semestre, devido a greves da

função pública e de outras atividades que não constavam no Plano Anual de Atividades.

Para finalizar, abordei a modalidade de andebol, implementando o modelo de ensino do TGfU. A turma mostrou-se envolvida nas tarefas instruídas por ser um modelo de ensino novo e por haver a vertente competitiva.

Assim, a distribuição das matérias (modalidades desportivas) pelos dois semestres assumiu a seguinte configuração.

Quadro 1 – Distribuição das matérias pelos dois semestres

Modalidades	Andebol	Ginástica	Badminton	FitEscola	Voleibol	Atividades Rítmicas Expressivas	Basquetebol
1º Semestre	5 aulas	12 aulas	10 aulas	5 aulas	6 aulas	-	-
2º Semestre	6 aulas	-	-	-	8 aulas	8 aulas	9 aulas

#### 4.1.3.2. Unidades Didáticas

No planeamento de médio prazo, tive de preparar UD em função das modalidades selecionadas no planeamento anual. Esta foi facilitada pela experiência adquirida no mestrado e pela análise dos documentos orientadores.

Como referido anteriormente, o grupo disciplinar de EF, na reunião de grupo inicial, chegou ao consenso que o planeamento das UD seria o modelo definido pelos Programas Nacionais de Educação Física que se designa por planeamento por etapas. Através do planeamento por etapas, o *roulement* seria rotativo, de quinze em quinze dias. Assim, as modalidades eram distribuídas ao longo do ano, tornando-as mais atrativas (Viciano & Mayorga-Vega, 2016). Este método, testado no ano transato, foi um sucesso, pelos relatos dos professores do grupo de EF.

O planeamento das UD baseou-se em modelos de ensino do livro “Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar”, aplicados a modalidades como basquetebol, voleibol e andebol. A ginástica acrobática, foi uma modalidade nova para mim, o que representou um desafio a sua lecionação, mas superado com o apoio do grupo da PES e da OC. A estruturação das UD antes do início das aulas ajudou-me na distribuição dos conteúdos, facilitando a elaboração dos planos de aula.

Na elaboração de todas as UD, tive por base o modelo do *Backward Design*, criado por McTighe e Wiggins em 2012, que tem como principal objetivo planear o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente e estratégica. Este modelo tem três fases: 1.ª fase - Identificar de forma clara e precisa quais são os resultados de aprendizagem que se espera que os alunos

alcancem (objetivos de aprendizagem) - Nesta fase o professor define claramente os objetivos de aprendizagem que os alunos devem alcançar no final da UD. Estes objetivos são referentes às competências específicas, proporcionando uma visão clara do que se pretende que os alunos saibam, compreendam e que sejam capazes de realizar; 2.<sup>a</sup> fase - Determinar os indicadores que serão utilizados para verificar se os alunos alcançaram os resultados desejados (avaliação) – O professor determina de que forma os alunos demonstram que atingiram os objetivos estabelecidos na primeira fase. É importante a criação de avaliações autênticas e que vão ao encontro dos objetivos propostos; 3.<sup>a</sup> fase - Planejar experiências de aprendizagem (instrução) - Nesta terceira e última fase, o professor planifica as atividades e estratégias de ensino que ajudem os alunos a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para atingir os resultados desejados. Este planeamento inclui a seleção de métodos de ensino, recursos educativos e estratégias de envolvimento dos alunos.

O modelo por etapas foi benéfico pois consegui adaptar as minhas aulas em qualquer circunstância se, por exemplo, o campo exterior estivesse inundado. Se isto acontecesse, abordava uma modalidade diferente no interior do pavilhão, visto que tinha sempre um espaço livre. Uma das desvantagens que senti neste modelo foi que os alunos, por perderem uma/duas aulas da UD por conta das condições climatéricas adversas, perdiam também os conhecimentos dos conteúdos abordados nas aulas transatas. Assim, tinha de recapitular os conteúdos abordados anteriormente para que os alunos se lembrassem (Andrade et al., 2020). Estas situações perturbavam o planeamento da UD. No caso do Voleibol, devido às condições climatéricas adversas, tive de prolongar a UD para que os alunos pudessem compreender os conteúdos programáticos a abordar.

A planificação das UD foi realizada após observar e analisar a performance dos alunos utilizando uma grelha de verificação que servia como avaliação diagnóstico. Para as elaborar tive de consultar os diferentes descritores de avaliação das modalidades que tinham início com este momento avaliativo.

#### 4.1.3.3. Plano de Aula

Relativamente ao planeamento a curto prazo, a universidade preparou-me para a elaboração dos planos de aula nas diferentes unidades curriculares priorizando a sequência lógica de conteúdos e as necessidades dos alunos. Januário (2017) salienta a importância de integrar uma progressão lógica e especificar objetivos, estratégias e organização no plano de aula. Os planos de aula contemplavam os objetivos de aula que pretendia que fossem atingidos,

o material necessário, o espaço a utilizar, o tempo previsto de cada aula e as situações de aprendizagem propostas.

Estruturei o plano de aula seguindo as instruções de Quina (2009), dividindo-o em três momentos distintos: parte inicial (diálogo e ativação geral); parte fundamental (aperfeiçoamento dos diversos conteúdos das matérias) e parte final (retorno à calma e diálogo).

Nos planos de aula, os domínios de aprendizagem (motor, cognitivo e socioafetivo) eram alcançados através de exercícios realizados durante as aulas, promovendo a sua aprendizagem. Durante as minhas aulas, realizei ajustes pontuais sempre que necessário, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos. Todos os planos de aula foram entregues antecipadamente à minha OC antes de cada sessão, permitindo-me observar as aulas e fazer comentários relevantes para o meu desenvolvimento. Esta abordagem revelou-se muito eficaz, enriquecendo tanto a minha prática pedagógica quanto a minha reflexão após as aulas.

No fim de cada aula lecionada escrevia uma reflexão individual sobre a mesma, para além disto, juntamente com o núcleo da PES, realizávamos uma reflexão conjunta onde partilhávamos ideias e pontos a melhorar. Estas reuniões ajudaram-me a melhorar a minha intervenção, gestão de aula, implementação e adaptação dos exercícios. Planear e preparar as aulas com antecedência permitiu-me refletir sobre as diferentes possibilidades de estruturar os exercícios e adaptá-los mentalmente aos possíveis constrangimentos. Como explica Quina (2009), os exercícios são de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, servindo de elo de ligação entre professor e aluno.

#### 4.1.4. Realização

Quanto à realização, nomeadamente os sistemas da instrução, gestão, disciplina e clima (Siedentop, 2008), foram modificadas e ajustadas face às situações que surgiram ao longo do ano letivo.

##### 4.1.4.1. Dimensões da intervenção pedagógica

###### 4.1.4.1.1. Instrução

A dimensão da instrução é um fator determinante na relação pedagógica entre o professor e o aluno, estando diretamente relacionada com os objetivos de aprendizagem e o comportamento do docente. Segundo Libâneo (2015), é através da instrução que o professor prepara e organiza o processo de adequação, onde o ensino corresponde à posição do professor e

a aprendizagem ao que o aluno realiza. Esta abrange diversos aspetos, desde a comunicação dos conteúdos da matéria, à sua explicação, demonstração, questionamento e feedback. Portanto, é crucial que o professor possua uma boa capacidade de comunicação para ser bem-sucedido na sua profissão e influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem (Mesquita et al., 2016). A dimensão da instrução está associada aos comportamentos do professor na transmissão de informação, relacionados com os objetivos e conteúdos do processo de ensino e aprendizagem (Siedentop, 1992).

Como refere Quina (2009), a informação transmitida pelo professor deve responder a questões como “o quê?”, “como?” e “porquê?”. Assim, ao longo do ano letivo, senti a necessidade de utilizar uma comunicação simples e clara, proporcionando uma fácil perceção por parte dos alunos. Ao utilizar este tipo de comunicação, consegui diminuir o tempo de instrução e aumentar o tempo da prática, prevenindo alguns comportamentos desviantes que pudessem surgir no momento de instrução.

