

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

João Pedro Monteiro Teixeira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário

Orientador Institucional

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

julho, 2024 

**João Pedro Monteiro Teixeira**

**N.º 36079**

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

Trabalho realizado sob a orientação de Mariana de Sena Amaral da Cunha e coorientação de Edviges Amorim.

Julho, 2024

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

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estudante Estagiário; Educação Física; Relato de prática pedagógica .

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram para o meu percurso até este momento:

À Professora Orientadora Cooperante, Edviges Amorim "Gi", gostaria de expressar o meu sincero agradecimento pela partilha de conhecimento, pela disponibilidade e pelo apoio incansável em todos os momentos.

À Professora Supervisora, Mariana Cunha, o meu sincero agradecimento pela presença constante na minha formação e pelo apoio sempre disponível.

À escola cooperante, Secundária Almeida Garrett e a todos os professores da área disciplinar de educação física por me acolherem.

À Universidade da Maia, quero expressar o meu profundo agradecimento por me acolher ao longo destes anos e por me proporcionar uma educação de qualidade, repleta de conhecimento, amizades e momentos inesquecíveis.

Aos meus pais por estarem sempre ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente em todas as etapas. Um obrigado especial por me permitirem realizar esta etapa e por serem fonte constante de inspiração.

Ao meu colega de estágio, Francisco Fernandes, pela amizade e companheirismo que compartilhamos ao longo dos últimos cinco anos de faculdade. Agradeço por todos os momentos que passamos juntos e pelo apoio mútuo.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para o meu percurso académico e profissional, Lara, "Mister Zé", David, Sr. Fernando, D. Ana, Vítor, David, Gabi, o meu mais sincero obrigado.

## **Resumo**

O presente documento é resultado da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. Ao longo do ano letivo 2023/2024, realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia. O núcleo de prática de ensino supervisionada foi composto por mim, dois colegas estagiários, uma Professora Cooperante e uma Professora supervisora. A Prática de Ensino Supervisionada proporciona uma série de experiências ao longo de todo o ano letivo sendo crucial mobilizar ao longo deste período a teoria que aprendemos durante a formação inicial, tanto na licenciatura como no primeiro ano de Mestrado, para a prática em contexto real de ensino. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, um dos objetivos passa por desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre as nossas ações e a elaboração deste relatório visa o desenvolvimento de competências profissionais em três áreas principais de desempenho (Decreto-Lei n.º 240, de 17 de agosto de 2001; Decreto-Lei n.º 79, de 14 de maio de 2014): a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional. A primeira diz respeito às competências do docente no planeamento, conceção e avaliação das atividades, bem como na promoção de um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem; a segunda ao contributo do docente para o desenvolvimento da escola, envolvendo-se em atividades como projetos educativos, organização e participação em reuniões e órgãos de gestão escolar e a última ao empenho do docente em melhorar continuamente as suas competências pedagógicas e profissionais através da formação contínua e desenvolvimento profissional. Deste modo, este documento teve como propósito refletir, através da análise e reflexão das decisões tomadas na Prática de Ensino Supervisionada, aliado com todo o meu percurso e experiências teórico-práticas da licenciatura e do primeiro ano de mestrado, sobre o meu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo do ano 2023-2024., estando organizado segundo estes temas: Enquadramento pessoal e profissional; Enquadramento institucional; Prática pedagógica: do plano da análise ao da intervenção, onde se aborda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e Relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional e Reflexões finais. Ao integrar teoria e prática no ambiente real de ensino, desenvolvi um olhar reflexivo sobre as minhas ações pedagógicas, aprendi a importância de me adaptar às dinâmicas escolares e da colaboração eficaz com a comunidade educativa para o meu crescimento profissional como futuro professor de Educação Física.

**Palavras-Chaves:** Prática de Ensino Supervisionada; Estudante Estagiário; Educação Física; Relato de prática pedagógica.

## **Abstract**

This document is the result of the Supervised Teaching Practice course, in the 2<sup>nd</sup> year of the Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Maia. Throughout the academic year 2023/2024, I conducted my school placement at Almeida Garrett Secondary School in Vila Nova de Gaia. The cohort consisted of myself, two fellow Pre-service teachers, a Cooperating Teacher, and a Faculty Tutor. The school placement provides a series of experiences throughout the entire academic year, and it is crucial to apply the theory learned during initial training, both in the undergraduate and the 1st year of the Master's degree, to real teaching contexts. During the school placement, one of the goals is to develop a reflective and critical perspective on our actions, and the preparation of this report aims to develop professional skills in three main areas of intervention (Decree-Law No. 240, of August 17, 2001; Decree-Law No. 79, of May 14, 2014): the organization and management of the teaching and learning process; integration into the school and interaction with the community; and professional development. The first area includes the teacher's competencies in planning, designing, and evaluating activities, as well as promoting an environment conducive to the teaching and learning process; the second area concerns the teacher's contribution to the development of the school, involving participation in educational projects, meetings, and school management bodies; and the last area involves the teacher's commitment to continuously improving their pedagogical and professional skills through ongoing training and professional development. Therefore, this document aims to reflect, through analysis and reflection on the decisions made during the Supervised Teaching Practice, combined with all my theoretical-practical experiences from the undergraduate and the 1st year of the master's degree, on my professional and personal development throughout the academic year 2023/2024. It is organized according to the following themes: Personal and Professional Framework; Institutional Framework; Pedagogical Practice: from Planning to Intervention, which addresses the organization and management of teaching and learning; School Participation and Community Interaction; Professional Development; and Final Reflections. By integrating theory and practice in the real teaching environment, I developed a reflective perspective on my pedagogical actions, learned the importance of adapting to school dynamics, and effective collaboration with the educational community for my professional growth as a future Physical Education teacher.

**Key-words:** Supervised Teaching Practice; Pre-service Teacher; Physical Education; Pedagogical Practice Report

## **Siglas e Acrónimos**

AFP – Associação de Futebol do Porto

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante estagiário

EF – Educação Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES - Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientadora Cooperante

RPES – Prática de Ensino Supervisionada

UD - Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

## Índice Geral

|  |     |
|--|-----|
| Agradecimentos.....  | III |
| Resumo .....   | IV  |
| Abstract.....  | V   |
| Siglas e Acrónimos .....   | VI  |
| Índice de quadros.....   | IX  |
| 1. Introdução .....  | 1   |
| 2. Enquadramento pessoal e profissional.....                                       | 2   |
| 2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....                                     | 2   |
| 2.2. Expectativas iniciais.....  | 3   |
| 3. Enquadramento institucional.....  | 5   |
| 3.1. A importância da PES.....   | 5   |
| 3.2. A PES na UMAIA .....  | 5   |
| 3.3. A Escola Cooperante: O lugar de prática.....                                  | 7   |
| 3.4. A turma residente .....   | 8   |
| 3.6. Caracterização do núcleo da PES.....  | 9   |
| 4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....                | 10  |
| 4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....                         | 10  |
| 4.1.1 Conceção de ensino .....   | 10  |
| 4.1.2 Planeamento .....  | 17  |
| 4.1.3 Realização .....   | 26  |
| 4.1.4 Avaliação .....  | 32  |
| 4.2. Uma experiência no Ensino Básico (5.ºano) .....                               | 38  |
| 5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....                          | 41  |
| 5.1. Atividades realizadas.....  | 41  |
| 5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação ..... | 44  |
| 5.3. Socialização profissional e institucional .....                               | 46  |

|  |    |
|--|----|
| 5.4. A Componente ético-profissional.....  | 47 |
| 6. Desenvolvimento profissional.....   | 48 |
| 6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão ..... | 48 |
| 7. Considerações finais.....   | 50 |
| Referências Bibliográficas .....   | 53 |

## **Índice de quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Evento Culminante .....          | 15 |
| Quadro 2 - Distribuição do Plano Anual..... | 19 |

## 1. Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) é um documento elaborado no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que faz parte do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na Universidade da Maia (UMAIA).

A PES abrange um conjunto diversificado de atividades distribuídas por três áreas de desempenho essenciais ao perfil global do professor. A primeira área é a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que inclui experiências relacionadas com a conceção, planificação, ensino, observação, avaliação e reflexão em turmas de diferentes níveis de escolaridade, abrangendo os grupos de recrutamento 260 e 620. A segunda área é a Participação na Escola e Relação com a Comunidade, que envolve a participação em reuniões e atividades não letivas no âmbito do departamento e da disciplina, assim como o acompanhamento e a assessoria à Direção de Turma e/ou Equipa do Desporto Escolar (DE). A terceira área é o Desenvolvimento Profissional, que compreende a elaboração do Plano de Formação e Intervenção na Escola, a realização do Seminário e da Atividade de Enriquecimento Curricular, evento anual de carácter original e impactante, que mobiliza toda a comunidade educativa ou parte dela. Esta área inclui também a redação do Relatório Final, denominado RPES.

A avaliação do desempenho é estruturada em duas componentes distintas: a componente teórica, representada pelo RPES, que contribui com 40% para a nota final; e a componente prática, que se refere à prática pedagógica em contexto real de ensino, vulgo estágio, realizada na escola, responsável por 60% da avaliação final.

A PES é um processo complexo, uma vez que interage com várias dimensões tanto a nível das aprendizagens, como a nível do desenvolvimento profissional (Seabra et al, 2016), sendo um marco importante para os futuros professores, representando o primeiro contacto real com a prática (Santos et al, 2013). Este relatório tem como objetivo descrever e refletir sobre a experiência de prática pedagógica em contexto real de ensino da PES, destacando o impacto na aprendizagem e no desenvolvimento profissional enquanto Estudante Estagiário (EE), uma vez que é neste contexto prático, onde este mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de Educação Física (EF) (Lima et al, 2014).

