

Universidade da Maia
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Jorge Filipe Costa Camboa

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

(outubro, 2024)



Jorge Filipe Costa Camboa

N.º 34839

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 de Mariana de Sena Amaral da Cunha da Universidade da Maia e a coorientação de Carla Lima do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior.

outubro, 2024

Camboa, J. (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; Estudante-Estagiário; Educação-Física; Relatório de Prática Pedagógica; Estágio.

Agradecimentos

À Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, pela calorosa receção e pelo contributo inestimável para o meu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal. Agradeço ao corpo docente e não docente, que sempre se mostraram dispostos a auxiliar e preocupados com o nosso bem-estar.

À minha orientadora cooperante, Carla Lima, pelo apoio constante, pela disponibilidade, pelas críticas construtivas e sugestões valiosas, bem como pela sua presença inabalável nos momentos mais desafiantes.

À minha supervisora, Professora Doutora Mariana Cunha, pela orientação, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos ao longo deste percurso formativo.

A todos os docentes da Universidade da Maia, pelo tempo dedicado ao esclarecimento de dúvidas e pela transmissão de saberes essenciais.

Às turmas que tive o privilégio de lecionar, com especial destaque para o 10.º B, pela dedicação, respeito e profissionalismo demonstrado ao longo de todo o ano letivo.

Aos meus colegas Afonso e Gonçalo, pela camaradagem, pelo apoio, pelas aprendizagens partilhadas e pelos momentos de alegria que enriqueceram esta experiência.

Aos meus amigos, que de formas distintas estiveram presentes durante esta fase marcante da minha vida.

O meu maior agradecimento vai para os meus pais, avós e irmão, que me inspiram e motivam diariamente a ser melhor. Agradeço pelo esforço contínuo para que eu alcance os meus objetivos e por todos os valores que sempre me transmitiram.

A todos, o meu profundo agradecimento

Resumo

O presente relatório integra a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia, marcando uma fase crucial no percurso formativo dos estudantes-estagiários. O seu objetivo principal é promover a inserção gradual e orientada do estudante-estagiário num contexto prático real. Durante este período, fiz parte do núcleo de prática do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior, que incluía dois outros estagiários, uma Orientadora Cooperante e uma Supervisora. Juntas, através de um trabalho colaborativo constante, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de novas competências e a revisão de diversas conceções. Este relatório reflete a complexidade e a riqueza do percurso realizado no ano letivo 2023/2024. A procura pelo saber, o crescimento pessoal e profissional, a inovação e a reflexão são os elementos centrais desta jornada. Iniciei este percurso com imensas expectativas, o desejo de desenvolver capacidades para a carreira como professor de Educação Física no ensino secundário, com o objetivo de motivar os alunos e criar um bom ambiente de aprendizagem. Também almejava estabelecer relações sólidas e evoluir continuamente como profissional. O documento está organizado em vários capítulos que estruturam a minha experiência como estudante. A "Introdução" aborda os objetivos da prática e do relatório; o capítulo "Enquadramento Pessoal e Profissional" detalha o percurso prévio que sustentou o estágio, bem como as expectativas iniciais; o "Enquadramento Institucional" sublinha a relevância da prática, as características do local de estágio e das turmas envolvidas; em "Prática Profissional: do Plano à Intervenção" são discutidas as estratégias e metodologias utilizadas no planeamento, execução e avaliação; no capítulo "Participação na Escola e Relação com a Comunidade" são relatadas as atividades colaborativas desenvolvidas; o "Desenvolvimento Profissional" apresenta uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas e as necessidades formativas identificadas; por fim, a "Reflexão Final" oferece uma análise abrangente de todo o processo de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física e das experiências que enriqueceram as competências dos estagiários. Através de um trabalho gradual e estruturado, este ano de Prática de Ensino Supervisionada teve um impacto positivo na minha formação enquanto futuro docente, pelas vivências experienciadas e pelas competências desenvolvidas, permitindo-me atingir o objetivo de ser um profissional competente na área da Educação Física.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estudante-Estagiário; Educação-Física; Relatório de Prática Pedagógica; Estágio.

Abstract

The present report is part of the Supervised Teaching Practice course unit of the master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the University of Maia, marking a crucial stage in the teacher education path of pre-service teachers. Its main objective is to promote the gradual and guided insertion of the trainee in a real practical context. During this period, I was part of the practice group at the Oliveira Júnior School Group of Schools, which included two other pre-service teachers, a Cooperating Teacher, and a Faculty Tutor. Together, through constant collaborative work, they significantly contributed to my development of new skills and the revision of various concepts. This report reflects the complexity and richness of the path taken during the 2023/2024 academic year. The pursuit of knowledge, personal and professional growth, innovation, and reflection are the central elements of this journey. I began this trip with great expectations, the desire to develop skills for a career as a Physical Education teacher in secondary education, with the goal of motivating students and creating a good learning environment. I also aimed to establish strong relationships and continuously evolve as a professional. The document is organized into several chapters that structure my experience as a pre-service teacher. The 'Introduction' addresses the objectives of the practice and the report; the 'Personal and Professional Framework' chapter details the previous path that supported the school placement, as well as the initial expectations; the 'Institutional Framework' highlights the relevance of the practice, the characteristics of the internship location, and the involved classes; in 'Professional Practice: from Planning to Intervention,' the strategies and methodologies used in planning, execution, and evaluation are discussed; in the chapter 'Participation in School and Community Relations,' the collaborative activities developed are reported; the 'Professional Development' chapter presents a reflection on the challenges faced and the identified teacher education needs; finally, the 'Final Reflection' offers a comprehensive analysis of the entire Supervised Teaching Practice process, the Master's Degree in Physical Education Teaching, and the experiences that enriched the trainees' competencies. Through gradual and structured work, this year of Supervised Teaching Practice had a positive impact on my development as a prospective teacher, due to the experiences gained and the skills developed, allowing me to achieve the goal of becoming a competent professional in the field of Physical Education.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Pre-service Teacher; Physical Education; Report of the Teaching Practice; School Placement.

Índice

<i>Agradecimentos</i>	<i>iv</i>
<i>Resumo</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vi</i>
<i>Lista de Abreviaturas</i>	<i>ix</i>
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	2
2.2. Expectativas iniciais	6
3. Enquadramento institucional	7
3.1. A importância da PES	7
3.2. A PES na UMAIA	9
3.3. A escola cooperante: O lugar de prática	10
3.4. Caracterização do núcleo da PES	12
3.5. Caracterização das Turmas	13
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	15
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	15
4.1.1. Conceção do ensino	15
4.1.2. Modelos de Ensino	16
4.1.3. Planeamento	20
4.1.4. Realização	24
4.1.5 Avaliação	30
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	33
5.1 Atividades Realizadas	33
5.2. Fazer aprender para lá da aula: Impactos da minha experiência e atuação	39
5.3. Socialização profissional e institucional	40
5.4 Componente ético-profissional	41

6.	<i>Desenvolvimento profissional</i>	42
	6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: Um imperativo de profissão	42
7.	<i>Considerações finais</i>	44
8.	<i>Referências Bibliográficas</i>	46

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstico

AEC - Atividades Extracurriculares

AEOJ - Agrupamento Escolas Oliveira Júnior

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor(a) de Turma

EBSOJ- Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior

EC - Escola Comum

ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Crédito

EE - Estudante-Estagiário/s

EF - Educação Física

IP - Identidade Profissional

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

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

MID- Modelo de Instrução Direta

OC - Orientadora Cooperante

PAA- Plano Anual de Atividades

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório de Prática e Ensino Supervisionada

SV - Professora Supervisora

TGfU- Teaching Games for Understanding

UD- Unidade Didática

UMAIA- Universidade da Maia

1. Introdução

O presente relatório representa o trajeto acadêmico percorrido, em específico na Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia (UMAIA). Este marco assinala a conclusão da minha formação acadêmica como professor de Educação Física (EF), culminando na obtenção do grau de mestre. A PES é o ponto culminante de um extenso percurso, caracterizado pela construção de conhecimentos teóricos e práticos (Batista & Queirós, 2013). Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) tem como objetivo documentar e refletir sobre a experiência pessoal e profissional desenvolvida enquanto estudante-estagiário (EE) numa escola permitindo uma análise crítica e ponderada das vivências adquiridas. Todo o relato assenta numa reflexão crítica constante da prática ao longo do ano letivo de 2023/2024. Procuro, desta forma, destacar todos os aspetos que marcaram este processo de formação académica e pedagógica, de familiarização com a realidade escolar e o contexto de compromisso, junto dos alunos e da comunidade. De acordo com Seabra *et al.* (2016, p.33), a PES pode ser compreendida “como um processo complexo, multidimensional e fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização na escola”.

A PES foi realizada na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior (EBSOJ) e envolveu uma diversidade de intervenções pedagógicas. A minha participação abrangeu o trabalho com o núcleo de estágio, o acompanhamento de turmas, a assessoria à direção de turma (DT) e ao desporto escolar (DE), bem como a presença em reuniões pedagógicas e em atividades da comunidade escolar.

De acordo com a literatura, a PES desempenha um papel decisivo na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos futuros professores, promovendo a transição de estudante para docente. Batista e Queirós (2013) destacam que a PES, além de ser uma oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos teóricos, é também um momento de construção da Identidade Profissional (IP).

Nóvoa (2009, p. 207) sublinha a importância de um EE “passar para ‘dentro’ da profissão, ou seja, basear-se na aquisição de uma IP, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. A colaboração entre os diferentes intervenientes na PES expandiu um leque de caminhos para a melhoria do desempenho, num ano que se revelou amplamente exigente em termos de aprendizagem e cumprimento de incumbências de forma assídua e pontual. As adversidades encontradas nesta etapa assumiram uma relevância considerável na procura do êxito, sendo a capacidade de adaptação fundamental

no quotidiano escolar.

O EE vive sentimentos de ambivalência e contradições durante o ano de PES, caracterizado pelo aumento de tarefas profissionais e pelo desempenho simultâneo dos papéis de professor e estudante (Albuquerque, 2005).

Neste contexto, a PES permite ao estudante-estagiário consolidar competências de organização, gestão da aprendizagem e socialização no ambiente escolar, aspetos fundamentais para o seu crescimento como profissional da educação.

No início da PES, as minhas expectativas estavam centradas no desenvolvimento de competências pedagógicas e na adaptação ao ambiente escolar. Esperava, sobretudo, aprender a lidar com as dinâmicas de sala de aula e a contribuir de forma ativa para o desenvolvimento dos alunos, enquanto aprimorava a minha própria prática pedagógica.

Este relatório está estruturado em seis capítulos principais. O primeiro capítulo aborda o meu enquadramento pessoal e profissional, com uma reflexão sobre as minhas expectativas e percurso. O segundo capítulo foca-se no enquadramento institucional da PES, descrevendo o contexto da escola cooperante e a articulação com a UMAIA. No terceiro capítulo, discuto a prática profissional desenvolvida, desde o planeamento até à implementação das atividades pedagógicas. O quarto capítulo analisa a minha participação na escola e o envolvimento com a comunidade escolar. O quinto capítulo trata do desenvolvimento profissional, destacando as dificuldades enfrentadas e o processo de formação contínua. Por fim, o sexto capítulo apresenta uma reflexão final sobre os objetivos alcançados e as aprendizagens obtidas ao longo da PES.

Com o apoio da Orientadora Cooperante (OC) e da Professora Supervisora (SV), foi possível refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, ajustando estratégias para melhorar o desempenho e a capacidade de adaptação ao contexto escolar. Este relatório reflete, assim, um processo contínuo de crescimento e aquisição de competências, essenciais para o exercício da profissão de professor de EF.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Iniciei o meu percurso no pré-escolar aos 3 anos de idade, frequentando uma escola pré-primária em Cortegaça, situada no concelho de Ovar. Apesar de ser uma criança na altura, guardo várias memórias dessa fase, incluindo a lembrança de colegas de turma que conheci, que se tornaram amigos e que continuam a fazer parte da minha vida.

Quando completei 6 anos, entrei no 1.º ano na escola primária, também de Cortegaça. A adaptação ao ensino primário foi fácil, embora, inicialmente, tenha sido uma criança bastante tímida, que evitava brincar no meio da confusão e optava por permanecer na sala de aula durante os intervalos. No que diz respeito ao desempenho escolar, sempre fui um aluno dedicado, demonstrando grande curiosidade e um particular interesse pela matemática, revelando uma aptidão para o raciocínio rápido. Durante os quatro anos do ensino básico, tive a oportunidade de aprender com cinco professores diferentes, uma situação que poderia ter sido desafiadora, mas nunca enfrentei dificuldades significativas e sempre fui valorizado por todos os docentes. Além disso, essa escola estava localizada perto da minha casa, o que facilitou a manutenção do contacto com a comunidade local. Curiosamente, no ano corrente, retornei à mesma escola como mentor de Atividades Extracurriculares (AEC), lecionando aulas de atividade física.

No 2.º ciclo, matriculei-me numa escola em Esmoriz, o que representou uma grande mudança. Alguns dos meus colegas do 1.º ciclo não me acompanharam nessa transição. A adaptação não foi a melhor, pois havia uma diferença significativa de idade entre os alunos e ambientes sociais distintos. Essa escola tinha demasiados problemas, visto que incluía não apenas estudantes do 2.º e 3.º ciclos, mas também alunos de cursos profissionais. Apesar disso, durante esses dois anos, mantive um alto desempenho tanto em termos comportamentais quanto académicos, sendo incluído no quadro de mérito.

Aos 12 anos, iniciei o 3.º ciclo noutra escola da mesma localidade. Durante esses três anos, enfrentei dificuldades de adaptação devido a problemas pessoais e de saúde mental. Isso refletiu-se numa queda no desempenho académico em praticamente todas as disciplinas, com uma particular dificuldade na língua inglesa. No entanto, destaco a excelente orientação da minha Diretora de Turma (DT), que estava ciente dos meus problemas de saúde. Ainda assim, sempre me senti integrado na turma e, até hoje, mantenho uma próxima amizade com vários colegas.

No ensino secundário, tomei uma das melhores decisões da minha vida ao deslocar-me para Gaia para continuar a minha formação educativa, juntamente com um amigo. Escolhi o curso de Animação e Gestão Desportiva, sem qualquer dúvida de que o Desporto era a área em que desejava atuar, selecionei uma escola que me fornecesse as bases necessárias para a minha formação académica. Esses três anos foram extremamente enriquecedores em todos os aspetos. Socialmente, senti-me muito à vontade e incluído. No que diz respeito ao ensino, as matérias abordadas eram do meu interesse e faziam todo o sentido. No âmbito pessoal, cresci, assumi mais responsabilidades, tornei-me mais independente e autónomo.

