

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Tiago Nuno Lameiras de Sousa

Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof. Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho



Tiago Nuno Lameiras de Sousa

N.º 37445

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Prof. Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho – Universidade da Maia e sob coorientação da Mestre Dioclécia Maria Silva Melo – Escola Secundária Augusto Gomes.

Julho, 2024

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

Palavras-Chaves: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM

Agradecimentos

Aos meus pais, por me proporcionarem a oportunidade de lutar pelos meus sonhos, por me apoiarem e guiarem me em todas as decisões tomadas.

À minha namorada, por todo o apoio, coragem e compreensão em todos os momentos destes anos de formação académica.

À supervisora, Professora Doutora Lurdes Ávila, pela supervisão constante, acompanhando todo o processo de forma sistemática e organizada.

À orientadora cooperante, Professora Mestre Dioclécia Melo, pela confiança dada desde a primeira reunião, pelos conselhos durante e após cada aula lecionada e pela amizade que depositou em nós, Estudantes Estagiários, para partilhar muito da sua experiência como professora e ser humano.

Aos meus alunos, por terem sido a base e sempre a minha maior preocupação durante este processo e pelos momentos de aprendizagem diária que me proporcionaram.

A todos os professores e funcionários da Escola Secundaria Augusto Gomes, por me terem recebido como um colega de trabalho, por me terem integrado no excelente e unido grupo de Educação Física e por toda a partilha de conhecimento, pedagógico e não só.

À UMAIA, instituição e docentes, pelos 5 anos letivos.

Ao meu colega de núcleo, Afonso, ao Guga e ao Kaká, que estiveram e estão presentes em todos os momentos, académicos e pessoais, durante estes últimos 5 anos académicos.

E por fim, ao meu Avô, que de certeza, teria e terá todo o orgulho em ver-me concluir esta caminhada!

Resumo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, foi redigido o presente relatório. É constituído por experiências vivenciadas por mim, enquanto Estudante Estagiário, através de uma prática reflexiva sobre todas as funções que desempenhei, como a participação em conselhos de turma, reuniões de departamento, direção de turma, desporto escolar e a prática pedagógica em turmas do 2º, 4º, 5º, 10º e 12º anos. Muitas das decisões foram partilhas, discutidas e guiadas pela Supervisora, pela Orientadora Cooperante e pelo colega de núcleo da Prática de Ensino Supervisionada. Este documento encontra-se dividido em 7 capítulos, nomeadamente: 1 – Introdução; 2 – Enquadramento Pessoal e Profissional; 3 - Enquadramento institucional; 4 - Prática Profissional; 5 – Participação na escola e relação com a comunidade; 6 - Desenvolvimento profissional; e 7 - Reflexões finais. Durante a Prática de Ensino Supervisionada e a redação deste documento cresci e tornei-me melhor profissional, através de todas as conversas, ensinamentos, aprendizagens, e erros, que irei levar na memória para o meu futuro. Mesmo com este choque com a realidade e com a situação atual do ensino em Portugal, pretendo ser professor de EF, continuar a procurar desenvolver profissionalmente e dar o melhor de mim por todos os meus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM

Abstract

Within the scope of the Supervised Teaching Practice unit of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, this report was written. It consists of experiences I had as a Pre-service Teacher, through reflective practice on all the roles I performed, such as participation in class councils, department meetings, class management, school sports, and pedagogical practice in 2nd, 4th, 5th, 10th, and 12th grade classes. Many of the decisions were shared, discussed, and guided by the Faculty Tutor, the Cooperating teacher, and the peer from the Supervised Teaching Practice group. This document is divided into seven chapters, namely: 1 – Introduction; 2 – Personal and Professional Background; 3 – Institutional Framework; 4 – Professional Practice; 5 – Participation in the School and Relationship with the Community; 6 – Professional Development; and 7 – Final Reflections. During the Supervised Teaching Practice and the writing of this document, I grew and became a better professional, through all the conversations, teachings, learnings, and mistakes, which I will carry in my memory for my future. Despite this clash with reality and the current situation of teaching in Portugal, I intend to be a Physical Education teacher, continue to seek professional development, and give my best for all my students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PRE-SERVICE TEACHER; TEACHING AND LEARNING

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Abreviaturas.....	xi
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	2
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2. Expectativas iniciais.....	2
2.2.1 A Prática de Ensino Supervisionada.....	2
2.2.2 A Escola.....	3
2.2.3 Orientador Cooperante, Supervisora e Restantes Docentes.....	3
2.2.4 Os Colegas de Núcleo de Estágio e os Alunos.....	4
3. Enquadramento institucional.....	6
3.1 A importância da Prática de Ensino Supervisionada.....	6
3.2 A Prática de Ensino Supervisionada na Universidade da Maia.....	6
3.2.1 Identificação da Instituição.....	7
3.2.2 Healthy Campus.....	7
3.3 A escola cooperante: lugar de prática.....	7
3.3.1 Organização Escolar.....	7
3.3.2 Caracterização das Instalações.....	8
3.3.3 Espaços de Educação Física.....	9
3.4 Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada.....	10
3.5. Caracterização da Turma.....	10
4.Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	12
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	12
4.1.1 Conceção de ensino.....	12
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	13

4.1.2	Planeamento	18
4.1.2.1	Plano Anual	19
4.1.2.2	Unidades Didáticas.....	20
4.1.2.3	Plano de Aula	21
4.1.3	Realização	21
4.1.3.1	Dimensões da intervenção pedagógica	21
4.1.3.2	A importância da reflexão	26
4.1.4	Avaliação.....	26
4.1.4.1.	Avaliação Diagnóstica.....	27
4.1.4.2.	Avaliação Formativa	28
4.1.4.3.	Avaliação Sumativa.....	28
4.1.4.4.	Autoavaliação.....	30
4.1.5	Ensino no 1º e 2º Ciclos	30
5.	Participação na escola e Relação com a comunidade	32
5.1	Atividades realizadas.....	32
5.1.1.	Semana Internacional da Pessoa com Deficiência	32
5.1.2.	Corta – Mato Escolar e Distrital.....	32
5.1.3.	Torneios Escolares	33
5.1.4.	XXIV Torneios Desportivos Inter Escolas Secundárias de Matosinhos 2023/24..	33
5.1.5.	Desafios FIT-ESAG	34
5.1.6	Desporto Escolar	34
5.1.7	Reuniões e Direção de Turma	35
5.1.8.	Seminário “Domínio Dos Comportamentos E Fatores De Risco Cardiovasculares E A Sua Relação Com Níveis De Atividade Física, Sedentarismo E Hábitos De Sono, Em Alunos Da ESAG”	35
5.1.9.	Evento – Semana dos Desportos Alternativos	36
5.2	Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	37
5.3	Socialização Profissional e Institucional.....	38
5.4	A Componente Ético-Profissional.....	38
6.	Desenvolvimento profissional.....	40
6.1	Dificuldades e Necessidade de Formação Contínua: Um Imperativo da Profissão.....	40

6.2 Formações Realizadas	41
7. Reflexões finais	42
Referências Bibliográficas	43

Índice de Quadros

Quadro 1 - Síntese Aprendizagens Essenciais de Educação Física	13
--	----

Lista de Abreviaturas

AE- Aprendizagens essenciais;

AEEF - Aprendizagens Essenciais de Educação Física;

EE- Estudante Estagiário;

EF - Educação Física;

ENEC – Educação para a Cidadania;

ESAG- Escola Secundária Augusto Gomes;

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo;

MED – Modelo de Educação Desportiva;

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

MID – Modelo de Instrução Direta;

OC- Orientador(a) Cooperante;

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória;

PES- Prática de Ensino Supervisionada;

SDG - Student Designed Games;

SPI – Sistema Personalizado de Instrução;

SV – Supervisor(a);

TGfU - Teaching Games for Understanding;

UD – Unidade Didática;

UMAIA – Universidade da Maia;

1. Introdução

Este relatório representa o final do 2º ciclo de estudos e obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Aborda temas baseados na literatura e relata as experiências vivenciadas por mim, enquanto Estudante Estagiário, (EE), durante a Prática de Ensino Supervisionada, (PES), na Escola Secundária Augusto Gomes. “Traçar Rumos, desenhar horizontes” é a frase exposta na entrada da escola, e este ano foi de grande importância, com constante reflexão sobre a minha identidade profissional e prospeção de um futuro como professor de Educação Física, (EF).

A redação do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) simboliza o culminar de uma prática reflexiva sobre todas as funções que desempenhei, como a participação em conselhos de turma, reuniões de departamento, direção de turma, desporto escolar e a prática pedagógica em turmas do 2º, 4º, 5º, 10º e 12º anos. Muitas das decisões foram partilhas, discutidas e guiadas pela Supervisora, (SV), pela Orientadora Cooperante, (OC), e pelo colega de núcleo da PES.

Ao longo do RPES refiro a importância deste ano na criação, e desenvolvimento, da minha identidade e desenvolvimento profissional, seja pela partilha de experiências com professores com mais experiência, pelas formações que participei durante o ano letivo e principalmente pela reflexão sobre a experiência de prática real, com uma aplicação de aprendizagens adquiridas nos anos académicos anteriores.

Este documento encontra-se dividido em 7 capítulos, nomeadamente: 1 – Introdução, onde realizo um enquadramento de todo o relatório; 2 – Enquadramento Pessoal e Profissional, que descreve todo o meu percurso escolar, académico e como surgiu a ligação com o desporto; 3 - Enquadramento institucional, contendo a caracterização e importância da PES, da Escola Cooperante, (EC), e o núcleo da PES; 4 - Prática Profissional, com descrição e reflexão sobre toda a organização do processo de ensino e das dimensões da intervenção pedagógicas; 5 – Participação na escola e relação com a comunidade, onde explano a minha relação enquanto EE com a comunidade escolar, todas as atividades realizadas ao longo do ano, o desenvolvimento e apresentação de um seminário e a implementação de um evento anual; 6 - Desenvolvimento profissional, onde reflito sobre a importância da formação contínua e descrevo as formações que realizei ao longo do ano; e 7 - Reflexões finais, onde faço uma reflexão global de todo o ano letivo.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Iniciei o meu percurso escolar na Escola Básica da Ilha, em Valongo, no ano de 2005, até ao 4º ano, continuando o resto do percurso escolar obrigatório em escolas do concelho, a Escola Básica Vallis Longus e a Escola Secundária de Valongo. Após terminar essa etapa, ingressei na Universidade da Maia, (UMAIA), na Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física, encontrando-me atualmente no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, (MEEFEBS), na mesma instituição.

Em todos esses anos cruzei-me com diversos professores de EF ou docentes universitários, alguns que deixaram presentes em mim mais memórias do que outros, como uma professora de EF do 7º ano, que mais tarde voltei a encontrar no 1º ano de mestrado como docente e no presente ano como professora na escola onde estou a realizar a PES.

Para além destes agentes desportivos, dentro do seio familiar, cresce a admiração pelo desporto através de um familiar próximo, docente da disciplina de EF e treinador de hóquei em patins, o que despertou maior interesse e o ingresso nessa modalidade desportiva.

Após 12 anos de prática desportiva de hóquei em patins, onde tive contacto com muitos agentes desportivos que marcaram de forma positiva e/ou negativa a minha forma de conviver e viver no mundo desporto, forçou-se o término da prática devido a uma lesão.

Influenciado por todos os treinadores e professores de EF, surgiu a oportunidade e interesse de iniciar a prática como treinador desta modalidade, função que venho a cumprir pela 6ª época desportiva.

2.2. Expectativas iniciais

2.2.1 A Prática de Ensino Supervisionada

Com a chegada do ano letivo 2023/2024, aproximou-se também a PES, com a qual tinha o objetivo de combinar a aprendizagem enquanto aluno e a aplicação dos

conhecimentos enquanto professor dos ensinos básico e secundário. Esta é uma etapa que me fez sentir alguma preocupação, pela responsabilidade que é lecionar aulas em contextos reais e não em práticas simuladas, mas também pensei que esta etapa seria recompensadora e uma oportunidade de crescimento para mim. A oportunidade de ver o meu trabalho ser aplicado na prática e obter novas competências devido às adaptações que tive de fazer e às decisões que tive de tomar para que os alunos evoluíssem cada vez mais e se sentissem confortáveis nas aulas de EF.