A minha PES decorreu durante o ano letivo de 2023/2024 na Escola Secundária Almeida Garrett (ESAG), localizada em Vila Nova de Gaia. O Núcleo de Prática de Ensino

Supervisionada (NPES) foi composto por mim e mais dois colegas, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Adicionalmente, este processo foi orientado por uma professora experiente da área disciplinar de Educação Física, designada de Orientadora Cooperante (OC) e uma professora experiente na supervisão da prática pedagógica da UMAIA, designada de Supervisora. O nosso trabalho foi desenvolvido em três turmas do 12.º ano, no ensino secundário, sendo que cada um de nós ficou responsável por uma turma, intitulada de turma residente. Além disso, em colaboração com a Escola EB 2/3 Soares dos Reis, realizamos uma unidade didática (UD) em conjunto a uma turma do 5.º ano de escolaridade.

O RPES está organizado segundo estes temas: Enquadramento pessoal e profissional; Enquadramento institucional; Prática pedagógica: do plano da análise ao da intervenção, onde se aborda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e Relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional e Reflexões finais.

## **2. Enquadramento pessoal e profissional**

### **2.1. Uma decisão a partir de um percurso**

Desde os primeiros passos na minha jornada escolar, fui agraciado por frequentar o mesmo agrupamento de escolas, atravessando todos os ciclos de ensino, desde o básico até ao secundário. Esta continuidade proporcionou-me um ambiente familiar que, ao longo dos anos, se tornou um alicerce para o meu crescimento e desenvolvimento.

A paixão pela EF despertou cedo em mim, contudo, o meu coração sempre se inclinou mais para os desportos coletivos do que para as modalidades individuais. Foi nas aulas de EF que descobri o meu verdadeiro interesse pelo futsal e pelos desportos de pavilhão em geral.

Enfrentei desafios significativos ao longo do meu percurso escolar, especialmente no que diz respeito à compreensão do propósito da EF na minha vida. Muitas vezes, questionava a necessidade de aprender tantos conceitos e teorias, aparentemente distantes dos meus interesses pessoais. A falta de clareza sobre os benefícios da EF gerou indagações, uma vez que não compreendia totalmente como essas experiências moldariam o meu futuro e estariam relacionadas aos meus interesses.

Nas experiências desportivas estruturadas fora do quadro escolar, destaco o início na natação na minha infância, seguido pelo karaté, apesar dos desafios decorrentes da minha imaturidade na época. No entanto, foi nas brincadeiras escolares e nas aulas de EF que encontrei a verdadeira paixão pelo futebol, a qual evoluiu para o futsal. Esta modalidade tornou-se uma

parte integral da minha vida, dedicando inúmeras horas a treinar e a competir, até ao ano de 2020.

A influência dos treinadores foi crucial no meu desenvolvimento. Destaco, em particular, o meu primeiro treinador de futsal, que deixou uma marca indelével em mim. Ele era um mentor comprometido, atencioso e envolvente, que não apenas ensinava habilidades técnicas, mas também transmitia valores essenciais. Esta influência impulsionou-me a seguir uma carreira como treinador, começando como adjunto e alcançando recentemente o cargo de treinador principal de uma equipa sub15. Ao lidar com várias faixas etárias ao longo deste percurso, procurei sempre adaptar as minhas estratégias de comunicação e gestão da aprendizagem dos atletas permitindo-me desenvolver algumas ferramentas de comunicação, como a instrução inicial e durante a tarefa, que procurei integrar no contexto real da PES.

No contexto escolar, um professor teve um impacto profundo na minha vida, motivando-me a procurar a excelência diária. Este não era apenas um professor, mas um modelo inspirador que, pela forma como comunicava connosco e nos passava a sua paixão pela área, procurando sempre o melhor de nós a cada aula, despertou em mim o amor pelo desporto e pela EF. Foi ele quem, durante o meu 2.º ciclo do ensino básico, plantou a semente do meu interesse na área do ensino e do desporto, influenciando diretamente a minha escolha de prosseguir o MEEFEBS.

As experiências vividas durante a minha licenciatura foram fundamentais para a minha decisão atual. Refletindo sobre estas experiências, o contato com diversos professores e treinadores experientes em diferentes áreas reforçou a minha vontade de unir os dois mundos que me moldaram: a prática desportiva e a aspiração de seguir os passos daqueles que me orientaram, direcionaram-me para a minha paixão pelo desporto e pelo ensino.

## **2.2. Expectativas iniciais**

Desde cedo, o desporto desempenhou um papel central na minha vida, e ao longo do meu percurso académico, tornou-se claro que a minha verdadeira paixão estava na área disciplinar de EF e no desporto. O meu objetivo era tornar-me professor de EF, especificamente para os níveis básico e secundário, e via a PES como um passo crucial nesse caminho. A PES era assim um caminho que me daria todas as ferramentas necessárias para aplicar e aprimorar os conhecimentos que adquirira ao longo dos anos de estudo.

Para ser um professor eficaz, seria crucial não apenas ter um profundo conhecimento do conteúdo, mas também refletir e planear as aulas de forma organizada, demonstrar competências de relacionamento interpessoal fortes, comunicar de maneira eficaz, estar

comprometido com o progresso dos alunos e participar ativamente em todas as dimensões do processo de ensino (Lima et al., 2014). Por isso, a procura incessante de reforçar o meu conhecimento foi marcada como uma das mais-valias que esperava adotar neste ano. Estava ciente dos desafios que enfrentaria e estava disposto a encará-los como oportunidades para o meu crescimento pessoal e, essencialmente, profissional.

A PES ofereceu a chance de me integrar na cultura escolar e mergulhar na comunidade docente, contribuindo para o desenvolvimento da minha identidade profissional, que era construída ao longo da vida num processo inacabado, contínuo e mutável (Anastasiou & Pimenta, 2003) e sempre tencionei atender e superar todas as expectativas com o apoio dos meus colegas do NPES, OC e Supervisora. O trabalho em equipa era visto como fundamental e pretendia cooperar e colaborar com meus colegas para partilhar experiências e estratégias de ensino, contribuindo para o crescimento profissional de todos.

No início do ano, esperava que a OC desempenhasse um papel fundamental na minha/nossa caminhada, uma vez que os papéis que os OC assumem no processo de orientação são fundamentais, como por exemplo: monitorização das aulas, acompanhamento das tarefas de planeamento e gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem, emissão de feedbacks; mas também de apoio ao EE, em particular, colaboração e partilha de ideias, estímulo da reflexão, ajuda na resolução de problemas; e, ainda, de gestores do equilíbrio necessário entre o conhecimento académico e profissional (Silva et al., 2017).

A minha experiência enquanto professor não era vasta, pelo que estava ciente de que o acompanhamento da minha OC seria crucial para alcançar os objetivos a que me propunha, como conceber e planear todo o processo de ensino e aprendizagem eficaz de forma a conseguir marcar a vida dos alunos. Pretendia adquirir o maior número de ferramentas e conhecimentos possíveis para me preparar para a minha futura carreira de professor. Além da interação com os meus colegas do NPES, reconheço que o compromisso de trabalho com a OC trazia inúmeras mais-valias para o meu desenvolvimento profissional. A sua experiência na profissão não só nos iria auxiliar no planeamento, na execução e na avaliação das atividades dos nossos alunos, como mas também nos orientaria no envolvimento com a comunidade escolar. Era através desta interação que poderia crescer não apenas como professor, mas também como profissional em constante evolução.

A prática pedagógica em contexto real de ensino da PES era , então, uma oportunidade de choque com a prática real (Lortie, 1975; Veenman, 1984), sendo mesmo o primeiro choque com

a realidade profissional, que poderia ser desafiador, mas também contribuir para o meu desenvolvimento profissional. Superar esses desafios ajudaria a formar-me como um professor mais confiante para o futuro.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1. A importância da PES**

A PES desempenha um papel crucial na formação dos futuros professores de EF, sendo um espaço fundamental de negociação e reflexão, essencial para a construção da identidade profissional dos novos docentes (Alves, 2018). Segundo Alarcão e Tavares (2013), é nesta fase que o EE começa a refletir, discutir, partilhar e negociar, como consequência da formação inicial. Amaral da Cunha (2016) também afirma que é durante a PES que o EE tem a possibilidade de contactar com o local de atuação da vida profissional do professor de EF, diminuindo a distância entre o conhecimento teórico sobre o ensino e aprendizagem, obtidos ao longo do percurso académico, e as suas práticas escolares, após ingressar na prática profissional de EF.

Pacheco (2001) destaca que os pensamentos e preocupações dos professores influenciam diretamente as suas decisões interativas, evidenciando a importância do acompanhamento e orientação durante esse período formativo. Este processo é, então, realizado sob a orientação e mediação de um professor de EF, o OC, que, segundo Seabra et al. (2016) tem um papel facilitador da integração do EE no ambiente escolar, e em todo o seu processo pedagógico e administrativo. A interação com o OC é fundamental para proporcionar ao EE uma experiência de qualidade e, conforme sublinhado por Clarke et al. (2014), o OC desempenha um papel crucial na qualidade das experiências dos EE, sendo responsável por contribuir para o desenvolvimento e construção da identidade profissional.

Pelo exposto, a PES é um componente essencial no processo de formação inicial em EF, proporcionando aos EE a oportunidade de crescer profissionalmente, adquirir experiência prática e consolidar sua identidade como futuros professores.

#### **3.2. A PES na UMAIA**

A transição do conhecimento académico para a prática, especialmente no campo da EF em Portugal, foi fundamentalmente guiado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Este decreto delinea as condições necessárias para a obtenção da habilitação profissional para a docência. Segundo este enquadramento legal, a formação para o exercício da docência em todas

as áreas do ensino não superior, com exceção da educação de infância e do 1.º ciclo, requer a conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo, conferindo o grau de Mestre, com uma duração de 4 semestres (equivalente a 120 unidades de crédito ECTS).