A experiência no meu primeiro estágio académico, como treinador-adjunto num clube

de futebol, foi fundamental para a minha trajetória e teve uma influência direta na PES. Nesse estágio, desenvolvi competências essenciais, como a comunicação eficaz com crianças e jovens, o estabelecimento de um ambiente de respeito e disciplina, e a capacidade de gestão de grupos. Todos esses aspetos foram cruciais para o meu desempenho durante a PES, uma vez que consegui mobilizar essas aprendizagens na interação com os alunos, gerindo a dinâmica de sala de aula e promovendo um clima de disciplina construtiva.

Além disso, essa vivência despertou em mim uma maior paixão pela educação e pelo ensino, ao perceber o impacto positivo que um educador pode ter no desenvolvimento dos jovens, tanto a nível desportivo quanto pessoal. Foi essa consciência que reforçou a minha decisão de seguir a opção vocacional de Ensino da EF, pois senti que poderia continuar a desempenhar um papel ativo no crescimento dos alunos, não só em termos físicos, mas também no desenvolvimento de valores fundamentais como o respeito, a responsabilidade e o trabalho em equipa. Assim, o estágio no clube de futebol foi, sem dúvida, uma experiência significativa que influenciou tanto a minha prática pedagógica na PES quanto a escolha da minha carreira como professor de EF.

Após concluir o meu ciclo de ensino obrigatório, não tive dúvidas de que desejava continuar a minha formação académica na área do Desporto. Matriculei-me na UMAIA na licenciatura de EF e Desporto, cinco colegas do secundário acompanharam-me neste trajeto. Após o primeiro ano da licenciatura, os meus amigos transferiram-se para outra Universidade, obtendo equivalências na maioria das unidades curriculares. No entanto, optei por permanecer na UMAIA, pois, sentia que estava a adquirir todos os conhecimentos que almejava, gostava da abordagem de ensino dos docentes e, na minha opinião, estava na universidade com as melhores condições na área desportiva.

Após concluir a licenciatura, fiz uma pausa nos estudos devido a uma incompatibilidade com a data do exame de admissão ao mestrado. Durante esse período, fui professor de AEC no agrupamento de escolas mais perto da minha casa.

O trabalho em regime de part-time, deu-me ainda mais capacidades como a aprendizagem para lidar com grupos de diferentes idades, a adaptar atividades de acordo com o perfil dos alunos e a gerir situações imprevistas com rapidez e assertividade. Estas competências revelaram-se extremamente úteis na PES, principalmente no que toca à gestão de turmas e à adaptação das aulas às necessidades e características dos alunos.

Este contacto frequente com jovens em contextos de ensino reforçou as minhas capacidades de comunicação, promovendo um ambiente positivo e motivador, o que se refletiu

nas minhas práticas pedagógicas. A necessidade de organizar atividades que mantivessem o interesse e a participação ativa dos jovens foi uma aprendizagem que mobilizei diretamente no contexto escolar, ajudando-me a criar aulas mais dinâmicas e envolventes.

Em termos vocacionais, esta experiência consolidou ainda mais a minha vontade de seguir a área do ensino da EF, pois tive a oportunidade de perceber o impacto positivo que a atividade física e a interação com os jovens podem ter no seu desenvolvimento, tanto social quanto emocional. Foi a conjugação destas experiências, tanto no desporto quanto em eventos de ensino, que me deram a certeza de que ensinar seria o caminho certo para mim, onde poderia continuar a aplicar e expandir estas competências no contexto escolar.

No âmbito desportivo, estou envolvido na modalidade de futsal desde tenra idade, sendo jogador desde os meus 7 anos. Ao longo de todo este tempo, representei seis clubes diferentes da Associação de Futebol de Aveiro. Conquistei quatro títulos de campeão distrital em diferentes escalões de formação, recebi um prémio individual como melhor jogador distrital e fui convocado para a respetiva seleção. Participei em sete competições nacionais, incluindo a promoção da 3.^a para a 2.^a divisão na temporada 2021/2022. Na época passada, exerci a função de treinador principal do escalão de Infantis num clube do município de Espinho, onde também faço parte da equipa sénior como jogador.

Esta dupla função proporcionou-me uma visão mais ampla sobre a dinâmica de grupo e o papel de liderança, ensinando-me a gerir responsabilidades enquanto orientava jovens atletas. No escalão de Infantis, desenvolvi competências de planeamento, organização de treinos e gestão de comportamentos, o que me preparou para lidar com as diferentes faixas etárias de alunos durante a PES.

Este papel permitiu-me aperfeiçoar a capacidade de motivar e orientar crianças, o que, na PES, foi fundamental para manter o envolvimento dos alunos nas atividades físicas, adaptando estratégias de ensino a diferentes faixas etárias e níveis de habilidade. A experiência como jogador sénior também foi importante, pois reforçou em mim valores como o trabalho em equipa, a resiliência e a disciplina, os quais consegui transferir para o ambiente escolar durante a PES.

Esta vivência no desporto competitivo e na formação de jovens atletas consolidou a minha escolha pela área do ensino. Foi gratificante observar o impacto positivo que a educação física e o desporto podem ter no desenvolvimento físico e social das crianças, o que reforçou a minha decisão de seguir a EF como carreira, vendo-a não só como uma profissão, mas também como uma oportunidade de contribuir para a formação integral dos alunos.

É, portanto, ao fim deste longo percurso que alcanço o MEEFEBS, podendo afirmar com orgulho todo o trajeto que percorri. Foram anos de intensa dedicação e esforço, de muito tempo investido no trabalho com crianças e de inúmeras aprendizagens com diversas pessoas, particularmente professores, que me ajudaram a moldar quem sou hoje e a acreditar que é na área do ensino que devo estar.

2.2. Expectativas iniciais

Desde sempre, o meu objetivo foi estar ligado ao setor da educação no ensino secundário. No entanto, até então, a minha experiência na área da educação derivava da lecionação das AEC. Surgiu, assim, a expectativa de adquirir competências e capacitações que me permitissem desenvolver a minha carreira profissional, em conformidade com o meu principal objetivo.

As minhas expectativas para o ano letivo em que realizei a PES eram bastante positivas e entusiasmantes. Sentia que teria a oportunidade de adquirir conhecimentos cruciais para o meu futuro, tanto a nível profissional como pessoal.

No âmbito profissional, almejava estabelecer relações interpessoais sólidas, em particular com os Estudantes Estagiários (EE), os meus alunos, a SV, a OC e todos os demais docentes. Estas relações deveriam ser pautadas pela cooperação, partilha de conhecimentos, experiências, perspetivas e opiniões, com o objetivo de criar um ambiente propício à superação e ao sucesso, tanto a nível coletivo como individual. Ambicionava fazer a diferença, seja através da motivação dos alunos com tarefas dinâmicas, estimulantes e diversificadas, seja pela aplicação de diferentes modelos de ensino, desconhecidos por eles, com o intuito de torná-los mais participativos e entusiasmados.

Conforme Gomes *et al.* (2014), os EE frequentemente revelavam expectativas iniciais ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, por desconhecerem o contexto escolar do "ponto de vista do professor". A minha maior dúvida resumia-se a uma única pergunta: conseguiria ser "o professor"? O meu objetivo foi corresponder às minhas altíssimas expectativas, refletindo assim o corpo docente que até ao dia deixaram o seu cunho na minha pessoa.

Após participar em reuniões com o grupo de EF e conselhos de turma na EBSOJ, sentia que este ano seria repleto de responsabilidades e trabalho autónomo, o que seria fundamental para o meu crescimento enquanto futuro docente. Considerei que fui muito bem acolhido por todos os membros da instituição. A escola onde estava inserido dispunha de excelentes recursos em todas as modalidades desportivas, com uma vasta quantidade de material em ótimo estado. Além disso, oferecia uma variedade de espaços adequadamente preparados para a realização de

aulas de EF.

Sentia que a minha OC seria a pessoa que mais me ensinaria dentro da escola, que me guiaria nas minhas escolhas e ajudaria no que lhe competisse para que eu e o meu núcleo pudéssemos ser bem-sucedidos.

Tinha consciência de que as minhas responsabilidades iriam aumentar e que seria um ano árduo, principalmente na reta final, tendo em conta que representaria o fim da minha formação e o início da minha vida como profissional de EF.

Esperava que a minha evolução profissional fosse contínua e crescente, procurando sempre aprender com as experiências que as escolas onde esteja inserido me proporcionem, e visando uma IP cada vez mais sólida e caracterizadora da pessoa que sou e devo ser no contexto escolar.

3. Enquadramento institucional

Neste capítulo, foi abordado, em primeiro lugar, a relevância da PES no percurso formativo e no desenvolvimento do EE, bem como de todos os participantes neste processo educativo, constituindo, de facto, um marco crucial no complemento desta fase formativa. Subsequentemente, será analisada a implementação da PES na UMAIA, o contexto onde foi efetuada a PES, nomeadamente na EBSOJ, assim como a importância e caracterização do núcleo da PES. É essencial compreender o ambiente educacional e estrutural em que o EE realizou a sua primeira experiência prática no percurso rumo à docência.

3.1. A importância da PES

O EE, nesta etapa, ao ter contacto com todas as pessoas envolvidas numa escola, desde alunos, funcionários, professores e até mesmo com a direção, aliado à sua participação ativa nas atividades envolvidas, como a lecionação de aulas e organização de eventos desportivos, começa a sentir e a tornar-se um docente da EF. Em concordância com Batista (2014), a PES permite uma vasta vivência da experiência verdadeira do ensino, no contexto real, a escola, integrando o largo espectro de funções do professor.

O elemento prático, associado ao desenvolvimento de um conhecimento qualificado e a capacidade de o colocar em prática, é possibilitador de circunstâncias reais de ensino e de prática profissional (Resende *et al.*, 2020). Segundo Lave e Wenger, (1991), a PES é de extrema

importância para a formação dos futuros professores, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de formação, bem como o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas necessárias para o exercício da profissão. Através deste contexto situado e real proporcionado pela PES, que o EE irá conhecer a profissão.

Segundo Nóvoa (2009), a escola não pode ser distinta pela dissemelhança e dissidência. Assim, deve surgir como um espaço de análise e de partilha de experiências, convertendo em conhecimento profissional. Surge numa perspetiva ética que tem como sustento a reflexão acerca da realidade prática e teórica, deve também estar assente numa perspetiva de ideias, acessíveis e condescendentes aos contextos, surgindo fundamentos admissíveis para qualquer prática.

Na PES, estão delineadas três áreas de desempenho que visam ser um veículo para o desenvolvimento das competências profissionais que o EE necessitará dominar para exercer a função de professor de EF. A primeira área refere-se à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, destacando a capacidade do EE em planear, instruir e avaliar todo o processo educativo. Assim, é essencial que o EE domine os conteúdos a serem lecionados, possua uma excelente capacidade de instrução e gestão do ambiente da aula, conseguindo controlar os comportamentos ao longo da mesma. Salienta-se ainda, nesta área, a capacidade de planear anualmente e por unidade didática (UD), compreendendo e aplicando os diversos tipos de avaliação. A PES proporciona, assim, a oportunidade para o EE expandir o seu conhecimento, aplicando, em diferentes situações, a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensino (Pimenta & Lima, 2006).

No que concerne à segunda área de desempenho, a Participação na Escola e a Relação com a Comunidade, é importante sublinhar a capacidade do EE em adquirir um conhecimento profundo do contexto em que se encontra inserido, procurando, assim, uma participação socialmente ativa nos órgãos institucionais, bem como na comunidade envolvente. Conforme mencionado por Seabra et al. (2016), a escola é considerada um espaço promotor de uma socialização prática, através da interação com os agentes que dela fazem parte, permitindo a experiência e a compreensão das diferentes dimensões que a profissão abrange.

Neste processo, a OC deve comprometer-se com a efetiva adaptação e viabilizar a vivência da cultura profissional escolar, fomentando a análise sistemática da prática e das adversidades procedentes, através de métodos críticos e reflexivos (Souza et al., 2020). A PES constituiu, sem dúvida, um período de experimentação, reflexão e crescimento, marcando o início de um processo contínuo de descoberta e desenvolvimento da minha IP.

A terceira área diz respeito ao Desenvolvimento Profissional. Nesta área, realça-se a capacidade do EE em realizar uma autoanálise, refletindo e identificando quais são as suas

dificuldades no desempenho das suas funções e quais são as suas necessidades de formação.

Segundo Queirós (2014, p.70), “as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porquanto este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam quotidianamente o professor e a sua prática docente”

Segundo Filho e Ghedin (2018), o EE pode construir, desconstruir e reconstruir a sua identidade profissional. Sendo a PES uma oportunidade de promover a partilha de conhecimentos, experiências e boas práticas. A presença de EE pode trazer uma dinâmica positiva para as escolas, incentivando a reflexão e a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

3.2. A PES na UMAIA

No que diz respeito ao contexto institucional, a unidade curricular da PES na UMAIA está integrada no 2.º ciclo de estudos do MEEFEBS no 3.º e 4.º semestres. Esta unidade curricular compreende a realização da Prática Supervisionada em ambiente de ensino real, nas escolas, e a elaboração do RPES, que deve ser defendido perante um júri em provas públicas, está fundamentada pelas normas da referida instituição e pela legislação específica, nomeadamente pelo artigo nº 11 do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Para a colocação dos estudantes nas escolas cooperantes, foram estabelecidos alguns critérios de seriação, tais como: maior número de unidades curriculares concluídas, maior número de Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), média ponderada mais elevada e idade do candidato.

Para a realização da PES, a UMAIA estabelece protocolos com uma ampla rede de escolas cooperantes, que inclui a designação de um OC, um professor de EF experiente, para acompanhar e orientar um grupo de dois ou três EE (núcleo da PES) durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas da OC para a concretização da sua PES. Além da professora cooperante, cada núcleo de estágio conta ainda com a supervisão de um docente da UMAIA, o SV, que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários. O contacto com estes intervenientes da comunidade educativa é essencial para o crescimento do EE, uma vez que são profissionais experientes, com conhecimento desenvolvido em vários cenários educativos ao longo do tempo, sendo reconhecidos como figuras centrais nos programas de formação inicial de professores (Lima et al., 2014).

A PES integrou, assim, seis áreas de atividades obrigatórias a realizar na escola: a)

Lecionação; b) Departamento Curricular/ Grupo Disciplinar; c) Direção de Turma; d) Desenvolvimento de um Seminário; e) DE; f) Organização de um Evento Anual.

Após a designação da escola cooperante, uma das primeiras tarefas foi contactar o OC, a fim de preparar o ano letivo. No meu caso, juntamente com os meus dois colegas da PES, apresentámo-nos na escola cooperante no primeiro dia útil de setembro para reunir com a nossa OC. Nesse dia, foram estabelecidas algumas questões importantes para o decorrer do ano letivo e ficamos a conhecer mais docentes do grupo disciplinar.