Antes de qualquer comunicação (verbal ou não verbal), tentei que a minha instrução se desenrolasse da seguinte forma: orientá-la para o objetivo da tarefa; estruturar a informação numa sequência lógica; exemplificá-la com ações corretas e incorretas; repetir os assuntos de difícil compreensão; questionar os alunos; apresentar a situação de aprendizagem de forma dinâmica. Assim, tentava que os alunos não tivessem dificuldades de compreensão, minimizando o tempo de instrução. Muitas vezes, os alunos não compreendem o que é solicitado devido ao excesso de informações ou pelo uso de terminologias excessivamente específicas (Arends & Faria, 2008). Por esse motivo, passei a fornecer palavras-chave como forma de pistas de aprendizagem aos alunos, esta que é uma prática comum dos professores de EF, de forma a descrever movimentos relevantes ou ações de forma significativas (Rink, 2010). A mesma autora enuncia outro aspeto importante, na fase da instrução, que se prende com a explicação dos exercícios e a sua razão. O excerto da reflexão de aula seguinte é ilustrativo desta preocupação:

Na parte inicial, expliquei aos alunos como uma equipa se organiza defensivamente e ofensivamente em contexto de jogo, tentei ser explícito através da utilização do quadro e de questionamento, de forma a captar a atenção de todos os alunos. Os alunos tiveram algumas dúvidas na compreensão da organização, mas consegui dissipar estas dúvidas quando os alunos colocaram em prática a explicação.

(Reflexão da aula n.º 48 – Voleibol – 9 de fevereiro de 2024)

Conforme referido no subcapítulo do plano de aula, a aula abrangia três momentos, sendo nestes que decorria o momento de instrução: na parte inicial da aula com a apresentação dos conteúdos; na parte fundamental, através dos feedbacks emitidos durante a prática; e na parte final da aula, com reflexões conjuntas sobre a aula. Nesta dimensão da intervenção pedagógica, utilizei estratégias instrucionais como o feedback. Este assumiu um papel importante ao longo da minha PES. Foi através desta estratégia que forneci instruções sobre as ações dos alunos, essencialmente na parte prática da aula. Os feedbacks foram sendo utilizados em diversas formas como auditivo, visual, cinestésico e misto. A sua direção variou, classificando-os em individuais, quando aplicados diretamente ao aluno, ou de grupo, quando aplicados à turma ou aos grupos elaborados em determinados exercícios (Quina, 2009); o feedback prescritivo que é amplamente utilizado pelos professores, é aquele que descreve os erros cometidos pelo indivíduo durante o desempenho da habilidade e, além disso, também sugere alguma direção sobre o que o aluno deve fazer para corrigi-los (Magill & Anderson, 2021). Desta forma, constatei que este tipo de feedback foi fundamental para promover a aprendizagem ao longo das minhas aulas. O questionamento, as palavras-chave e a demonstração foram outras estratégias instrucionais que, em conjunto com o feedback, facilitaram o processo de ensino e aprendizagem. Utilizei o questionamento em diversos momentos da aula: na parte inicial, como forma de reflexão sobre os conteúdos abordados nas aulas transata; na fase fundamental, através do questionamento procurei colocar os alunos a refletir sobre as ações de jogo realizadas e o que poderia acontecer se a tomada de decisão fosse diferente; na fase final, questionava os alunos sobre o que foi abordado na aula e as implicações que os conteúdos teriam na UD, proporcionando uma melhor compreensão do conhecimento dos alunos.

A demonstração (escrita ou prática) revelou-se um dos meus principais auxiliares no momento da instrução. Com esta estratégia, proporcionei aos alunos uma visualização dos movimentos e ações a realizar. Apresentando o movimento desejado, acelerei o processo de aquisição de conhecimento, diminuindo o tempo de prática necessário para a execução correta, comparativamente a momentos de prática sem demonstração.

#### 4.1.4.1.2. Gestão

A dimensão da gestão na intervenção pedagógica é fundamental para a criação e manutenção de um ambiente de aprendizagem propício ao processo de ensino e aprendizagem, o

objetivo desta é garantir o envolvimento dos alunos na aula, reduzir a indisciplina e utilizar o tempo de aula de forma eficaz (Rosado & Mesquita, 2009). No meu caso, na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, a organização da disciplina de EF proporcionou excelentes experiências tanto aos alunos como aos professores.

No âmbito da gestão, nas primeiras aulas, defini regras e rotinas que me ajudaram a maximizar o tempo de aula. Para a transição de exercícios, procurei que estes seguissem uma sequência lógica e utilizei métodos para reunir os alunos rapidamente, como contagens decrescentes. O excerto de reflexão de aula seguinte refere o momento da aula em que realizei uma contagem regressiva:

No segundo exercício, os alunos construíram jogadas ofensivas, este que consiste num dos princípios base para o jogo de Voleibol. Na transição dos exercícios fui célere, pois optei pelo método de contagem regressiva para reunir os alunos no centro do campo. Este método é benéfico para agrupar rapidamente a turma para proceder à instrução do exercício.

(Reflexão da aula n.º 40 – Voleibol – 15 de janeiro de 2024)

Estratégias como as ilustradas no excerto de reflexão de aula anterior, permitiram uma maior eficácia nas transições entre os exercícios e aumentaram o tempo de atividade motora. Além disso, e por ter uma aluna, que por incapacidade física, não podia realizar a parte prática da aula, atribuí-lhe a função de recolha e montagem de material e de exercícios, o que se revelou uma estratégia importante para aumentar o tempo útil de aula.

A gestão da aula foi uma das minhas principais dificuldades sentidas inicialmente. A preocupação com a maximização do tempo de prática desportiva é essencial mas inicialmente, tive dificuldades em assegurar este tempo. Para colmatar o tempo perdido de aula, criei estratégias como a aplicação de exercícios com progressões pedagógicas que não necessitavam de constantes mudanças de espaço ou de materiais. Esta abordagem, aliada à solicitação de ajuda dos alunos na montagem e desmontagem de exercícios, revelou-se eficaz para aumentar o tempo útil da aula. O excerto de reflexão de aula seguinte demonstra o momento em que os alunos colaboraram para a arrumação do material, diminuindo o tempo de transição entre a ativação geral e a parte fundamental da aula:

A colaboração dos alunos será crucial, pois cada exercício terá a duração de 30 segundos. Após este tempo terminar os alunos terão de se deslocar para a estação seguinte. Ao terminar o circuito os alunos terão de desmontar as estações, dando

início à parte fundamental da aula.

(Reflexão da aula n.º 53 – Voleibol – 26 de fevereiro de 2024)

A gestão da aula e a instrução devem estar inter-relacionadas através de uma boa planificação da aula (Arends & Faria, 2008). Uma gestão eficiente dos materiais, do tempo e do espaço contribui para um melhor ambiente de aprendizagem. A gestão dos alunos também foi realizada de acordo com o espaço, o material e a dinâmica do exercício. Optei por criar exercícios que contemplassem grupos de trabalho com três a quatro elementos, e mantinha os mesmos durante toda a UD. Se tivesse algum imprevisto, realizava ajustes pontuais, potenciando ao máximo o tempo de prática. Num estudo desenvolvido por Sanchotene e Neto (2013), é mencionado que as rotinas ajudam os professores não só na gestão das tarefas e na organização do ambiente escolar, mas também proporcionam um espaço de crítica para os alunos.

Pelo exposto, a gestão eficiente do espaço, do tempo e dos materiais, aliada à implementação de rotinas e estratégias adequadas, é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável e maximizar o tempo de prática dos alunos, contribuindo assim para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.1.4.1.3. Disciplina

A dimensão da intervenção pedagógica relativa à disciplina abrange todos os aspetos relacionados com comportamentos e atitudes dos alunos, sendo o professor o principal responsável por adotar estratégias para assegurar comportamentos adequados durante as aulas (Aranha, 2004).

Siedentop e Tannehill (2000) destacam que para manter a disciplina numa turma é essencial estabelecer regras e rotinas. Este processo reduz o tempo necessário para captar a atenção dos alunos, facilitando a transmissão de conteúdos ou a mudança de exercícios. Quando alcançada, esta medida contribui para um ritmo de aula eficiente e previne comportamentos desviantes por parte dos alunos.