A unidade curricular de PES da UMAIA está integrada no 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, especificamente nos terceiro e quarto semestres, conforme estabelecido pelo documento orientador, regulamentos específicos e o decreto-lei referido anteriormente. A operacionalização da PES na UMAIA implica a celebração de acordos com uma rede de escolas parceiras, visando selecionar um professor OC (um professor de EF experiente) responsável por acolher e guiar um grupo de dois ou três EE ao longo de um ano letivo. Cada EE é designado para assumir turmas sob a supervisão do OC, como parte integrante da experiência da PES (Resende et al., 2020).

A relação entre o OC e o EE é essencial para a construção da identidade profissional do OC e para a formação dos futuros professores de EF. O OC é visto como o detentor dos "saberes da prática" e desempenha um papel fundamental na socialização profissional e na entrada na profissão do EE (Batista & Queirós, 2013; Carrega, 2012; Luehmann, 2007; Amaral da Cunha et al, 2020).

Segundo Amaral da Cunha et al. (2020), a supervisão da prática pedagógica é um momento crucial nesse processo, onde o OC orienta e guia os EE, contribuindo para o desenvolvimento de competências e reflexão necessárias para se tornarem professores. De acordo com os mesmos autores, a interação entre o OC e os EE é fundamental para a construção da identidade profissional do OC como orientador de estágio e para o desenvolvimento dos EE como futuros professores de Educação Física.

Ainda os mesmos autores consideram que essa relação de supervisão pedagógica entre o OC e os EE envolve desafios na comunicação, na transmissão de perspectivas sobre o ensino e na negociação de interações com os EE e, através desses desafios e da implementação de perspectivas de ensino, ocorre a (re)construção da identidade do OC e dos EE, influenciando diretamente a prática pedagógica e a formação dos futuros professores de EF.

Além do papel crucial desempenhado pelo OC na orientação dos EE, cada núcleo da PES conta também com a supervisão de um docente da UMAIA, conhecido como professor supervisor. Este docente, em colaboração com o OC, coordena a supervisão dos EE e orienta a elaboração do relatório final, em conformidade com as diretrizes estabelecidas nos documentos regulamentares e legislativos pertinentes (Resende et al., 2020).

### **3.3. A Escola Cooperante: O lugar de prática**

A Escola Cooperante encontra-se localizada no coração da cidade de Vila Nova de Gaia, inserida numa área urbana de elevada densidade populacional. Esta localização atrai uma diversidade de alunos, sendo que a maioria reside na União de Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso, embora também receba estudantes de outras áreas circundantes. No que concerne aos recursos humanos, a escola mantém uma estabilidade notável, com um número de alunos oscilando entre os 1400 e 1500, distribuídos por cerca de 51 a 54 turmas. Uma percentagem significativa, variando entre 32% a 39% dos alunos, beneficia de apoio através de ação social escolar, com aproximadamente 90 bolsas de mérito atribuídas em média. Quanto ao corpo docente, este é composto por 119 a 122 professores, sendo que 75% integram o quadro da escola, enquanto os restantes 25% são professores em mobilidade ou em contrato inicial.

Em termos de desempenho académico, a escola regista índices notáveis de sucesso, com taxas de aprovação de cerca de 97% no ensino básico e 92% no ensino secundário ao longo dos últimos três anos. Deste modo, os índices de insucesso são baixos, rondando os 3% no ensino básico e os 8% no secundário, enquanto a taxa de abandono tende a ser residual. A maioria dos alunos que se candidata ao ensino superior público é colocada, com 46% na primeira opção e 33% na segunda opção.

A escola conta, ainda, com associações de pais e estudantes dinâmicas, desempenhando um papel crucial na promoção do bem-estar dos alunos e no desenvolvimento educativo.

Quanto às infraestruturas, a escola dispõe de diversos edifícios, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório, refeitório e instalações desportivas, com destaque para dois pavilhões desportivos e dois campos de jogos exteriores. Todas as salas de aula estão equipadas com projetores multimédia e computadores, enquanto os laboratórios possuem equipamentos específicos e bem equipados. A segurança é uma prioridade, evidenciada pelo controlo de entradas e saídas.

Um dos pontos distintivos da escola é o apoio dedicado aos professores, garantindo que estes possam desempenhar as suas funções com eficácia. Este suporte reflete-se numa qualidade de ensino superior para os alunos, com os docentes munidos das ferramentas e recursos necessários para proporcionar uma educação de excelência, promovendo a autonomia dos estudantes.

É indiscutível que para o sucesso académico e pessoal dos alunos é crucial ir além do mero conhecimento teórico, sendo fundamental cultivar valores, competências sociais e emocionais.

Neste sentido, a escola procura criar um ambiente onde os alunos se sintam apoiados não apenas como aprendizes, mas também como seres humanos em constante crescimento. A formação académica e humana são indissociáveis, sendo o compromisso com a evolução integral dos alunos, tanto a nível intelectual como no desenvolvimento do seu carácter, o grande diferencial desta instituição.

As infraestruturas e os recursos disponíveis tiveram um impacto positivo na minha prática pedagógica. A disponibilidade de salas de aula equipadas com projetores multimédia e computadores permitiu a integração de ferramentas tecnológicas no processo de ensino, facilitando a apresentação dos conteúdos de forma mais interativa e envolvente. Em cada semestre, foi necessário realizar pelo menos uma aula teórica para fornecer as ferramentas essenciais à elaboração dos trabalhos dos alunos. A existência de salas bem equipadas conseguiu suprir todas estas necessidades.

Relativamente às instalações desportivas, os pavilhões e campos de jogos exteriores bem equipados sempre proporcionaram um processo de ensino e aprendizagem mais versátil. O vasto leque de materiais disponíveis permitiu um planeamento seguro e consciente, facilitando a lecionação das aulas graças às condições oferecidas.

Considero que o apoio dedicado aos professores é um fator determinante para a qualidade do ensino. A disponibilidade de recursos pedagógicos e suporte administrativo permitiram planear e implementar atividades educativas mais eficazes. Este suporte foi sempre pensado para responder às necessidades individuais dos alunos, promovendo a sua autonomia e preparando-os para os desafios futuros.

Reconheço que, neste ponto, este ano letivo a inovação do planeamento e realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos foi facilitado, uma vez que a escola apresenta condições ótimas para a prática docente. Penso que em muitas outras escolas haveria uma maior necessidade de adaptação.

### **3.4. A turma residente**

A turma atribuída foi do 12.º ano de escolaridade. Foi composta por um total de 20 alunos, dos quais 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com uma média de idades de 17 anos. Na disciplina de EF este número cai para 18 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A distribuição por escalão socioeconómico mostra que 1 aluno pertencia ao Escalão A e 3 alunos ao Escalão B. Quanto à distribuição dos encarregados de educação, 14 alunos tinham a mãe a cumprir a função, 5 tinham o pai e 1 aluna a irmã.

Quanto ao percurso escolar, a turma foi maioritariamente composta por alunos que transitaram do 11.º ano (19 alunos), havendo apenas 1 aluna retida no 12.º ano. Existem vários alunos com problemas de assiduidade, pontualidade e falta de material. No início do ano, muitos destes alunos mostravam vontade de prosseguir os estudos no ensino superior, o que se refletia num compromisso visível com o seu desenvolvimento académico e pessoal. Esta motivação traduzia-se numa atitude cooperante, proativa e interessada em todas as atividades propostas em contexto de aula.

Ao longo do ano, na disciplina de EF, este grupo destacou-se pelo seu decréscimo de interesse e disposição para aprender. Embora o ambiente em espaço de aula fosse geralmente descontraído e positivo entre os alunos, nem sempre isso contribuía para um ambiente propício à aprendizagem. A boa disposição dos alunos teve um efeito positivo nos colegas e promoveu o bem-estar coletivo, mas muitas vezes resultava em distrações.

A irregularidade na assiduidade também prejudicou o processo de ensino e aprendizagem, tornando mais difícil o trabalho em grupo e a consumação dos objetivos das UD. Além disso, houve falta de compromisso na entrega das tarefas propostas, o que dificultava a emissão de feedback e o acompanhamento desejado da turma.

### **3.6. Caracterização do núcleo da PES**

O NPES é constituído por três EE, uma professora experiente da instituição que acolhe a PES denominada OC e uma supervisora da UMAIA. Relativamente aos EE, fizeram parte deste núcleo eu, que obtive a licenciatura na UMAIA e possuo alguma experiência em treino desportivo, sendo treinador de uma equipa de um escalão de formação de Futsal; um outro EE do sexo masculino, licenciado na UMAIA, também com experiência em treino desportivo, sendo treinador de futebol numa academia; e, por último, uma EE do sexo feminino licenciada na UTAD, e detentora de um mestrado em ensino da EF e experiência profissional no ramo do fitness.

O grupo de trabalho possuía potencialidades, mas também fragilidades e defeitos, sendo o mais marcável a disparidade registada na forma de trabalho entre os três. Esta diferença pode ter estado relacionada com o tempo de trabalho cooperativo que eu e o meu colega do NPES tivemos desde o início da licenciatura e o facto de ambos termos formas de trabalhar semelhantes, ou, quando não coincidentes, uma forma de comunicação diferente. No entanto, apesar disso, considero que os três conseguimos colaborar eficazmente quando se tratava de realizar um trabalho de grupo. Este êxito foi facilitado pela OC, que se comprometeu a ajudar-

nos com base na sua experiência profissional. Assim, creio que sempre existiu uma relação de proximidade e confiança entre o núcleo e a OC. A ajuda da SV também foi crucial, transmitindo o conhecimento e delineando aquilo que deveria ser feito.