3.3. A escola cooperante: O lugar de prática

No que respeita à Participação na Escola e às Relações com a Comunidade, estas áreas englobam atividades não relacionadas com o ensino em sala de aula e têm como objetivo principal integrar o EE na comunidade escolar e na comunidade envolvente. Além disso, promovem a participação ativa e responsável do EE em colaboração com outros membros da comunidade educativa e os seus colegas de estágio.

Por último, a área de Desenvolvimento Profissional visa fomentar o aprimoramento das competências profissionais do EE. Isso é alcançado através de uma abordagem contínua de busca pelo conhecimento, que envolve a reflexão, investigação e ação constante.

No ano letivo de 1983-1984, a Escola Comum (EC) iniciou a sua atividade, inicialmente abrangendo apenas o 3.º ciclo do ensino. Em 1990-1991, expandiu a sua atuação para o ensino secundário, e em 2005, passou a denominar-se "Escola Básica e Secundária." O agrupamento escolar foi estabelecido em 12 de abril de 2007 e compreende várias escolas em São João da Madeira, desde o jardim de infância até ao ensino secundário.

O patrono da escola, nascido a 17 de abril de 1864 em São João da Madeira, iniciou a sua carreira como aprendiz de chapeleiro numa pequena fábrica de propriedade do seu pai. Ele foi um modelo de caridade, dedicando a sua vida aos menos afortunados, desempenhando funções como provedor da misericórdia local. Além disso, foi um fervoroso defensor, patriota e benfeitor da sua comunidade, envolvendo-se na política como vereador na Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, em prol da independência e do desenvolvimento económico de São João da Madeira.

O Projeto Educativo para o período de 2022-2025 é um documento orientador que serve de base para a organização das atividades educacionais, adaptando-se às necessidades e requisitos da comunidade circundante. O agrupamento adota os princípios "aprender a fazer,

aprender a viver e a viver com os outros e aprender a ser" do Prefácio do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" como elementos fundamentais da dinâmica educacional da escola.

Este Projeto Educativo é estruturado em torno de três eixos estratégicos que definem os princípios e valores que formam a Missão estabelecida pela direção: "Uma escola de todos e para todos, que sabe acolher, cuidar e orientar."

O agrupamento é frequentado por aproximadamente 1.642 alunos, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, abrangendo cursos científicos-humanísticos e cursos profissionais. Na escola-sede, no ano letivo 2023/2024, há 1.158 alunos inscritos. No seio da comunidade escolar, trabalham 138 docentes, 19 docentes no 2.º ciclo 117 no 3.º ciclo e secundário, 11 assistentes técnicos e 30 assistentes operacionais. O grupo de professores de EF é composto por 9 docentes, que colaboram de forma conjunta, demonstrando uma dinâmica de grupo eficaz e um objetivo comum para a disciplina de EF.

No que concerne às instalações desportivas, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo. No piso inferior, o espaço é dividido em P1, P2 e P3, permitindo a realização de três aulas simultaneamente. O pavilhão está equipado com seis balizas de futsal/andebol, oito tabelas de basquetebol e uma parede de escalada. No mesmo espaço, existe um armazém com diversos materiais para as aulas de EF. O agrupamento também possui o P4, destinado à dança e à ginástica, no piso superior, com colchões e materiais adequados para as modalidades em questão. No espaço exterior, encontram-se três tabelas de basquetebol, seis balizas de futsal/andebol, um campo de voleibol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia para modalidades de atletismo, como o Salto em Comprimento e o Triplo Salto. Todas estas condições favoráveis permitem um impacto positivo no planeamento e condução das aulas de EF pelo professor. Como resultado, as aulas de EF na EC tornam-se mais dinâmicas, motivadoras e eficazes, proporcionando uma experiência de aprendizagem enriquecedora para os alunos. Isso ofereceu aos alunos diversas oportunidades de participar em várias atividades e modalidades desportivas, estimulando o seu interesse, empenho e aprendizagem durante as aulas de EF.

As aulas de EF têm uma duração de 50 minutos, totalizando três aulas por semana, de acordo com a distribuição de horários da escola, que implica uma rotação de duas em duas semanas dos espaços.

O Plano Anual de Atividades (PAA) do grupo de professores de EF inclui atividades que promovem o exercício físico e hábitos saudáveis, como "Suporte Básico de Vida", "Corta-Mato Escolar". Além disso, o departamento de EF organiza um "Sarau Gimnodesportivo" para toda a

comunidade educativa, com a participação de várias turmas do agrupamento. O DE é praticado na EC através de modalidades de difícil acesso aos jovens de São João da Madeira, tais como a “Escalada”, o “Padel” e “Atividades sobre Rodas”.

No início do ano letivo, a OC, juntamente com o núcleo da PES, realizou reuniões para esclarecer as responsabilidades, direitos e deveres de cada parte durante o período de PES. Além de lecionar aulas no Ensino Básico, do 1.º ao 3.º ciclo, e no Ensino Secundário, o EE também deve observar as aulas dos colegas estudantes de EF e do OC.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O núcleo de PES formou-se mediante a alocação dos estudantes do 1.º ano do MEEFEBS na rede de escolas cooperantes do curso, face à média de conclusão do 1.º ano do mestrado e outros critérios de seriação, e respetivas escolhas de escolas de cada um dos EE para realizar a sua PES. O núcleo da PES foi constituído por quatro elementos, eu, os meus colegas EE e a OC.

Um dos EE é natural de Esmoriz, tem 24 anos e já o conheço desde tenra idade, tendo sido da minha turma desde a pré-escola até ao final do 3ºciclo. A sua modalidade preferida é o Futsal, pois praticou este desporto durante muito tempo e juntamente comigo durante 8 anos. mostrando interesse e gosto pela lecionação deste desporto.

O outro EE é natural de Aveiro, com 27 anos, a Vela é a sua modalidade preferida. Embora não o conhecesse anteriormente, uma vez que não estava integrado na minha turma no primeiro ano do MEEFEBS, a sua presença foi uma agradável surpresa, pois estabelecemos rapidamente laços de amizade.

No âmbito da PES, a afinidade partilhada pelo ensino e a complementaridade das características dos meus colegas promoveram uma experiência enriquecedora, contribuindo para o meu próprio desenvolvimento enquanto estudante de ensino.

A OC, residente em São João da Madeira e com uma vasta experiência docente de mais de 25 anos, desempenhou um papel fundamental no núcleo, auxiliando-nos na nossa evolução enquanto grupo, ao transmitir-nos as suas valiosas experiências adquiridas ao longo dos anos de lecionação.

Importa destacar que o núcleo da PES desempenha um papel crucial, uma vez que as tarefas e o trabalho desenvolvidos ao longo deste percurso são discutidos em grupo, promovendo assim uma aprendizagem mais uniforme. A participação e o desenvolvimento das tarefas propostas pelo grupo de EF também contribuem para maximizar as experiências vivenciadas, através da partilha e do apoio na resolução de possíveis problemas. O bom relacionamento entre

os elementos do núcleo da PES permitiu a troca de conhecimentos e ideias, a planificação das Unidades Didáticas (UD), bem como o desenvolvimento e a implementação de aprendizagens essenciais.

É igualmente relevante sublinhar que a planificação, a dinamização de atividades e a reflexão sobre as aulas lecionadas e observadas contribuíram para a melhoria e adequação de estratégias de ensino dos diversos conteúdos das variadas modalidades. Conforme mencionado por Formosinho e Machado (2008), os professores realizam trabalhos em conjunto, colaborando entre estruturas e órgãos nos quais estão inseridos, em torno de projetos comuns.

3.5. Caracterização das Turmas

No primeiro contacto com a escola, os EE foram convocados para uma reunião inicial, onde tomaram conhecimento dos seus horários e lhes foi atribuído a responsabilidade de escolher uma turma, entre as quatro da OC (duas do 10.º ano, uma do 11.º ano e outra do 12.º ano) para acompanhar até ao final do ano letivo. A OC ficou encarregada da turma do 12.º ano, dado que a idade dos alunos era mais avançada e este seria o último ano de ensino secundário, encerrando assim o percurso da turma. De seguida, procedemos à seleção aleatória das restantes turmas, sendo-me atribuída a turma B, do 10.º ano, inserida na área das ciências e tecnologias. A outra turma do 10.º ano foi destinada ao meu colega Afonso, enquanto a turma do 11.º ano ficou sob a responsabilidade do Gonçalo. Além desta turma, em conjunto com o núcleo da PES, partilhámos também a leção das aulas de EF do 3.º e 4.º ano das escolas do ensino básico pertencentes ao Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOJ). Estas aulas foram lecionadas apenas durante os meses de novembro e dezembro, no pavilhão das Travessas, localizado na cidade de São João da Madeira. Juntamente com o meu núcleo de estágio, lecionámos ainda uma UD à turma do 12.º ano, experiência que considero ter sido cumprida com sucesso, pois a turma era composta por alunos calmos, maduros e obedientes. Para além desta experiência no 1.º ciclo e da turma partilhada, cada um dos EE teve a oportunidade de lecionar aulas de EF nos diferentes ciclos de ensino. Posteriormente, fiquei responsável pelas turmas do 6.ºE e do 8.ºC.

Na primeira reunião de professores, destinada a preparar o ano letivo e a conhecer também os docentes que partilhavam a turma 10.º B, confesso que me senti um pouco intimidado, mas simultaneamente ansioso pelo desafio que me foi apresentado. Foram mencionados alguns problemas individuais, como dislexia ou questões mais graves, e problemas de turma, tais como comportamentos desviantes e dificuldades de aprendizagem. A turma, composta por 21 alunos na disciplina de EF, contava com 14 rapazes e 7 raparigas, incluindo um aluno com necessidades educativas especiais. Todavia, à semelhança da maioria da turma, este aluno demonstrava uma

boa participação nas aulas e contribuía positivamente para o ambiente de aprendizagem. Sem os conhecer previamente, era evidente que não poderia nem deveria tirar conclusões precipitadas. No entanto, na primeira aula, adotei uma postura mais rígida para prevenir comportamentos ou situações indesejáveis ao longo do ano letivo. Após conhecer melhor a turma, percebi que os alunos nas aulas de EF não apresentavam os comportamentos relatados pelos outros professores. Concluí que um aluno sentado numa sala de aula adota uma postura bastante diferente daquela que assume ao realizar atividade física num pavilhão ou ao ar livre. Na turma do 10.º ano, o empenho variava consoante a modalidade, uma vez que não era uma turma particularmente capacitada, embora na maior parte das vezes demonstrassem ser trabalhadores. Uma das minhas maiores dificuldades ao lecionar foi a falta de atenção e a fraca capacidade coordenativa, principalmente observada em cinco alunos (três raparigas e dois rapazes). No entanto, no final, tenho consciência de que me deparei com alunos que considero bons jovens, com bons princípios e capacidade para se tornarem pessoas corretas e de sucesso no futuro.

A turma do 6.º ano, igualmente composta por 21 alunos (12 rapazes e 9 raparigas), caracterizava-se por ter pouca maturidade, naturalmente, mas também por ser divertida e respeitadora, constituindo um bom grupo de miúdos, apesar de falarem e brincarem bastante. Lecionei futebol, modalidade na qual me sinto bastante confortável, e uma grande parte dos alunos praticava este desporto. A relação entre alunos e professor foi excelente, marcada por um ambiente de respeito mútuo e colaboração. A comunicação aberta e o feedback constante permitiram que os alunos se sentissem apoiados e motivados a superar desafios e a melhorar continuamente. Este ambiente positivo fomentou a participação ativa e o espírito de equipa, essenciais para o desenvolvimento de competências desportivas e sociais.

A turma do 8.º ano, composta por 20 alunos, foi a mais desafiadora, devido à idade dos alunos. A maioria não apresentava um bom comportamento nem a sensibilidade necessária, chegando a ser desrespeitadora e desobediente. Foi a turma que mais trabalho me deu. No entanto, o respeito pelo professor aumentou gradualmente, como resultado de uma abordagem pedagógica consistente e de um ambiente de ensino estruturado. A comunicação clara e o estabelecimento de regras contribuíram para esta mudança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais disciplinado e cooperativo.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção do ensino

Bento (2003, p. 16), refere que a conceção “representa a capacidade, ato ou consequência de compreender, o pensamento e previsão, sendo o ponto de partida para a atuação prática do professor”.

Segundo Bento (2003), a EF constitui um processo unitário, metódico e delineado tanto de formação como de educação desportiva, representando um processo racional e intencional de tornar acessível aos jovens que frequentam o contexto escolar a aprendizagem de conhecimentos e competências da cultura física. De acordo com Crum (1993), o fundamento da EF é usar o movimento para aprender a contactar e desenvolver-se através do movimento, manipulação e comunicação. A conceção do ensino é representada por vivências, conhecimentos, relações e pensamentos.

Para Echazarra *et al.* (2016), os professores têm o papel de proporcionar situações pedagógicas que permitam aos alunos adquirir e compreender os conteúdos, que quando aplicados, possam ser transferíveis para fora do contexto educativo. Onwuegbuzie, *et al.* (2007) defendem dois tipos de abordagens ao ensino: o ensino direcionado ao aluno, onde é criada uma simbiose entre o ensino e a aprendizagem baseada em valores humanistas, havendo transferência para fora do ambiente escolar; e o ensino centrado no papel do professor, que pressupõem a partilha dos conteúdos de uma forma direta onde o professor explica e ordena o que é pretendido para as tarefas a realizar. Por sua vez, Pedersen e Liu (2003) destacam que as principais diferenças no ensino centrado no aluno e centrado no professor envolve a definição de objetivos, na participação e presença do professor, na instrução de feedbacks e nos métodos de avaliação. Os professores devem estimular a aprendizagem construtiva dos alunos, ou seja, baseadas numa construção ativa dos conhecimentos.

Desde o início, tinha como objetivo distinguir este meu percurso pela inovação. Durante a PES, observei aulas de outros professores que seguiam um ensino centrado no professor, onde o modelo de ensino mais utilizado era o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979). Daquilo que pude vivenciar, os docentes não utilizavam estratégias para modernizar as suas interações com a prática. Daí surge, a relação entre o ensino e a aprendizagem onde devem estar pressupostas em metas claras e simples, compreender as especificidades do grupo e progredir de forma lógica onde o desenvolvimento do aluno surge como o pilar mais importante. Por isso, surgiu a necessidade e a importância de trabalhar com modelos de ensino centrados no aluno

onde promovam o desenvolvimento em três domínios diferentes: motor, cognitivo e socio afetivo.

De acordo com Graça (2001, p. 3), “as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino”.

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem depende do quão estreitas e orientadas são as normas e procedimentos da escola. Se a instituição apresentar orientações mais rígidas e restritas, mais previsíveis serão as atividades que o professor pode optar. A minha prática do ensino, para além de ter sido orientada pela composição curricular, tal como referido anteriormente, também foi baseada nas Aprendizagens Essenciais (finalidades e objetivos, áreas de extensão e ações estratégicas) e no PASEO (princípios, áreas de competências e valores) que apresenta os princípios, valores, visão e as áreas de competências que se pretende que os alunos atinjam no final da sua escolaridade obrigatória, sendo assim, um documento de referência para a organização do sistema educativo.