2.2.2 A Escola

Através de registos fotográficos a EC pareceu-me ter muito boas condições materiais e apesar dos registos fotográficos não darem a conhecer os docentes e os funcionários da escola, ansiava pessoas simpáticas e com vontade de ajudar tanto os alunos como os docentes. Esperava uma ajuda e auxílio da parte dos assistentes operacionais, fundamentalmente daqueles que trabalham diretamente com os professores de EF, na questão dos espaços, balneários e material, principalmente no início do ano letivo. No final deste ano de PES consigo comprovar que todas as pessoas com quem lidei foram de extrema simpatia e sempre dispostas a ajudar no que foi necessário.

2.2.3 Orientador Cooperante, Supervisora e Restantes Docentes

Neste novo contexto que se iniciou em setembro, esperava do OC e da SV exatamente o que a palavra ‘orientador’ e SV define, que me indicassem, apoiassem e me guiassem ao longo do caminho, que me corrigissem e me criticassem de forma a ajudar-me a refletir e enriquecer o meu processo de ensino e aprendizagem com base na literatura e na prática. Quanto aos restantes docentes, seja da minha área disciplinar ou não, embora em menor proporção, esperava um clima de partilha e enriquecimento pedagógico.

“Para isso é necessário assentar a prática do ensino em conhecimentos didáticos autênticos. Uma tarefa bem difícil. A variedade dos temas e conceitos é tão grande e, por vezes, tão contraditória, que não convida muito ao confronto com ela, despertando até uma certa insegurança e sensação de mal-estar” (Bento, 2003, pp 9).

Após dez meses, todas as expectativas foram superadas em grande escala, todos os docentes que tive contacto ajudaram-me de forma a crescer e a desenvolver-me profissionalmente. A OC e a SV guiaram-me e auxiliaram-me sempre que tive dificuldades, com críticas construtivas, reflexões conjuntas ou apoio teórico baseado na literatura.

2.2.4 Os Colegas de Núcleo de Estágio e os Alunos

Apesar de último ponto, este é o mais importante para mim. Quando referi anteriormente a minha preocupação com a responsabilidade desta nova etapa, referia-me principalmente aos alunos, uma vez que tive em “mãos” a possibilidade de lhes oferecer uma boa ou má experiência nas aulas de EF, de fazer com que se tornassem pessoas mais literatas, mais dotadas de *softskills* e de criar neles mais interesse pelo exercício físico para além das aulas. Tal como Soares (2016) referiu no seu discurso, alertando para o papel “*decisivo*” da EF, onde associa esta disciplina ao desenvolvimento das funções cognitivas, como a criatividade, a tomada de decisão, a resiliência ou o trabalho em equipa.

Como lecionei em diferentes anos, esperava um comportamento diferente dos alunos. No 1º, 2º e 3º ciclo uma exigência comportamental maior da minha parte e um índice de motivação maior da parte dos alunos. Já no secundário precisamente o inverso, alunos com um comportamento adequado pela idade que têm, mas uma maior exigência da parte do professor em planear aulas inovadoras, criativas e motivadoras.

No cômputo geral tentei deixar nos meus alunos uma marca de diferença, que não se limitou ao nível motor e que as aulas podem ser divertidas, motivadoras, competitivas e que podem apelar pela criatividade e pela autonomia dos alunos.

Em relação ao meu colega de núcleo de estágio, esperava dele as mesmas atitudes que as que pretendia ter para com ele: um espírito de companheirismo entre os dois. Foi um apoio e uma ajuda em todos os momentos, sejam eles letivos ou não letivos. A nossa relação foi baseada na sinceridade e educação nas opiniões ou observações realizadas e respeito pelo trabalho realizado por ambos. Segundo Gomes (2014) os EEs consideram que estar dentro de um grupo de estágio é uma grande contribuição para o processo de se tornar professor, particularmente pela partilha e entreajuda durante a PES.

Coloquei em prática com o meu colega de núcleo algumas investigações sobre diversos temas, para em conjunto enriquecermos os 2, segundo MacPhail et al., (2023) os professores estagiários devem ser incentivados a aplicar pesquisas sobre o seu trabalho como professores, pois oferece oportunidades de crescimento baseado em princípios e referenciados pela literatura.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da Prática de Ensino Supervisionada

A PES é uma fase fundamental da formação inicial de professores. É uma experiência autêntica que apresenta um grande impacto na formação de EEs. É caracterizada por um elevado número de tarefas, num curto espaço de tempo, e um contacto real com a comunidade escolar, destacando-se a OC e a SV (Seabra et al., 2016).

A construção da identidade profissional do professor é realizada através da interpretação e reflexão de experiências quotidianas passadas. O professor é reconhecido como alguém que se preocupa em utilizar estratégias que sejam eficazes para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

O melhor modelo de formação não é o que define um “bom professor”, mas sim aquele que dá conta da complexidade da profissão docente. Tem como objetivo proporcionar aos futuros profissionais o desenvolvimento de competências que conduzam à reflexão crítica sobre a prática (Borges, 2012).

Na PES o EE passa por todas as funções, desde a lecionação, planeamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem até à participação na escola e a relação com a comunidade como por exemplo a participação em atividades, reuniões e contacto com os pais e encarregados de educação.

3.2 A Prática de Ensino Supervisionada na Universidade da Maia

De forma a garantir um bom funcionamento da PES a todos os EEs, a UMAIA possui um documento orientador com a explanação de conceitos importantes para todo o ano letivo e uma equipa de SVs e de OCs, que guiam e auxiliam todo o processo de desenvolvimento profissional dos EEs. Destaco a organização que a instituição teve, desde as aulas preparatórias para quando e como nos devíamos apresentar na EC, até à calendarização de todos os momentos de avaliação. A orientação da OC foi de extrema importância em questões práticas do dia a dia e, apenas conhecendo o contexto do meu núcleo, a supervisão próxima da SV revelou-se também fundamental, com contactos semanais envolvendo questões académicas ou materiais pedagógicos fundamentados na literatura.

3.2.1 Identificação da Instituição

A Universidade da Maia é uma instituição de ensino superior, fundada em 1990 como Instituto Superior da Maia (ISMAI), posteriormente, em 2014, passa a Instituto Universitário da Maia e recentemente, em 2021, a Universidade Maia. Atualmente conta com 14 licenciaturas, 17 mestrados, 2 doutoramentos e diversas pós-graduações e formações financiadas (UMAIA, 2024a).

3.2.2 *Healthy Campus*

O *Healthy Campus* tem como sua principal missão fomentar a saúde e o bem-estar integral, abrangendo aspetos físicos, mentais e sociais, por meio da oferta de iniciativas e atividades educativas que incentivem estilos de vida saudáveis. Todos os membros da Comunidade Acadêmica desfrutam de um ambiente seguro que harmoniza a saúde, o bem-estar físico, mental e social com as demandas acadêmicas e científicas, utilizando instalações sustentáveis e ecologicamente amigáveis (UMAIA, 2024b).

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

O alargamento da escolaridade obrigatória, a inexistência de infraestruturas suficientes para os diversos graus de ensino, a sobre ocupação de alguns estabelecimentos, a necessidade de reduzir distâncias percorridas pelos alunos, as carências sentidas ao nível do equipamento básico e de apoio pedagógico, são alguns dos problemas no concelho de Matosinhos. A Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG) abriu portas em 1972, sendo-lhe atribuído o nome do famoso pintor natural de Matosinhos do Séc. XX, conhecido pela pintura e por técnicas como o fresco, a cerâmica, a tapeçaria e o mosaico, criou também cenografia e figurinos para o teatro (ESAG, 2024).

3.3.1 Organização Escolar

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. Composto por seis representantes do Pessoal Docente, dois representantes do Pessoal Não Docente, três representantes dos Pais e Encarregados de

Educação, dois representantes dos alunos do ensino secundário, dois representantes do Município e por fim dois representantes da Comunidade Local.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da EC, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação contínua do pessoal docente e não docente. Composto pelo Diretor, coordenadores de Departamento Curricular, coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Básico, coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário, representante da Oferta Qualificante, coordenador da Biblioteca Escolar e representante dos Serviços de Apoio Educativo Especializado.

A Direção é constituída por uma Diretora, uma subdiretora e dois adjuntos. A Diretora é a responsável pela administração e gestão da EC nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. No presente ano letivo a escola conta com 1333 alunos, 165 docentes, 27 assistentes operacionais sendo um deles o coordenador e por último 11 assistentes técnicos, sendo um deles coordenador (ESAG, 2024).

A oferta educativa da ESAG inicia no Ensino Básico, articulado com projetos educativos. No secundário a escola oferece os cursos Científico Humanísticos de Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. E os Cursos Profissionais de Técnico de Turismo, Técnico de Comércio, Técnico de Informática e Gestão e Técnico de Gestão.

Relativamente a projetos, esta escola tem uma vasta oferta. Podemos contar com o Prémio de Pintura Juvenil Augusto Gomes, uma homenagem ao Mestre Augusto Gomes, patrono desta instituição. A Sala de Jogos, que apresenta um espaço de características lúdico-didáticas destinado a todos os alunos da escola. Pretende desenvolver atividades em diferentes áreas, curriculares e extracurriculares. O projeto Eco-Esag integra-se no programa nacional Eco-Escolas, procurando consciencializar a Comunidade Educativa para a importância do ambiente no dia-a-dia da escola, da família e da comunidade. O projeto Todos Leem Todos Escrevem, visa a promoção da escrita e leitura. Desporto escolar, que conta com as modalidades de voleibol e badminton. Existe também o projeto ERASMUS + (ESAG, 2024).

3.3.2 Caracterização das Instalações

A EC está organizada por coordenadas: Nascente, Poente e Sul. Cada ala está dedicada a uma área de ensino e todos os pontos se unem à sala dos professores, esta sala

tem acesso a todas as alas e dispõe de uma zona de convívio, três gabinetes, duas salas e uma biblioteca destinada aos professores, casas de banho e acesso ao auditório. A biblioteca está ao serviço da comunidade escolar, podendo também ser usufruída por pessoas ou entidades exteriores, quando superiormente autorizadas.

A instituição dispõe de 33 salas de aulas, receção, secretaria, polivalente, sala de expressões, gabinete de psicologia, refeitório, 2 bibliotecas 1 para os alunos no espaço comum e como já referi anteriormente, outra destinada aos docentes situada na sala dos professores, conta ainda com uma reprografia. Tem ainda disponíveis 2 elevadores, um com acesso ao pavilhão de Efe outro com ligação aos diferentes pisos das salas de aula.

3.3.3 Espaços de Educação Física

Estão disponíveis 8 balneários para os alunos, e um gabinete para os professores de EF com balneários para os docentes. Para lecionar aulas existe 4 grandes espaços à disposição dos professores, devidamente organizados por um *roulement* definido pelo coordenado do grupo de EF.

1. Pavilhão. Podem estar a trabalhar neste espaço duas turmas em simultâneo, pois este pode ser dividido em dois, por opção do grupo de EF dividiu-se este espaço em dois e não em três. Este pavilhão tem à sua disposição três campos de basquetebol, dispostos à sua largura e duas balizas nas suas extremidades, conta também com suportes para colocar dois cestos amovíveis de basquetebol no comprimento do pavilhão. Existem também suportes no chão para colocar os postes de voleibol.
2. Ginásio: Este espaço pode ser usado como pavilhão de ginástica, visto ser aqui que se encontra o material de ginástica, pode também ser usado como sala de conferências ou de diversos eventos. Neste espaço não se pode praticar desportos que impliquem a utilização de bolas, pois no teto encontram-se um projetor e diversas luzes.
3. Sala de Expressões: Esta sala pode ser usada por exemplo para realizar uma aula de dança, visto ser a única que dispõe de espelho a todo o seu comprimento, dispõe também de uma aparelhagem, e de um local para os alunos realizarem a troca de roupa e guardarem os seus pertences, porém não dispõe de instalações para os alunos realizarem a sua higiene, como por exemplo lavatórios ou até mesmo chuveiros.