Foram-nos atribuídas turmas do 12.º ano, o que equiparou as experiências dos três em termos de conteúdos a ensinar, permitindo-nos partilhar experiências e colaborar para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, tendo em conta as particularidades de cada turma. Neste processo, a OC também desempenhou um papel fundamental, auxiliando-nos na gestão e partilhando as suas próprias experiências.

A minha experiência no processo de instrução no treino desportivo, aliada à experiência semelhante do meu colega e ao mestrado na área do fitness da minha colega, revelou-se uma poderosa ferramenta para o sucesso da prática pedagógica, principalmente na forma de comunicar com os alunos, proporcionando diversas perspetivas discutidas ao longo do ano.

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

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

No contexto da gestão do ensino e aprendizagem, existem quatro dimensões didáticas: a conceção, o planeamento, a realização e, por último, a avaliação do ensino, que não são sequenciais, nem mutuamente exclusivas (Seabra et al, 2016), que ao longo deste capítulo irão ser destacadas e desenvolvidas.

##### **4.1.1 Conceção de ensino**

A reflexão sobre as conceções das práticas em EF deve começar com algumas questões fundamentais: Que conhecimento desenvolver na EF? O que os alunos devem aprender na EF? O que os professores devem ensinar em EF? (Larsson & Karlefors, 2015)

A EF tem uma história marcada pela luta para encontrar o seu lugar no currículo escolar. Originalmente influenciada por ideologias de treino físico e educação através do movimento, a EF tem sido muitas vezes percebida mais como um espaço para recreação e saúde do que para o ensino formal (Larsson & Karlefors, 2015). Crum (1993) argumenta que essa abordagem resulta em práticas de não-ensino, onde a EF é frequentemente associada a treino físico ou entretenimento, em vez de uma oportunidade de aprendizagem significativa.

Graça (2014) observa que estas conceções não-inclusivas e não-contextualizadas reforçam a exclusão dos menos dotados e resultam em um ensino fragmentado das habilidades técnicas

e táticas. Através do mesmo autor podemos dizer que esse cenário enfraquece a posição da EF no currículo escolar obrigatório, tornando-a uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência (Ennis, 2006; Graça, 2014).

A concepção do ensino, segundo Seabra et al. (2016), envolve a elaboração de estratégias pedagógicas e a definição de objetivos educacionais. A orientação para uma concepção de ensino e aprendizagem parece não estar garantida no início da formação e parece igualmente ter alguma dificuldade em se afirmar no terreno da prática (Graça, 2014). Neste processo, o professor planeia como abordar os conteúdos, considerando as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis, garantindo uma aprendizagem significativa e eficaz (Seabra et al. 2016). Segundo os mesmos autores, esta tarefa é descrita como exigente e não linear, sendo um processo reflexivo que se inicia com a diagnose, passa pelo planeamento, desenvolve-se na ação e reflexão, e propõe alterações estratégicas baseadas no impacto alcançado. Ainda os mesmos autores destacam que a concepção do ensino também está relacionada com a planificação das propostas de aprendizagem conforme os referenciais da escola inclusiva, integrando conteúdos de forma útil para a formação e construção da personalidade dos alunos e contribuindo para a compreensão e atuação no mundo. Além disso, a educação para a saúde é destacada, visando sensibilizar os alunos para valores e atitudes associadas a um estilo de vida ativo e autónomo, e salientando os benefícios físicos e psicológicos dessa prática (Calmeiro & Matos, 2004; Seabra et al., 2016).

Durante a concepção do ensino na PES, foram analisados vários documentos, que serão aprofundados no subcapítulo do Planeamento para responder às diretrizes anteriormente mencionadas. Os principais documentos orientadores utilizados foram as Aprendizagens Essenciais do 12.º ano, onde identifiquei as modalidades a abordar e os seus critérios; o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que promove competências como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, relacionamento interpessoal, autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, visando uma intervenção cívica ativa e responsável; o Projeto Educativo da escola, que define metas, objetivos e estratégias, refletindo a identidade da escola e adaptando o quadro legal à sua realidade, elaborado com a participação da comunidade educativa; o Regulamento Interno, que estabelece o funcionamento da escola e dos seus órgãos de gestão para toda a comunidade escolar; e o Plano Anual de Atividades, que define as atividades ao longo do ano, os seus objetivos e formas de organização, ajustando-se ao Projeto Educativo. Com base nestes documentos, prossegui para a escolha das modalidades a serem

leccionadas e a definição das UD, considerando as preferências dos alunos e as condições das instalações escolares, assim como o *roulement*.

Analisando os documentos da escola percebo que esta tem uma visão abrangente da EF, que é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo aptidão física, competências sociais e emocionais, e estilos de vida saudáveis. A escola valoriza a inclusão e a equidade, garantindo acesso a todos os alunos. A EF também promove a cidadania ativa, educando para a tolerância e a participação em ações de solidariedade, utiliza práticas pedagógicas inovadoras e incentiva a participação da comunidade educativa. O desporto escolar e projetos como Eco Escolas complementam a EF, integrando preocupações ambientais e de saúde. Assim, a visão da EF na escola abrange o desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual, com um compromisso claro com estilos de vida saudáveis, inclusão, inovação pedagógica e cidadania ativa.

Como professor, a minha visão sobre a EF é baseada na investigação, reflexão e inovação. Acredito que as práticas devem ser motivantes e centradas no aluno, focando no desenvolvimento do conhecimento sobre o movimento, o ensino de habilidades motoras, e a promoção de uma atitude positiva em relação à atividade física. Devemos criar ambientes inclusivos que permitam a todos os alunos participar e beneficiar das aulas de EF, independentemente das suas capacidades físicas.

Baseando-me no texto de Graça (2014), é fundamental afastar-nos de uma vinculação instrumental da EF às políticas de saúde e ao "healthism". Devemos desenvolver modelos curriculares e de instrução robustos e validados tanto no plano teórico como na prática, iniciando um processo de revitalização do ensino e da aprendizagem na EF .

Pelo exposto, neste ponto, os modelos pedagógicos, no meu ponto de vista, podem facilitar o professor no processo de conceção do ensino e aprendizagem. Por exemplo, Seabra et al. (2016) destacam elementos como a promoção do sucesso escolar através da prática desportiva regular, contribuição para estilos de vida saudáveis, transmissão de valores de cidadania ativa, realização de torneios desportivos para estimular o interesse pela atividade física, e a importância dos jogos desportivos coletivos na EF. Esses elementos estão alinhados com o MED, que enfatiza a importância do desporto na formação integral dos alunos, promovendo tanto a atividade física quanto o desenvolvimento de valores e competências sociais. Segundo Antunes e Soares (2016), o MED visa transformar a EF escolar em experiências desportivas

autênticas, envolver os jovens na organização das atividades, proporcionar momentos festivos e desenvolver o sentido de afiliação e trabalho em equipa.

#### 4.1.1.1 Modelos pedagógicos

Um modelo pedagógico é um plano abrangente e coerente para o ensino, que inclui a fundamentação teórica, objetivos claros de aprendizagem, conhecimento profundo por parte do professor, atividades de aprendizagem apropriadas e sequenciadas, expectativas de comportamento para professores e alunos, estruturas de tarefas específicas, avaliação do processo de aprendizagem e métodos para verificar a implementação exata do modelo (Metzler, 2017). Como EE, enfrentei cada situação de ensino como uma novidade, reconhecendo a importância de pesquisar continuamente para mobilizar para a prática o conhecimento teórico adquirido na faculdade conforme as exigências locais da turma.

Dada a diversidade de turmas, espaços e materiais, é necessário que o professor esteja preparado antecipadamente para o contexto a ser enfrentado, e, assim, os modelos de ensino revelam-se ferramentas versáteis para promover a aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017). Ao planear as UD, foi essencial definir previamente os modelos pedagógicos a serem utilizados. O MED e o Modelo de Instrução Direta (MID) foram os mais aplicados. O MED foi utilizado nas modalidades de basquetebol, voleibol e ginástica, enquanto nas restantes matérias foi implementado o MID.

O MID, desenvolvido por Siegfried Engelmann e Wesley Becker, foca todo o processo de ensino e aprendizagem no professor. Este modelo, devido à sua natureza autoritária, atribui ao aluno um papel passivo, essencialmente limitado à reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor, contribuindo para que as experiências vividas nas aulas tradicionais de EF não se assemelhem em nada ao desporto praticado fora da escola (Pereira et al., 2013).

Com o objetivo de adotar uma abordagem centrada no aluno e explorar métodos de avaliação para a aprendizagem e que estimulasse o desenvolvimento contínuo, foi necessário ajustar os critérios e objetivos de aprendizagem para atender às diversas necessidades e características de aprendizagem dos alunos. Os modelos pedagógicos centrados no aluno, juntamente com o MED, destacaram-se neste contexto, especialmente considerando os sistemas de *accountability* do modelo.

Assim, durante as UD referidas, implementei o MED, uma vez que este modelo visa orientar o comportamento dos alunos para alcançar resultados positivos, incentivando o compromisso individual e coletivo. Segundo o criador do MED, Siedentop (1998), os objetivos do MED

consistem em ajudar os estudantes a tornarem-se desportistas competentes, literatos e entusiastas. "Competentes", no sentido de serem jogadores conhecedores; e "literatos", no sentido de compreenderem e valorizarem o desporto, conseguindo distinguir boas e más práticas e "entusiastas", que gostem de praticar desporto (Siedentop, 1998). O MED é, então, uma forma de educação lúdica, que procura estabelecer um ambiente propício a uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto significativo para os alunos (Oliveira et al, 2013).