4.1.2. Modelos de Ensino

Durante o primeiro ano de mestrado, aprofundamos os modelos de ensino nas aulas teóricas durante o 1.º semestre, e no 2.º tivemos a oportunidade de aplicar diferentes modelos de ensino em modalidades principais e alternativas em contexto de prática pedagógica simulada. Aplicamos à própria turma de mestrado, onde foi sorteado aleatoriamente um modelo com uma modalidade alternativa para cada grupo lecionar. Sem dúvida que foi uma boa preparação, pois tivemos de planear uma unidade didática de doze aulas, estipular objetivos e lecionar os planos de aula. O processo foi bastante desafiador devido às modalidades serem alternativas, onde não sentíamos tanto à vontade, dado o pouco ou nenhum contacto com as mesmas.

Os modelos de ensino possuem a função de “ponte” que ligam os conteúdos educativos aos alunos, permitindo um processo dinâmico do ensino e aprendizagem. Os professores, especialmente numa fase inicial da sua carreira, devem realizar formação específica para a implementação dos modelos de ensino, devido às exigências elevadas na organização e gestão das atividades (Silva *et al.*, 2017). Graças à liberdade e à responsabilidade que me foi atribuída, aproveitei a oportunidade para experienciar os diferentes modelos de ensino, principalmente centrados no aluno, com o objetivo de sair da minha zona de conforto e adaptar ao contexto escolar, sempre com o intuito de atingir o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Os modelos que, ao longo do ano letivo optei por trabalhar, foram três modelos

diferentes de ensino: o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) de Mesquita *et al.*, (2017) e o Ensino do Jogo para a Compreensão, conhecido como TGfU (Teaching Games for Understanding), proposto por Bunker e Thorpe (1982).

4.1.2.1 Modelo de Instrução Direta (MID)

No início do ano letivo, iniciei com a modalidade de Ginástica Acrobática, aplicando o MID. Esta escolha justificou-se pela fase inicial do ano letivo, na qual a familiaridade com os alunos e o conhecimento das suas características ainda eram limitados.

Assim, considerando a incerteza quanto à resposta dos alunos ao método utilizado e sendo a minha primeira intervenção neste contexto, optei pelo modelo mais frequentemente aplicado no ensino, conhecido pela sua elevada produtividade e pelo estilo mais autocrático do professor (Rosenshine, 1983), permitindo-me adaptar e integrar eficazmente nas respetivas turmas. De acordo com Arends (2008), os principais objetivos deste modelo são: assegurar que os alunos adquiram um conhecimento factual bem estruturado (enumerar as regras de uma modalidade) e que dominem competências específicas (realizar técnicas de uma modalidade) (Rosenshine, 1983).

Este modelo foi implementado nas UD de Ginástica Acrobática, Badminton, Dança e Basquetebol seguindo as cinco fases delineadas por Metzler (2000), que incluem orientação, apresentação de novos conteúdos/habilidades, prática estruturada, prática guiada e prática independente. No início das aulas, realizava uma revisão dos conteúdos previamente aprendidos, relembrando os alunos dos conhecimentos e experiências anteriores mais relevantes, conectando-os com os novos conhecimentos a serem abordados na aula.

Em seguida, procedia à explicação e demonstração das técnicas, realizada por mim ou por um aluno, assegurando que esta fosse bem executada para servir de modelo. Utilizava também a estratégia de destacar palavras-chave para que os alunos se concentrassem nos pontos importantes, executando as tarefas com eficácia.

Após isso, estruturava a prática, envolvendo os alunos de maneira a minimizar falhas e mantendo-me atento às suas respostas, fornecendo *feedback* frequente. À medida que os alunos assimilavam as táticas e técnicas e as aplicavam no momento apropriado, concedia-lhes maior responsabilidade e autonomia, permitindo-lhes praticar de forma independente, sob a minha supervisão. Por fim, no caso dos alunos mais autônomos, procurava desafiá-los com novas experiências e situações mais complexas. Durante esta prática independente, os alunos consolidaram as suas aprendizagens.

4.1.2.2. Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)

Este é um modelo especificamente concebido para a modalidade de voleibol, destinado a abordar a dificuldade acrescida que os alunos enfrentam na assimilação dos gestos técnicos próprios desta modalidade.

O MAPJ é um modelo híbrido, integrando características de outros modelos, tais como o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo (Mesquita et al., 2017). Este modelo promove o desenvolvimento das competências dos alunos para a prática do voleibol, subordinando o ensino técnico ao ensino tático (Graça & Mesquita, 2017). Os autores acrescentam que este modelo assegura uma prática equitativa para todos os praticantes, reduzindo a exclusão dos alunos menos habilidosos e promovendo o desenvolvimento das competências no jogo. Desde o início, os alunos experienciam uma prática adaptada às suas particularidades individuais. Para tal, o professor, utilizando este modelo, pode e deve ajustar as regras, o material e criar diversas variantes dos exercícios, facilitando a aprendizagem dos estudantes.

Sendo um modelo híbrido, o MAPJ incorpora influências de outros modelos, conforme mencionado anteriormente. O Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão encoraja a resolução de problemas, estimulando os alunos a procurar possíveis soluções e a obter uma compreensão consciente das suas ações táticas. O MAPJ também adota características do Modelo de Educação Desportiva, ao criar um ambiente desportivo autêntico, proporcionando aos alunos uma prática inclusiva, permitindo a integração em equipas heterogêneas e o desempenho de diversas funções. De acordo com Graça e Mesquita (2017), o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo contribui para uma estruturação progressiva dos conteúdos, permitindo aos alunos evoluir de acordo com o seu desempenho no MAPJ.

Mesquita (2006) salienta que o MAPJ se alicerça em quatro dimensões essenciais: (1) uma dimensão cognitiva, que incentiva o praticante a compreender o jogo e a transformar a sua aprendizagem num processo de pesquisa de soluções; (2) uma dimensão social, que garante uma participação equitativa e oportunidades de prática; (3) uma dimensão pessoal, que promove a construção de valores éticos, incentivando o fair-play e a literacia desportiva; e (4) uma dimensão motora, centrada na aquisição de competências técnicas e táticas através da prática do jogo modelado, com referência ao jogo formal.

Graça e Mesquita (2015) acrescentam que este modelo engloba quatro etapas de aprendizagem, estabelecendo progressões baseadas num compromisso contínuo entre a articulação das variantes da mesma tarefa e as tarefas de dificuldade crescente dos conteúdos de aprendizagem.

4.1.2.3. Teaching Games for Understanding (TGfU)

O TGfU, também conhecido como Modelo de Ensino Baseado na Compreensão do Jogo, foi aplicado na modalidade de Andebol para potenciar o desenvolvimento motor dos alunos, fomentar a motivação para a prática desportiva e estimular a sua capacidade de adaptação a diferentes situações, promovendo a perceção dos diversos cenários do jogo. Este modelo foi desenvolvido em resposta a críticas ao ensino de jogos que se concentrava apenas na obtenção de habilidades técnicas durante as aulas de EF.

Balbino e Paes (2005) destacam a importância da variação de atividades realizadas durante as aulas, proporcionando aos alunos uma diversidade de variações e situações, começando pelas mais simples até às mais complexas. Assim, os autores enfatizam a importância dos jogos como a atividade principal, em vez da repetição exaustiva de habilidades técnicas, para promover um processo de aprendizagem mais eficaz.

O processo de ensino delineado por Bunker e Thorpe (1982) identifica seis fases fundamentais no desenvolvimento desta abordagem pedagógica: O Jogo, que corresponde à realização do jogo em si; a “Adequação do Jogo”, que exige o conhecimento das regras do jogo, podendo estas ser adaptadas conforme a tarefa; a Consciência Tática, que esclarece os problemas táticos do jogo e recomenda o entendimento das táticas básicas; a Tomada de Decisão, que incentiva os alunos a resolver questões táticas, atribuindo significado ao uso da técnica conforme os problemas táticos surgidos no jogo; a Habilidade de Execução, que procura munir os alunos de maior domínio e eficácia na execução de técnicas; e, finalmente, o Desempenho, que consolida todos os pontos anteriores no contexto do jogo.

O TGfU distingue-se do modelo tradicional pelos seus princípios pedagógicos. Segundo Bunker e Thorpe (1986), existem quatro princípios fundamentais: 1) Simulação: utilização de jogos modificados; 2) Exagero: alteração das estruturas do jogo para promover, exagerar, controlar e eliminar certos comportamentos, permitindo o ensino através do jogo; 3) Representação: adaptação dos jogos às capacidades dos praticantes; 4) Questionamento: estimular o pensamento crítico dos alunos e a resolução de problemas através de perguntas, de modo que no contexto do jogo os alunos saibam responder às questões "o que fazer", "quando fazer" e "porquê fazer".

A utilização destes modelos centrados nos alunos: TGfU, e MAPJ tornou a prática mais motivadora e promoveu o desenvolvimento ao longo da implementação. Os alunos aumentaram a qualidade da sua participação e da sua responsabilidade. A competitividade foi, sem dúvida,

fundamental para a melhoria do rendimento, enquanto reflexo da motivação e foco por parte dos alunos.

A investigação acerca dos modelos, ao longo dos últimos anos, trouxe uma nova linha de pensamento, estabelecendo o aluno como centro do processo da aprendizagem influenciado por ideais construtivistas e cognitivistas.

4.1.3. Planeamento

De acordo com Bento (2003), a planificação e a análise do ensino aprimoram a competência didática e metodológica, conferindo ao docente uma maior segurança e confiança na sua prática, atenuando as preocupações relacionadas com esses aspetos. Esta preparação antecipada, além de ser essencial para uma prática e gestão eficazes do ensino, permite que o professor se concentre plenamente na turma e no seu desenvolvimento. Importa ressaltar que o planeamento constitui um guia para o docente, suscetível de alterações ao longo do tempo, seja devido a diferentes ritmos de aprendizagem entre turmas do mesmo ano ou a dificuldades inesperadas em determinados conteúdos.

O planeamento é uma fase preparatória do ensino, englobando várias etapas e documentos distintos que seguem uma ordem de especificidade crescente, desde os mais gerais até aos mais pormenorizados.

O planeamento apresenta-se como uma atitude deliberada de estruturar matérias, estratégias, conteúdos e metodologias que se constituirá que servirá de base para a atuação do professor (Bento, 2003). O professor inicia a sua perspetiva acerca do ano letivo, construindo uma visão geral das suas intenções pedagógicas, a qual detalha e implementa no plano anual (Quina, 2009).

4.1.3.1. Planeamento anual

Segundo Viciania e Mayorga-Vega (2016), diversos fatores influenciam o processo de planeamento, sendo um desafio para os professores, especialmente os inexperientes ou com pouca experiência no ensino da EF, considerarem todos esses elementos durante a tomada de decisão. Para facilitar este processo, contamos com o apoio do OC, o que simplificou a elaboração do planeamento das matérias a serem ensinadas pelo grupo de EF.

No início do ano letivo, procedeu-se à atualização da composição curricular do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário, de acordo com o calendário escolar, incluindo anos, áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimento), matérias correspondentes e número de aulas

previstas. Foram também analisados outros documentos estruturantes e orientadores, com o propósito de prestar auxílio ao longo do ano. Estes documentos incluem:

- Regulamento Interno
- Projeto Educativo de Escola
- PASEO
- PAA
- Aprendizagens Essenciais de Educação Física
- Autonomia e Flexibilidade Curricular
- Roulement dos espaços desportivos
- Critérios de Avaliação (para alunos com e sem atestado médico)

O planeamento anual foi a primeira etapa a ser executada. Este planeamento abrange a preparação, compreensão e domínio profundo dos objetivos de desenvolvimento do ensino, bem como as reflexões e conceções sobre a sua organização ao longo de um ano letivo (Bento, 2003).

A elaboração do plano anual ocorreu durante uma reunião com o grupo de EF, onde se definiu a dinâmica de rotação dos espaços e as modalidades a serem abordadas pelos diferentes ciclos de ensino. Esta reunião foi extremamente benéfica, pois, devido à minha inexperiência, enfrentava dificuldades na criação dos diversos documentos necessários. A reunião permitiu-me compreender melhor os critérios de avaliação dos alunos, a distribuição das modalidades ao longo do ano conforme o esquema de rotação e a previsão do número de aulas, tendo em conta os dois semestres e as pausas letivas.

Em relação à rotação de espaços, o grupo disciplinar de EF apontou algumas desvantagens na utilização do modelo por blocos no ensino das UD, que havia sido aplicado nos anos anteriores. Assim, considerou-se mais vantajoso manter a permanência de duas semanas no mesmo espaço, em vez de apenas uma, como tinha sido implementado no ano transato.

4.1.3.2. Planeamento por Semestres

A Escola está estruturada por semestres, sendo da responsabilidade do professor organizar e distribuir as UD pelos dois semestres, de acordo com as orientações do grupo de EF. As modalidades escolhidas para lecionar nos dois semestres foram enquadradas e relacionadas com as atividades do calendário escolar.

Segundo Duarte (2020), a adoção da divisão semestral do calendário escolar na realidade portuguesa tem trazido várias vantagens para a comunidade escolar a quem o pratica, permitindo uma maior articulação entre disciplinas e facilitando a flexibilidade curricular, traduzindo-se

numa melhoria na estruturação do ensino, contribuindo para um ambiente mais produtivo, por parte, dos professores e dos alunos.

No planeamento por semestres, a principal dificuldade vivida foi conseguir estruturar todas as UD no respetivo semestre, uma vez que, tinha de garantir a transferência e continuidade de modalidades e seguir a composição curricular que a escola tinha disponibilizado.

4.1.3.3. Unidade Didática

Quanto ao planeamento de uma UD, Quina (2009) argumenta que uma unidade de ensino consiste num conjunto de aulas, organizadas e estruturadas de forma a alcançar os objetivos de aprendizagem previamente definidos.

No desenvolvimento do conteúdo programático de uma UD, é essencial definir e delinear os objetivos a atingir, bem como considerar as linhas metodológicas do Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário. Outro aspeto relevante é levar em conta as decisões do grupo disciplinar de EF, que já definiu algumas das modalidades a serem lecionadas.

A estrutura do modelo de UD adotado segue a proposta de Tannehill et al. (2015) e McTighe e Wiggins (1998), conhecida como "*Backward Design*" onde foi necessário começar a planear com o objetivo final em mente (*Big Picture Goal*), identificar primeiro os resultados de aprendizagem que pretendemos alcançar. Em seguida, determinar quais serão as avaliações necessárias para comprovar que os alunos atingiram esses resultados. Por fim, organizar as atividades de ensino e aprendizagem, bem como os recursos (pedagógicos, didáticos e tecnológicos) que serão utilizados para atingir esses objetivos (McTighe & Wiggins, 2012). A caracterização do contexto foi baseada nas UD que a turma abordou nos anos letivos anteriores e também através da avaliação diagnóstico de forma a identificar o nível de conhecimento e habilidades da turma.