4. Espaço exterior: dispõe de pista de atletismo, no seu interior encontramos um campo de jogos, dentro deste espaço estão dispostos à sua largura três campos de basquetebol, um campo de voleibol e um campo de futsal.

De uma forma geral tanto os espaços como os materiais que o compõem encontram-se em perfeito estado de conservação, devido a todos estas matérias terem menos de um ano de utilização, resultante da recente remodelação de toda a escola, e onde o espaço de EF foi o último a ser terminado, tendo apenas sido inaugurado no passado ano letivo.

3.4 Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

Após finalizar o primeiro ano do MEEFEBS, chegou o momento de fazer a candidatura para qual a EC que iria realizar a PES. Inicialmente tinha como prioridade a escola onde realizei os meus últimos anos como aluno do ensino secundário, mas por influência de um colega de turma, que viria a ser colega de núcleo da PES, pela proximidade e boas condições da escola, decidi colocar como primeira e segunda opção os dois núcleos disponíveis na ESAG

O Núcleo nº1 da ESAG foi composto pela OC, pela SV da UMAIA e por 3 EEs, que na primeira semana de trabalho ficou reduzido apenas a 2 EEs. Lecionaram aulas nas turmas 10ºB e 12ºK, 8ºA e 10ºC e esteve presente na escola entre terça e sexta-feira, reunindo-se às quintas-feiras pelas 09h15, no gabinete de EF.

A OC e os 2 EEs estavam sempre presentes em todas as aulas, reuniões de grupo ou concelhos de turma, e reflito agora no final a importância desta presença constante na partilha de ideias ou nas tomadas de decisão em conjunto.

3.5. Caracterização da Turma

Numa fase inicial, apliquei um questionário na turma residente, de forma a recolher informações importantes sobre os alunos, como o seu passado académico, as suas expectativas para o futuro e conhecer melhor as suas personalidades, para a otimizar a minha relação com cada um deles. A turma 10ºB é constituída por 23 alunos, 16 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa e com uma média de idade de 14,78 anos. Na questão sobre a existência de algum problema de saúde, apenas 2 alunos responderam sim (Asma e problemas nos ossos). Para além destas 2 respostas

nenhum aluno deixou indicações extras sobre eles mesmos. Existem 6 alunos com Ação Social Escolar: 2 com escalão a, 2 com escalão b e 2 com escalão c.

Toda a turma no ano letivo anterior frequentou o 9º ano, à exceção de 1 aluno, e média do ano letivo anterior da disciplina de efé de 4,5 valores. A profissão pretendida pelos estudantes incide em grande parte na área da saúde (Medicina, Fisioterapia, Cardiologia, Medicina veterinária e Nutrição), na área da engenharia (Informática e Eletrónica), mas com algumas exceções como: Futebolista e Militar. Os alunos deslocam-se no trajeto escola-casa e casa escola a pé (5), de carro (9), de transportes públicos (9), e demoram em média 21,2 minutos. A média de horaria passada no telemóvel/computador/televisão é de 4,3 horas.

Apenas 15 alunos praticam ou já praticaram alguma modalidade desportiva de forma regular e atualmente apenas 12 praticam exercício físico regular 3 ou mais dias por semana. Para a turma o professor de EF deve ser: criativo, educado, motivador, exigente, competente, justo, simpático, divertido.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A área 1 da intervenção do professor, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, tem incorporada 4 pontos, a conceção do ensino, o planeamento, a realização/instrução e a avaliação. Estes 4 pontos juntos formam o processo de ensino e aprendizagem. Acredito que os processos de ensino e de aprendizagem são distintos, pois pode haver ensino por parte do professor, mas sem aprendizagem por parte do aluno. O mesmo pode acontecer ao contrário, ou seja, pode haver uma aprendizagem sem ensino.

4.1.1 Conceção de ensino

A conceção do ensino está integrada nesta área 1 da intervenção do professor, e pretende que o docente analise os documentos estruturais e orientadores que regem o ensino em Portugal, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, (PASEO), a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, (ENEC), e as Aprendizagens Essenciais de Educação Física, (AEEF), este último específico para a área disciplinar de EF.

O PASEO define o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade. Criar um quadro de referência que inclua a liberdade, responsabilidade, a valorização do trabalho, consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Trata-se de formar pessoas autônomas, responsáveis e cidadãos ativos (DGE, 2017a).

A ENEC integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação das crianças e jovens portuguesas, para que no futuro tenha consigo uma conduta cívica, com tudo o que isso “implica”. O documento retrata de uma forma mais pormenorizada a forma como o Governo Constitucional apostou numa educação de qualidade para todos, com a exigência de uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados no quadro da sociedade atual, dado que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (DGE, 2017b, pp1).

As AEEF são documentos curriculares que orientam o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das competências do PASEO através do planeamento, realização e avaliação.

Quadro 1 - Síntese Aprendizagens Essenciais de Educação Física (DGE, 2018a,b,c,d)

CICLOS \ ÍNDICE	INTRODUÇÃO	COMPETÊNCIAS	DOMÍNIOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAS	AÇÕES ESTRATÉGICAS
1º CICLO (1º ANO)	Objetivos por blocos	Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento interpessoal;	Área Das Atividades Físicas;	São divididas em blocos;	Diferenciação entre os vários ciclos de estudo;
2º CICLO (5º ANO)	Objetivos gerais	Bem-estar, saúde e ambiente; Saber científico, técnico e tecnológico;	Área Da Atividade Física;	São divididas em número de matérias e em sub-áreas	
3º CICLO (7º ANO)		Introdução e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo;	Área Da Aptidão Física;		
SEC. (10º ANO)		Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo;	Área Dos Conhecimentos;		

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são estruturas formativas, sustentadas na ciência e em práticas saudáveis, que atribuem um significado relevante em como ensinar, de uma forma criativa e agradável, os conteúdos, tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos (Metzler, 2011). Um dos problemas do professor é como selecionar o modelo de ensino mais indicado face ao conteúdo, que está a iniciar, às características da turma e determinar os objetivos no processo de ensino e aprendizagem com base no programa curricular (Espinosa, 2021).

Para ajudar os alunos a tornarem-se pessoas literatas fisicamente, os professores devem planear cada conteúdo de forma diferente. Deve-se adaptar à turma, ao material, ao espaço ou ao conteúdo, para ajudar os alunos a aprender de forma mais eficaz e divertida. Essas adaptações podem passar por mudar ou escolher modelos instrucionais diferentes, sustentados pela literatura (Metzler, 2011).

4.1.1.1.1. Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta, (MID), é caracterizado por decisões e padrões de engajamento dirigidos pelo professor para com os alunos. O objetivo desse padrão é fornecer o uso mais eficiente do tempo e dos recursos da aula, a fim de promover taxas muito altas de envolvimento do aluno em tarefas e habilidades práticas. A essência do

modelo é dar aos alunos o maior número possível de tentativas de prática supervisionada, para que o professor possa observar e fornecer feedbacks positivos e corretivos (Metzler, 2011).

O conteúdo da unidade diádica, com base na implementação do MID, é dividido numa série de habilidades de desempenho sequencial e áreas de conhecimento. Cada habilidade e área de conhecimento contém um conjunto de tarefas de desempenho específicas para os alunos praticarem e aprenderem.

De acordo com Rosenshine, (1983, citado por Metzler, 2011), os professores durante a aplicação deste modelo de ensino devem realizar um conjunto de operações prescritas para promover o desempenho do aluno como, estruturar a aprendizagem, avançar em pequenas etapas mas num ritmo acelerado, instruir de forma detalhada e repetida, realizar um grande número de perguntas para criar uma prática aberta e ativa, fornecer *feedback* e correções, garantir uma taxa de sucesso dos alunos de 80% ou mais nas tarefas iniciais de aprendizagem e fornecer uma prática contínua com uma taxa de sucesso de 90% a 100%, de modo que as respostas dos alunos se tornem mais rápidas, confiantes e firmes.

Expectei utilizar apenas modelos de ensino centrado no aluno, visto que estas abordagens evidenciam ser as mais apropriadas ao projeto educativo (Bessa et al., 2022), e os alunos percebem a sua importância no desenvolvimento da sua autonomia e da responsabilidade pessoal e social (Silva et al., 2017).

No entanto nas primeiras aulas, da PES e da modalidade de voleibol, sentia-me num período de adaptação, optei por uma abordagem mais tradicional, utilizando algumas características do MID, onde o professor é a fonte de quase todas as decisões tomadas sobre os conteúdos, gestão e envolvimento do aluno. Existe uma função de liderança definida para o professor. O MID é caracterizado por decisões controladas pelo professor e padrões de engajamento dirigidos pelo professor para com os alunos (Metzler, 2011).

4.1.1.1.2. Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

Perante a necessidade de criar um método para o ensino do voleibol que tivesse como critérios a formação desportiva de crianças e jovens, cultural e eticamente fundamentada, independentemente do seu contexto, surge o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, (MAPJ). Presa-se as práticas de aprendizagem precursoras da aquisição do sentido e do valor do Desporto, da partilha de experiências de aprendizagem autênticas e entusiásticas com equidade de oportunidades. Anteriormente o ensino do

jogo era focado na aplicação das habilidades técnicas aprendidas e exercitadas em contextos analíticos, sem significado para os alunos (Mesquita et al., 2015).

No MAPJ o jogo parte da versão mais simples 1x1 até à versão 6x6. Existe uma base das atividades, com o tratamento didático a manipulação de constrangimentos que torna acessível a sua prática qualificada. O modelo assenta em 4 etapas de progressão, o jogo estático, jogo anárquico, organização rudimentar do ataque e diferenciação da defesa próxima da rede da defesa afastada da rede. Estas etapas são assentes numa articulação horizontal, variantes da tarefa, e numa articulação vertical, tarefas de nível de dificuldade distinto (Mesquita et al., 2015).

Após as duas aulas iniciais e após o planeamento da Unidade Didática, (UD), de voleibol, dei início a hibridação do MAPJ, visto que é um modelo específico da modalidade, e do Modelo de Educação Desportiva, (MED), para implementar a experiência quase real do desporto. Segundo Araújo et al., (2017) a hibridação destes dois modelos demonstrou melhorias técnicas, táticas e de jogo. A melhoria da compreensão do jogo por parte dos alunos é possível através da aliança destes dois modelos.

4.1.1.1.3. Modelo de Educação Desportiva

O MED é uma abordagem com base em três grandes objetivos, pessoas desportivamente competentes, literatas e entusiásticas (Siedentop, 1998). Este é um modelo que não foi criado para ensinar modalidades propriamente ditas, mas sim ensinar os alunos a jogar uma certa modalidade com um conjunto de valores inerentes, como a afiliação a uma equipa, as regras, o respeito, às tradições e claro os padrões motores da modalidade. Transporta para as aulas de EF uma estrutura que, tradicionalmente, observamos em clubes desportivos. Clubes esses que estão inseridos num campeonato, onde existem dirigentes, treinadores, árbitros, jogadores, etc. Nas aulas são os alunos que desempenham essas funções, previamente definidas pelo professor (Metzler, 2011).

Os 10 objetivos de aprendizagens específicos deste modelo para os alunos são desenvolver as habilidades e a condição física específica para a modalidade, valorizar e ser capaz de executar jogadas estratégicas, participar num nível apropriado para o desenvolvimento do aluno, envolver os alunos no planeamento e administração de experiências desportivas, fornecer uma liderança responsável, trabalhar de forma eficaz dentro de um grupo com um mesmo objetivo, apreciar os costumes que dão significado à modalidade, desenvolver a capacidade de tomada de decisão, desenvolver e aplicar

conhecimentos sobre arbitragem e treino e participar em modalidades extracurriculares (Siedentop et al., 2019). Com esta perspetiva, o MED procura propiciar aos alunos experiências positivas nas aulas, o que potencialmente se traduz na sua participação e envolvimento em contextos desportivos fora da escola e ao longo da vida (Bessa et al., 2022).

Para além do voleibol, *TagRugby* e o basquetebol, algumas características do MED, como a competição, afiliação a uma equipa, e funções com treinador e analista foram utilizadas em modalidades individuais como a ginástica acrobática, dança e o atletismo.