Embora tenha implementado o MED, não negligenciei o uso do MID sempre que considero necessário. Segundo Oliveira et al. (2017), alunos desmotivados ou com habilidades motoras limitadas tendem a ter um desempenho melhor em ambientes estruturados como o MID, o que permite uma melhoria das suas capacidades. Dessa forma, acreditei que os alunos estariam mais bem preparados para as aulas lecionadas com o MED quando existisse uma interação entre os dois modelos.

### **Aplicação do MED na turma residente**

Embora tenha implementado em três modalidades e a sua aplicação tenha sido semelhante, dou o exemplo da adaptação das características do MED, definidas por Siedentop et al. (2004), adaptadas à modalidade de ginástica. De salientar, que inicialmente foi criado um manual com toda a informação necessária sobre a modalidade para os alunos. Toda a informação que se segue estava presente nesse manual de ginástica. Este manual era disponibilizado online, no Microsoft Teams, e todas as tarefas referentes à aplicação do modelo também eram criadas e entregues na mesma plataforma.

#### **1. Época Desportiva**

A época desportiva era caracterizada pelo conjunto de aulas destinadas à UD e era dividida, geralmente, por pré-competição, competição e evento culminante. No caso de ginástica, como mostra no quadro 1, a época desportiva foi dividida em três etapas, sendo a primeira, as aulas a lecionar pelo professor (o EE), que correspondia à pré-época, onde os alunos adquiriam o conhecimento que achava necessário terem antes de iniciar as aulas do modelo propriamente dito; a segunda etapa correspondeu às aulas do MED, equivalente à competição, onde os alunos trabalhavam em equipa; a terceira e última etapa, foi constituída pelo Evento Culminante, onde os alunos apresentaram a coreografia final.

| AULA(S) | CONTEÚDOS  | DATA   |
|---------|--|--------|
| 1       | Avaliação Diagnóstico  |        |
| 2       | Posição de equilíbrio, rolamento à frente, rolamento à retaguarda, apoio facial invertido, roda e ponte. | 11/mar |
| 3/4     | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas   | 14/mar |
| 5/6     | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas.  | 18/mar |
| 7/8     | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas.  | 21/mar |
| 9/10    | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas.  | 25/mar |
| 11/12   | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas; Composição da coreografia gímnica.                                 | 08/abr |
| 13/14   | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas; Composição da coreografia gímnica. (MED)                           | 11/abr |
| 15/16   | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas; Composição da coreografia gímnica. (MED)                           | 15/abr |
| 17/18   | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas; Composição da coreografia gímnica. (MED)                           | 18/abr |
| 19/20   | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas; Composição da coreografia gímnica. (MED)                           | 22/abr |
| 21/22   | Figuras estáticas; Figuras dinâmicas; Composição da coreografia gímnica. (MED)                           | 29/abr |
| 23/24   | Coreografia gímnica FINAL - Apresentação   | 02/mai |

## 2. Afiliação

As equipas foram organizadas pelo professor para serem heterogéneas internamente e homogéneas entre si, seguindo o que foi descrito por Pereira et al. (2013). Cada grupo escolheu uma função (Treinador, Treinador Adjunto, Preparador Físico, Repórter e Juiz). Cada equipa usava um elemento identificativo, como pulseiras ou lenços.

## 3. Competição Formal

Em cada aula, os grupos recebiam pontuações ao cumprirem as tarefas. Foram propostos desafios para apresentar elementos gímnicos ou coreografias. O destaque foi o Evento Culminante.

## 4. Registo

48 horas antes da aula, os Treinadores e Treinadores Adjuntos submetiam planos de exercícios no Microsoft Teams. Os Preparadores Físicos faziam o mesmo com os planos de condição física. Após a aula, os Repórteres registavam vídeos e fotos para análise. O professor acompanhava o progresso e atribuía feedback no Teams, com registos de tarefas e pontuações.

## **5. Evento Culminante**

Este evento simulou uma competição formal, incluindo tempo de treino, apresentações de coreografias, divulgação de pontuações e entrega de diplomas elaborados pelas equipas.

## **6. Festividade**

Cada grupo tinha um ritual antes das apresentações. Os alunos eram responsáveis por criar cartazes e diplomas para o evento, mas não entregaram os documentos conforme o planeado

Ao longo do ano letivo, a implementação do MED em várias UD revelou-se um processo complexo e desafiador. Este modelo, mobilizada nas modalidades de basquetebol, voleibol e ginástica, exigiu uma integração teórica e prática meticulosa, que se mostrou especialmente exigente nas primeiras experiências. Certamente, é sempre necessário considerar as características da turma, sendo a implementação do MED complexa, necessitando de um suporte contínuo para assegurar o êxito da sua aplicação (López-Pastor et al., 2012).

O primeiro impacto do MED com a turma não foi de todo fácil. O discurso utilizado por eles era sempre negativo, enfatizando que estavam na escola para aprender e não para “dar aulas”. Consequentemente, os alunos foram demonstrando falta de comprometimento com a avaliação, sugerindo uma possível falta de compreensão ou de importância atribuída à mesma. Esta falta de comprometimento estendeu-se também à entrega das tarefas sugeridas, que raramente eram feitas.

O MED visava, entre outros objetivos, fomentar a responsabilidade dos alunos e tornar a avaliação mais flexível. No entanto, na turma residente, esses objetivos não foram plenamente alcançados.

Ao longo do ano, as dificuldades em implementar o modelo diminuíram, desde o planeamento das aulas e dos materiais necessários (como os manuais), até à realização das aulas. Tornei-me mais prático na definição dos objetivos e na elaboração de todos os documentos, o que facilitou todo o processo. A maior dificuldade sempre se prendeu com a tentativa de aumentar o comprometimento dos alunos na entrega das tarefas, assim como na assiduidade e pontualidade, que prejudicavam o decorrer de todas as UD. No futuro, ao

implementar o modelo novamente, terei de prestar especial atenção a estes pontos, procurando estratégias eficientes para aumentar a participação ativa dos alunos.

#### **4.1.2 Planeamento**

Para Bento (2003), planejar, é um processo mental de antecipação que inclui decisões sobre objetivos educacionais, conteúdos a serem ensinados, métodos pedagógicos e organização das tarefas. Esses elementos fundamentais garantem a eficácia do ensino-aprendizagem.

Conforme Bento (2003), o planeamento em EF conecta de maneira específica as demandas curriculares com a realidade pedagógica do ambiente escolar, refletindo a personalidade do professor e a sua competência pedagógica única, adaptando-se progressivamente às condições locais e às necessidades dos alunos, promovendo um processo de ensino e aprendizagem adaptado e eficaz. Então, o planeamento é de extrema importância, desde que, na sua elaboração, se saiba relacionar os conteúdos com a realidade educacional (Conceição et al, 2019)

A importância de diferentes níveis de planeamento é destacado por Bento (2003), sendo que estes incluem o plano anual, a UD e o plano de aula. Este tópico permite uma preparação detalhada e adaptativa do processo de ensino e aprendizagem.

#### **Planeamento Anual**

No que se refere ao primeiro nível de planeamento, o Plano Anual, Bento (2003, p. 59) descreve-o como “um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. Este plano estabelece o número total de aulas disponíveis para a realização e estruturação do ensino. A partir deste plano, são definidas as estratégias didáticas e metodológicas que formarão os planos das unidades didáticas e, especificamente, os planos de aula (Bento, 2003).

Nos primeiros dias, a nossa OC apresentou-nos a escola, as suas instalações e a comunidade escolar. Participámos nas reuniões de início do ano letivo, sendo a reunião geral de professores especialmente útil para nos familiarizarmos com os procedimentos, a calendarização anual e informações essenciais.

Após estas reuniões, analisámos os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem. Primeiro, estudámos as Aprendizagens Essenciais do 12.º ano para identificar as modalidades e critérios a abordar. Seguimos o planeamento baseado no documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que visa promover competências como pensamento

crítico e criativo, resolução de problemas, relacionamento interpessoal, autonomia, bem-estar, saúde e ambiente. Este documento propõe uma educação que permite aos alunos desenvolver valores e competências para intervenção cívica ativa, consciente e responsável.

Em seguida, consultámos o Projeto Educativo da escola, documento orientador que define metas, objetivos e opções estratégicas, refletindo a identidade própria da escola e adequando o quadro legal à sua realidade. Este é um documento de carácter pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é um ponto de referência que orienta a coerência e unidade da ação educativa (Costa, 2003).

Também analisámos o Regulamento Interno, que estabelece o funcionamento da escola e seus órgãos de gestão, aplicando-se a toda a comunidade escolar.

Por fim, examinámos o Plano Anual de Atividades, que define as atividades ao longo do ano, os seus objetivos e formas de organização, conforme determinado pelo Projeto Educativo. Este plano é aprovado pelo Conselho Pedagógico e pode ser ajustado ao longo do ano com novas atividades.

Após a análise de todos os documentos referidos e tendo em conta as decisões da área disciplinar, prosseguimos para uma primeira abordagem ao Plano Anual, procurando definir quais as UD a lecionar em cada semestre. Para isso, o *roulement* dos espaços desportivos foi um documento fundamental, pois permitiu perspetivar quais as modalidades que melhor se enquadravam em cada espaço. A escolha das modalidades a serem abordadas levou em consideração as preferências dos alunos, bem como as condições da escola e das instalações disponíveis para a prática das modalidades mencionadas nos documentos anteriormente referidos.

No Plano Anual, as modalidades coletivas com bola foram programadas para serem abordadas durante o primeiro semestre. O ano letivo iniciava com 24 aulas de basquetebol. Após a conclusão destas, iniciava-se uma parte da UD de atletismo, aproveitando as condições climáticas favoráveis. Posteriormente, começava-se a modalidade de voleibol, com uma carga de 24 aulas, que se estendia até ao final do primeiro semestre.