O processo de definição, organização e planificação dos conteúdos programáticos de uma UD por parte do docente implica também uma reflexão profunda sobre as características da turma, suas especificidades e necessidades, bem como as diferenças e heterogeneidades (Gonçalves & Trindade, 2010).

Um dos maiores desafios foi o cumprimento das horas atribuídas a cada UD, não só pelos constrangimentos anteriormente mencionados, como também pelo ajustamento do espaço com os restantes professores que, por vezes, obrigou a alterar a UD a lecionar. Tive algumas dificuldades na organização dos conteúdos numa fase inicial, principalmente na procura da progressão mais pedagógica para um melhor processo de ensino e aprendizagem. O que mais me ajudou a refletir sobre outras perspetivas e a orientar-me para os objetivos a atingir, foram as

reflexões com os meus colegas do núcleo PES e a OC, pois apresentaram os seus pontos de vista e as suas próprias UD que utilizamos como termo de comparação.

As UD inicialmente previstas para o primeiro semestre incluíam Andebol, Ginástica Acrobática, Badminton e Voleibol. No entanto, como já mencionado, surgem frequentemente imprevistos e dificuldades que devem ser abordados de maneira profissional e organizada. No caso específico da minha turma, foram observadas grandes dificuldades na modalidade de Voleibol. Por esta razão, tive de despende de mais aulas nesta modalidade, adiando a avaliação para o segundo semestre. Além disso, a UD de Andebol foi igualmente adiada e lecionada posteriormente, juntamente com Dança e Basquetebol.

4.1.3.4. Plano de aula

Os planos de aula foram elaborados com base numa avaliação inicial dos alunos, considerando-se essencial conhecer os seus hábitos, atitudes, nível de aptidão física, conhecimentos e habilidades. Em muitas das modalidades, foi realizada uma avaliação diagnóstica, especialmente nos desportos coletivos, com o intuito de preparar os planos de aula alinhados com os objetivos gerais e específicos definidos. Para garantir uma melhoria contínua na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, é crucial que os professores também exijam de si próprios um elevado nível de planeamento e preparação.

Os planos de aula foram estruturados em torno dos seguintes pontos: objetivo geral, tempo, objetivos específicos, descrição do exercício e palavras-chave. O sucesso de uma aula está inevitavelmente ligado a uma boa preparação da mesma, sendo que na falha desta, o docente poderá ter de tomar decisões inesperadas e, possivelmente, erradas, uma vez que não passariam pelo processo de reflexão (Bento, 2003).

Um plano de aula bem elaborado, pensado e implementado pode facilitar significativamente o trabalho do professor. Este documento contém informações cruciais para o desenvolvimento da aula, estando estruturado de modo a permitir uma fácil compreensão e aplicação dos seus objetivos no contexto prático. É importante salientar que o plano de aula é, em essência, um conjunto de intenções apoiadas em decisões pedagógicas ponderadas, mas sempre suscetível de ajustes oportunos por parte do professor.

Esta planificação foi sempre organizada de forma cuidadosa e refletida, com exercícios adaptados às capacidades dos alunos, respeitando uma perspetiva de desenvolvimento alinhada com os objetivos definidos no plano da UD. A elaboração destes planos previa uma ordem para as ações a serem tomadas e incluía a consciência de que é sempre necessário ter uma alternativa para solucionar eventuais problemas que surgissem durante a aula, adaptando os exercícios ou

adotando diferentes abordagens para garantir o progresso dos alunos e maximizar o tempo útil da aula, considerando que podem ocorrer imprevistos que requerem ajustamentos no planeamento original. Hashweh (2005) afirma que o professor deve possuir um vasto repertório de conhecimentos pedagógicos adquiridos através da prática do ensino e uma sólida base de conhecimentos didáticos para se adaptar às diversas situações que possam emergir.

No contexto das decisões pós-interativas, a reflexão assume um papel fundamental. Como indicado por Nóvoa (2009), é importante incutir nos futuros professores hábitos de reflexão e autorreflexão. Seguindo esta linha de pensamento, era valioso para o EE realizar uma reflexão após cada aula, permitindo-lhe identificar e corrigir lacunas que surgiram, assim como enfatizar os aspetos que correram bem.

Portanto, a reflexão pós-aula torna-se uma ferramenta essencial para a melhoria contínua do ensino, ajudando o professor a ajustar e melhorar constantemente as suas práticas pedagógicas.

4.1.4. Realização

A realização constitui indubitavelmente, a tarefa mais significativa da intervenção educativa do EE durante a PES. Este processo está em constante evolução, uma vez que nos confrontamos com a realidade da prática de ensino, aplicando todo o nosso conhecimento e os planos previamente delineados. É neste contexto que o EE compreende verdadeiramente o papel de "ser professor", não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pelo acompanhamento e apoio aos alunos ao longo do seu percurso, com o objetivo de os integrar na disciplina de EF (Silva, 2014).

Ao longo de toda a minha experiência, houve uma constante preocupação com o bem-estar dos alunos, procurando formas de os motivar e de os colocar em situações de aprendizagem que favorecessem o seu desenvolvimento. Por esta razão, torna-se pertinente detalhar como foi executada a realização durante a minha PES. Especificamente, foquei-me nas quatro dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, disciplina e clima. De acordo com Siedentop (1998), estas dimensões estão sempre presentes de forma simultânea em qualquer momento do ensino. O autor destaca ainda que a eficácia destes princípios e procedimentos depende de diversos fatores, tais como a capacidade de adaptação do professor, o contexto escolar, as características dos conteúdos de aprendizagem, os espaços e materiais disponíveis para as aulas e a capacidade dos alunos de adquirirem conhecimentos ao longo das aulas.

O aspeto mais preponderante para a melhoria da minha realização foi, sem dúvida, a reflexão. Refletir é essencial para quem deseja se tornar professor, contudo, muitos EE

encontram dificuldade em entender o sentido real desse processo (Schön, 1991). Inicialmente a minha reflexão era bastante descritiva porque não tinha abrangido o meu conhecimento para entender outros aspetos que estavam presentes nas aulas. Schön (1991), ainda refere que participar ativamente na reflexão promove o desenvolvimento de uma prática reflexiva, marcada por um aumento da autoconsciência e, ao longo de todo o processo reflexivo que fui desenvolvendo, comecei a interpretar de forma mais lúcida as minhas ações, as dos meus alunos e as variantes que pudessem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Um aspeto importante do meu processo foi a reflexão coletiva após cada aula, independentemente de quem lecionasse.

4.1.4.1. Dimensões da intervenção pedagógica

4.1.4.1.1 Instrução

Para Aranha (2004), a dimensão da instrução abrange todos os comportamentos e técnicas pedagógicas do professor, com o objetivo de transmitir informação relevante. Durante as aulas, foram vários os momentos de instrução, tais como as introduções às aulas, a apresentação dos exercícios, a emissão de feedbacks e a conclusão final da aula. Neste contexto, mantive uma comunicação constante com os alunos, fornecendo-lhes continuamente informações sobre a execução das ações motoras e os resultados alcançados. Assegurei que toda a turma estivesse atenta às explicações, evitando que qualquer aluno se posicionasse atrás de mim, prevenindo distrações com assuntos alheios à aula.

Considero que os feedbacks positivos se revelaram mais eficazes na minha instrução, pois funcionaram simultaneamente como informação e reforço, contribuindo para a criação de um ambiente favorável, aumentando a cooperação, o empenho e o desempenho dos alunos. Inicialmente, enfrentei algumas dificuldades, especialmente na transição entre exercícios e na explicação dos mesmos à turma. A utilização de metodologias diversificadas de exemplificação/demonstração facilitou este processo, recorrendo, por exemplo, a um aluno com um bom desempenho motor ou a um aluno mais distraído para servir de exemplo.

Uma das principais preocupações foi sempre a de enfatizar a importância da EF como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento dos alunos, não apenas ao longo do seu percurso académico, mas também ao longo da vida (Meireles, Moreira & Santos, 2013). Além disso, utilizei palavras-chave em cada exercício, ajustando gradualmente o seu uso, enfatizando a qualidade em detrimento da quantidade de palavras-chave ou critérios de êxito mencionados, conforme recomendado por Rink (2014). Ao longo do ano, um dos maiores cuidados foi manter-

me interventivo na aula, utilizando feedbacks pedagógicos. Estes são descritos por Januário (1996) como uma reação, verbal ou não, do professor a uma ação do aluno, com o intuito de descrever, avaliar ou questionar o aluno sobre a sua prestação.

Dado que existem vários tipos de feedback e que estes podem ser aplicados em diferentes momentos da aula, priorizei o uso de feedbacks verbais, imediatamente após as execuções dos alunos. Embora tenha existido momentos em que a aula foi interrompida para transmitir feedbacks gerais ou a pequenos grupos, procurei, sempre que possível, utilizar feedbacks dirigidos a cada aluno individualmente, para atender às suas necessidades específicas (Rink, 2014).

No nível introdutório, as alunas efetuavam o serviço por baixo e a consequente receção, posteriormente, trocavam de funções. Durante o exercício observei diversas dificuldades na realização deste gesto técnico, e, por este motivo, foquei-me na respetiva correção técnica, demonstrando e emitindo feedbacks. (Reflexão de aula Voleibol – aula 52 – 22/02)

De acordo com Rosado e Mesquita (2009), a forma como o professor se expressa é crucial para a conceção da aprendizagem. Com o objetivo de melhorar as minhas técnicas de instrução, investiguei e adotei estratégias que me permitissem ser um comunicador eficaz, transmitindo apenas a informação necessária para os alunos, seguindo sempre um encadeamento lógico: apresentação da tarefa, explicação, demonstração, adoção de critérios de êxito e utilização de palavras-chave. Aliadas a estas estratégias, a utilização de uma terminologia específica da disciplina ajudou a alcançar mais sucesso. O uso do questionamento foi frequente ao longo do ano, assegurando a transmissão de conhecimentos e dotando os alunos de capacidade reflexiva

No que se refere à reflexão, é imprescindível mencionar a sua relevância no aprimoramento da minha prática pedagógica no contexto real de ensino, ao reforçar os aspetos positivos e procurar remediar as minhas fragilidades. Este tópico pode ser subdividido em três momentos principais: a reflexão na ação, que conduz a uma improvisação deliberada; a reflexão sobre a ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação.

4.1.4.1.2 Gestão

De acordo com Januário et al. (2015), a gestão da aula está relacionada com as ações implementadas para manter um ambiente de aprendizagem propício ao sucesso dos alunos. Esta gestão abrange o controlo do espaço da aula, o estabelecimento de regras e a concentração dos

alunos nas tarefas durante as atividades. Desde o início, delineei estratégias de gestão e organização, garantindo a sua execução para maximizar o tempo útil de aula.

Na dimensão da gestão, a direção da escola, em conjunto com o grupo de EF, determina como a disciplina será operacionalizada, distribuindo no início do ano letivo um mapa aos professores de EF. Este mapa inclui as aulas a lecionar, o horário a cumprir e o espaço designado para cada docente, ou seja, desde o início do ano, cada professor sabe onde decorrerão as suas aulas. A distribuição das UD por semestre foi também pré-definida logo no início do ano pelo núcleo da PES, mais precisamente por mim e pelo Afonso, por termos anos de ensino semelhantes. Esta gestão teve em conta o número de aulas a lecionar para cada UD, sendo ocasionalmente ajustada, em caso de imprevistos ou festividades, e atribuindo mais aulas às UD onde os alunos demonstravam maiores dificuldades, como no caso do Voleibol, tal como já referido.

Na EBSOJ, o ensino secundário tem três aulas de EF por semana, cada uma com a duração de 50 minutos, dos quais apenas 40 minutos são efetivamente úteis. Isto deve-se ao facto de os alunos só poderem entrar nos balneários cinco minutos antes do início das aulas, necessitando de mais cinco minutos para se equiparem, e saírem cinco minutos antes do final da aula para se desequiparem e terem direito ao intervalo.

Após a entrada dos alunos no pavilhão, com atrasos frequentes por parte de alguns, os primeiros minutos da aula eram dedicados apenas à instrução inicial. Nos últimos minutos da aula, realizava um breve retorno à calma, com transmissão de feedback sobre a aula e informações sobre a próxima aula, pois, conforme Rosado e Mesquita (2011) destacam, este é um dos momentos mais privilegiados para a transmissão de informação.

Relativamente à minha gestão da aula, tive de considerar diversos aspetos como a formação de grupos, filas, níveis, tempo, espaço, entre outros. Na gestão do espaço, conforme mencionado anteriormente, este era alterado a cada duas semanas, com a utilização de um terço do pavilhão, o espaço exterior ou a sala de espelhos. Na gestão do tempo, tive em consideração vários aspetos. Com apenas 40 minutos úteis de aula, evitei desperdiçar tempo com a chamada ou a montagem e troca de materiais. Assim, para contornar a questão das faltas, perguntava aos alunos quem estava ausente, sendo que numa fase inicial confirmava se estava correto. Na questão do material, chegava mais cedo à escola para deixar tudo preparado, utilizando sempre pouco material.

Ainda na gestão do tempo, planeei os exercícios de forma a terem um encadeamento lógico de conteúdo, facilitando transições rápidas entre exercícios. Além disso, procurei ter poucas tarefas por aula (máximo três), variando as condicionantes de cada jogo. Numa parte

inicial, para não desperdiçar tempo de atividade, era rápido na explicação dos exercícios e das condicionantes.

Para concluir, antes de cada aula e dependendo do modelo de ensino implementado, definia previamente as equipas. Estas equipas não eram fixas, variando de modalidade para modalidade e de aula para aula, sendo ajustadas conforme necessário.

Na transição para a parte fundamental da aula, tive de adaptar e reorganizar as equipas, devido a ser necessário no mínimo cinco elementos em cada uma para a dinâmica do exercício. No decorrer do mesmo, tinha um aluno de fora em cada equipa, onde rapidamente lhe atribui a função de efetuar o bloco, desta forma, não interferia no objetivo principal do exercício e conseguia ter todos os alunos ativos. (Reflexão de aula Voleibol – aula 48 – 09/02)

Na minha opinião, e de acordo com o que Resende et al. (2015) referem, todas as estratégias utilizadas para a organização e gestão da aula foram benéficas, não só para promover bons comportamentos nos alunos, mas também para impor disciplina durante as minhas aulas e atividades propostas. Toda esta gestão fez com que os alunos adquirissem os valores transmitidos, bem como, todas as componentes motoras e cognitivas desenvolvidas ao longo das aulas. Houve um envolvimento gradual dos alunos na gestão de situações de aprendizagem, de transições, organização e de comportamento (Aranha, 2004).