4.1.1.1.4. Sistema Personalizado de Instrução

O Sistema Personalizado de Instrução, (SPI), foi designado para permitir que cada aluno progrida a seu próprio ritmo através de uma sequência de tarefas de aprendizagens. Os alunos leem materiais ou assistem a vídeos, ou seja, este modelo liberta o professor de ter de gastar tempo de aula com essas funções permitindo que ele tenha muito mais interação com os alunos.

Neste modelo planifica-se UD's em que são pré-definidas tarefas para cada aula. Os alunos com habilidades de maior nível de dificuldade, mais experiência e melhor aptidão podem progredir mais rápido, ou seja, realizar mais tarefas na aula. Já os alunos com menor habilidade podem levar mais tempo para concluir cada tarefa, ou seja, realizar menos tarefas por aula.

Este modelo permite que o professor tenha muito mais interação com os alunos. Estes devem usar habilidades cognitivas para compreender os materiais fornecidos pelo professor nas apresentações de cada tarefa ou aula (Metzler, 2011).

Na UD da modalidade individual de atletismo, foi implementado características o SPI, de forma a combater uma das fraquezas que apontei no início da PES, a demonstração da técnica em modalidades individuais e o diferente ritmo de aprendizagem dos alunos.

4.1.1.1.5. *Teaching Games for Understanding*

Este modelo é uma abordagem centrada no aluno e surge por David Bunker e Rod Thorpe em 1982, que não estavam satisfeitos como as modalidades eram lecionadas nas

aulas de EF, devido ao facto de na maioria das abordagens apenas favorecer os alunos que já possuem habilidades motoras, sejam elas adquiridas nas UD lecionadas anteriormente ou que simplesmente que pratiquem esse mesmo desporto em atividades extracurriculares (Bunker & Thorpe 1986, citado por Metzler, 2011).

Nas UD's de basquetebol e de *TagRugby* implementei o *Teaching Games for Understanding, (TGfU)*, pois este modelo demonstra uma forma inteligente de reutilizar o interesse do aluno pelo jogo para promover um desenvolvimento das habilidades motoras através de jogos reduzidos, com modificações de espaços, regras ou número de elementos, ou seja, este modelo tem como prioridade principal a tática e depois as habilidades motoras. Aproxima-se de abordagens construtivistas sobre a centralização do ensino no aluno, concedendo-lhe oportunidades e parte ativa no seu processo de aprendizagem, valorizando os processos preceptivos, cognitivos e respetiva tomada de decisão (Metzler, 2011).

Tem como base um ciclo composto por 6 passos: a introdução ao jogo, a apreciação do jogo, a consciência tática, a tomada de decisão, a execução das habilidades e o rendimento. No sentido de dotar os alunos de maior capacidade reflexiva sobre o jogo, o questionamento do professor, durante a exercitação, revela-se como um dos fatores imprescindíveis neste modelo. Desta forma, os alunos são encorajados a analisarem a sua ação, individualmente ou coletivamente (Pearson & Webb, 2008, citado por Metzler, 2011).

4.1.1.1.6. Student Designed Games

O modelo *Student Designed Games, (SDG)*, é um modelo de ensino, que surge para combater a falta de criatividade e de motivação nas aulas de EF, em que os alunos criam, organizam, implementam, praticam e refinam os seus próprios jogos, dentro de certos limites apresentados pelo professor (Rovecno & Bandhauer, 1994). Esses jogos são considerados uma ferramenta importante para aumentar o interesse dos alunos, e alguns indicam que muitas vezes trazem mais interesse do que os jogos projetados pelo professor.

Estes jogos não facilitam o papel do professor, este não pode simplesmente facultar algum material e dizer para os alunos criarem um jogo. O professor deve ajudar os alunos e guiá-los, definindo algumas ações que o jogo deva conter (Hastie, 2010).

Os jogos tradicionais portugueses foram matéria comum nas duas turmas em que lecionei aulas, e após os alunos pesquisarem, apresentarem e jogarem com sucesso, decidi implementar o SDG nas duas turmas, pela destreza cognitiva que ambas apresentaram e pelo facto de uma das turmas pertencer ao ensino artístico, desta forma teriam mais um momento para expressar a criatividade.

A implementação deste modelo de ensino teve resultados distintos. Na turma do 12ºK, do ensino artístico, os jogos idealizados pelos grupos de trabalho foram mais criativos, com mais complexidade no regulamento em comparação com a turma do 10ºB, do ensino científico. Utilizaram os materiais sorteados de forma original, sem necessitar de ajudar os grupos a avançarem nas suas criações. Em todas as aulas senti esta turma comprometida com o processo e com vontade de melhorar os seus jogos ao longo da UD.

“Depois desta última aula de SDG posso concluir uma ideia que maturava desde o início do ano: A turma em modalidades coletivas não demonstra um desempenho bom, mas que em trabalhos de pesquisa ou em criações são muito bons, surpreenderam-me.” (Reflexão da PES, 5 de dezembro, UD Jogos Tradicionais/SDG, 12ºK).

Já grupos do 10º ano apresentaram replicas de jogos já criados e necessitaram de bastante monitorização e pequenas ajudas nas suas criações, no entanto, os jogos eram no geral, mas competitivos, mas com falta de definição regulamentar. Também gostei do resultado desta turma, mas tive a necessidade de os ajudar, e por vezes, facilitar na escolha de mais material, de modo a alancar o processo criativo.

4.1.2 Planeamento

Segundo Bento (2003) o planeamento acontece em 3 níveis, Anual, UD e plano de aula, e deve seguir um ordenamento metodológico. Este é constituído por 2 pontos, sendo o primeiro as indicações programáticas, ou seja, os objetivos, as tarefas e os conteúdos, já o segundo passa por considerar as condições locais como os recursos humanos, materiais, temporais e sobretudo ter em conta o contexto da turma.

No início da PES o planeamento foi das primeiras tarefas a serem realizadas, principalmente na consulta do documento criado pelo grupo disciplinar de EF com a distribuição das matérias pelos respetivos anos e em seguida da consulta das AEEF.

4.1.2.1 Plano Anual

Trata-se de um plano macro, onde as AEEF procuram ser situadas tendo em conta o ano de escolaridade, embora seja um planeamento ainda sem muito pormenor. Deve ser feita a distribuição, a nível temporal, das matérias a lecionar (Bento, 2003).

Embora este primeiro nível de planeamento fosse elaborado maioritariamente nos primeiros dias da PES e no período de interrupção letiva entre o 1º e o 2º semestre, praticamente todas as semanas era revisto e ajustado. Esses ajustes davam-se por atividades realizadas na escola ou pelas questões climatéricas.

“A aula lecionada esta manhã estava planeada para a UD de atletismo, no exterior, mas, devido às condições climatéricas foi necessário adaptar esse planeamento e substituir pela 1ª aula da UD de jogos tradicionais.” (Reflexão da PES, 16 de outubro, UD Jogos Tradicionais, 12ºK).

Considero este um dos níveis de planeamento fundamental não só para distribuir de forma temporal as matérias a lecionar, mas também para preparar os dias dos momentos de avaliação, aulas de conhecimentos, Testes FITescola ou conseguir repor alguma aula que por alguma razão não foi lecionada.

Devido ao *roulement* implementado na escola, nunca lecionava aulas no mesmo espaço durante a semana, em nenhuma das duas turmas. Posto isto, decidi utilizar o modelo de planeamento alternado (Viciano & Mayorga-Veja, 2016). Tive a necessidade realizar algumas permutas de espaços ou de utilizar grandes espaços temporais do plano de aula para rever conteúdos lecionados anteriormente.

“(…) lecionei a 10ª aula da UD de ginástica acrobática, a última antes do sarau final. A aula no planeamento anual estava prevista ser de voleibol, mas devido a um grande período de interrupção das aulas desta UD, decidi fazer uma permuta de espaço, para dar à turma mais um tempo de exercício para o sarau final.” (Reflexão da PES, 13 de dezembro, UD Ginástica Acrobática, 10ºB).

Ainda no planeamento anual a distribuição das matérias a lecionar tiveram impacto durante a PES. A turma não residente estava longe de atingir os níveis planeados

na UD de Voleibol, tanto a nível técnico como cognitivo, mesmo depois da aplicação de estratégias facilitadoras e modelos de ensino que promovem a competição e maior motivação. Perante isto e em discussão com a OC, decidimos trocar as aulas finais por outra UD.

“(…) iniciei a UD de Tag Rugby, que substituiu as aulas finais da UD de voleibol, por questões de desmotivação da turma para a modalidade. Na prática toda a turma mostrou-se muito motivada e aderiu à modalidade, nova para todos. (...) Gostei bastante da reação da turma, completamente diferente do empenho na UD de voleibol, curiosos com a modalidade (...)” (Reflexão da PES, 6 de novembro, UD Tag Rugby, 12ºK).

4.1.2.2 Unidades Didáticas

As UD’s surgem em seguida do plano anual, e devem ser planificadas com muito pormenor, tendo em conta a escola, a turma e matéria a ser abordada (Bento, 2003). A criação de uma UD implica um planeamento a longo prazo, onde se pode tornar irrealista a construção de objetivos finais. Contudo a avaliação diagnóstica da turma poderá facilitar esta tarefa do docente (Simões et al., 2014).

Durante a PES utilizei o modelo *BackWard Design* para planear todas as UD’s implementadas. Este modelo baseia se em 3 etapas, uma descrição do contexto onde se refere as características da turma, recursos matérias, humanos e temporais disponíveis e a avaliação diagnóstica. Em seguida a definição do *Big Picture Goal*, que deve ser um objetivo realista, alcançável e ao mesmo tempo desafiador e motivador para os alunos. Por fim, a última etapa, o *Big Picture Assessment*, onde o docente deve planear uma avaliação alinhada com o que foi lecionado ao longo das aulas da UD (Wiggins & McTighe, 2005).

Tendo em conta as bases adquiridas no primeiro ano do MEEFEBS a construção deste nível de planeamento nunca foi uma dificuldade desde o início, principalmente para as modalidades coletivas. A facilidade na construção passou por saber consultar os documentos orientadores como as AEEF, os principais livros das modalidades lecionadas e o trabalho em equipa com o meu colega de núcleo de estágio. Nas modalidades individuais como o atletismo e o badminton existiu o interesse em investigar um pouco,

até mesmo observar aulas de outros docentes, da nossa instituição e de outras. Esse tipo de investigação, informal, teve um impacto positivo nas UD's.

4.1.2.3 Plano de Aula

É através deste 3º nível de planejamento que um professor aplica nas suas turmas tudo aquilo que construiu anteriormente. Planos de aula idealizados no alinhamento do restante planejamento têm maiores possibilidades de levar o aluno ao encontro dos objetos pretendidos (Tannehill et al., 2014).

Utilizei planos de aula divididos em três partes, a parte inicial com uma revisão de conteúdos anteriores ou jogos lúdicos com gestos semelhantes à modalidade em questão, a parte fundamental com situações de aprendizagem para atingir os objetivos da aula e a parte final onde foram incluídos o evento culminante da aula, retorno à calma e reflexão da aula. As aulas foram caracterizadas pela utilização de situações de aprendizagem, colocando diversas variantes em cada uma delas, tentando sempre uma aproximação ao jogo.

Derri et al. (2014) demonstraram que durante o período de PES os EE melhoraram significativamente o seu desempenho no planejamento das aulas, seja na construção de objetivos ou na seleção das situações de aprendizagem. Numa fase inicial da PES os planos de aula foram suportados por situações de aprendizagem já experimentadas e seguras, com uma gestão de espaço e alunos facilitada, mas com o passar do tempo, e com um maior número de aulas lecionadas, sentindo-me cada vez mais confortável a complexidade das aulas aumentou, com situações de aprendizagem com mais estações, com mais gestos técnicos, com mais competição e com uma maior aproximação ao jogo.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Quando é construído um bom planejamento, o docente avança para a prática com uma maior percentagem de atingir um processo de ensino e aprendizagem eficaz. A realização surge como a parte prática, que deve ser nutrida de conhecimento didático e pedagógico, para dar um seguimento ao que já foi planejado (Siedentop et al., 2019).