No segundo semestre, estavam reservadas as modalidades sem bola, nomeadamente a ginástica, a luta e Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), além da continuação da UD de Atletismo. O objetivo era combinar as UD de luta e ARE, cada uma com apenas 10 aulas, dividindo o tempo equitativamente em blocos de 100 minutos. Após a conclusão destas, iniciava-se a modalidade de ginástica, com uma carga de 24 aulas.

Quadro 2 - Distribuição do Plano Anual

| Semestre | Disciplina  | Número de aulas |
|----------|-------------|-----------------|
| 1        | Voleibol    | 24              |
| 1        | Basquetebol | 24              |
| 1 e 2    | Atletismo   | 14              |
| 2        | Luta        | 10              |
| 2        | ARE         | 10              |
| 2        | Ginástica   | 24              |

Foi necessário fazer ajustes frequentes no Plano Anual, porque, como mencionado anteriormente, é um documento em constante revisão e foram surgindo atividades que não foram previamente planeadas. Além disso, para promover uma aprendizagem mais eficaz dos alunos, foi preciso adaptar constantemente as aulas e a sua sequência. Deste modo, o Plano Anual foi um documento em contínua reformulação, mas sempre com o objetivo de contribuir para um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Ainda assim, se fosse hoje, elaboraria o Plano Anual de uma forma distinta. O facto de ter juntado duas modalidades coletivas com bola num semestre (voleibol e basquetebol) e agrupado modalidades individuais e coletivas sem bola no segundo semestre (ARE, luta, atletismo e ginástica), levou a uma queda de rendimento e motivação por parte dos alunos no último semestre. Uma vez que, inevitavelmente a generalidade dos alunos está mais apta a motivar-se com desportos coletivos com bola, eu intercalaria uma dessas modalidades com uma das outras, de forma a promover uma maior diversidade de estímulos e tentar promover uma aprendizagem mais rica e motivadora.

### **Unidades didáticas**

As UD têm como objetivo garantir “a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação

da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 2003, p. 60). Segundo o mesmo autor (2003, p. 75), as UD são partes essenciais do programa de uma disciplina e constituem-se como unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, pois apresentam aos professores e alunos etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem, devendo ser apresentados de forma concreta e clara os objetivos e os conteúdos para um determinado período de tempo. A UD deve seguir uma estrutura lógica e contínua, sendo um conjunto de aulas dedicado a cada modalidade desportiva, desenvolvido ao longo de um período específico (Aranha, 2004).

O planeamento das UD seguiu o modelo Backward Design (Tannehill & Lund, 2015; Wiggins & McTighe, 1998) e foram sempre consideradas a caracterização dos recursos, a descrição da população-alvo, os critérios, parâmetros e ponderações de avaliação, a definição dos objetivos em cada domínio, a sequência dos conteúdos a serem abordados e as estratégias a aplicar.

O Backward Design, como referido por McTighe e Thomas (2003), oferece um processo dividido em três etapas para ajudar os professores a centralizar o seu currículo e avaliações em grandes ideias, questões essenciais e desempenhos autênticos: Identificar e definir os objetivos desejados; analisar múltiplas fontes de dados e determinar planos de ação apropriados. Assim, é possível identificar prioridades, acompanhar os resultados e direcionar as ações que possam melhorar as aprendizagens dos alunos (McTighe & Thomas, 2003)

### **Planos de aula**

O plano de aula, é descrito por Bento (2003, p. 101) como “o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. Segundo o mesmo autor, “a preparação da aula apoia-se no planeamento de longo prazo. Considerando a matéria, as características dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados obtidos das etapas anteriores, a preparação da aula envolve a definição precisa dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade); e é planificado o seu desenvolvimento metodológico e temporal” (Bento, 2003, p. 63).

Segundo Oliveira et al. (2018), os planos de aula permitem uma reflexão e análise sobre as melhores maneiras de alcançar os objetivos pretendidos e definir critérios para possíveis avaliações, visando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Após a elaboração de todos os planos de aula até ao momento, tanto em contexto académico como durante a PES, consigo reconhecer a dificuldade na sua conceção e aplicação. Percebi

que a realidade escolar é, muitas vezes imprevisível e vi-me obrigado a estar preparado para lidar com qualquer situação que surgisse.

Sempre tive presente algo que um professor da faculdade nos disse: um plano de aula é um plano e não uma receita. Nas primeiras aulas, percebi realmente que o plano de aula funciona quase como um guião, devendo ser adaptado conforme o comportamento dos alunos, o nível de atenção da turma ou até mesmo alterações no espaço.

Sem dúvida, a necessidade de, por vezes, adaptar o plano à situação em que me encontrava foi uma das maiores dificuldades da prática pedagógica, muito devido ao facto de a minha experiência neste tipo de situações ser quase insignificante. Embora tenha procurado sempre a ajuda dos pares e da OC, a responsabilidade e a autonomia tinham de se fazer sentir no núcleo. Por isso, procurei sempre investigar ferramentas que me fornecessem informação suficiente para prever constrangimentos habituais e, assim, adaptar-me mais facilmente. Confesso que, na maioria das vezes, isso não foi suficiente para algumas modalidades, como ginástica, sendo esse um dos pontos onde se sentiu menos evolução.

A maior dificuldade na elaboração dos planos de aula foi a definição dos objetivos de aprendizagem gerais e específicos, especialmente na forma de os redigir. Esta prática foi constantemente corrigida e melhorada ao longo do ano com a ajuda da OC e da supervisora.

Em algumas modalidades, principalmente naquelas em que possuo menos conhecimento científico, a definição dos critérios de êxito e das palavras-chave, também representou uma dificuldade. Esta limitação, de forma indireta, afetou algumas intervenções nas aulas.

No entanto, a descrição e a organização da aula nunca constituíram um grande desafio.

Percebo agora a importância de um plano de aula bem estruturado e planeado para o desenrolar e controlo da aula. Se a PES começasse hoje, claramente investiria mais na sua elaboração e no constante aperfeiçoamento dos meus planos de aula. Desta forma, conseguiria acompanhar melhor as progressões pedagógicas e controlar de forma mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à estrutura do plano de aula, esta foi feita em conjunto pelo NPES. A estrutura do plano de aula que adotamos ao longo do ano letivo incluía um cabeçalho, a estrutura principal e a justificação. No cabeçalho indicávamos a UD, o número de aula e o número de aula da UD, a turma, o número de aulas, o horário (hora da aula e duração), a data, o material a utilizar e o objetivo geral da aula (motor, cognitivo e socioafetivo). Na parte principal definíamos os

objetivos específicos, incluindo a ação, o contexto e os critérios de êxito, assim como as palavras chave. Determinávamos também a sequência das tarefas e descrição, mencionando o tempo de cada uma e o esquema dos exercícios. Na elaboração da justificação e dos próprios planos de aula focávamos na reflexão sobre a aula anterior da mesma modalidade e na progressão pedagógica associada.

Depois de cada aula, fazíamos um balanço final, refletindo, em reunião de NPES, sobre as estratégias utilizadas, o comportamento dos alunos, o cumprimento dos objetivos e sugestões para futuras aulas.

### **Planeamento vs. Realidade**

Ao longo do ano, foram planeadas seis UD, cada uma com as suas particularidades. As UD de basquete e voleibol foram claramente as mais desafiantes para alcançar um resultado satisfatório, possivelmente por terem sido as primeiras. Estas duas modalidades, nas quais se implementou o MED, tiveram 24 aulas cada uma. No primeiro ano do mestrado abordámos o modelo Backward Design em algumas disciplinas, mas, mesmo assim, houve uma grande dificuldade em definir objetivos de aprendizagem claros e sequenciais. Certamente cometi erros na sua formulação, o que levou a algumas incertezas durante a elaboração dos planos de aula e na adaptação dos conteúdos ao contexto. Além disso, os objetivos do MED tinham de ser integrados em todo o processo, o que representou mais uma dificuldade na elaboração do documento e, mais importante, no planeamento de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre o processo de construção das UD de voleibol e basquetebol, prossigo agora para a fase de implementação. Desde o início, como dito anteriormente, ao planear a UD de basquetebol, deparei-me com a complexidade de integrar o MED. Esta integração exigiu não só um profundo entendimento teórico, mas também uma aplicação prática minuciosa na elaboração dos documentos necessários para o MED, o que se revelou uma tarefa exigente. A minha inexperiência em lidar com uma turma completa gerou uma natural ansiedade e incerteza. Foi nesse momento que decidi solicitar auxílio à minha OC para as primeiras aulas, uma escolha que se mostrou acertada ao proporcionar-me uma visão mais clara do ambiente de ensino e das nuances práticas da sala de aula.

À medida que ganhei confiança para assumir integralmente a responsabilidade pela leção das aulas, percebi que a minha experiência prévia em treinos desportivos em clubes foi um trunfo. Esta experiência permitiu-me instruir e demonstrar de forma eficaz, estabelecendo uma base sólida para o progresso dos alunos. Contudo, a elaboração dos planos

de aula emergiu como um dos maiores desafios, como também foi referido anteriormente. Definir objetivos de aprendizagem claros e assegurar uma progressão lógica e consistente revelou-se crucial para o sucesso das aulas. A ausência de preparação adequada na universidade para a implementação do MED tornou-se evidente, contribuindo para alguma perplexidade na gestão das aulas e na formulação de feedbacks pertinentes para os grupos de alunos.