Durante o meu ano da PES, não houve comportamentos graves de indisciplina que comprometessem o clima da aula. Contudo, foram feitos pequenos alertas a alguns alunos sobre comportamentos inadequados. Defini as regras que os alunos tinham de adotar desde o início do ano letivo e fui rigoroso na sua implementação o que resultou num ambiente propício à aquisição de conhecimentos. Desta forma, consegui manter um bom ritmo da aula prevenindo

comportamentos inadequados por parte dos alunos. No início do ano letivo, ao observar comportamentos desviantes, optei por penalizar os alunos com exercícios de condição física. Contudo, com o passar do tempo, essa estratégia revelou-se ineficaz. De acordo com Tannehill et al. (2015), se a punição for a única ou principal ferramenta utilizada pelo professor, as probabilidades de sucesso são limitadas.

No decorrer do ano, à semelhança do que me acontece no treino, foi importante ter um plano secundário para lidar com alguns comportamentos desviantes que pudessem impedir o normal decorrer da aula. Ao surgirem pequenos comportamentos desviantes, ajustava imediatamente a dinâmica da aula com estratégias previamente planeadas, como reorganizar os grupos ou modificar os exercícios, para minimizar interrupções e maximizar o tempo útil da aula. O excerto de reflexão de aula seguinte é ilustrativo de um destes momentos:

De seguida, optei pelo jogo “bolas nos cestos”, mais uma vez tencionava que os alunos se movessem constantemente e que garantissem linhas de passe ao portador da bola. Neste exercício a equipa 3, não estava envolvida na tarefa pelo que começaram a surgir comportamentos desviantes. Rapidamente, ajustei as equipas e troquei dois alunos, para que a aula continuasse sem sobressaltos. (...) No final da aula, falei com os alunos, de modo a resolver a situação.

(Reflexão da aula n.º 76 – Andebol – 24 de maio de 2024)

Estes ajustes foram essenciais para manter a disciplina e o clima de aprendizagem. Esta capacidade de adaptação, ajudou-me a garantir um ambiente de aula disciplinado, e um clima positivo para o processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.1.4.1.4. Clima

Segundo Rosado e Mesquita (2009), um bom clima de aprendizagem é sustentado por três elementos essenciais: a relação aluno-aluno, a relação professor-aluno e a atmosfera social da escola. Quina (2009) acrescenta que o divertimento, o gozo e o prazer sentidos pelos alunos são essenciais para criar laços afetivos positivos com os exercícios. No início das aulas, observei que os alunos frequentemente se mostravam irrequietos e facilmente distraídos pelo que acontecia ao seu redor durante a transmissão dos conteúdos. Para enfrentar este desafio, adotei a estratégia de interromper a minha intervenção e manter-me em silêncio até que os alunos recuperassem a concentração. Esta abordagem revelou-se extremamente eficaz, resultando em momentos em que os próprios alunos chamavam à atenção os seus colegas para que

mantivessem silêncio. Além disso, este procedimento permitiu-me gerir comportamentos desviantes. Segundo Bennett e Smilanich (1994), sugerem que a pausa silenciosa pode ser uma técnica poderosa para captar a atenção dos alunos e promover a autorregulação. Esta técnica não só encoraja a autoconsciência entre os alunos, como também reforça a autoridade do professor de forma não conflituosa.

Ao longo da PES, procurei sempre adotar uma postura adequada, posicionando-me estrategicamente em campo para obter uma visão global de toda a turma. Esta prática está alinhada com as recomendações de Marzano et al. (2003), que destacam a importância da gestão da sala de aula para a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz. Segundo os autores, a posição do professor no espaço de ensino é crucial para a monitorização constante dos alunos, permitindo uma intervenção imediata quando necessário.

Nas primeiras aulas, expliquei aos alunos que a liberdade concedida deveria ser usada de forma responsável. Desta forma, perceberam que havia momentos mais relaxados, mas também momentos onde teriam de estar focados. Este entendimento, aliado ao bom senso dos alunos, contribuiu para um clima positivo ao longo do ano letivo. A criação de interações positivas individuais com os alunos, conforme descrito por Hattie (2009), é fundamental para o estabelecimento de um ambiente de respeito mútuo e cooperação. O mesmo autor argumenta a atenção às necessidades dos alunos são essenciais para melhorar o desempenho académico e o comportamento em sala de aula.

Durante a PES, a implementação destas estratégias ajudou-me a criar um ambiente de aprendizagem mais controlado e produtivo, permitindo-me adaptar as minhas abordagens conforme necessário. Este processo contínuo de reflexão e ajustamento demonstrou ser essencial para o meu desenvolvimento profissional, este que é um processo importante na arte de ensinar (Schön, 1983).

Graças à minha experiência como treinador de vela, consegui manter uma boa relação com a turma, o que nem sempre é fácil de conquistar. Com a primeira reunião do conselho de turma, da minha turma residente (10.º ano de escolaridade), também consegui denotar algumas características dos alunos, o que me ajudou a conhecer cada um de forma mais aprofundada, conseguindo assim adaptar a minha intervenção.

#### 4.1.5. Avaliação

Conforme Bento (2003), para avaliar eficazmente, é necessário estabelecer metas para as aprendizagens dos alunos. Isso implica analisar todo o processo de ensino e aprendizagem, a fim

de determinar objetivos e metodologias que promovam a evolução dos alunos.

Ao longo da PES, foi possível observar que os alunos aprendem e demonstram as suas aprendizagens de diversas formas. Como professor, a minha responsabilidade foi proporcionar momentos para que os alunos pudessem demonstrar as suas competências, domínios e sucessos. Assumi, portanto, a avaliação como um ponto central no processo de instrução.

A avaliação, segundo Malheiro (2008), não deve ser um ato isolado, mas um conjunto de etapas que permitam ao professor concluir e tomar decisões sobre o aluno avaliado. Reconhecendo as diferentes características dos alunos, avalei a evolução dos mesmos desde as competências demonstradas na primeira aula da UD até às competências apresentadas na última aula. Utilizei instrumentos e diferentes tipos de avaliação que me permitiram observar o efeito de determinadas estratégias ao longo de um período definido. Foram utilizadas grelhas de avaliação e três modalidades de avaliação: Avaliação Diagnóstico, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

Realizava a Avaliação Diagnóstico no início de cada UD, cujo principal objetivo consistia em identificar as dificuldades que poderiam surgir ao longo do processo de ensino e aprendizagem e as suas causas. Este tipo de avaliação revelou-se fundamental para conseguir planear a UD e os futuros planos de aula, pois auxilia a selecionar os conteúdos que devem ser exercitados nas aulas de EF. Para uma recolha de dados, criei listas de verificação, onde registava qualitativamente o nível de aprendizagem dos alunos (nível 1 – nível introdutório, nível 2 – nível elementar). Estes níveis são referentes a vários comportamentos, sendo estes diferentes de modalidade para modalidade. No caso do andebol, criei uma lista de verificação onde tinha de verificar se os alunos conseguiam passar a bola para o colega; se a recebiam corretamente; se driblavam abaixo da cintura; se se posicionavam corretamente e se rematavam corretamente.

A Avaliação Formativa pode ser caracterizada como um processo pedagógico que afere a aprendizagem dos alunos durante todo o processo de ensino, com a finalidade de assegurar que todos os alunos atinjam os objetivos pré-definidos no início da UD (Ferreira, 2004). Segundo Araújo (2017b), para o professor, a Avaliação Formativa não só orienta e regula o seu ensino, como também permite compreender o progresso dos alunos. Assim, a Avaliação Formativa é crucial, pois contribui para melhorar e a aprendizagem dos alunos. Através deste tipo de avaliação, o professor pode recolher informações que, posteriormente, permitem a classificação dos alunos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo (Aranha, 2004). Desta forma, realizei a Avaliação Formativa ao longo das UD, e apliquei-a como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Esta avaliação centrou-se exclusivamente na aprendizagem do aluno e permitiu

conferir o desenvolvimento das competências, ajustando o processo de ensino e aprendizagem conforme necessário.