4.1.4.1.3. Disciplina

A disciplina refere-se às práticas relacionadas para a promoção de comportamentos adequados durante a aula. Conforme Aranha (2004), esta dimensão engloba os comportamentos e técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor, com o objetivo de modificar e promover condutas apropriadas. Assim, sempre que um aluno exibir um comportamento inadequado, o professor deve intervir de imediato para não comprometer o normal e bom funcionamento da aula.

Ao longo do ano letivo, fui desenvolvendo soluções e estratégias que ajudaram a prevenir situações que poderiam prejudicar a prática, intervindo eficazmente quando surgiam comportamentos menos adequados, de modo a controlar o comportamento da turma.

Como estratégias, procurei maximizar o tempo de atividade, escolhi situações de aprendizagem enquadradas nas especificidades da turma relacionadas com os níveis de participação e motivação dos alunos, tive um cuidado especial em todas as funções de

organização implementadas na aula e nos níveis de atenção e concentração, procurando ir ao encontro de uma atuação coerente e consistente. Uma das dificuldades sentidas foi relacionada com a imposição de regras, quando aplicado algum castigo ou recompensa a um aluno numa determinada situação teria de aplicar o mesmo critério aos restantes alunos em situações semelhantes.

Siedentop (1998), afirma que um professor eficaz é aquele que encontra os meios necessários para manter os alunos motivados e empenhados o maior tempo possível, sem recorrer a técnicas ou intervenções negativas ou punitivas, mas mantendo-os em atividade e promovendo uma melhor aprendizagem durante o maior tempo de aula possível.

Pelo exposto, foi relevante a adoção de uma postura cuidada, rigorosa e assertiva, onde, através da reflexão, percebeu o melhor caminho para conduzir a turma ao objetivo pretendido. A palavra “Não” tem um peso muito grande nos alunos, por isso, procurei em vários momentos, quando considerei pertinente, adotar uma postura flexível e menos rígida, promovendo o desenvolvimento de um clima positivo e acolhedor.

4.1.4.1.4 Clima

Os principais fatores que promovem um bom clima de aula são as interações pessoais e sociais entre os alunos. Conforme Rosado e Mesquita (2011), um ambiente de aprendizagem positivo é sustentado por três elementos: a relação entre os alunos, a relação entre o professor e os alunos, e a atmosfera social da organização. Tendo em conta estas premissas e considerando que a EBSOJ é uma escola bastante exigente, procurei, ao longo das minhas aulas, proporcionar momentos de descontração, permitindo aliviar alguma da "pressão" acumulada nas restantes disciplinas.

Para tal, num primeiro momento, expliquei aos alunos que a liberdade concedida devia ser usada com consciência e responsabilidade. Desta forma, os alunos compreenderam que, nas aulas, há momentos tanto para descontração como para aprender. Este esclarecimento, aliado ao bom senso dos alunos, resultou num ambiente positivo ao longo de todo o ano letivo.

Seguidamente, os alunos participaram no “jogo dos 10 passes” em situação de 3x3, onde foi possível verificar um progresso notável na capacidade de criar linhas de passe com e sem bola. A introdução de um sistema estatístico incentivou a competição saudável e a cooperação entre os alunos, resultando num ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador. (Reflexão da aula de andebol – aula 79 – 16/05)

Torna-se fundamental haver condições pedagógicas e um ambiente que incentivem a participação ativa e o compromisso dos alunos centrado na sua própria aprendizagem (Bailey et al., 2009). O feedback positivo que contribuiu para a motivação dos alunos em específico e o feedback individualizado que permitiu desenvolver uma ligação com os mesmos, pois sentiam que o professor os queria ajudar, a melhorar o seu rendimento e a ultrapassar as suas dificuldades.

No geral, considero que consegui estabelecer uma boa relação com as turmas, ganhando a confiança dos alunos não apenas durante as aulas, mas também nos intervalos. A partilha e as conversas sobre os seus problemas mostraram-se benéficas, pois alguns alunos revelaram sentir-se melhor após partilharem algumas questões. Assim, vivenciei uma proximidade e um convívio agradável com os alunos, o que frequentemente os levava a procurar-me fora do contexto de aula em busca de orientação profissional e aconselhamento, ou por curiosidade nas atividades físico-desportivas e lúdicas organizadas pelo núcleo da PES.

4.1.4.4.5 Reflexão

Schön (1991), distingue três tipos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira ocorre durante a ação e consiste em questionar as condições colocadas enquanto a atividade está a ser realizada, analisando o que levou às ações até aquele momento; a segunda envolve uma análise duma ação passada, de forma a tentar compreender o que ocorreu e considerando todo o processo desenrolado. A reflexão sobre a reflexão na ação decorre numa fase anterior ao momento de ação decorrer, onde o EE encontra estratégias para as debilidades identificadas e acaba por avaliar o seu processo de reflexão.

Partindo da minha experiência na PES, o professor não deve ter receio de alterar as condições pedagógicas durante a sua ação, visto que o planeamento não prevê pormenorizadamente o que irá acontecer. Portanto é fundamental analisar e questionarmo-nos através de questões do género: “o que pode melhorar a prática dos meus alunos neste momento?” ou “o que poderia ter melhorado a prática dos meus alunos naquele momento?” Estas foram as questões que mais me coloquei após e durante a minha prática e foi o que levou aos ajustes que achei mais favoráveis para o processo ensino e aprendizagem.

4.1.5 Avaliação

Na educação, o procedimento de avaliação envolve o acompanhamento contínuo da progressão do aluno, bem como a recolha e interpretação de informações com base em determinados objetivos, com vista a tomar decisões que irão influenciar a organização do

processo de ensino e aprendizagem (Sánchez, 1992). De acordo com Bermudes et. al. (2013), a avaliação é uma parte essencial da prática educativa, pois articula o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a identificar quais aspectos necessitam de revisão, adaptação ou reconhecimento como adequados para o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos. Um dos principais desafios é a forma irrealista como os objetivos de aprendizagem dos alunos são integrados na avaliação (Siedentop & Tannehill, 2000).

4.1.5.1 Tipos de Avaliação

O tipo de avaliação que utilizei foi a avaliação mista em que combina elementos de avaliação normativa e criterial. A primeira refere-se à comparação do desempenho dum aluno com os seus colegas em relação a um determinado conjunto de critérios. Hadji (2001), considera este tipo uma avaliação “livre” de qualquer norma. Relativamente à segunda, o autor menciona que a avaliação por critérios prioriza um determinado comportamento, com o objetivo de atingir um fim.

Comecei por definir claramente os objetivos de aprendizagem. Para verificar se estavam a ser alcançados, estabeleci critérios de eficácia e eficiência. A eficácia refere-se ao grau em que os objetivos são atingidos. Para isso, elaborei critérios específicos que me permitiram avaliar o sucesso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos. Além de estabelecer estes critérios, adotei uma abordagem normativa entre os alunos, tendo como referência o “melhor” e o “pior” aluno da turma na UD em questão para ajustar a avaliação conforme o contexto da turma. Isso facilitou na adoção de estratégias de ensino para corresponder às necessidades dos alunos.

4.1.5.2 Modalidades de Avaliação

Existem diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente diagnóstica, formativa e sumativa. Aranha (2004) menciona que o processo de ensino e aprendizagem é analisado através destes três momentos de avaliação ao longo da UD. Importa destacar que avaliar não é o mesmo que classificar.

A avaliação com função diagnóstica tem um papel fundamental na elaboração do planeamento e dos planos de aula. Esta é a primeira ferramenta utilizada para orientar o docente e compreender o nível de habilidades dos alunos, permitindo identificar as competências técnicas e táticas necessárias para uma intervenção mais precisa, com o intuito de melhorar as habilidades destes.

Nas aulas de avaliação diagnóstica, os exercícios estavam alinhados com os objetivos definidos para a avaliação. Utilizaram-se três níveis para avaliação: nível um (não executa), nível dois (executa com dificuldade) e nível três (executa). Os conteúdos a observar foram selecionados com base nos critérios de desempenho fornecidos pelo grupo de EF. Os instrumentos de registo, criados pelo núcleo da prática, incluíram fichas de observação, grelhas e fichas de autoavaliação.

Durante o decorrer da PES, a avaliação teve um caráter formativo, funcionando como um meio orientador do processo de aprendizagem e integrando-se nele. Nestas situações, o feedback desempenhou um papel crucial, com propósitos descritivos, avaliativos e interrogativos, permitindo uma compreensão interativa das aprendizagens e pensamentos dos alunos. Nesta perspetiva, a avaliação formativa foi aplicada ao longo de todas as aulas e esteve no centro das práticas educativas (Chng & Lund, 2018). Teve como objetivo avaliar o desenvolvimento dos alunos e assegurar que atingissem os objetivos previamente definidos, consistindo ainda na recolha sistemática e informal de informações sobre os comportamentos dos alunos, visando o seu desenvolvimento (Quina, 2009).

No que toca à avaliação sumativa, esta é caracterizada por ser o momento mais formal, marcando o final da UD. O seu principal objetivo é obter dados sobre o nível de aprendizagem e a evolução dos alunos, verificando se os objetivos propostos foram alcançados.

Os alunos também realizaram uma autoavaliação, atribuindo níveis quantitativos. Embora esta autoavaliação não tenha impacto na nota final, considero que é uma prática positiva, pois, ao fornecer ferramentas como os critérios de avaliação os objetivos gerais e critérios de desempenho da UD, permite aos alunos formular uma opinião crítica sobre a sua nota, tornando-os mais reflexivos.

Como reflexão sobre o processo de avaliar, senti algumas dificuldades na definição dos parâmetros a avaliar, por ser difícil identificar por serem muito gerais. Foi necessário recorrer à observação e análise do desempenho, planeando a avaliação de uma forma mais concisa para facilitar a construção da UD e, com fim, a atingir os objetivos previamente estabelecidos. A falta de capacidade reflexiva dos alunos foi notória ao realizarem por vezes uma autoavaliação de forma injusta e pouco coerente. Acaba por ser necessário mais momentos onde a autoavaliação esteja presente para que os alunos consigam atribuir uma avaliação equivalente ao seu nível prático.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

Desde o início deste percurso, foi sempre reconhecida a importância e a necessidade da participação do EE nas atividades desportivas, especialmente no âmbito das atividades não letivas. A participação do EE na escola visa a sua inclusão na comunidade educativa (Batista & Queirós, 2013).

O objetivo da relação com a comunidade é desenvolver no EE competências que permitam compreender a importância da relação entre a escola e o meio envolvente, além de promover iniciativas para a participação comunitária. A PES torna-se essencial neste contexto, pois facilita o desenvolvimento de habilidades e possibilita a participação ativa em diversas atividades ao longo do ano letivo (Sousa et al., 2018).

Criar um espaço de socialização foi fundamental, permitindo-nos dar a conhecer enquanto pessoas e profissionais. Assim, procurámos o nosso desenvolvimento e reconhecimento ético, demonstrado pela nossa pontualidade, assiduidade e cumprimento rigoroso de todas as tarefas, com o máximo empenho e responsabilidade. Mostrámos sempre a nossa disponibilidade para ajudar e colaborar com a escola e a OC.

5.1. Atividades Realizadas

As atividades realizadas fora do contexto de aula são fundamentais para o desenvolvimento do professor, permitindo-lhe adotar uma postura dinâmica e ativa na execução de várias iniciativas, com o objetivo de alcançar um maior envolvimento na comunidade escolar.

Segundo Brandão (2002), as escolas secundárias devem proporcionar ambientes que favoreçam a aprendizagem dos alunos, conferindo-lhes valor educativo e formativo ao longo das suas vidas. Assim, em todas as atividades que desenvolvi, procurei criar momentos de descontração para os alunos, que simultaneamente se traduzissem em aprendizagem, incutindo-lhes valores que serão úteis no seu futuro.

5.1.1. Dia Europeu do Desporto Escolar

No dia 29 de setembro, integrei a celebração do Dia do DE, uma data de grande relevância para a promoção do desporto na escola. Este evento foi marcado por um entusiasmo contagiante por parte de toda a comunidade educativa, desde alunos até ao corpo docente e pessoal não docente. A colaboração e o espírito de equipa estiveram patentes em cada atividade, reforçando o valor do desporto como um meio de união e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Juntamente com os meus colegas do corpo docente de EF, organizámos uma série de

atividades que incentivavam a prática de atividade física de forma lúdica e inclusiva. Entre estas atividades, destacámos a organização de uma gincana, onde os alunos puderam utilizar meios sobre rodas, como patins, skates e bicicletas. Esta atividade não só promoveu a destreza e a coordenação motora, mas também foi um excelente momento de diversão e interação entre os alunos.

Além da gincana, realizámos uma caminhada pelas imediações da escola, proporcionando um momento de contacto com a natureza e incentivando hábitos de vida saudáveis. Esta caminhada permitiu que alunos e professores pudessem interagir de forma mais descontraída, fortalecendo os laços entre toda a comunidade escolar.

Outra atividade que mereceu destaque foi a coordenação de uma coreografia de dança. Esta iniciativa revelou-se um enorme sucesso, com uma adesão massiva por parte dos alunos. A dança, além de ser uma excelente forma de exercício físico, proporcionou momentos de alegria e descontração, permitindo que os alunos expressassem a sua criatividade e desenvolvessem a sua coordenação rítmica.

O Dia do DE foi, sem dúvida, um marco importante no calendário escolar, demonstrando o impacto positivo que a atividade física pode ter na vida dos alunos. O entusiasmo e a participação ativa de todos os envolvidos evidenciaram a importância de continuar a promover o desporto na escola, não só como uma forma de melhorar a condição física dos alunos, mas também como um meio de promover valores como o trabalho em equipa, a disciplina e a perseverança.

5.1.2. Liga OJ Futsal – DE

No mês de novembro, em colaboração com o núcleo de estágio, organizámos e inaugurámos um torneio de futsal destinado ao 3º ciclo. Este evento foi meticulosamente planeado e estruturado com bastante antecedência, com o principal intuito de fomentar a motivação dos alunos para a participação no DE e promover um espírito de camaradagem e competição saudável entre os participantes.

O torneio teve uma duração significativa, culminando no início do mês de março. Ao longo deste período, a participação dos alunos foi notável, com a maioria a demonstrar grande entusiasmo e empenho. A adesão massiva evidenciou não só o interesse pelo futsal, mas também a importância de iniciativas desportivas para o desenvolvimento integral dos alunos.

Durante as primeiras semanas do torneio, foram observadas algumas atitudes de indisciplina por parte de alguns alunos. No entanto, estas situações foram prontamente identificadas e resolvidas através de intervenções adequadas e pedagógicas. A organização do

torneio (núcleo da PES), trabalhou de forma diligente para estabelecer um ambiente de respeito e fair play, o que resultou numa melhoria significativa do comportamento dos alunos e numa maior harmonia durante os jogos.