Apesar das adversidades encontradas, ao longo da UD de basquetebol, constatei uma notável evolução no meu domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem. A colaboração estreita com o meu colega do NPES e a OC foi fulcral para a melhoria da qualidade do ensino e para a criação de um ambiente mais produtivo em sala de aula. A UD de basquetebol representou uma valiosa fonte de aprendizagem, preparando-me de forma mais sólida para enfrentar desafios futuros, desde o planeamento até à implementação eficaz do MED em outras modalidades desportivas. Embora tenha testemunhado uma evolução positiva nos alunos, desde um começo hesitante até um entendimento mais profundo das ações técnicas e táticas, reconheço que terminamos a UD com grande margem para melhorias, especialmente no que dizia respeito ao compromisso dos alunos com as datas de realização das tarefas.

Diferente da minha primeira experiência com o MED na UD de basquetebol, na UD de voleibol senti-me mais confortável e confiante na produção de documentos e na lecionação das aulas. Esta confiança deveu-se, em grande parte, às aprendizagens e correções que realizei com base nos erros cometidos anteriormente, o que para mim foi um ponto positivo ao longo desta UD. O planeamento da UD de voleibol foi realizado tendo em conta a experiência anterior e a familiaridade adquirida com o MED, sendo que a elaboração dos documentos necessários se tornou uma tarefa menos exigente. A minha capacidade para instruir e demonstrar os aspetos técnicos e táticos foi significativamente melhorada, beneficiando a evolução dos alunos.

Durante esta UD, constatei uma evolução notável na turma, especialmente no que toca a assumir as funções e os papéis dentro do jogo de voleibol. Os alunos mostraram um comportamento alinhado com as expectativas estabelecidas nas aulas, o que facilitou a criação de um ambiente de aprendizagem mais produtivo e dinâmico. No entanto, tal como na UD de basquetebol, houve alguma falta de comprometimento na entrega das tarefas, sendo este, o ponto mais negativo ao longo desta UD e, ao longo do ano letivo inteiro. Ainda assim, os objetivos propostos para a UD de voleibol foram cumpridos com sucesso e, na minha conceção, a evolução da turma foi evidente.

Na UD de Ginástica, também composta por 24 aulas, a implementação do MED foi mais acessível devido à experiência adquirida anteriormente. As lições aprendidas nas UD anteriores serviram de exemplo do que fazer e não fazer, resultando em apenas alguns ajustes necessários no final desta.

Contudo, o maior desafio nesta UD foi a falta de conhecimento e preparação específica para a modalidade de ginástica, o que, por vezes, impediu-me de fornecer os melhores feedbacks aos alunos durante as aulas. Com o decorrer da UD, tentei aumentar a frequência das minhas pesquisas, o que resultou numa evolução positiva neste aspeto.

No entanto, a evolução dos alunos nesta UD não foi tão positiva devido a vários fatores. Além da minha preparação insuficiente. A falta de comprometimento e responsabilidade dos alunos foram problemas marcantes. Apenas uma minoria das tarefas propostas foi entregue. A falta de pontualidade e assiduidade fez com que alguns grupos ficassem bastante reduzidos durante algumas aulas, o que dificultou a composição da coreografia final e o acompanhamento do progresso dos alunos. No dia do evento culminante, alguns grupos estavam reduzidos a três alunos, complicando a avaliação dos restantes.

Como ponto positivo, destaco a minha tentativa de aprofundar o conhecimento sobre a modalidade e de me sentir mais à vontade durante as aulas. No entanto, o cumprimento dos objetivos desta UD ficou aquém do planeado.

Passando para as modalidades que foram dadas com o MID, destaco a UD de Atletismo. Esta foi a que mais se afastou do planeado. Originalmente estava prevista a abordagem do lançamento do martelo, do lançamento do disco, do triplo salto e da corrida de barreiras, distribuídas por 14 aulas. No entanto, foram necessárias 19 aulas e, ainda assim, não foi possível cobrir todas as disciplinas propostas.

No início do primeiro semestre, comecei com o lançamento do disco, aproveitando as condições climáticas favoráveis para a prática desportiva no exterior, visto que esta disciplina requer bastante espaço. No entanto, devido à falta de experiência e a algumas falhas no planeamento, o lançamento do disco ocupou mais aulas do que o previsto, sendo avaliado apenas na oitava aula. Nesse período, também foram abordados o triplo salto e a corrida de barreiras.

Em meados de novembro, com a mudança do clima, decidi "interromper" a UD e retomá-la no final do segundo semestre, quando as condições climáticas seriam teoricamente melhores.

Ao retomar o atletismo, com apenas seis aulas restantes para abordar e avaliar o triplo salto, a corrida de barreiras e o lançamento do martelo, ficou evidente que houve falhas no planeamento. Felizmente, tinha reservado aulas adicionais no planeamento anual para situações imprevistas, permitindo-me utilizá-las para abordar todos os conteúdos. Por esta razão, foram necessárias 19 aulas em vez das 14 inicialmente planeadas.

Nas aulas 9 e 10, já no segundo semestre, implementei um trabalho em estações que incluía o lançamento do martelo, o triplo salto e a corrida de barreiras. No entanto, a falta de uma caixa de areia na escola impediu a realização de algumas atividades no espaço exterior, obrigando-me a alternar entre os espaços interior e exterior para cobrir todos os conteúdos. Sempre que havia um bloco de aulas de atletismo, utilizava ambos os espaços sequencialmente. Infelizmente, as condições climatéricas nem sempre colaboraram, impossibilitando a prática do lançamento do martelo, limitando-me ao espaço interior para o triplo salto e a um pequeno espaço exterior coberto para a corrida de barreiras. Assim, por esta razão e por falta de um planeamento adequado, não foi possível abordar todas as disciplinas planeadas.

Adicionalmente, a falta de pontualidade e de comprometimento dos alunos foi um problema recorrente, resultando em muitos deles não adquirirem as competências necessárias para uma avaliação positiva, mesmo com as aulas extra. Os resultados ficaram aquém das expectativas e os objetivos, conforme mencionado anteriormente, não foram plenamente alcançados.

Restava-me ensinar as UD de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e de Luta. Para cada uma destas UD, estavam reservadas 10 aulas, que foram cumpridas na sua totalidade. Em termos de planeamento, não enfrentei grandes dificuldades, conseguindo sequenciar de forma eficaz os conteúdos que pretendia abordar.

A maioria das aulas foi conduzida dividindo igualmente os blocos de 100 minutos entre as duas modalidades. No entanto, as experiências entre as duas foram completamente distintas. Na modalidade de Luta, os alunos, talvez devido à natureza mais dinâmica da modalidade, mostraram-se mais motivados e envolvidos nas tarefas do que nas de ARE.

O meu principal erro foi não ter encontrado estratégias eficazes para aumentar o envolvimento da turma em ARE. Nesta modalidade, a falta de comprometimento e responsabilidade dos alunos foi, mais uma vez, particularmente evidente. Apenas uma pequena parte das tarefas propostas foi concluída e a falta de pontualidade e assiduidade resultou em grupos significativamente reduzidos durante algumas aulas, o que dificultou a composição da

coreografia final e o acompanhamento do progresso dos alunos. No dia da avaliação, alguns grupos estavam incompletos, complicando a avaliação dos restantes.

Se fosse hoje, tendo em conta o que foi descrito, continuaria a utilizar o MED, mas com uma preparação mais robusta e detalhada. Além disso, seria sempre necessário adaptar-me às características particulares do contexto em que estivesse inserido. Os erros que cometi este ano poderiam ser pontos positivos se as particularidades da turma fossem diferentes.

Sem dúvida, adotar uma postura mais interventiva no que diz respeito ao cumprimento de tarefas pelos alunos seria algo que mudaria. Estabelecer expectativas claras desde o início e implementar mecanismos de monitorização e incentivo ao cumprimento das tarefas, como feedback regular e acompanhamento mais individualizado, seriam ferramentas que utilizaria se recomeçasse o ano letivo. Aumentaria o investimento na pesquisa sobre métodos de ensino, estratégias de intervenção nas aulas e progressões pedagógicas mais eficientes. Procuraria mais literatura focada em práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Na procura por estas estratégias e, consequentemente, na sua aplicação, poderia desenvolver atividades que fossem percebidas como relevantes e estimulantes pelos alunos, aumentando assim o seu envolvimento. Desenvolveria mais iniciativas que promovessem a responsabilidade e assiduidade dos alunos, como recompensas por comportamentos positivos. Assegurar que há sempre um plano B, de modo a não comprometer o cumprimento dos objetivos de cada UD, também seria importante neste percurso.

### **4.1.3 Realização**

#### **4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica**

Segundo Siedentop (1983), os sistemas da intervenção pedagógica representam uma combinação de habilidades técnicas de ensino sem perder de vista a competência geral para ensinar. O autor identifica quatro sistemas principais: instrução, gestão, disciplina e clima.

#### **Instrução**

A instrução refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para comunicar a informação substantiva (Siedentop, 1991) e, segundo Quina (2009), o professor tem várias oportunidades para instruir os alunos durante a aula, nomeadamente, na introdução inicial, apresentação dos exercícios, feedbacks motivacionais ou restante informação e, por último, na reflexão de final de aula.