A Avaliação Sumativa foi utilizada para identificar as competências dos alunos e avaliar o seu aproveitamento, classificando-os de acordo com critérios estabelecidos (Araújo & Diniz, 2017). Avaliei as competências nos três domínios: motor, cognitivo e socioafetivo. O instrumento de observação utilizado na Avaliação Sumativa foi idêntico ao utilizado na Avaliação Diagnóstico, consistindo numa lista de verificação que incluía todos os critérios de avaliação de cada modalidade, divididos em dois níveis: Introdutório e Elementar. Estes critérios representavam 90% da nota da respetiva modalidade, enquanto os restantes 10% correspondiam ao conhecimento das regras da modalidade. Esta metodologia permitiu acompanhar a evolução dos alunos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para além do domínio motor, os alunos foram também avaliados em outros parâmetros, nomeadamente nos domínios cognitivo e socioafetivo. No domínio cognitivo, a avaliação foi realizada através de fichas de verificação de conhecimentos escritas ou através dos recursos tecnológicos como o Kahoot, abordando as regras específicas de cada modalidade. No domínio socioafetivo, foram considerados aspetos como assiduidade, pontualidade, empenho, cooperação e relação com os pares.

Como referido anteriormente, o instrumento utilizado foi uma lista de verificação que continha os elementos técnicos e táticos a serem observados nos alunos, atribuindo uma classificação de 0 a 20. A grelha de Avaliação Sumativa estava dividida em três partes com diferentes ponderações: Modalidades Desportivas (60%); Informação e Comunicação (10%) e Desenvolvimento Pessoal e Social (30%). Estas ponderações culminavam numa classificação final, resultando numa nota de 1 a 20 valores atribuída aos alunos.

Realizava a Autoavaliação após a avaliação sumativa e permitia aos alunos tomarem consciência dos seus níveis de aprendizagem, identificando as suas dificuldades e áreas onde podiam melhorar (Boud & Falchikov, 2017). Foi perceptível que os alunos, também pela sua faixa etária, perceberam o nível que se encontravam no final de cada UD. Realizei a autoavaliação através da plataforma *Classroom*, à qual todos os alunos tinham acesso.

#### 4.1.6. Ciclos de ensino

Além da minha turma residente (10.ºA), este ano destacou-se, também, pela minha ativa participação em diversos ciclos de ensino, começando pelas turmas do 3.º/4.º ano. Estas aulas, designadas como Atividades de Enriquecimento Curricular, foram lecionadas no Pavilhão das

Travessas, em S. João da Madeira. Até então, a minha única experiência com crianças desta faixa etária tinha sido como treinador, trabalhando com grupos menores. No início, foi um desafio devido às diferenças significativas em relação aos outros ciclos de ensino, especialmente na motivação, predisposição e energia dos alunos para a prática. Em qualquer atividade realizada, os alunos demonstravam grande empenho, contudo, a instrução era mais complexa. O vocabulário precisava ser adaptado às suas idades e a explicação dos exercícios tinha de ser breve, dado o tempo de concentração reduzido. Sempre que queria instruir um exercício, realizava uma breve contagem para os alunos se colocarem num local definido no início da aula, assim, conseguia minimizar os tempos de transição entre exercícios. Quando conseguia captar a atenção dos alunos procedia à instrução. Optei sempre por priorizar a demonstração para facilitar a compreensão dos exercícios.

Lecionei uma UD no segundo ciclo (5.º ano) o que me permitiu evidenciar a minha capacidade de planear e implementar um ensino eficaz. Consegui adaptar os exercícios às necessidades individuais dos alunos, emitindo feedback construtivo e específico. Esta abordagem personalizada foi crucial para o progresso dos alunos e para aumentar a minha confiança como professor.

De seguida, lecionei quatro aulas de *tag-rugby* a uma turma do terceiro ciclo (8.ºano) e foi um desafio. Primeiramente não dominava os conteúdos da modalidade o que me fez ter de compreender os princípios de jogo para um ensino mais eficaz. Em segundo lugar, dar aulas ao terceiro ciclo desafio principalmente pelas mudanças físicas que acontecem. Consegui sempre ter uma presença ativa na aula o que fez com que conseguisse ganhar o respeito dos alunos na segunda aula da UD. O respeito mútuo e a comunicação entre professor e alunos contribuíram para uma atmosfera de confiança e cooperação. Esta conexão foi fundamental para o sucesso das aulas, permitindo que os alunos se sentissem confortáveis para experimentar, cometer erros e melhorar. A combinação de um ambiente de aprendizagem positivo com uma abordagem estruturada e repetitiva resultou num progresso significativo nas habilidades dos alunos e numa experiência de ensino altamente satisfatória para mim.

Portanto, considero que a diversidade de experiências proporcionadas neste ano de PES foi extremamente enriquecedora para o meu futuro enquanto profissional.

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

A colaboração em equipa é fundamental para os EE, pois promove a troca de conhecimentos, a reflexão conjunta e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes,

como destacado por Fullan e Hargreaves (2012).

Conforme Cardoso et al. (2016), os EE identificam diversas formas de envolvimento na escola, incluindo a prática pedagógica, a presença em reuniões de departamento e de grupo disciplinar, o acompanhamento do diretor de turma (DT) e a participação no DE. No entanto, os autores salientam que este envolvimento não se restringe ao conhecimento teórico e prático, mas abrange também a relação estabelecida com os alunos fora da sala de aula. Desta forma, enfatizam a importância da participação na escola e na comunidade, sublinhando a responsabilidade dos EE em criar oportunidades de prática desportiva para todos os alunos, através da colaboração com o núcleo da PES.

A participação ativa na escola requer uma intervenção significativa nas suas ações e decisões. Através do contacto com as diversas atividades escolares, o EE experiencia gradualmente os diferentes papéis e funções da profissão docente. Segundo Silva et al. (2018), este envolvimento multifacetado contribui para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais e para a construção de uma identidade docente sólida.

Desde o início do ano letivo, demonstrei total disponibilidade para com a Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior. Esforcei-me por estabelecer uma excelente relação com toda a comunidade escolar, participando ativamente em todas as atividades. Dessa forma, a minha participação foi pautada pelo meu envolvimento ativo em todas as atividades contribuindo para a criação de um ambiente educativo dinâmico e reflexivo (Lima & Fialho, 2016).

## 5.1 Atividades realizadas

Durante o ano letivo, realizei algumas atividades, indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 40/2001, de 17 de agosto, em que a atividade do professor vai muito além de dar aulas. Tive sempre envolvido em todas com o máximo de empenho e dedicação. Particpei em todas as reuniões de direção de turma e nos conselhos de turma que contribuíram para compreender de um melhor modo as funções do DT.

### 5.1.1. Evento anual – AEOJ on Tour

O evento anual foi organizado pelo núcleo da PES no dia 24 de abril de 2024 e destinou-se a toda a comunidade escolar da AEOJ, com o propósito de assegurar alguns objetivos da Agenda 2030, nomeadamente o objetivo 3 – Saúde de Qualidade – Reduzir para metade a mortalidade; adotando um estilo de vida ativo e saudável, utilizando meios de transporte amigos

do ambiente; assim como, o objetivo 13 – Ação Climática – Melhorar a educação através da consciencialização humana e institucional sobre as medidas relacionadas com a mitigação, adaptação e redução do impacto das alterações climáticas, incluindo o alerta precoce. O evento anual consistiu numa volta de bicicleta pela cidade de São João da Madeira, seguida de uma homenagem com cravos no largo da cidade. Os EE encarregaram-se de elaborar o regulamento, definir o percurso e criar os formulários de inscrição. Após finalizar os detalhes, divulgaram o evento através de cartazes afixados na escola. O clube de ciclismo de São João de Ver participou, acompanhando o percurso e promovendo o uso de meios de transporte sustentáveis. Este evento teve uma grande adesão da comunidade escolar, onde os EE e os alunos do 11.º B (staff do evento) colaboraram para que não houvesse incidentes. Os alunos desta turma auxiliaram em diversas tarefas, como guardar as bicicletas dos participantes e assegurar a segurança durante o percurso.

#### 5.1.2. Reuniões e direção de turma

A participação assídua em reuniões de departamento e de conselhos de turma revelou-se uma mais-valia para mim, enquanto EE, mas também para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos. Tal como referem Lopes et al. (2020), a participação em reuniões de avaliação permite ao professor analisar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas implementadas, assim como partilhar experiências e estratégias de ensino que promovam as aprendizagens.