As equipas demonstraram grande desportivismo, empenhando-se não só em vencer, mas também em respeitar os adversários e as regras do jogo. Esta atitude positiva contribuiu para que o torneio fosse uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, permitindo que os alunos desenvolvessem competências importantes como o trabalho em equipa, a resiliência e a capacidade de lidar com vitórias e derrotas de forma construtiva.

5.1.3. Corta-mato e mesas de Natal

No último dia de aulas do mês de dezembro, em colaboração com o corpo docente de EF, organizámos minuciosamente o evento do corta-mato na EBSOJ. Esta atividade, que é uma tradição na instituição, contou com uma adesão entusiástica por parte dos alunos, que demonstraram grande empenho e dedicação ao longo de toda a prova.

O entusiasmo dos participantes foi evidente desde o início, com muitos a prepararem-se antecipadamente para o evento. A corrida, realizada nas instalações da escola, proporcionou momentos de competição saudável e incentivo à prática desportiva, refletindo os valores que a nossa comunidade educativa procura inculcar nos estudantes.

Paralelamente, ao longo da tarde, decorreu a iniciativa das mesas de Natal, um evento igualmente aguardado com grande expectativa pelos alunos. Nesta atividade, cada turma teve a oportunidade de decorar e preparar mesas com doces tradicionais da época festiva. A criatividade e o espírito natalício estiveram em destaque, com cada turma a empenhar-se para criar a mesa mais bonita e apetitosa.

A iniciativa incluiu um concurso para premiar a melhor mesa, o que fomentou um ambiente de saudável competição entre as turmas. O júri, composto por elementos do corpo docente e da direção da escola, teve a difícil tarefa de avaliar cada mesa com base na originalidade, apresentação e sabor dos doces preparados. Após a deliberação, os vencedores foram anunciados, e todos os participantes tiveram a oportunidade de partilhar os seus trabalhos num convívio que promoveu o espírito comunitário e a celebração das tradições natalícias.

Durante este evento, assumi a responsabilidade pela minha turma residente devido a um compromisso que impediu a presença da Diretora de Turma até ao final da atividade. Esta experiência foi particularmente enriquecedora, pois permitiu-me aprimorar laços com os alunos, orientando-os e apoiando-os na preparação e apresentação da sua mesa de Natal.

5.1.4. Experiência letiva de outros ciclos

Ao longo da PES, a OC proporcionou a oportunidade aos EE de lecionarem em diferentes ciclos de ensino, nomeadamente o 1.º ciclo (3.º/4.º ano), o 2.º ciclo (6.º E), o 3.º ciclo (8.º C) e o ensino secundário (10ºB/12.º C). A experiência de ensinar uma turma do 1.º ciclo foi extremamente gratificante. Em cada aula, os alunos proporcionaram momentos divertidos e demonstraram grande empenho motor, o que resultou num ambiente de aula excepcional. Durante as sessões, os alunos expressavam grande afeto por mim, manifestando-se com abraços e procurando constantemente a minha atenção. Todas as aulas foram cuidadosamente planeadas, recorrendo a jogos lúdicos com o objetivo de motivar os alunos para a prática física e enriquecer o seu repertório motor.

No segundo semestre, passei a lecionar a turma do 6.º E, uma turma um pouco imatura, mas com grande vontade de aprender e empenhada em melhorar o seu desempenho. No entanto, a turma mais desafiante foi, sem dúvida, a do 8.º C, onde os alunos revelaram, na sua maioria, atitudes desrespeitosas e falta de motivação para a prática. Houve vários momentos em que foi necessário adaptar a componente prática para captar o interesse dos alunos. Para tal, dediquei-me a explorar diferentes exercícios e emiti feedbacks positivos de forma contínua, com o intuito de incentivar a participação ativa dos alunos.

No que diz respeito à turma do 12.º C, esta destacou-se pelo excelente comportamento e pelo empenho demonstrado nas atividades físicas. Decidi lecionar a UD de tag-rugby, uma vez que esta não fazia parte do plano da minha turma residente. Através da prática, constatei que esta turma evoluiu rapidamente, o que me levou a planear exercícios diversificados para manter a motivação e o desafio entre os alunos. Quina (2009) sublinha a importância de os exercícios representarem um nível de exigência ligeiramente acima das capacidades dos alunos, de modo a estabelecerem um desafio realista e promoverem a sua superação.

5.1.5. Palestra “Suporte Básico de Vida”

No dia 16 de fevereiro de 2024, decorreu uma palestra organizada pela Escola Superior de Saúde Norte, da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis. Esta sessão teve uma componente teórico-prática, e teve como principal objetivo sensibilizar a comunidade escolar para as técnicas corretas a adotar nas manobras de reanimação em casos de paragem cardiorrespiratória. Além disso, procurou transmitir conhecimentos específicos às turmas do ensino secundário, com especial enfoque nos alunos do 10.º ano, que foram submetidos a uma avaliação nas aulas de EF.

5.1.6. Sarau Gimnodesportivo

No dia 19 de abril de 2024, teve lugar o Sarau Gimnodesportivo do Agrupamento no Pavilhão das Travessas, em São João da Madeira, cujo tema central foi os anos 80. Este evento contou com a participação de todas as escolas do agrupamento, desde o pré-escolar até ao 12.º ano, e incluiu também a presença de grupos convidados. O sarau, que é o evento culminante de cada ano letivo, foi organizado pelos docentes de EF da escola sede e pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, responsáveis pela criação das coreografias apresentadas pelos seus alunos.

A organização e a preparação do evento ficaram a cargo do grupo de Educação Física, englobando tarefas como o aluguer do espaço, a elaboração dos convites, a preparação do recinto, a coordenação do evento e a supervisão dos ensaios. Enquanto EE, estive envolvido em todas as etapas de planeamento e execução do sarau. Promovi o evento junto da turma a meu cargo, e colaborámos na criação de uma coreografia, em conjunto com outras duas turmas do ensino secundário, para apresentar durante o sarau. Além disso, participei nos ensaios da coreografia que os professores decidiram apresentar, envolvendo-me semanalmente nos preparativos desses dois momentos importantes. No dia do evento auxiliei na organização do transporte das crianças, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, juntamente com outro EE e um docente de EF.

5.1.7. Evento anual "AEOJ on Tour"

No dia 24 de abril de 2024, realizou-se o evento anual "AEOJ on Tour", uma iniciativa emblemática organizada pelo núcleo de estágio do AEOJ. Este evento foi concebido com o objetivo de promover um estilo de vida ativo e sustentável entre os alunos e restante comunidade escolar-

O planeamento do "AEOJ on Tour" envolveu um trabalho rigoroso e detalhado, onde cada pormenor foi cuidadosamente tratado. A organização iniciou-se com a busca de patrocínios que garantissem os recursos necessários para a realização do evento. Paralelamente, foi desenvolvida uma estratégia de marketing eficaz, que incluiu a criação de cartazes, campanhas nas redes sociais e anúncios nas plataformas digitais da escola, gerando grande expectativa e adesão por parte dos alunos e professores.

Para assegurar o sucesso do evento, foi também obtida a devida autorização camarária, permitindo que o percurso planeado fosse realizado pelas ruas da cidade. A escolta policial garantiu a segurança de todos os participantes, permitindo que o evento decorresse de forma ordenada e sem contratemplos.

O "AEOJ on Tour" contou ainda com a presença de convidados especiais, incluindo atletas locais, que partilharam as suas experiências e motivaram os participantes. A adesão ao evento superou todas as expectativas, com uma participação massiva de alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, todos empenhados em cumprir o objetivo central de promover a atividade física e a sustentabilidade.

O sucesso do "AEOJ on Tour" não só alcançou os objetivos inicialmente traçados, como também fortaleceu os laços entre a comunidade escolar e destacou a importância da educação para a saúde e a sustentabilidade.

5.1.8. Conselhos de turma

Como EE, participei em todas as reuniões, tendo a oportunidade de observar de perto a liderança e coordenação exercidas por um DT em articulação com os restantes docentes, psicólogos e professores de educação especial. Este envolvimento permitiu-me compreender as diversas interações e relações estabelecidas entre os membros da equipa pedagógica. Além disso, estas reuniões foram fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos e competências, bem como para a compreensão da metodologia de avaliação e da dinâmica do PAA. A participação nos conselhos de turma revelou-se igualmente valiosa, proporcionando-me uma visão clara sobre o trabalho desempenhado por um DT e as múltiplas responsabilidades inerentes a esta função.

5.1.9. Direção de turma

Através da minha participação ativa nas reuniões de direção de turma, pude observar que o DT exerce um papel crucial de gestão intermédia, posicionando-se como elemento central na estrutura pedagógica. Além de atuar como líder e coordenador interdisciplinar dos professores das diversas disciplinas, o DT estabelece uma ponte de comunicação constante entre os encarregados de educação e a escola, sempre com o objetivo de promover o melhor interesse dos alunos, tanto a nível social e pessoal como cognitivo. A mediação de conflitos entre os alunos e a gestão das ocorrências disciplinares são responsabilidades essenciais do DT, assim como o tratamento de diversas questões administrativas, tais como a justificação de faltas e a marcação de reuniões com os encarregados de educação, sempre com o propósito de assegurar o sucesso escolar dos alunos. De acordo com Boavista e Sousa (2013), o DT, no exercício das suas múltiplas funções, procura responder de forma eficaz às necessidades dos encarregados de

educação, dos alunos e dos professores. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, proporcionando-me uma compreensão aprofundada das exigências desta função, que poderei vir a desempenhar no futuro

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

A palavra "escola" evoca, para mim, um sentimento de crescimento intelectual e de aquisição de novos saberes, mas tal definição parece simplista e insuficiente face ao seu verdadeiro significado. A aprendizagem escolar vai além do simples desenvolvimento cognitivo; envolve a formação integral dos alunos, oferece vivências educativas e sociais, e, acima de tudo, molda-os enquanto cidadãos aptos a integrar-se na sociedade. O professor, ao passar várias horas diárias com os alunos, assume um papel fundamental no seu crescimento. Embora já tivesse tido algum contacto com o ensino nas escolas primárias, este ano revelou-se repleto de novas experiências, reforçando a minha crença na relevância do papel do professor. Este papel transcende a mera transmissão de conteúdos, pois o docente é também um transmissor de valores, competências e orientador nas escolhas futuras.

Batista e Queirós (2013) sublinham que, ao longo da PES, o EE vivencia uma transição progressiva e reflexiva, movendo-se de uma participação mais periférica para uma mais central, ativa e autónoma, imergindo na cultura escolar e reconfigurando a sua IP. No que respeita a esta transição, posso afirmar que a minha interação com a comunidade escolar foi extremamente positiva. Saliento o compromisso, a cooperação e o entusiasmo no que estava a fazer, elementos que contribuíram para a promoção de um ambiente escolar saudável.

Neste contexto, reconheço que o professor é uma figura de referência para os alunos, sendo a autoridade máxima na sala de aula. Consciente disso, procurei sempre adotar uma conduta apropriada, tomar decisões acertadas e transmitir valores fundamentais para a vida quotidiana. Estes aspetos fizeram-me perceber a importância de ser um modelo para os meus alunos. Deste modo, a minha compreensão sobre o que significa ser professor de EF foi substancialmente ampliada, revelando um entendimento que vai além do simples ato de lecionar.

É gratificante quando os alunos reconhecem o nosso esforço e nos revelam o impacto que deixamos neles, não apenas como professores, mas também como seres humanos.

O maior impacto da minha atuação foi o facto de ter participado em diversas atividades de diferentes áreas incluindo o DE, eventos no âmbito ambiental, evento culminante, entre outras referidas no tema anterior. O facto do nosso núcleo ter estado sempre predisposto e presente em muitas atividades escolares promoveu a nossa imagem e ao realizar uma boa prestação nas mesmas, captou a atenção da comunidade escolar. Consegui, de certa forma, deixar a minha

marca nos corações de alguns alunos, pela minha forma de estar e de ser. Sou uma pessoa que se preocupa com todos os que me rodeiam e se sinto que posso ajudar em certa parte alguém, não hesito em fazê-lo. Penso que seja necessário o docente ter essa capacidade de compreender os alunos e ver a relação professor-aluno como uma ferramenta fundamental para levá-los para os melhores caminhos.

5.3. Socialização profissional e institucional

A socialização profissional refere-se ao estabelecimento de um conjunto de relações entre os indivíduos, que se desenvolvem no decorrer do exercício das suas funções e no contexto social em que estão inseridos, ao longo de um determinado período (Lopes, et al., 2014). Estas relações manifestam-se, de forma formal ou informal, nos diversos espaços que constituem o ambiente partilhado de convivência em sociedade (Amaral, et al., 2014).

Desde o início, fui acolhido na comunidade educativa de forma calorosa. Esta integração foi fundamental, não só para me apresentar como pessoa e profissional, mas também para conhecer outros docentes que, com certeza, tinham valiosas experiências a partilhar. A minha participação nas diferentes atividades visou a aquisição de conhecimentos essenciais para o meu crescimento como profissional de educação. Para além das aulas e do processo de ensino, estive presente em várias reuniões, incluindo reuniões gerais de professores, de departamento, de área disciplinar, de avaliação e em atividades promovidas pelo grupo de EF.

A OC, tendo em conta os seus anos de experiência na carreira docente e na própria escola, proporcionou todas as informações necessárias sobre a instituição e das tarefas a cumprir, apresentou sugestões de melhoria relativamente à organização e gestão das mesmas de modo a aumentar a nossa eficiência e assegurar o cumprimento exemplar dos nossos deveres.

A SV, partilhou os seus conhecimentos nas aulas supervisionadas através de críticas construtivas e sugestões de melhoria que acabou por ajudar-me a conhecer outras perspetivas sobre a minha atuação e debater possíveis estratégias eficazes para o contexto da minha turma. A próprio esteve sempre disponível para esclarecimento de dúvidas que surgissem ao longo do estágio, essa disponibilidade transmitiu uma certa segurança, por ser alguém ligado à universidade para assegurar a transmissão de informações pertinentes como por exemplo datas de entrega e na própria elaboração do RPES.

Relativamente aos funcionários pertencentes à comunidade educativa, estes tornaram cada dia alegre, animado e único pela boa disposição que mantiveram sempre comigo. A predisposição para ajudar foi algo importante para a orientação na escola e para um ambiente trabalho acolhedor e colaborativo sempre com o máximo respeito. Por último, referencio os

alunos que ao sentir que gostavam de mim e ver o respeito e carinho que tiveram por mim foi extremamente gratificante. Isso não só me fez sentir que estou a fazer bem o meu trabalho, mas também me motiva a continuar nesta carreira docente.