É uma das intervenções do professor, situada na área 1 “*Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem*” (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio). Na realização encontramos dimensões de intervenção pedagógicas como a instrução, a gestão, a disciplina e o clima.

4.1.3.1.1. Dimensão Instrução

A instrução está presente nas aulas principalmente através da comunicação verbal ou visual e está naturalmente ligada à demonstração, explicação, questionamento e ao *feedback* pedagógico (Rosado & Mesquita, 2011). Durante a PES a instrução esteve presente nas aulas que lecionei de diversas formas, existindo uma adaptação da explicação e da demonstração em função da modalidade desportiva e da turma.

A EC possuía excelentes condições materiais, como um quadro branco, colunas de som, projetor, entre outros, o que me permitiu explorar diversas formas de instruir. A alteração da ferramenta usada para a explicação e demonstração das situações de aprendizagem muitas das vezes estava relacionada com o comportamento das turmas, sendo a turma do 12º ano uma turma calma e a turma do 10º ano, mais agitada. Na UD de Ginástica Acrobática, a demonstração ou cartazes informativos com a técnica tiveram pouca aderência na turma, o que levou à utilização de vídeos com demonstrações das pegas e dos montes e desmontes.

“Os alunos só com a demonstração dispersaram um pouco, então o vídeo acabou por ser a opção com mais aderência e atenção por parte da turma.” (Reflexão da PES, 20 de setembro, UD Ginástica Acrobática, 10ºB).

O *feedback* pedagógico, como referido anteriormente, faz parte da instrução e é uma das partes fundamentais desta dimensão. (Rosado & Mesquita, 2011). Segundo Resende et al., (2017) os professores de EF experientes destacam-se na emissão de *feedbacks*, uma vez que são mais interventivos comparativamente com os EEs.

Durante a minha experiência real de ensino, procurei utilizar o *feedback* de forma corretiva e específica ao objetivo geral da aula ou do objetivo específico da situação de aprendizagem, mas também quando os alunos atingiam o desempenho pretendido para a tarefa.

“(…) os feedbacks foram muito específicos para um erro detetado na aula anterior: a orientação dos pés na recepção (1º toque), e para extensão dos MS no serviço por cima, conteúdo que introduzi hoje na aula. De forma surpreendente, a taxa de sucesso foi bastante superior comparando com serviço por baixo, o que me levou também a utilização de alguns feedbacks de forma a mostrar, aos alunos, a minha satisfação com os seus desempenhos.” (Reflexão da PES, 19 de outubro, UD Voleibol, 12ºk).

Um das grandes preocupações durante a PES passou por ser o mais assertivo possível na utilização dos feedbacks, o que por vezes não aconteceu, principalmente em modalidades coletivas como o basquetebol. Posto isto refletir e conversar sobre a minha ação após as aulas com o Núcleo da PES foram essenciais, para corrigir e melhorar na eficácia dos meus *feedbacks*.

“Durante a aula, a utilização de feedbacks era muito pouco assertiva, considero agora que estava a relatar as ações dos alunos, e não a corrigir ou a incentivar os comportamentos.” (Reflexão da PES 23 de abril, UD Basquetebol, 12ºK).

Ainda dentro desta dimensão, o questionamento foi utilizado em maior escala durante o curto período em que o núcleo de estágio lecionou aulas no 1º e 2º ciclos. Esta ferramenta resultou numa maior atenção dos alunos mais agitados nestes ciclos de ensino.

4.1.3.1.2. Dimensão Gestão

Os comportamentos que partem do professor que controlem o tempo de aula, os espaços, os materiais, as tarefas e o comportamento dos alunos definem a dimensão da gestão (Rosado & Mesquita, 2011). Uma gestão eficaz incorpora elevados níveis de envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem, para potenciar aprendizagens, e uma rentabilização ótima do tempo de aula, espaço e materiais disponíveis (Siedentop & Tannehill, 2000).

Desde o início da PES foi frequente ultrapassar o tempo de exercitação das situações de aprendizagem na parte fundamental das aulas, em grande parte por observar e perceber que a turma necessitava de mais tempo de exercitação, ou então em fases

inicias por despender algum tempo na explicação do modo de funcionamento do modelo de ensino.

“Devido a ter demorado um pouco mais a distribuir as equipas e explicar o MED, não consegui que as equipas jogassem todas contra todas, mas reflito que foi um tempo necessário para introduzir o modelo de ensino.” (Reflexão da PES, 6 de outubro, UD Voleibol, 10ºB).

Tentei em todas as unidades didáticas utilizar o MED como modelo de ensino organizacional, uma vez que nas aulas iniciais os alunos demonstraram motivação e empenho através deste modelo de ensino. O que facilitou, mais tarde, a gestão dos alunos em tempo de aula, devido a já estarem divididos por grupos/equipas.

Continuando na dimensão gestão, particularmente do espaço de aula, numa fase inicial nem sempre o aproveitei da melhor forma, mesmo tendo uma diversidade enorme de material didático, num dos espaços do pavilhão, aconteceu diversas vezes ter alunos em espera para jogar, com espaço livre para estarem a exercitar algum gesto técnico. Esse aspeto após a 1ª aula supervisionada foi colmatado com a utilização de exercícios extras seja de aptidão física ou de gestos técnico da modalidade.

4.1.3.1.3. Dimensão Disciplina

O comportamento dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e as estratégias que o professor utiliza para alterar esses comportamentos, definem a dimensão da disciplina (Aranha, 2004). Durante a PES presenciei três diferentes comportamentos por parte dos alunos, o que obrigou, em discussão com o restante núcleo de estágio, a encontrar estratégias para melhorar cada um dos contextos.

No 1º e 5º ano o comportamento dos alunos era caracterizado por muita agitação física, onde optei por implementar regras claras de comportamento e a utilização de sinais auditivos, para juntar e sentar a turma durante as transições entre exercícios ou para iniciar ou finalizar as aulas.

A turma do 12º ano era constituída por um baixo número de alunos e estes comportavam-se de forma calma e ordenada, no entanto, muitas das aulas não traziam equipamento para a prática desportiva. A ferramenta utilizada neste caso foi a marcação

de faltas de material, até a turma começar a apresentar-se devidamente equipada para a aula, de forma regular.

Já a turma residente, do 10º ano, durante as tarefas demonstrava um bom comportamento nos inícios das aulas, no entanto, ao longo da aula existiam comportamentos de desmotivação e de desordem. Depois de testar colocar música nas aulas desta turma, observei que os alunos tinham um empenho muito mais elevado. O que veio concordar com o estudo de Brewer et al., (2016), onde o autor concluiu que os alunos com música têm mais atividade do que os alunos que jogavam o jogo sem música.

“Nesta aula decidi colocar música durante a parte fundamental, o que resultou num melhor comportamento e motivação na turma.” (Reflexão da PES, 3 de novembro, UD Ginástica Acrobática, 10ºB).

4.1.3.1.4. Ajustamentos

Com a impossibilidade de seguir o planeamento previamente realizado, há a importante necessidade do professor adaptar ou reformular para atingir o objetivo de aprendizagem. Ao longo da PES existiu a necessidade repetidamente de realizar ajustamentos, quer seja nas situações de aprendizagem, nos planos de aula ou nas UD.

Em diversas aulas observei que as situações de aprendizagem estavam a tornar-se monótonas ou os alunos estavam a executá-las com facilidade, posto isto, realizava uma adaptação para aumentar o nível de dificuldade. Ainda no plano de aula, o início do ano letivo foi marcado por uma implementação de modelos de ensino novos para muitos dos alunos, como o MED, onde foi necessário mais tempo do que o planeado para a criação de equipas, definição de capitão, entre outras tarefas.

Na UD existiu também a necessidade de ajustar o planeamento, por a turma não estar a atingir os objetivos que tinha idealizado, ou por razões contrárias, em que os alunos progrediram etapas num período mais curto.

“Visto que na aula passada no jogo 2x2 com utilização dos 3 toques, embora longe da rede, os alunos demonstraram uma boa taxa de sucesso ajustei o planeamento da UD e avancei para a utilização do 2º e 3º toque perto da rede.” (Reflexão da PES, 11 de outubro, UD Voleibol, 10ºB).

Reflico que ter o conhecimento geral das matérias de ensino foi de grande importância ao longo da PES para realizar os ajustes necessários, promovendo ajustes nos vários níveis de planejamento, para um melhor processo de ensino e aprendizagem, adaptado ao contexto de cada turma.

4.1.3.2 A importância da reflexão

Azevedo et al., (2021) e Azevedo et al., (2024) destacaram a importância dos EEs refletirem sobre a sua prática, uma vez que é um caminho para o desenvolvimento profissional do professor de EF. Ao longo de todo o ano letivo entendi esta importância de refletir sobre o meu processo, seja para melhorar as tarefas apresentadas na aula, formas de gerir o tempo, o espaço, os alunos, ou o tipo de liderança apresentada em contextos de indisciplina.

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. (...)Sem uma reflexão posterior acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização.” (Bento, 2003, pp. 175).

Ao longo da PES refleti por escrito, após as aulas lecionadas, e sistematicamente realizei reflexões de forma mental, o que sinto que enriqueceu o meu conhecimento e me fez crescer profissionalmente. Para além desta autorreflexão, as pequenas reuniões do núcleo de estágio, após as aulas, tiveram um peso acrescido no meu desenvolvimento como professor de EF, uma vez que era possível discutir positivamente sobre todos os momentos da aula.

4.1.4 Avaliação

Avaliar é uma função importante desempenhada pelo professor, pressupõe um processo indispensável de observação, análise e reflexão, mental e escrito, sobre toda a didática lecionada (Bento, 2003). Em muitos dos casos, a avaliação não está alinhada com

o restante processo de ensino e aprendizagem, sendo um ato isolado e inesperado para os alunos (MacPhail & Murphy, 2017).

MacPhail, Tannehill & Borghouts (2023) sugerem que para um ensino mais eficaz, com aprendizagens mais significativas, a avaliação seja realizada em vários momentos e através de situações de aprendizagem já anteriormente exercitadas pelos alunos.

Durante as aulas que lecionei, tentei realizar observações sobre o desempenho dos meus alunos. Verifiquei que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, que o aluno que numa modalidade revela um desempenho de excelência numa outra pode ter muitas dificuldades. Perante isto, utilizei uma avaliação contínua, baseada em todo o processo e não numa avaliação final, sempre com a ajuda e discussão com o restante núcleo de estágio, algo que considero um auxílio muito significativo.

Utilizei diferentes modalidades para avaliar e classificar todos os alunos, no domínio motor, cognitivo e socio-afetivo: a Avaliação Diagnóstica, (AD), a Avaliação Formativa, (AF), e a Avaliação Sumativa (AS).

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

A AD verifica se as aprendizagens e conhecimentos que o aluno já possui sobre a matéria que o professor irá iniciar. Esta modalidade de avaliação forneceu-me informações para realizar ou não ajustamentos na UD planeada, pois em algumas situações verifiquei que, para o desempenho inicial da turma, os objetivos planeados inicialmente iriam ser alcançados rapidamente. Também recolhi dados importantes para dividir e organizar as equipas para poder implementar modelos de ensino como o MED.

Na AD utilizei ferramentas como utilização do jogo formal, sem instruir regras ou comportamentos táticos do jogo, utilizei também “campo do rei” para agrupar os alunos com mais vitórias e recorri também ao jogo reduzido ou condicionado baseado em modelos de ensino como o MAPJ ou o TGfU.

Numa fase inicial da PES estas estratégias permitiram-me conhecer melhor os alunos e como estes se relacionavam entre si, como os alunos se ajudavam, como era o seu comportamento em competição ou se estavam preocupados unicamente com a vitória.

“Curiosamente a aluna (...) com muito boa qualidade técnica (Passe, manchete, serviço por baixo) mas não subindo nos campos como era esperado. Demonstrou

ter uma personalidade que revelou disponibilidade para ajudar os colegas com mais dificuldades, enviando bolas fáceis para os colegas.” (Reflexão da PES, 15 de setembro, UD Voleibol, 10ºB).