Além disso, a participação em reuniões de avaliação e de departamento contribuiu para o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade o que leva à construção de uma escola de futuro. Esta depende de um esforço colaborativo entre professores, pais e encarregados de educação. A participação ativa de todos estes elementos nas reuniões e nas atividades escolares é essencial para criar um ambiente educativo que não só promove a aprendizagem académica, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Este modelo de escola democrática e participativa prepara melhor os alunos para enfrentar os desafios do futuro, formando cidadãos mais conscientes, responsáveis e envolvidos com a sua comunidade.

Assim, foi importante a minha participação nestas reuniões, pois foram momentos importantes de reflexão e de troca de experiências entre os restantes docentes.

Para além da minha participação ativa em reuniões de departamento e de conselho de turma, da minha turma, o 10.ºA, participei também nas reuniões de conselho de turma da minha OC. Esta minha presença acarretou alguns benefícios pois permitiu-me conhecer melhor cada

aluno da turma. Através dessas reuniões, compreendi que alguns alunos exibiam comportamentos desviantes nas aulas que observava dos meus colegas. As particularidades da EF são, portanto, essenciais para o comportamento e motivação dos jovens.

Além disso, acompanhar a OC no papel de DT revelou-se uma tarefa complexa e muito burocrática. No entanto, é uma função importante na escola e com a qual praticamente todos os professores se deparam em algum momento.

### 5.1.3. Sarau Gimnodesportivo

No dia 19 de abril de 2024, realizou-se a 22.<sup>a</sup> edição do sarau Gimnodesportivo, no pavilhão das Travessas, na cidade de São João da Madeira. Este é um evento que se realiza todos os anos e onde participam todos os anos de escolaridade do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior assim como alguns membros da comunidade escolar entre os quais: docentes, assistentes operacionais e encarregados de educação.

Este evento teve como principal objetivo apresentar à restante comunidade escolar o trabalho que é realizado nas aulas de EF, com especial destaque na modalidade de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança).

Foi um evento que me envolvi não só na construção do cenário para as atuações como também fui responsável por coreografar a dança de duas turmas do segundo ciclo. Assim, nas aulas de dança de dois docentes do grupo de EF, estive sempre presente.

No geral, o sarau foi um momento de grande apoteose onde estiveram presentes aproximadamente 3000 espetadores e onde participaram 300 alunos.

### 5.1.4. Corta-mato

No dia 21 de dezembro de 2023, o núcleo da PES em conjunto com os docentes do grupo disciplinar de EF, organizaram o corta-mato escolar, realizado no AEOJ, no período da manhã. Foi uma experiência que me proporcionou acompanhar os alunos numa atividade com todos os ciclos de ensino do Agrupamento. Permitiu-me dialogar com os alunos e incutir-lhes a importância da resiliência e o controlo das suas capacidades físicas e mentais ao longo da atividade.

Notou-se que os docentes de EF deveriam preocupar-se mais em proporcionar aulas direcionadas para o trabalho da capacidade física resistência. Apesar da prestação dos alunos ter sido boa, considero de importante que se invista no trabalho de condição física nas aulas de EF.

Por essa razão, apresentamos o seminário: “Capacidades motoras em foco: O impacto das aulas de EF”.

#### 5.1.5. Seminário “Capacidades motoras em foco: O impacto das aulas de Educação Física”

No dia 26 de maio de 2024, o núcleo da PES apresentou no auditório da AEOJ, o Seminário cujo tema era “Capacidades motoras em foco: O impacto das aulas de EF”. O seminário foi realizado para os docentes do grupo disciplinar de EF assim como, os alunos que formaram a nossa amostra, o 10.ºA e o 10.ºB, também esteve presente o curso profissional de Desporto.

Apresentamos os resultados dos testes que realizamos durante as aulas de EF os resultados do estudo assim como explicamos de que forma implementamos o circuito de força e de condição física.

Com estes testes, tentamos que os alunos adotassem hábitos de vida mais saudáveis e que se tornassem menos sedentários. O acompanhamento durante a prática revelou-se fundamental para que os mesmos se automotivassem para realizar algum exercício fora da escola.

#### 5.1.6. Torneio – Liga OJ

Ao longo do segundo semestre, o núcleo da PES realizou um torneio de futsal, que se destinava aos alunos do 3.º ciclo. Este torneio foi realizado no âmbito do DE, como uma atividade interna da escola. Para os alunos poderem participar inscreveram-se através de um formulário, criado através do *Google Forms*.

Os jogos do torneio eram realizados todas as terças-feiras durante o horário do DE, nos campos exteriores da escola, sendo que eramos nós que realizávamos a arbitragem e controlávamos as presenças. Todas as segundas-feiras disponibilizávamos a classificação do torneio e dos jogos que se iriam realizar nessa semana. No final do torneio, oferecemos medalhas à turma que venceu o torneio assim como diplomas de participação a todos os restantes alunos.

#### 5.1.7. Formação Suporte Básico de Vida (SBV)

Esta atividade decorreu no dia 15 de fevereiro de 2024, no auditório da AEOJ e foi

direcionada aos alunos do ensino secundário. Na dinamização desta atividade, estiveram envolvidos alunos do último ano do curso de enfermagem, da Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa. Ao longo de todo dia e em horários predefinidos, as turmas deslocaram-se ao auditório para ouvir o que estes futuros enfermeiros tinham para ensinar e, para além disso, experienciaram manobras de SBV.

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

Desde o início da PES que compreendi a importância do papel do professor e que este se estende muito além da aula. Durante o ano letivo, além de assumir o papel de professor, procurei ser amigo, prestável e manter uma relação positiva com a restante comunidade escolar. No entanto, o principal foco da minha intervenção foram os alunos. Achei fundamental analisar o contexto onde iria estar inserido, dando atenção a cada aluno. A escola assume, nos dias de hoje, um papel preponderante na formação e educação dos jovens. Assim sendo, o professor contacta com os alunos um largo número de horas por semana, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos jovens e na transmissão de valores (Kew, 2017). Uma das minhas preocupações foi promover a atividade e o exercício físico nos alunos, destacando sempre a importância de se respeitarem uns aos outros e de se ajudarem mutuamente para que assim conseguissem aprender e crescer juntos (Bailey, 2006).

Para que o processo de ensino e aprendizagem decorresse de forma positiva, percebi que era necessário estabelecer uma relação e um ambiente favorável de aprendizagem nas aulas. Desta forma, o meu principal objetivo passou por transmitir aos alunos inúmeras competências e valores que possivelmente os acompanharão para o resto da vida (Gu & Day, 2007). O papel de professor não termina quando a aula acaba e isso levou-me a ter vários diálogos com alguns alunos fora do contexto da aula, onde procurei compreender as suas preocupações e os seus problemas pessoais. Assim, nestas situações, expunha o meu ponto de vista e emitia alguns conselhos para que encontrassem soluções para os seus problemas (Fletcher & Mullen, 2012)

A EF é uma disciplina essencial para a construção de identidades. Durante as aulas de EF, muitas competências transversais são desenvolvidas, tais como a liderança, a autonomia, a superação de dificuldades, a capacidade de lidar com momentos de alegria e de frustração respeitando o outro, o desenvolvimento do espírito crítico e, para mim, um dos pontos mais fundamentais, o relacionamento interpessoal (Rink, 2013). É assim crucial que os professores se esforcem para proporcionar aprendizagens que vão além da sala de aula. Este esforço é importante para que os alunos não estagnem na instrução dos conteúdos, mas que se

desenvolvam plenamente enquanto seres humanos. A aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo e integrado, onde cada experiência é uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento (MacPhail & Halbert, 2005).

A importância de aprender para além da aula reside na capacidade de preparar os alunos para os desafios da vida real. As competências desenvolvidas através de atividades extracurriculares, diálogos informais e situações práticas contribuem para a formação de cidadãos mais completos e capazes de enfrentar diversas situações com confiança. Para moldar a minha identidade profissional e melhorar a minha relação com os alunos e restante comunidade escolar, participei e envolvi-me em diversas atividades ao longo da PES.

A organização do Evento Anual foi uma oportunidade valiosa para aprofundar a minha compreensão sobre a conceção, divulgação, organização e gestão de recursos materiais e humanos, revelando-se uma mais-valia para a realização de futuros projetos.