5.4. Componente ético-profissional

Ao longo do meu estágio pedagógico, fui gradualmente moldando a minha identidade como educador, esforçando-me por transmitir aos alunos os meus valores e princípios. O professor deve seguir um conjunto de princípios morais e também deve utilizar estratégias, desenvolver métodos e dispor de recursos para promover a formação ética dos alunos (Caetano & Silva, 2009). Caetano e Silva (2009) afirmam que o docente deve seguir de acordo com estas autoras são respeito e a solidariedade, liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e dignidade humana, o rigor e a competência. Para promover a ética e os valores nos alunos, o professor deve agir como um exemplo de comportamento ético, demonstrando na prática os valores que deseja transmitir. Fomentar um ambiente onde o respeito mútuo, a responsabilidade e a integridade sejam valores centrais é fulcral, tanto entre os alunos quanto entre os professores.

Assim, o professor desempenha um papel essencial na formação dos valores e na integração dos alunos na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do caráter de cada um (Patrício, 1993).

A profissionalidade docente está intrinsecamente ligada às condições sociopolíticas que destacam a relevância cultural e social da educação escolar (Contreras, 2012). Neste contexto, o professor assume um papel crucial na promoção dos valores de cidadania e ética, sendo fundamental na formação integral dos alunos, no seu desenvolvimento e enriquecimento pessoal.

Ética e profissionalmente, o professor deve orientar-se por princípios morais, utilizando estratégias, métodos e recursos que promovam a formação ética dos alunos. A sua conduta ética deve estar alinhada com o Decreto-Lei n.º 240, de agosto de 2001, contribuindo para a educação e desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A componente ético-profissional do professor visa, assim, superar os desafios e fatores desmotivadores que possam surgir nas aulas de EF, recorrendo a valores morais e éticos.

Pelo exposto, não me limitei a transmitir conhecimento, mas também a fomentar o desenvolvimento dos alunos como cidadãos mais conscientes e respeitadores. Procurei incentivar a cooperação, o respeito pelas diferenças e a compreensão de que cada aluno no seu próprio ritmo de aprendizagem. Acreditando que as "crianças de hoje serão os adultos de amanhã", sinto que, enquanto professor, contribuí para o crescimento e desenvolvimento de competências e valores

mais sólidos nos meus alunos enquanto grupo.

6. Desenvolvimento profissional

6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: Um imperativo de profissão

A PES desempenhou um papel crucial no aprimoramento das minhas competências profissionais, pedagógicas e científicas. Embora a formação académica tenha sido concluída, o desenvolvimento de um professor está longe de se encontrar completo. A formação académica fornece ao futuro professor as bases necessárias para o exercício da sua profissão, mas o verdadeiro crescimento profissional é um processo contínuo e complexo, que se alimenta do diálogo e da reflexão com colegas de profissão sobre as suas práticas e competências.

Vivemos numa sociedade em constante transformação, onde surgem novos desafios e exigências que requerem que o professor se reinvente constantemente, recorrendo a uma formação contínua (Albuquerque & Castro, 2015)

Na minha perspetiva, o ano de estágio pedagógico é um marco essencial na vida de qualquer aspirante a professor, pois oferece uma rica variedade de experiências, tanto a nível pessoal como profissional. Este período de transição marca a passagem de “aluno” para “professor”.

O início do ano foi marcado por algumas incertezas, receios e questionamentos, mas havia uma certeza clara: ao assumir o papel de professor, estava a aceitar a responsabilidade de educar seres humanos através do ensino das práticas desportivas.

Uma das principais dificuldades encontradas foi a gestão do tempo das atividades planeadas para a aula, pois a execução dos exercícios nem sempre correspondia ao tempo disponível. À medida que compreendi o ritmo das aulas, fui ajustando os exercícios e a sua quantidade. Ao ensinar certas Unidades Didáticas, também senti a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre regras, regulamentos e metodologias de ensino em modalidades que nunca tinha lecionado, como foi o caso da ginástica acrobática.

Tive a oportunidade de participar numa ação de formação no decurso do ano letivo 2023-2024 “Gestão Emocional para Professores em Contexto Escolar”, realizada nos dias 28 de fevereiro e 20 de março. Decidi participar nesta formação por reconhecer a importância da gestão emocional no ambiente educativo, sobretudo para lidar com os desafios emocionais que surgem no quotidiano escolar, como o stress e a ansiedade.

Esta ação de formação ajudou-me a melhorar a forma como mobilizava os alunos, ou

seja, ter mais empatia e ajudá-los quando necessário a lidar com o stress e a ansiedade da melhor forma. Consegui ainda, mobilizar alguns destes conhecimentos para a minha própria gestão, como por exemplo, a gestão do tempo e das emoções.

No dia 27 de maio de 2024, o núcleo de estágio de EF, em colaboração com o docente Carlos Carvalho da UMAIA, realizou um seminário no Auditório da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, com o objetivo de apresentar os resultados de um estudo desenvolvido nas turmas do ensino secundário. Este estudo, conduzido ao longo de nove semanas, focou-se na aplicação de um circuito de treino de força e condição física, visando a melhoria dos resultados dos testes FITescola.

O estudo incluiu várias turmas, algumas das quais foram designadas como grupo de controlo. Os resultados obtidos foram extremamente positivos, demonstrando uma melhoria significativa no desempenho dos testes aplicados. As turmas que participaram no circuito apresentaram melhorias em quase todos os testes, evidenciando o impacto positivo do programa implementado.

Durante o seminário, foram apresentados todos os dados adquiridos nos testes realizados após as nove semanas, comparando os valores do grupo experimental, do grupo experimental especial e do grupo de controlo. O evento contou com a presença dos alunos envolvidos no estudo, bem como dos docentes do grupo disciplinar de EF, que desde o início se mostraram disponíveis para colaborar e apoiar em todas as fases do processo.

A diretora da escola, juntamente com outros membros da direção, honrou-nos com a sua presença, sublinhando a importância do trabalho realizado e o impacto positivo que este tipo de iniciativas tem na formação dos alunos.

No que diz respeito à organização do seminário para a comunidade escolar, este exigiu uma pesquisa científica rigorosa por parte dos EE. A realização deste evento permitiu-me refletir sobre o meu desenvolvimento ao longo do ano, com base nos ciclos de ação e reflexão discutidos nas reuniões com o professor orientador, o que se traduziu numa melhoria da minha prática pedagógica.

Durante todo o percurso, contei com o apoio constante da OC, que me esclareceu as dúvidas e me orientou sobre as dificuldades que iam surgindo. As reflexões feitas após cada aula, tanto pelo núcleo de estágio como pela OC, foram fundamentais para o meu progresso enquanto docente.

Durante o estágio, a observação de aulas e as reflexões realizadas ajudaram-me a adquirir uma maior consciência dos meus erros e a identificar estratégias para os corrigir. Pimenta e Lima (2006) afirmam que a formação prévia ao estágio pedagógico não sustenta, de forma suficiente,

a atuação do futuro profissional.

Em conclusão, considero que alcancei os objetivos estabelecidos para o estágio pedagógico. No entanto, estou ciente de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, pelo que devo continuar a esforçar-me por evoluir e melhorar a minha atuação como docente de Educação Física. A formação contínua em áreas em que sinta necessidade será fundamental para aprimorar a transmissão de conhecimentos aos alunos. Assim, acredito que todo o trabalho realizado ao longo do estágio, incluindo as competências adquiridas, as dificuldades superadas e as reflexões efetuadas, servirão como ferramentas valiosas para o meu futuro como professor.

7. Considerações finais

O término da PES assinala o encerramento de uma etapa crucial, predominante e marcante na minha formação, onde os momentos de partilha, as práticas pedagógicas, e todas as vivências resumem este ano de PES. Este será recordado não apenas como um período repleto de desafios, mas também como um tempo de constantes superações, desde o início até ao final.

Conforme afirma Nóvoa (2017), o ambiente universitário é decisivo e imprescindível na formação docente, mas necessita de ser complementado pela prática no ambiente profissional, pois é no contexto escolar que se consolidam os conhecimentos adquiridos no ensino superior, permitindo o desenvolvimento de conteúdos e o reforço de competências essenciais à prática docente.

A EBSOJ desempenhou um papel determinante nesta fase. Para além de oferecer excelentes condições em termos de instalações e recursos materiais, conta com uma equipa de profissionais altamente qualificados, sempre disponíveis e possuidores de elevados valores éticos.

No decorrer da PES, desenvolvi competências em três áreas principais de desempenho: gestão do ensino e conceção, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional. Primeiramente, na organização e gestão do ensino a conceção, o planeamento, a execução e a avaliação de aulas foram essenciais. Tive a oportunidade de experimentar estratégias pedagógicas diversificadas, ajustando-as constantemente às necessidades dos alunos e aos objetivos definidos. Além disso, aprendi a gerir o tempo e os recursos de forma mais eficaz, fatores determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, na participação na escola e relação com a comunidade, o

envolvimento em atividades extracurriculares e a interação com outros professores e profissionais da escola revelaram-se fundamentais. Participar nas dinâmicas da escola e colaborar em projetos de gestão de turma e direção de turma fortaleceram o meu papel enquanto educador e membro ativo da comunidade escolar.

Por fim, na área do desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a minha prática e a procura constante de aperfeiçoamento, suportada na atualização dos conhecimentos, foram uma constante ao longo do ano. Esta experiência fez-me perceber a importância de investigar, refletir e ajustar a prática pedagógica de forma a proporcionar um ensino de qualidade.

Ser professor vai muito além da partilha de conhecimentos, é uma profissão que requer empatia e uma capacidade de adaptação aos diferentes contextos. Compreender as inquietações e expectativas dos alunos foi uma das competências mais valiosas que retirei deste ano letivo e que se revelou uma ferramenta fundamental para a construção de estratégias pedagógicas adequadas à realidade escolar.

O papel da minha SV e da minha OC foi crucial neste início de carreira. O desenvolvimento das minhas competências e o meu crescimento como professor foram significativamente influenciados pelos momentos de cooperação e partilha que ocorreram ao longo da PES. Com grande satisfação, afirmo que consegui estabelecer ótimas relações, não apenas com a minha SV e a OC, mas também com os meus alunos. Todos estes intervenientes contribuíram, direta e indiretamente, para o meu desenvolvimento profissional.

Sem qualquer hesitação, posso afirmar que este ano foi único e extremamente gratificante, servindo como um ponto de partida fundamental para o meu autoconhecimento, permitindo identificar tanto as minhas dificuldades quanto as minhas capacidades. Foi um ano de superação, tanto a nível individual como coletivo.

Ambiciono ser o professor que os meus alunos vejam como um exemplo alcançável, que tanto adota uma postura mais vincada, como mais serena, objetivando sempre o bem-estar e a evolução dos alunos enquanto indivíduos da sociedade. É importante modificar e refletir para ser sempre melhor que ontem.

8. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do professor de educação física: No poliedro da profissionalidade docente. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (1ª ed., pp. 243–272). Visão e Contextos.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Porto Alegre, McGraw-Hill.
- Azevedo, E., Ramos, A., Valério, C., Araújo, R., & Mesquita, I. (2024). Diving into Real-World practicum in physical education: Deconstructing and re-signifying pre-service teachers' reflections. *Education Sciences*, *14*(1), 11.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, *24*(1), 1-27.
- Balbino, H., & Paes, R. (2005). *Processo de ensino-aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. Basquetebol uma visão integrada*. Manole.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (p. 29). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33–52). Porto: Edições FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bermudes, R., Ost, M., & Afonso, M. (2013). Avaliação em educação física escolar: Da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, *12*(1), 95-116.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, *23*(23), 77-93.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). Rethinking games teaching. In *Proceedings of the 1986 International Conference on Physical Education and Sports Science* (pp. 7–10). UK: Loughborough University of Technology.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(3), 5–8.
- Caetano, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes (2009). Ética Profissional e Formação de professores. *Revista de Ciências da Educação.*, 08, 49-60
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34.
- Coelho-Filho, M. D. S., & Ghendin, E. L. (2018). Formação de professores e construção da identidade profissional docente. *Colbeduca: Colóquio luso-brasileiro de educação*, 4.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2.^a ed.). Porto: Editora FADEUP.
- Crum, B. (1993). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 – Current and future perspectives* (pp. 516 533). Aachen: Meyer & Meyer.
- Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril do Ministério da Educação. Diário da República nº 65/2016, Série I de 2016-04-04 (2016). www.dre.pt("Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio,")
- Duarte, A. (11 de 09 de 2020). Escola Portuguesa. Obtido de <https://escolapt.wordpress.com/2020/09/22/vantagens-do-ano-lectivo-semestral/>
- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V., & Rech, G. (2016). How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. Paris: OECD Education Working Papers.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5–16.
- Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia e Desporto*, 1(3), 36–47.
- Gonçalves, E. J., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo, estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem.” In *Currículo, aprendizagens e trabalho docente* (pp. 2062–2073). Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Ensino dos jogos desportivos: Concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131–164). Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F.

- Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9–54). Editora FADEUP.
- Hadji, C. (2001). Avaliação desmistificada. Artmed Editora
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 189–206.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*, 401-420. Azinhaga dos Ulmeiros: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lopes, A., Cavalcante, M. A. da S., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. M. (2014). *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança*. CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meireles, P., Moreira, L., & Santos, P. (2013). A perceção dos alunos sobre as qualidades do bom professor de educação física. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio pedagógico* (pp. 227–237). FADEUP: Educar.
- Mesquita, E. & Roldão (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. Atas do II Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, 786-802.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327–343).
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73–122). Porto: Edições FADEUP.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon
- Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade->

obrigatoria

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350*, 1–17.
- Nóvoa, A. (2017). Tema em destaque: Firmar a posição como professor, afirmar a posição. *Cadernos de Pesquisa, 47*(166), 1106–1133.
- Onwuegbuzie, A. J., Witch, A. E., Collins, K. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed methods analysis. *American Educational Research Journal.*, 113-160.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Universidade Aberta.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centred learning environment. *Educational Technology Research and Development.*, v. 51, p. 57-76.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2006). Estágio e docência: Diferentes concepções. *Revista Poíesis, 3*(4), 5–24.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto 67-83.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de educação física [Covid-19 confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research, 7*(2), 52–60.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. *In Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 401–420).
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185–206). Lisboa: FMH

Edições.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83, 335–350.
- Sanchez, D. (1992). *Evaluar en educación física*. INDE Publicacions.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing Ltd.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.).
- Siedentop, D. (1998). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queiros, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Silva, A. R. L. (2014). *Design instrucional e construção do conhecimento na EaD*. Paco Editorial.
- Souza, L. N. de, Barros, P. de F., Venâncio, L., & Sanches-Neto, L. (2020). Estágio supervisionado em educação física na educação infantil e no ensino fundamental: Narrativas (auto)formativas. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 14–23.
- Tannehill, D., Van der Mars, M., & Macphail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- 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.