4.1.4.2. Avaliação Formativa

A AF informa a evolução do processo de ensino e aprendizagem, se os alunos estão no caminho para atingir os objetivos motores, cognitivos e socio-afetivos definidos para aquela UD (Rink, 2014). Permite ao professor realizar ajustamentos, caso necessário, e dar a conhecer aos alunos o estado da sua aprendizagem (Rosado & Colaço, 2002).

Neste ano letivo de PES, implementei AF, informalmente, quando avançava de conteúdo, em UD's divididas por conteúdos táticos, como por exemplo no basquetebol, onde realizei duas AF: No final do “3x3 a meio-campo” e no “3x3 a campo inteiro”. Num outro cenário era aplicado mais perto do final da UD, como na Ginástica Acrobática, onde a duas aulas da AS os grupos apresentaram a sua coreografia, sem público, e onde sugeri algumas modificações.

“(…) vi as coreografias todas. Realizei pequenos ajustes e sugeri algumas modificações com o intuito de melhorara e tornar os esquemas mais interessantes e competitivos. Foi uma segunda parte de aula mais de observação do que instrução ou correção, mas fiquei bastante satisfeito com o trabalho que os alunos estão a desenvolver até ao momento” (Reflexão da PES, 6 de dezembro, UD Ginástica Acrobática, 10ºB).

A AF fez-me estar mais próximo do processo evolutivo dos alunos em cada modalidade e otimizar o ensino, ajustando sempre que necessário, o que estava planeado.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

A AS, normalmente, é realizada no final de cada período, semestre ou ano letivo, no entanto também poderá ser implementada no final de uma UD (Rosado & Colaço, 2002). Por ser um momento final, tem um papel decisivo em classificar o aluno com uma nota.

Durante a PES utilizei escalas de apreciação para realizar as AS no final de cada UD, as escalas eram discutidas e definidas pelo grupo de EF para todas as modalidades lecionadas. Este processo classificativo a ajuda da OC foi fundamental, pois, determinar o desempenho dos alunos com uma nota foi uma tarefa que despertou em mim algum receio, de estar a subvalorizar o sobrevalorizar o aluno. Todo o núcleo contribuiu com um papel ativo na avaliação das quatro turmas, o que facilitou o meu trabalho nesta tarefa. Na realização da AS em diversas modalidades ver a evolução dos alunos, resultou numa satisfação de que o meu trabalho, e o da turma, foi recompensado.

“Lecionei hoje a última aula da UD de ginástica acrobática. Decorreu a apresentação do sarau final, onde todos os grupos exibiram um bom desempenho técnico e uma boa ligação intra grupo. Fiquei extramente feliz pelo trabalho de cada um deles e com a autorização da turma procedi à gravação das coreografias, para rever cada coreografia e uma avaliação mais precisa de toda a turma.” (Reflexão da PES, 13 de dezembro, UD Ginástica Acrobática, 10ºB).

Para além da classificação da prática, na EC faz parte da avaliação de todos os alunos os testes *FITescola* e a avaliação dos conhecimentos.

O *FITescola* foi avaliado em três momentos durante o ano, utilizando o mesmo conjunto de testes, selecionados pelo grupo de EF. Por ser difícil controlar a correta execução dos alunos tive a necessidade de adaptar e distribuir a turma num esquema diferente, de forma a conseguir verificar melhor a execução da turma.

Nos testes de resistência muscular, extensões de braços e abdominais, por vezes tornou-se difícil controlar as faltas dos alunos, pela contestação dos mesmo em relação às infrações cometidas devido ao rigor apresentado. Já testes de resistência aeróbia, vai e vem, de velocidade, 40m, ou nos testes de flexibilidade de membros inferiores, senta e alcança, não existiu contestação por parte dos alunos, devido a uma execução individual e atenta da minha parte.

“(…) demonstrei diversas vezes a execução correta dos abdominais, pois muitos alunos referiram que não estavam habituados a um controlo tão rigoroso da técnica. Falei com eles e tentei explicar-lhes a importância de todos realizarem com a mesma técnica, para os resultados serem justos.” (Reflexão da PES, 18 de novembro, UD Voleibol, 10ºB).

Os conhecimentos foram avaliados no primeiro e segundo semestre, através de questionários *on-line* ou pequenos trabalhos. Os temas para cada ano foram definidos, mais uma vez, pelo grupo de EF. Na turma cooperante os temas passaram pela aptidão física, primeiros socorros, avaliados com um questionário online, e o olimpismo avaliado através da elaboração de um cartaz.

4.1.4.4. Autoavaliação

Todos os alunos devem ser capazes de refletir sobre o seu processo de aprendizagem e qual a classificação que o seu desempenho, ao longo do semestre, merece (Gonçalves et al., 2016). A autoavaliação foi realizada no final de cada semestre com o preenchimento de um questionário online criado pelo grupo de EF.

Nas autoavaliações verifiquei diferenças na maturidade apresentada por as turmas que lecionei. Na turma do 12º ano, os alunos ponderaram muito bem as suas notas e médias, leram os parâmetros todos do questionário e demoraram muito mais tempo do que a média dos alunos do 10º ano. As notas sugeridas foram idênticas às da minha grelha de avaliação. Em contrapartida, uma maioria da turma do 10º ano, autoavaliou-se de forma sobrevalorizada, tendo em conta o desempenho que demonstrou ao longo do ano.

4.1.5 Ensino no 1º e 2º Ciclos

Numa fase inicial da PES, a OC lançou o desafio ao núcleo de estágio para lecionar aulas em duas escolas vizinhas à EC. A proposta foi aceite, como mais uma vivência no caminho de nos tornarmos melhores profissionais.

No 1º Ciclo lecionei uma aula em turmas do 4º e 2º ano, ambas com o mesmo objetivo: Desenvolver diferentes tipos de deslocamentos, manipulações, equilíbrios e perícias. Não tive nenhum conhecimento prévio das turmas nem do comportamento ou nível motor dos alunos, posto isto, optei por planear de igual forma as duas aulas e realizar ajustamentos no momento.

Na aula do 2º ano, tive mais dificuldades nas transições entre situações de aprendizagem, em comparação com o 4º ano, pois os alunos tinham dificuldade em estar atentos à minha instrução. Foi necessário utilizar estratégias como sentar os alunos separados, para que a instrução inicial tivesse sucesso.

Ainda como diferenças entre ambas as aulas, as demonstrações à turma do 4º ano foram muito mais curtas e, por vezes, efetuadas por um dos alunos, que apresentava um nível motor acima do nível médio da turma, o que me permitiu estar atento às distrações dos alunos na instrução inicial.

Já no 2º ciclo lecionei uma UD a duas turmas do 5º ano, ambas com o *Big Picture Goal*: “O aluno, utiliza habilidades motoras básicas (Locomoção, Manipulação, Equilíbrio e Perícias) e uma organização tática simples, em jogos pré desportivos, cooperando com os colegas de equipa e respeitando as regras e os colegas adversários”. O conteúdo de ensino foi consultado nas AEEF para o 2º ciclo em conjunto com o professor das respetivas turmas, que sugeriu começar pelos jogos pré desportivos.

Durante as aulas, seja no 1º ou no 2º ciclo, adaptei a forma como comunicava com os alunos visto estes serem de uma faixa etária inferior ao ensino secundário. Chegar mais cedo e montar todo o material disponível para a aula revelou-se uma ferramenta útil, para durante a realização da aula estar focado apenas no desempenho dos alunos.

Caracterizei estes alunos como muito mais agitados e motivados para as aulas de EF, comparando com os alunos do ensino secundário, no entanto, com uma necessidade de me preocupar numa escala maior com a gestão dos alunos e com a disciplina dos mesmos. Utilizar regras desde início e o recurso ao apito foram as estratégias que encontrei para combater essa dificuldade.

“Foi muito dinâmica e ativa e os alunos demonstraram interesse em todas as fases da aula. Inicialmente foi difícil mantê-los atentos durante a instrução, mas através da utilização do apito a aula decorreu muito bem.” (Reflexão da PES, 25 de setembro, UD Jogos Pré Desportivos, 5ºA).

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas.

Durante a PES o EE tem como função participar nas atividades realizadas e implementadas na EC. Esta participação integra os EE na comunidade escolar e faz com que este adquira valências na organização de eventos e atividades letivas e não letivas.

Mostrei sempre interesse, desde o início da PES, em organizar e participar ativamente em todas as atividades dinamizadas pelo grupo de EF, uma vez que expectava que seria mais conhecimento que iria adquirir durante este ano letivo e me ia deixar mais preparado para o meu futuro profissional. Agora, passados 10 meses, adquirir ferramentas a nível organizativo, como elaboração de cartazes ou a gestão das inscrições, lanches e espaços.

5.1.1. Semana Internacional da Pessoa com Deficiência

Esta atividade realizou se entre os dias 4 a 7 de dezembro de 2023, e foi idealizada pelos EE integrantes do outro núcleo de estágio presente na EC. Neste evento existiu espaços definidos para cada atividade, com as turmas presentes nesse espaço a participaram nas atividades. Ao longo da semana foi dinamizado Basquetebol em cadeira de rodas, Voleibol sentado, Boccia, Goalball e Xadrez.

As atividades foram lecionadas por clubes e respetivos treinadores ou pelos EE. As minhas funções passaram por colaborar na montagem e desmontagem dos espaços do evento. A estratégia utilizada para a participação das turmas penso que foi uma ideia eficaz e os alunos, embora tenham adotado um comportamento tímido numa fase inicial, demonstraram felicidade durante as atividades. Foi uma excelente iniciativa de divulgação da inclusão e para os alunos sentirem que todos podem participar e praticar desporto.

5.1.2. Corta – Mato Escolar e Distrital

O Corta-Mato distrital estava inicialmente planeado para o dia 29 de novembro de 2023, mas devido às condições climáticas adversas, foi adiado para o dia 18 de dezembro. Contou com 150 inscrições e foi realizado na parte exterior da EC, com um

percurso de 1000m. Montar e desmontar o circuito, colocação de música e controlo do percurso foram as funções que desempenhei durante esta atividade.

Os melhores classificados de cada escalão foram apurados para participar no corta-mato distrital, que se realizou no dia 16 de fevereiro de 2024, no parque Sara Moreira em Santo Tirso, organizado pela Desporto Escolar. A EC participou com 16 alunos, onde foi tarefa dos EE e do coordenador do Desporto Escolar monitorizar os alunos no transporte e no recinto do evento, ajudar a reconhecer o percurso e distribuir os lanches. Controlar os alunos para que não se perdessem num espaço fora da escola foi uma tarefa de maior responsabilidade, desde o início da PES.

5.1.3. Torneios Escolares

Ao longo de todo o ano letivo foram realizados 3 torneios escolares de diferentes modalidades. Todo o grupo de EF participou ativamente nas organizações.

No dia 20 dezembro de 2023 realizou-se o torneio de voleibol, onde tive como funções o controlo das fichas de jogo num dos 3 campos de jogo. A atividade durou a manhã toda e contou com a participação de 47 equipas, constituídas por alunos do ensino secundário.

No dia 29 de fevereiro de 2024 decorreu no período da manhã o torneio de badminton, onde o núcleo da PES teve como responsabilidade a organização do evento. Publicidade, organização das inscrições por escalões etários, distribuição dos alunos e árbitros pelos campos e registo das pontuações foram as funções desempenhas.

Por último, na tarde de 29 de maio de 2024, realizou-se o torneio de street basquete 3x3, onde apenas participaram 4 equipas. A pouca aderência a este torneio deu-se pelo período de avaliações finais e proximidade dos exames nacionais.

5.1.4. XXIV Torneios Desportivos Inter Escolas Secundárias de Matosinhos 2023/24

Uma vez que a EC encontra-se no concelho de Matosinhos, é uma das escolas eleitas para o Inter-Escolas do concelho. Decorreu entre os dias 15 e 19 de abril nas modalidades de Badminton, Basquetebol, Futsal, Andebol, Voleibol e Atletismo.

O torneio de badminton decorreu no dia 15 de abril, fui um dos treinadores da equipa da escola e acompanhei todos os alunos na viagem de regresso à escola de autocarro, tendo

de consultar a guia de transportes para o efeito. Por mais uma situação, senti a grande responsabilidade que é controlar alunos fora da escola.