A coordenação do Seminário foi essencial para entender como organizar um evento realizado durante o horário das aulas, o que exigiu a deslocação dos professores que estavam a lecionar, para que os nossos alunos pudessem estar presentes, sendo estes fundamentais no programa que apresentamos.

O Dia sobre Rodas foi crucial para perceber que o grupo de EF deve celebrar todos os eventos relacionados com o DE, sendo estas datas importantes para a disciplina.

A organização do Corta-Mato permitiu-me compreender toda a logística e esforço necessário para um evento de DE que envolve a participação de grande parte dos alunos da escola, exigindo o controlo de diversas variáveis em simultâneo, o que requer uma distribuição eficaz das tarefas pelo grupo de EF.

A organização e coordenação da Liga OJ - Torneio Interturmas foi importante para entendermos como organizar um evento desportivo. Ao longo deste torneio, enfrentámos várias adversidades, tais como as condições atmosféricas adversas ou a desistência de equipas, o que nos obrigou a tomar decisões rápidas e a improvisar de forma a garantir que o evento decorresse da melhor forma possível.

O Sarau mobilizou toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, assistentes operacionais e encarregados de educação. Este evento exigiu uma coordenação meticulosa para que tudo corresse conforme o planeado, considerando o grande número de alunos envolvidos.

A minha participação nas reuniões dos conselhos de turma e direção de turma foi fundamental para a minha compreensão desses cargos. A OC e DT colaboraram comigo incansavelmente, ajudando-me a entender de que forma funcionavam os conselhos de turma e os temas que nestas reuniões eram abordados.

Pelo exposto, o papel do professor vai muito além da mera transmissão de conhecimentos. Envolve a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, a promoção de valores e de competências essenciais e o apoio contínuo ao desenvolvimento pessoal dos alunos. Este ano permitiu-me compreender o impacto significativo que este tipo de afeto que pode ter na vida dos alunos (Gu & Day, 2007).

### 5.3. Socialização profissional e institucional

A socialização profissional e institucional durante o estágio numa escola é fundamental para o desenvolvimento e crescimento da identidade profissional de qualquer aspirante a professor. O conhecimento do professor não é construído de forma isolada, mas sim através das vivências, das relações estabelecidas com os alunos e com outros membros da comunidade educativa (Tardif, 2014). Este autor refere que a socialização profissional gera conhecimentos que são integrados, transformados e ajustados de acordo com os diferentes momentos e fases da carreira, permitindo ao professor aprender a ensinar através da prática do seu trabalho. Este conhecimento é continuamente integrado, transformado e ajustado ao longo das diferentes fases da carreira docente, num processo de construção permanente essencial para o progresso no trabalho e reconhecimento das competências (Dubar, 2012).

No início do meu ano de estágio, foi difícil de me relacionar com o grupo de EF, pois o grupo já tinha as suas dinâmicas, sendo sempre complicado alguém entrar. No entanto, ajudado pela minha OC, consegui entrar no seio do grupo. Sendo a minha OC respeitada por todos na escola, integrou-me de forma exemplar, partilhando informações e estratégias pedagógicas, demonstrando rigor e dedicação, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento profissional. A OC foi importantíssima no ano de estágio devido ao seu acompanhamento constante, assim como, pela sua gestão e organização do ensino. A OC foi capaz de conseguir equilibrar o meu conhecimento académico e profissional, estando constantemente disponível para a resolução de problemas diários e relembrando da importância da reflexão contínua sobre a minha prática (Silva et al., 2017).

A socialização profissional permitiu-me que a familiarização com as expectativas e com as normas da profissão, além de me ajudar através da observação e interação com professores mais experientes. Os autores Lave e Wenger (2013) descrevem este processo como "aprendizagem situada", onde o conhecimento é adquirido num contexto social e através da prática em comunidade. A interação com professores experientes e a participação em atividades escolares permite aos estagiários compreender melhor as complexidades da prática docente e

desenvolver uma identidade profissional sólida.

Além da orientação individual, a colaboração com os meus colegas de estágio também foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Compartilhar experiências e procurar soluções conjuntas proporcionou um ambiente de apoio mútuo que enriqueceu a aprendizagem de todos. A troca de feedbacks entre os meus colegas de estágio contribuiu para uma reflexão contínua sobre a minha prática docente, essencial para a melhoria contínua. Segundo Zeichner (2008) este afirma que a reflexão crítica sobre a prática é crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo-lhes ajustar e aprimorar as suas abordagens pedagógicas.

A socialização institucional, por sua vez, abrange a integração do estagiário na comunidade escolar mais ampla. Isso inclui a interação não apenas com outros professores, mas também com a direção da escola, assistentes operacionais e encarregados de educação. Essas interações ajudaram-me a compreender o modo de funcionamento da escola e a importância de cada membro da comunidade na promoção de um ambiente escolar positivo. A participação em reuniões escolares, eventos e atividades extracurriculares fortaleceu o meu elo de ligação com a escola e proporcionou-me uma reflexão do papel do professor na formação dos alunos. A socialização profissional e institucional também tem implicações na adaptação às mudanças e inovações educativas. Num ambiente de colaboração, os professores podem trocar informações sobre novas metodologias, tecnologias e práticas pedagógicas, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua. Deste modo, a colaboração entre professores é fundamental para a implementação, com sucesso, de reformas educativas e para o desenvolvimento de práticas inovadoras (Fullan, 2002). Além disso, a socialização profissional contribui para o bem-estar e a satisfação no trabalho dos professores.

Pelo exposto, a socialização profissional e institucional durante o estágio revelou-se essencial para o meu desenvolvimento enquanto professor. A interação com os meus colegas estagiários, OC, todos os docentes do grupo de EF e toda a comunidade educativa proporcionou-me um ambiente de aprendizagem contínua e enriquecedora, essencial para a construção de uma prática docente eficaz e significativa.

#### 5.4. A Componente ético-profissional

O desenvolvimento do conhecimento ético dos professores, juntamente com a capacidade pessoal e profissional que motiva cada indivíduo a analisar criticamente a sua

própria conduta, questionando intenções e ações (Campbell, 2016, p.82) constitui atualmente um desafio fundamental para a profissão docente. Este desafio implica necessariamente uma reflexão teleológica sobre os objetivos da educação e os valores essenciais da profissionalidade, bem como a explicitação de compromissos de natureza deontológica, através de Cartas ou Declarações de Ética Profissional (Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ou Carta Ética do Sindicato dos Professores), por exemplo (Baptista, 2019).

A construção da identidade profissional de um professor é delineada e tem por base o grupo que o envolve, surgindo a partir de três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Na junção destas três dimensões, dá-se a constituição do ser professor (Pires Vargas Bolzan et al., 2013). O primeiro refere-se ao ciclo de vida do professor; o segundo, aos aspetos da profissionalização docente e aos vários caminhos percorridos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou. Esta construção é marcada por constantes redefinições, ocorrendo durante um processo contínuo de mudança que acontece num cenário de aprendizagem incerto, desenvolvido ao longo de muitos anos.

Definitivamente, todas as atividades e experiências, juntamente com a criação de novas relações ao longo deste ano da PES, contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional como futuro docente. Considero que a minha OC foi a principal ajudante neste grande processo. Conforme afirmam MacPhail et al. (2014), os OC são elementos fundamentais para a inserção dos EE nas comunidades educativas, contribuindo para o desenvolvimento de competências e para o sucesso destes estudantes no primeiro contato com a escola enquanto professores. A participação ativa na comunidade escolar foi fundamental para afirmar esta componente ética. Colaborei com outros professores e participei em reuniões e atividades extracurriculares, reforçando o meu compromisso com a comunidade educativa. Partilhei práticas pedagógicas e estratégias com os colegas, contribuindo para um ambiente de trabalho colaborativo e de constante melhoria.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

A formação contínua dos professores é crucial para assegurar a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos mesmos. Segundo Cartaxo e Tozetto (2018), o desenvolvimento profissional dos professores consiste num processo individual e coletivo que deve ser realizado no local de trabalho, a escola, e que contribui para o desenvolvimento das

suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

A educação é um campo em constante evolução, com novas teorias pedagógicas, novas tecnologias e metodologias de ensino surgindo sistematicamente. A formação contínua permite que os professores se mantenham atualizados com essas inovações, garantindo que suas práticas estejam alinhadas com as mais recentes descobertas e técnicas educacionais. Hammond et al., (2017) afirmam que programas de desenvolvimento profissional bem-estruturados são cruciais para melhorar a eficácia do ensino e promover o sucesso dos alunos. A capacidade do professor se atualizar e utilizar novas tecnologias e metodologias de ensino na aula é vital para manter a eficácia de ensino.

Além disso, vive-se numa era de constantes mudanças tecnológicas e sociais. O uso tecnológico na aula, por exemplo, requer que os professores sejam proficientes no uso de ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem online, nomeadamente, no meu caso específico, usei o *Google Forms*, *a Classroom*, entre outras. As mudanças sociais exigem que os professores desenvolvam competências culturais e estratégias de ensino inclusivas. Guskey (2002) destaca que a formação contínua é vital para que os professores possam responder eficazmente aos novos pedidos educacionais e sociais, ajustando as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos.

A formação contínua dos professores também é essencial para o desenvolvimento de competências profissionais, como a gestão da aula, comunicação eficaz e métodos de resolução de conflitos. Segundo Borko (2004), o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo que melhora as capacidades de ensino e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. A capacidade de gerir a aula de forma eficaz e de comunicar claramente com os alunos é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem produtivo.

Um aspeto crucial da formação contínua é a oportunidade para a reflexão crítica sobre a prática docente. Essa reflexão permite que os professores identifiquem áreas de melhoria, ajustem as suas metodologias e implementem novas estratégias de ensino. Schön (1983) argumenta que a prática reflexiva é essencial para o desenvolvimento profissional, pois promove uma aprendizagem mais profunda e significativa. A capacidade de refletir sobre a própria prática e fazer ajustes contínuos é uma característica fundamental dos professores.

Embora a importância da formação contínua seja amplamente reconhecida, existem desafios na sua implementação. Um dos principais obstáculos é a falta de tempo e recursos.

Muitos professores enfrentam cargas de trabalho pesadas e têm pouco tempo disponível para participar em formações de desenvolvimento profissional. Além disso, a qualidade dos programas de formação varia, e nem todos proporcionam os benefícios esperados. Desimone (2009) enfatiza a necessidade de programas de desenvolvimento profissional bem planejados baseados em certezas e alinhados com as necessidades específicas dos professores e alunos. É essencial que os programas de formação contínua sejam acessíveis e relevantes para garantir que os professores possam participar e se beneficiar plenamente.

Assim, realizei uma ação de formação promovida pela AEOJ denominada “Gestão Emocional para Professores em Contexto Escolar”, dirigida pela enfermeira da escola. Esta teve como principal objetivo ajudar os professores a lidar com as emoções em situações de maior aperto, momentos estes que advém da profissão. Foi uma formação que me ajudou bastante a lidar com situações de stress e de maior aflição, com esta aprendi a gerir de uma melhor forma as minhas emoções.

Em suma, a formação contínua é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino. Esta permite que os professores se mantenham atualizados com as inovações pedagógicas, se adaptem às mudanças tecnológicas e sociais, desenvolvam competências fundamentais e promovam uma importante prática reflexiva. Para maximizar os benefícios da formação contínua, é crucial que os programas sejam bem planejados, baseados em evidências e adequadamente suportados em termos de tempo e recursos. Assim, a formação contínua dos professores não é apenas uma necessidade, mas uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar para garantir um ensino de alta qualidade e uma aprendizagem eficaz.

## **7. Considerações finais**

Desde o início, sabia que seria um ano letivo extremamente trabalhoso e desafiante. Contudo, o sentimento que prevalece é de satisfação e autorrealização pelo trabalho desenvolvido e pelo feedback recebido dos alunos e da minha OC. Sinto que dei o meu melhor a toda a comunidade escolar, e que esta, por sua vez, também me proporcionou uma experiência muito enriquecedora.

Concluídos estes 10 meses, termina esta experiência, que tanto me enriqueceu. Orgulho-me do processo que efetuei ao longo deste tempo. Cometi erros, sim, mas aprendi com eles e, por isso, sinto que cresci de uma forma que sem a PES seria mais demorado. Evoluí tanto a nível pessoal, como profissional e sinto-me mais adulto e mais capaz.

A forma como me relacionei com a comunidade escolar permitiu-me desempenhar o meu papel além das aulas, ao realizar diversas atividades ao longo do ano letivo 2023/2024, direcionadas tanto para os alunos quanto para o pessoal docente e não docente, bem como para a comunidade escolar, permitiu-me transcender a minha docência para além dos momentos formais de ensino. O acompanhamento dos alunos nas atividades em que a escola participou possibilitou diálogos produtivos, onde transmiti conselhos, visões e questões para reflexão sobre diversos temas. Atribuo grande importância a estas circunstâncias informais de aprendizagem, onde a relação professor-aluno se estreita e ocorrem verdadeiros momentos de ensino e aprendizagem. Este tipo de aprendizagem informal não se restringiu apenas aos alunos; foi também crucial ao longo da minha PES. O diálogo com os restantes EE sobre a nossa atuação e sobre as experiências vividas foram extremamente enriquecedores, ampliando a minha visão sobre a arte de ensinar. Os ensinamentos e os feedbacks emitidos pela OC ao longo do ano e da supervisora institucional (durante as supervisões) fizeram-me refletir sobre as práticas realizadas e o que poderia melhorar no futuro para garantir o sucesso dos alunos. Absorvi também muitos ensinamentos dos docentes do grupo de EF que foram fundamentais para a minha integração e interação com os alunos.

A preparação recebida no ano letivo anterior, na UMAIA, foi essencial para enfrentar os desafios, exigências e oportunidades que surgiram durante a PES. A robustez na aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para a profissionalidade docente revelou-se crucial para o desempenho eficaz na prática. Concluo que as competências pessoais e sociais de cada docente são igualmente importantes para a prática docente e para o desenvolvimento profissional..

Enquanto EE, aprendi muitas lições que serão valiosas ao longo da minha carreira docente. Ao longo do ano tive que ter em atenção o meu tom de voz e a minha expressão corporal. Denotei que estes aspetos têm muita importância na transmissão da informação, assim como na forma que os alunos recebem a informação. Aprendi também a importância de um planeamento flexível, capaz de ser ajustado conforme necessário, principalmente o planeamento anual, que se encontra sempre aberto.

Na PES, tive a oportunidade de planear e implementar aulas, aprendi a adaptar-me de modo a atender às necessidades da turma. Além disso, consegui desenvolver algumas competências, tais como: instrução eficaz e gestão de tempo de aula.

Com base nessa experiência, acredito que ser bom professor de EF vai muito além da simples transmissão de conteúdos. É essencial criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo que promova a motivação e o envolvimento dos alunos. É por isso necessário adaptar

as metodologias às necessidades individuais e um compromisso sólido com o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Este ano de PES fez-me perceber a importância de uma comunidade escolar dinâmica e cooperativa, sendo essencial que cada elemento da comunidade se sinta ouvido e respeitado. Aprendi que garantir as aprendizagens dos alunos é uma forma crucial de respeitar a comunidade escolar. Para isso, consultei regularmente os documentos orientadores das aprendizagens e planeei as UD que atingissem objetivos nos três domínios: motor, cognitivo e socioafetivo.

Utilizei diferentes modelos de ensino ao longo da PES, alguns centrados no professor e outros nos alunos. Aprendi que não existe um modelo de ensino superior a outro; a escolha depende das características e necessidades dos alunos. Utilizei os modelos de ensino: Modelo de Instrução Direta; Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e Modelo Ensino do Jogo para a Compreensão. Os modelos centrados no aluno foram os que demonstraram um maior envolvimento por parte da turma.

Concluo que ser professor é um processo de evolução e adaptação contínua. Apesar do excelente suporte académico que obtive, cabe-me a mim continuar a evoluir na minha formação para proporcionar aos meus futuros alunos os melhores métodos e estratégias de ensino. Este é o meu compromisso.

A PES é, sem dúvida, um ponto marcante no processo de formação e aprendizagem dos EE, proporcionando a experimentação de vários exercícios e formas de ensinar, tudo isto com o acompanhamento de perto por parte de profissionais competentes, que são tão essenciais neste nosso primeiro contato com uma nova realidade.