No dia seguinte, 16 de abril, foi da responsabilidade da EC organizar as fases de grupos e meias-finais do torneio de voleibol. Desempenhei funções ao nível da logística, como distribuir lanches pelas equipas e registar as pontuações dos jogos.

O atletismo realizou-se no dia 18 de abril, durante o período da tarde. Ajudar os alunos da escola a prepara-se para as provas ou corrigir pequenas determinantes técnicas foram as funções que desempenhei ao longo da tarde. Por fim, o evento culminante desta atividade realizou-se na sexta-feira dia 19 de abril, onde foram disputadas as finais masculinas e femininas das modalidades de voleibol, andebol, basquetebol e futsal. O pavilhão estava recheado de alunos de diversas escolas, o que construiu um ambiente acolhedor de uma final.

5.1.5. Desafios FIT-ESAG

Com o desafio do coordenador do grupo de EF aos EE, de implementar uma competição mensal de desafios de aptidão física, o núcleo de estágio avançou para a realização dos “*DESAFIOS FIT-ESAG*”. Consistia na realização de um exercício ou circuito de aptidão física no menor tempo possível ou no número máximo de repetições para um determinado tempo.

Iniciou-se durante o mês de outubro, com uma grande aderência por parte de todos os professores de EF e alunos. No entanto a atividade viria a terminar no mês de janeiro, perante a baixa aderência durante os meses de novembro e dezembro.

O aumento do trabalho burocrático, de avaliações e reuniões intercalares, característico do momento do ano letivo, poderá estar na origem da falta de aderência dos professores e alunos ao evento. Sugeriu-se, ao coordenador do grupo de EF, para o próximo ano letivo, uma reformulação da atividade para um maior período temporário, como por exemplo de dois em dois meses.

5.1.6 Desporto Escolar

No início da PES a OC lançou o desafio aos EEs para participar ativamente nos treinos e torneios de Desporto Escolar de Padel, algo que foi aceite com batente entusiasmo. Os treinos eram realizados às quartas e quintas-feiras num clube de Padel

perto da escola. As jornadas competitivas decorreram nos dias 28 de fevereiro, 14 de março e 9 de abril.

Os EE participavam ativamente no treino, com a responsabilidade de lecionar a parte inicial por diversas vezes e por coadjuvar a OC nas partes fundamentais e finais. Para além de um gosto pessoal pela modalidade, foi enriquecedor pesquisar e aplicar conhecimentos sobre uma modalidade que está em crescimento no nosso país.

5.1.7 Reuniões e Direção de Turma

Durante este ano letivo, como EE, estive presente em diversos tipos de reuniões. Como as de grupo de EF, Conselhos de turma, do núcleo da PES e com a SV. Em todas estas reuniões, os professores e OC facilitaram e promoveram a participação dos EE, de modo a sentirem se membros ativos nas tomadas de decisões, discussão de novas ideias e implementação de atividades na escola.

Uma das funções da OC neste ano letivo era ser diretora de turma do 12ºK. Como foi habitual durante todas as restantes funções, os EE foram incluídos nessa tarefa, a preparar e realizar atas de reuniões de conselho de turma, a justificar faltas na plataforma on-line *INOVAR* ou então a redigir emails para os encarregados de educação. Mesmo com supervisão da OC, senti a responsabilidade das tarefas que estava a realizar e também o volume de trabalho não letivo que um professor tem de desempenhar.

5.1.8. Seminário “Domínio Dos Comportamentos E Fatores De Risco Cardiovasculares E A Sua Relação Com Níveis De Atividade Física, Sedentarismo E Hábitos De Sono, Em Alunos Da ESAG”

No dia 12 de junho de 2024, na EC, realizámos um seminário para a comunidade escolar, onde estiveram presentes todos os professores do grupo de EF, os funcionários dos espaços de EF e a Diretora e Vice-Diretora da escola. O seminário baseou-se no projeto de investigação que o núcleo da PES realizou ao longo do ano letivo, com o objetivo de descrever a domínio dos comportamentos e fatores de risco cardiovascular e analisar a relação com os níveis de atividade física, sedentarismo e hábitos de sono, em alunos da EC.

A apresentação teve a duração de aproximadamente quinze minutos e foi dividida em duas partes: a primeira com a explanação dos conceitos abordados no projeto

(benefícios da atividade física, hábitos de sono e comportamentos sedentários em jovens adolescentes) e a segunda parte onde foram abordados os métodos, resultados obtidos e conclusões finais com a implementação do projeto na EC. No planeamento deste seminário surgiram algumas dificuldades, como a escolha do dia e horário do mesmo, visto a indisponibilidade dos professores ou da direção da EC.

Com a apresentação em público ou através da discussão de ideias na parte final da apresentação, este seminário culminou numa aprendizagem não só teórica sobre o tema apresentado, mas também a nível organizativo, com a elaboração do cartaz do evento, dos convites, dos certificados, da reserva do espaço e da organização do lanche final. Em suma, foi mais uma experiência enriquecedora que a PES me proporcionou.

5.1.9. Evento – Semana dos Desportos Alternativos

Entre os dias 11 e 15 de março de 2024 foi realizado o evento anual do núcleo da PES. A Semana dos Desportos Alternativos teve como propósito mostrar à comunidade escolar modalidades com menos visibilidade no nosso país. Adotamos o método de organização implantado no evento anual, do outro Núcleo da PES presente na EC, com Cada atividade a ter um espaço destinado e as turmas, presentes nesse espaço no período da manhã, a participaram nas atividades.

Nos dias 11 e 14, foi lecionado pelos EE hóquei em campo, nos três restantes dias foram dinamizadas atividades de Rugby, *Jiu-Jitso e PickleBall*, lecionados pelos clubes e respetivos treinadores.

Sentimos nos alunos uma envolvimento e curiosidade pelas modalidades que apresentamos, por serem diferentes daquelas que estão habituados a praticar na escola ou em atividades extracurriculares. Todas as atividades decorreram sem qualquer constrangimento, com uma percentagem de avaliação muito positiva de 95%, dos cerca de 370 alunos que participaram nas atividades ao longo da semana.

Sentimos dificuldades no contacto inicial com algumas das instituições, pois a primeira ideia seria implementar o *Surf, Skate e BTT* no evento, no entanto, devido a elevados custos apresentados, ou não resposta, substituímos pelo *Jiu-Jitso e PickleBall*. Na realização deste tipo de evento, a disponibilidade de recursos humanos e materiais dos clubes é fundamental, pois em troca apenas estamos a dar uma oportunidade de divulgação da modalidade e das instituições.

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

Ao longo deste ano da PES, consegui confirmar a minha perceção de que ser professor é muito mais que planear, lecionar e avaliar. O professor deve envolver-se com a comunidade escolar, como por exemplo a participação e/ou organização de atividades na escola, direção de turma, reuniões de conselhos de turma e tentar que seus os meus alunos transfiram a aprendizagens para fora da sala de aula.

Durante as aulas implementei o trabalho a pares, trabalho em equipa, desenvolvimento de *softskills* como a criatividade, a liderança ou a gestão de recursos humanos, através de modelos de ensino centrados no aluno como o MED ou o SDG. Gostava que os alunos transferissem estas competências para lá da sala de aula, visto que são qualidades uteis não só no desporto e na EF, mas em muitas outras áreas académicas, profissionais e pessoais.

Como referi no subponto anterior, participei ativamente em diversas atividades, que fizeram enriquecer o meu caminho profissionalizante. Organizar o evento anual exigiu do núcleo algum esforço, mas ver os alunos e restantes professores de EF participarem com entusiasmo nas atividades, fez-me refletir que o trabalho de planeamento compensou totalmente, para proporcionar estímulos e sensações novas na comunidade. Esta foi talvez a atividade que mais me marcou, pois foi inteiramente organizada pelo núcleo de estágio, enquanto as restantes foram dinamizadas em conjunto com o grupo de EF ou com o outro núcleo da PES presente na EC.

O trabalho colaborativo para organizar as restantes atividades deste ano, só foi possível devido ao bom ambiente dentro do grupo de EF. Embora sejamos EEs, todos os professores fizeram com que a nossa voz fosse ativa e possuísse valor e intenção nas discussões de novas ideias para os eventos.

Após o ano letivo da PES sinto-me mais preparado para desempenhar funções extracurriculares, devido ao acolhimento de ambos os conselhos de turma e da OC. Participei nas reuniões e na direção da turma do 12ºK de forma ativa, o que resultou numa aprendizagem pratica para o futuro, pois são funções que posso vir a desempenhar no futuro.

5.3 Socialização Profissional e Institucional

Segundo Clarke et al., (2014) os EE consideram os OC e SV como uns dos mais importantes contribuidores da sua formação inicial. A OC embora assuma a orientação principal dos EE, conta com o envolvimento efetivo da SV. Ambas têm um papel fundamental no apoio estratégico do processo de ensino e na gestão do equilíbrio entre o conhecimento académico e profissional (Silva et al., 2017).

A autonomia guiada pela OC aos EEs durante a PES é considerada por mim um dos pontos fortes da relação criada dentro do Núcleo da PES. Através dessa autonomia tive a possibilidade de enfrentar diversos contextos de uma forma real. Refletir e debater sobre eles com a OC, como era regra após cada aula, fizeram-me crescer e moldar a minha identidade como professor.

Destaco novamente a importância da supervisão próxima da SV, que semanalmente entrava em contacto com ambos os EE, para acompanhar as atividades da PES. Auxiliou – nos de forma sistemática, organizando a preparação do RPES, fornecendo-nos materiais didáticos sobre modalidades, modelos de ensino ou de planeamento e até estimulando a inovação no processo ensino. Logo numa fase inicial foi solicitado pela SV uma apresentação sobre um dos modelos de ensino que me encontrava a lecionar, o SDG. Esse tipo de atividades obrigou-me a procurar mais conhecimento sobre o tema e a entregar aos meus alunos um melhor processo de ensino e aprendizagem.

Durante este percurso de atividade na EC tentei relacionar-me com todos os professores e funcionários com os quais tive a oportunidade de privar, perceber a visão deles, mais madura, sobre o ensino e sobre os alunos da escola. Como refleti ao longo do RPES, este tipo de diálogos foi fundamental no meu desenvolvimento enquanto EE, contudo, tentei também deixar em todas estas saudáveis discussões algo de mim, seja a minha visão, contribuir com o meu conhecimento em alguma questão ou partilhar aprendizagens.

5.4 A Componente Ético-Profissional

Segundo a dimensão profissional social e ética, presente no perfil de desempenho do Decreto-Lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001, é fundamental o professor assumir um compromisso ético. Ser assíduo, pontual, respeitador, apresentar uma capacidade crítica,

reflexiva, cívica e formativa para toda a comunidade escolar, são características onde é possível desmontar-se uma identidade da ética e profissional.

A identidade profissional é um processo equacionado em diferentes níveis, que se encontra em constante construção (Graça, 2014). Esta identidade de um docente tem características de multiplicidade, mas impossível de separar as dimensões pessoais e profissionais (Nóvoa, 2009). Sendo um processo contínuo é influenciado pelas relações sociais e contextos onde o professor está inserido (Akkerman & Meijer, 2011).

Durante a PES refleti por diversas vezes sobre a questão, referida pela docente da unidade curricular profissionalidade docente, “que tipo de professor quero ser?”. Como resultado dessa reflexão mantive-me junto da minha base ética, agindo com respeito, responsabilidade e entregando o melhor a nível profissional para e por toda a comunidade escolar. Como lecionei aulas em diferentes contextos, tive a necessidade de adaptar a forma como me relacionava com as turmas. Alunos com diferentes idades, em diferentes ciclos de ensino ou simplesmente de diferentes contextos sociais, reagem e demonstram as suas emoções e sentimentos de diferentes formas, o que requer do professor também uma diferente forma de gerir e se relacionar com o aluno.