Realizando uma reflexão final, concluo que a maior necessidade que tive ao longo deste ano foi a de conseguir potenciar a minha capacidade reflexiva e ser mais ponderado e consciente nas tomadas de decisão. Todos temos o direito de errar, mas é necessário estarmos conscientes das decisões que tomamos, pois estas podem ter uma influência negativa nas pessoas que foram injustiçadas por uma decisão errada.

É de evidenciar a significativa progressão que alcancei ao longo do ano letivo, desde o primeiro semestre até ao final do segundo semestre. Para além de proporcionar novos conhecimentos aos alunos, foi igualmente valioso receber os ensinamentos que estes partilharam comigo. É essencial manter uma abertura para estas aprendizagens, reconhecendo que os alunos contribuem substancialmente para o crescimento dos professores, sendo fundamental existir estas trocas de conhecimento. Foi gratificante conquistar a confiança e a colaboração dos alunos, promovendo uma melhoria mútua no processo educativo. Cada um, com as suas

características únicas, demonstraram a importância de um ambiente de aprendizagem recíproco e enriquecedor.

Esta sensacional aventura termina com o sentimento de dever cumprido e com a vontade de querer mais. Estou satisfeito com o impacto que a PES teve na minha vida e com o impacto que tive na vida de muitos alunos. Tenho a certeza que a nossa relação não terminou com o fim das aulas. Ao longo da minha formação na UMAIA, percebi que cada aluno tem as suas características, únicas e que devem ser respeitadas.

Ficarei eternamente agradecido à UMAIA, ao AEOJ Como diz Saint-Exupéry (2001) na sua obra *O Príncipezinho* “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós ” . Estou grato por todas as experiências vividas e por todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta travessia que foi o ano da PES.

## 8. Referências bibliográficas

- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010141>
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 62–67. <https://doi.org/10.47863/CUWM8901>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (UTAD (ed.); 1st ed.).
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um Olhar Integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133. <http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/programas/ProgramaEducFisica-3ciclo>
- Araújo, F., & Alves Diniz, J. (2017). Hoje, de que falamos quando falamos de Avaliação Formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 3(9), 41–52.
- Araújo, R. (2017a). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.39>
- Araújo, R. (2017b). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.39>
- Arends, R., & Faria, A. (2008). *Aprender a ensinar (7ª edição)*.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Baptista, I. (2019). Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa (Ed.), *O professor do século XXI em Perspectiva Comparada: Transformação e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (1st ed., pp. 24–30). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Bennett, B., & Smilanich, P. (1994). *Classroom Management : A Thinking & Caring Approach*.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (L. Horizonte (ed.)).
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bossle, F. (2007). Planeamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 8(1), 31–39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2017). *Introduction : Rethinking assessment in higher education. January 2007*.
- Campbell, E. (2016). *Towards Professional Wisdom*. <https://doi.org/10.4324/9781315550534>
- Carlan, P., Kunz, E., & Fensterseifer, P. E. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora.” *Movimento*, 18(94), 20. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29643>
- Cartaxo, S. R. M., & Tozetto, S. S. (2018). Dossiê: Desenvolvimento profissional docente. *Praxis Educativa*, 13(2), 276–277. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0001>
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60(2), 2–12.

- <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=355819401&Fmt=7&clientId=45082&RQT=309&VName=PQD>
- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*.
- Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, D. (2001). Decreto-Lei nº240/2001. *Diário Da República*, 5569–5572.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351–367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>
- Ferreira, C. A. (2004). *Avaliação Formativa - Conceptualização e orientações para a prática* (1st ed.).
- Fletcher, S., & Mullen, C. (2012). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446247549>
- Fullan, M. (2002). Leading in a Culture of Change By Michael Fullan. *Change*, 1–15.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., & Gouveia, B. (2021). O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, 110–117. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021gouveialopesrodrigues>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guedes, S., Piscalho, I., & Uva, M. (2022). Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: o Uso de Narrativas de Autoformação. In *A Investigação na formação inicial de professores*.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hammond, L. D., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development in the evolution of human and non-human animals. *Learning Policy Institute*, June.
- Hattie, J. (1999). Influences on student learning. *Inaugural Lecture given on August*, 1–29.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)
- Iza, D. F. V., & Neto, S. de S. (2015, March). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 111–124. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115338274009.pdf>
- Januário, C. (2017). *Referenciais para o ensino de qualidade O planeamento de jovens professores de Educação Física*.
- Kew, K. (2017). Professional Capital. In *Future Directions of Educational Change* (pp. 89–92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315269955-7>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255.

<https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>

- Lave, J., & Wenger, E. (2013). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In *Distributed Learning: Social and Cultural Approaches to Practice*. <https://doi.org/10.4324/9780203996287-11>
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629–650. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>
- Lima, J. Á. de, & Fialho, A. (2016). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27–53. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2006). ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. *Póiesis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5–24. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>
- Lima, R., Benites, L., & Resende, R. (2018). Reflexões dos futuros professores de educação física sobre o seu processo de formação acadêmica. *Kinesis*, 36(1), 15. <https://doi.org/10.5902/2316546429483>
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2005). The implementation of a revised physical education syllabus in Ireland: circumstances, rewards and costs. *European Physical Education Review*, 11(3), 287–308. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056769>
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by Example: Teacher Educators' Professional Learning Through Communities of Practice. *Quest*, 66(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.826139>
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2021). *Motor Learning: Concepts and Applications* (12th ed.). McGraw Hill LLC. <https://accessphysiotherapy.mhmedical.com/content.aspx?bookid=3082&sectionid=256572656>
- Malheiro, C. (2008). Instrumentos de Avaliação- Estudo centrado em escalas utilizadas no Mestrado em Atividade Física Adaptada. *Universidade Do Porto*, 12–25.
- Marcon, D., Graça, A. B. dos S., & Nascimento, J. V. do. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 633–645. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000400011>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). Understanding By Design® Framework. Alexandria, VA: Association for Supervision ..., 1–13. [ftp://ftp1.sd34.bc.ca/ProD/VC/BackwardDesign/Ubd\\_WhitePaper0312.pdf](ftp://ftp1.sd34.bc.ca/ProD/VC/BackwardDesign/Ubd_WhitePaper0312.pdf)
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). *Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação*. In F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2016). Pedagogia E Didática Do Desporto. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, S2R2, 412–439. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=119996158&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education 3rd Edition* (Vol. 53, Issue 9).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*.
- Pimentel, M. (2017). *A Exclusão de Estudantes na Educação Física Escolar*.
- Pires Vargas Bolzan, D., De Aguiar Isaia, S. M., & Moreira da Rocha Maciel, A. (2013). Teacher's formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7625>

- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. In *Série Estudos Escola Superior de Educação*.
- Ribeiro, V. (2022). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionado do Curso do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física no Ensinos Básicos e Secundário*.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*.
- Rink, J. E. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Principezinho* (Editorial Presença)
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Sanchotene, M. U., & Molina Neto, V. (2013). Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), 447–458. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000300011>
- Santos, M.; Souza, C. & Medeiros, J. (2017). A importância do estágio na Formação Profissional em Educação Física: Perpetivas de Estudantes. *Revista de Educação Física*, 560.
- Santos, R., & Pereira, A. (2016). Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA - Um estudo de caso. *Desporto e Atividade Física Para Todos – Revista Científica Da FPDD*, 2(1), 13–22.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. In 1983 Ashgate, *Jurnal Sains dan Seni ITS* (Vol. 6, Issue 1). <http://dx.doi.org/10.1016/j.cirp.2016.06.001>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). \*Correspondência-Cláudia Seabra-claudiaseabra4@hotmail.com 32 A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. (1992). Thinking Differently about Secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(7), 69–77. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10609926>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education (4th edition)*.
- Silva, E., Resende, R., & Seabra, C. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspectiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives* <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Soares, V. L. (2014). *O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PRIMAVERA DO LESTE*.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). The business of physical education. *Trends toward the Future in Physical Education*, Jones & Bartlett Publishers, April 2017, 69–84.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152.

<https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>

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

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535–554. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302008000200012>