Ao longo deste ano, também recebi aprendizagens dos alunos, pois sinto e defendo que nunca se deve fechar as portas a novos conhecimentos, quando estes são fundamentados. Para algumas turmas foi visto com alguma novidade, permitir uma voz ativa dos alunos na criação e partilha de conhecimento com o professor e com a restante turma. Com o respeito necessário, por repetidas vezes, alunos apresentaram conceitos técnico-táticos das suas modalidades, que implementei depois nas aulas.

Segundo Amaral da Cunha (2016), a interação com os restantes professores, permite aos EE adquirir mais conhecimento através da partilha de experiência e pelas diferentes práticas e modos de atuação. Considero que a minha postura ativa, sempre com tentativas de construir ou adquirir conhecimento através dos docentes com mais experiência, procurando ouvi-los e questioná-los, foi também fundamental para acrescentar valências éticas e profissionais à minha identidade.

6. Desenvolvimento profissional

“O desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Mas não é um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, pois tem outra vertente exógena de interação: a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola” (Roldão, 2017, p. 201).

Este excerto aplica-se à PES e ao desenvolvimento profissional dos EEs, pois foi um ano de constante aplicação de conhecimentos teóricos e reflexão sobre o ensino praticado. Com a consciência que o meu desenvolvimento profissional está numa fase embrionária, este ano teve uma grande importância, pois como Rolão (2017) referiu, na citação anterior, percebi qual o caminho a seguir e a importância do desenvolvimento profissional e da formação contínua.

6.1 Dificuldades e Necessidade de Formação Contínua: Um Imperativo da Profissão

A formação é considerada um instrumento essencial na prática profissional do professor (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). A capacidade de reflexão é um fator chave para uma eficiente formação do mesmo, sendo que esta vai-se fomentando através do recurso à investigação e através das experiências que o professor vai vivenciando ou que foram partilhadas por outros profissionais da mesma área (Roldão, 2021).

Muitos programas de formação inicial de professores incutem a pesquisa nos seus alunos, não para torná-los investigadores profissionais, mas para que eles criem o seu conhecimento e saibam como pesquisar durante a sua carreira profissional (Macphail et al., 2023). Um professor deve avaliar criticamente o seu ensino e ser ativo na procura da formação contínua. Este processo de aprendizagem exige investimento e esforço, mas influencia o seu desenvolvimento Profissional (Resende et al., 2014)

Considero que a realização de atualizações de conhecimento de forma periódica, é basilar para um profissional docente, seja para se tornar mais dotado, de modo a oferecer o melhor ensino para os seus alunos, ou pela regularidade em que é publicado literatura

científica. Esta procura não deverá ser apenas sobre EF, mas também de áreas adjacentes ou complementares.

Durante todo o ano letivo da PES procurei conhecimento na literatura ou na base teórica adquirida nos anos académicos anteriores, de forma a encontrar as melhores ferramentas para as turmas em que lecionei aulas. Para além disso, a discussão e partilha de ideias ou materiais didáticos com professores mais experientes, despertou em mim uma forma de criar conhecimento através das experiências vividas destes profissionais.

6.2 Formações Realizadas

Durante a PES tive a oportunidade de participar em duas ações de formação de curta duração, ambas realizadas na EC. “Ensino do andebol: Modelo simplificado de jogo” e “O ensino do voleibol na escola: Do 2x2 ao 4x4”. Estas duas formações decorreram durante o mês de novembro de 2023, onde foram lecionados, de forma prática, estratégias de ensino destas duas modalidades. Está prevista também a participação dos EE numa formação de *Padel* e *Pickball*, a realizar-se durante o mês de julho.

No dia 20 de março de 2024 participei na aula “*A Indisciplina Na Educação Física: Estratégias E Reflexões*” lecionada pelo Prof. Dr. Clóvis Brito, do Colégio Militar de Curitiba (Brasil). Durante a aula, o professor abordou diversos exemplos de indisciplina e ferramentas que utilizou para as combater, durante a sua experiência. Considerei como uma aula aberta, visto a disponibilidade do docente em refletir e discutir ideias com os EEs.

Para além da realização do seminário em conjunto com o outro núcleo da PES presente na EC, participei no dia 27 de maio, no seminário do núcleo da PES da escola João Gonçalves Zarco. Com o título “*As emoções em idade escolar - Como geri-las? Como torná-las aliadas?*”, os EE e convidados abordaram temas como os sentimentos e emoções existentes nos alunos e como o desporto e as aulas de EF os podem influenciar.

Por fim, e não ligado à EF ou à pedagogia, participei numa Oficina de Saberes intitulada “*Dicas De Viagens*”, dinamizada pelo Clube Da Casa Ubuntu da EC. Nesta apresentação foram partilhas diversas experiências e dicas de viagens seja dos participantes como da oradora. Rreflito que foi uma participação que me enriqueceu bastante a nível pessoal e a nível profissional, para no futuro possuir mais valências na organização de visitas de estudo ou de viagens no programa *ERASMUS+*.

7. Reflexões finais

Durante todo este ano tentei construir a difícil ligação entre a teoria e a prática e enfrentar o contexto real de lecionar aulas, em diferentes turmas, em diferentes ciclos de ensino e com alunos com características diferentes. Falar dos alunos é um ponto chave para mim, pois, foi por eles que procurei entregar o melhor processo de ensino e aprendizagem que consegui.

Mas ser professor acarreta outras responsabilidades, que há 10 meses, enquanto escrevia as minhas expectativas iniciais, não as referi, como por exemplo ser diretor de turma, participar em diversas reuniões ou o trabalho burocrático. A OC colocou o núcleo desde o primeiro dia integrado nessas tarefas, o que resultou numa bagagem fundamental para o nosso futuro como professores.

Foi um ano extremamente desafiante, pela carga horária que a PES obriga e principalmente por ser um contexto real no lugar da prática simulada, que ocorreu frequentemente nos anos académicos anteriores. Perceber que as ferramentas escolhidas (p.e., modelos de planeamento, modelos de ensino ou situações de aprendizagem) nem sempre funcionaram como pretendido para todos os alunos, ao contrário da prática simulada. Após estes insucessos, a reflexão e a procura de alternativas, na literatura ou com profissionais mais experientes como a OC ou a SV, fez-me crescer e estar mais preparado.

Quando faço a retrospectiva deste ano é inevitável falar do auxílio de todos professores de EF, pela forma informal e pessoal como me acolheram, da SV, por me guiar de forma metódica e em momentos incisivos do ano, da OC, por todos os conselhos, conversas formais e informais, e por fim, do meu colega de núcleo, pelo trabalho de pares na construção de materiais didáticos e planeamentos.

Em suma, na PES cresci e tornei-me melhor profissional, através de todas as conversas, ensinamentos, aprendizagens, e erros, que irei levar na memória para o meu futuro. Mesmo com este choque com a realidade e com a situação atual do ensino em Portugal, pretendo ser professor de EF, continuar a procurar desenvolver-me profissionalmente e dar o melhor de mim por todos os meus alunos.

Referências Bibliográficas

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC*, 27, 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Amaral da Cunha, M. (2016). A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas. *Porto: M. Amaral Da Cunha. Dissertação de Doutoramento Em Ciências Do Desporto Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto.*
- Aranha Á (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Vila Real: Série Didáctica das Ciências Sociais e Humanas n.º 47, UTAD.
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311–326. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Azevedo, E., Araújo, R., & Mesquita, I. (2021). The Development of Reflective Skills in Physical Education Teacher Education: a systematic review. *Retos*. <https://doi.org/10.37766/INPLASY2021.3.0079>
- 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). <https://doi.org/10.3390/educsci14010011>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (Lisboa: Livros Horizonte., Ed.; 3rd ed.).
- Bessa, C., Farias, C., Ramos, A. G., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 22(1), 66–81. <https://doi.org/10.5628/RPCD.22.01.66>
- Bessa, C., Farias, C., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 22, 66–81. <https://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66>

- Borges, M. L. (2012). Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7122>
- Brewer, L., Barney, D. C., Prusak, K. A., & Pennington, T. (2016). Effects of Music on Physical Activity Rates of Junior High School Physical Education Students. *The Physical Educator*, 73(4). <https://doi.org/10.18666/tpe-2016-v73-i4-7024>
- Bunker, D. and Thorpe R. 1986. The curriculum model. In R. Thorpe, Bunker, D., & Almond, L. (Eds), *Rethinking games teaching* (pp.710). Loughborough University of Technology, Loughborough
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early Professional Development of Physical Education Teachers: Effects on Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.09.320>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017a). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Consultado em 20 de setembro de 2023, em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017b). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Consultado em 20 de setembro de 2023, em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/es_trategia_cidadania_original.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018a). Aprendizagens Essenciais, Educação Física 1.ºano. Consultado em 20 de setembro de 2023, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018b). Aprendizagens Essenciais, Educação Física 5.ºano. Consultado em 20 de setembro de 2023, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_educacao_fisica.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018c). Aprendizagens Essenciais, Educação Física 7.ºano. Consultado em 20 de setembro de 2023, em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018d). *Aprendizagens Essenciais, Educação Física 10.ºano*. Consultado em 20 de setembro de 2023, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf
- Escola Secundaria Augusto Gomes. (2024). *Organização*. Consultado em 15 de janeiro de 2024, em: <https://www.escolaaugustogomes.pt/website/>
- Espinosa, G. D. (2021). Importance of teaching models according to the objectives in the Physical Education and Sports Initiation class. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(spe1). <https://doi.org/10.46377/DILEMAS.V9I.2945>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e da aprendizagem* (2ª ed.). Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43–65).
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*. 7. 121-132. [10.2174/1875399X01407010121](https://doi.org/10.2174/1875399X01407010121).
- Hastie, P. (2010). Student-Designed Games : Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development. In P. Hastie (Ed.), *Student-Designed Games: Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development* (1st ed.). Human Kinetics. <https://www.humankineticslibrary.com/encyclopedia?docid=b-9781718209046>
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365>
- MacPhail, A., Scanlon, D., & Tannehill, D. (2023). Preparing pre-service physical education teachers as practitioner researchers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2206849>
- 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). Editora FADEUP.

- Metzler, M. (2011). Instructional Models in Physical Education. In *Instructional Models in Physical Education* (3d ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350), 1–17.
- Pearson, P., & Webb, P. (2008). *Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding. 1st Asia Pacific Sport in Education Conference. Sturt Campus, Adelaide: Flinders University.*
- Decreto-lei n.º 74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Diário da República: IA série, nº60/2006. Consultado em 28 de junho de 2024, em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>
- Decreto-lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: IA série, nº201/2001. Consultado em 28 de junho de 2024, em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação. (2014). Diário da República: I série, nº92/2014. Consultado em 28 de junho de 2024, em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, 145-164.
- Resende, R., Sá, P., & Lima, R. (2017). Ensino dos jogos desportivos coletivos: Professores experientes vs estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(2), 11-19.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Roldão, M. (2021). Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. *Formação Docente (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação)*, 13, 79–90. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i28.545>
- Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22, 191–202. <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220200009>
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Fac. do Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *Elementary School Journal - ELEM SCH J*, 83. <https://doi.org/10.1086/461321>

- Rovecno, I., & Bandhauer, D. (1994). Child-Designed Games—Experience Changes Teachers' Conceptions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 60–63. <https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10606944>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, 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*. 2017. 107-114.
- Silva, T., Batista, P., & Amândio, G. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física - a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas de Educação Física I*, 17-23. Funchal: Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1703>
- Soares, J. (2016). *Escola e Sociedade, o valor Educativo da Educação Física*. [Conferencia]. 9º Congresso Nacional de Educação Física – FMH, Lisboa, Portugal. <https://cnapecf.wordpress.com/2013/03/25/jose-soares-explica-porque-e-essencial-valorizar-a-educacao-fisica/>.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2014). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Learning, LLC.
- Tannehill, D., MacPhail, A & Borghouts, L. (2023). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958177>
- Universidade da Maia (UMAIA). (2023a). *História*. Consultado em 10 de janeiro de 2024, em: <https://www.umaia.pt/pt/universidade/historia>

- Universidade da Maia (UMAIA). (2024b). *Healthy Campus*. Consultado em 10 de janeiro de 2024, em: <https://www.umaia.pt/pt/viver/healthy-campus>.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2ed ed.). Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.