Principalmente na introdução inicial, percebi que houve bastantes melhorias ao longo do ano. Em algumas aulas iniciais fui sentindo alguma insegurança na instrução, levando a que nem sempre a informação fosse compreendida pelos alunos. O excerto de reflexão de aula seguinte é disso ilustrativo:

No primeiro exercício, inicialmente acho que a turma não atingiu os resultados esperados. Isso pode ter sido devido a uma explicação pouco clara e a uma demonstração pouco esclarecedora. (Reflexão da aula 4 e 5 de basquetebol)

Com o avançar do tempo e com ganhos no à vontade com a turma, senti que consegui aproveitar bem a minha experiência no treino desportivo e transportar a minha maneira de instruir para a realidade em que me encontrava. Procurei sempre que a instrução fosse curta, clara e adequada ao nível dos alunos:

Considero que as minhas explicações foram precisas e fluíram bem, e todos os alunos conseguiram entender e executar as figuras sem problemas (Reflexão da aula 3 e 4 de ginástica)

Durante a aula, a instrução tentou sempre ser adaptada à situação do aluno, pensando em ser o mais individual possível. O excerto seguinte demonstra essa preocupação:

Tentei obter o máximo de conhecimento através de pesquisa e da ajuda da OC para que os feedbacks estivessem alinhados com as necessidades dos alunos (Reflexão da aula 21 e 22 de ginástica)

O feedback pedagógico entra aqui como uma ferramenta essencial para transmitir a informação necessária, uma vez que este é utilizado como uma estratégia de ensino eficaz e tem sido foco de estudos na área de pesquisa do processo de ensino e aprendizagem (Graça & Mesquita, 2002; Mesquita, 1998). Define-se como a resposta do professor à ação do aluno, com o objetivo de ajudar a adquirir, desenvolver ou modificar uma habilidade (Anderson & Fishman, 1971). Claro que, para que isto tivesse sido possível, tentei sempre colocar-me numa situação privilegiada de forma que conseguisse fazer o “varrimento” do espaço de aula, estando atento a todos os alunos e/ou grupos, como ilustrado em:

Outro ponto que destaco é a importância de eu estar numa posição adequada para ter uma visão clara de toda a turma, mesmo durante correções individuais ou em grupo. Isso ajuda a monitorar o progresso de todos os alunos e a garantir que ninguém seja deixado para trás. (Reflexão da aula 3 e 4 de ginástica)

Sempre gostei também dos feedbacks interrogativos, fazendo o seu uso um hábito comum nas minhas aulas. Como demonstra uma frase da minha reflexão da aula 1 de ARE; aula 3 de

luta, “continuo a usar o feedback interrogativo, uma ferramenta que se tem mostrado muito útil ao longo de todas as aulas” e da Reflexão da aula 13 e 14 de voleibol “mantenho a prática de utilizar feedbacks interrogativos durante as aulas, algo que, desde o início, tem demonstrado eficácia”. Como enaltece Rosado (1995) o feedback interrogativo pode ser uma excelente forma de motivar os alunos numa atividade cognitiva complexa de autoavaliação e autocorreção. Assim, fui notando que ao longos das minhas aulas, sempre que utilizava este tipo de feedbacks, fazia com que os alunos tentassem procurar as respostas e soluções para os seus problemas, fazendo sempre com que estes refletissem.

No final das aulas procurei sempre ter um diálogo com os alunos, onde falava dos principais conteúdos abordados na aula e dos que iriam ser abordados na próxima, tentando sempre que eles fossem o centro da conversa e expusessem as suas dúvidas e percebessem as suas dificuldades. Esta perceção está patente no excerto que se segue:

No fim da aula optei por ter um diálogo com a turma, destacando os pontos chave das execuções e das maiores dificuldades da turma. Felizmente, a turma reagiu da melhor maneira e expôs as suas maiores dificuldades. Penso que este momento foi importante para perceber o que foi captado por parte deles e (...) e ajudar a definir os próximos passos. (Reflexão da aula 3 e 4 de ginástica)

Penso que um dos maiores destaques que posso fazer é a instrução durante as aulas das modalidades onde foi implementado o MED. A instrução nestas aulas “fugiu” um pouco do habitual, uma vez que as necessidades foram outras. Nestas aulas, a instrução iniciava em casa, quando os alunos treinadores e preparadores físicos entregavam as tarefas e eu fornecia os feedbacks para melhorarem o encadeamento da aula. Durante a aula, os feedbacks e correções eram sempre dirigidos ao aluno treinador e, após fornecer as informações necessárias, procurava ficar no seio do grupo para perceber se foi bem entendido pelo aluno treinador e se este conseguia expressar bem as ideias aos restantes elementos. Só após essa interação é que eu considerava abordar o grupo na totalidade e explicar ou corrigir. Esta abordagem é corroborada por Antunes e Soares (2016) e Hastie (1996). Os primeiros referem que uma das características do MED é o facto de ser necessário desenvolver o papel ativo dos alunos na coorientação e organização das atividades com responsabilidade e autonomia controlada; e o segundo refere que os alunos tendem a preferir a instrução dos colegas treinadores às instruções do professor.

## **Gestão**

A gestão da aula consiste na habilidade do professor em manter um ambiente favorável à aprendizagem, envolvendo competências como comunicação eficaz, organização, estabelecimento de regras e rotinas (Claro & Filgueiras, 2009).

De acordo com Ferreira e Rosado (2009), o professor deve potencializar o tempo útil de aula disponível, com o intuito que haja uma otimização do tempo de prática, de tarefa e por fim de aprendizagem. Assim, reforçando o que foi dito anteriormente, para que todo este tempo seja rentabilizado e bem investido, o professor deve ser capaz de criar rotinas nos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao material e a toda a gestão organizativa da aula (Onofre, 1995; Quina, 2009).

Na minha perspetiva esta foi a dimensão que mais teve altos e baixos durante toda a PES, onde necessitei de um maior esforço para conseguir alinhar tudo como o espectável.

Ao longo do ano procurei sempre adotar estratégias como chegar mais cedo para preparar o espaço e materiais, mas nem sempre isso foi linear, como mostram os seguintes excertos de reflexões:

Percebi que a montagem do espaço da aula deveria ter sido feita previamente, o que foi uma falha da minha parte que preciso corrigir nas próximas aulas. (Reflexão da aula 1 de ARE; aula 3 – luta)

Ao chegar ao espaço exterior, deparei-me com a presença de outro professor, forçando-me a ajustar o plano ou, pelo menos, a reorganizar a ordem dos exercícios (Reflexão da aula 8 de atletismo; aula 2 – voleibol)

Apreendi forçosamente que a gestão da aula tem de ser antecipada, prevendo sempre os habituais contratempos. Ainda assim, a capacidade de improviso e de resposta a situações inesperadas por parte do professor é decisiva, levando-o a tomar decisões em cada momento, e perante as circunstâncias concretas que se vão colocando (Ponte et al., 2015). Infelizmente tive de usar algumas vezes a capacidade de improviso, adaptando o plano de aula mediante os contratempos que me surgiram, embora “a inexperiência levou a uma demora na formulação do plano B, resultando numa perda de tempo durante as transições” (Reflexão da aula 8 de atletismo; aula 2 de voleibol).

Como é suposto aprendermos com os nossos erros, foi necessário haver uma reflexão acerca daquilo que estava errado e o que poderia ser alterado. Partindo das ideias de Pinto e Vianna (2005), devemos considerar que a reflexão é essencial para o desenvolvimento da ação

dos professores. É importante destacar o conceito de reflexão proposto por Schön (1992) como um ciclo de ação-reflexão-ação, pelo qual os professores aprendem ao analisar e interpretar a sua própria prática pedagógica. Isso permite que se tornem profissionais reflexivos, críticos, autônomos e criativos, abertos a novas possibilidades e com o intuito de contribuir para o processo de ensino.

É nestes momentos que os professores se permitem ser surpreendidos pelo que fazem, refletindo sobre esses eventos e tentando compreender as razões por trás dessas surpresas (Schön, 1992). Este processo caracteriza um momento de reflexão na ação, onde os professores procuram reconstruir a sua prática através da observação, descrição, análise e explicitação dos factos ocorridos durante as suas atividades (Pinto & Vianna, 2005).

Então, comecei a adotar uma estratégia que me permitiu gerir melhor o espaço e o material, tanto no início como no fim das aulas. Chegava sempre mais cedo e preparava todo o material necessário, realizando também a montagem. No caso de ser um bloco de 100 minutos com duas modalidades distintas, montava o material para a primeira modalidade e deixava preparado o material para a segunda, tentando sempre que não houvesse grandes diferenças entre ambos.

Uma outra estratégia, desta vez para a gestão do tempo de aula, foi a criação de rotinas na parte inicial da aula. Em cada modalidade procurava não alterar muito a sequência de movimentos que os alunos tinham de executar na ativação geral, para que não tivesse de perder muito tempo na demonstração, como retrata o seguinte excerto:

A aula começou como de costume, com a corrida à volta do espaço seguida dos exercícios de alongamento e mobilidade que já tinham sido feitos na última aula. Cada vez mais os alunos aderem melhor à nova rotina, precisando menos da parte da demonstração, focando-me mais nas execuções para poder corrigi-las melhor. (Reflexão da aula 7 e 8 de Ginástica)

Nas modalidades onde foi implementado o MED a gestão da aula foi um pouco diferente, uma vez que o espírito de competição estava inerente em todas as fases da aula. Isso levou a ter que lidar com mudanças de comportamento, o que me leva às dimensões seguintes, o clima e a disciplina.

### **Clima e disciplina**

O ambiente escolar compreende todas as interações entre os indivíduos que influenciam diretamente as suas atitudes, crenças, valores, motivação e desempenho, podendo promover melhorias ou inibições (Ceia, 2011). Um bom ambiente escolar contribui para uma

aprendizagem mais eficaz (Candian & Rezende, 2013). Vinha et al. (2016), que atribuem também uma importância significativa ao ambiente escolar nas aprendizagens e no desempenho dos alunos, tanto na motivação como no rendimento escolar. Para que isto aconteça, cabe ao professor criar condições que motivem os alunos a participar ativamente nas atividades da aula, visando alcançar os objetivos propostos (Januário et al, 2015).

Na expectativa de criar um bom ambiente procurei sempre adaptar o meu discurso aos alunos, promovendo uma relação de mais proximidade com eles. Com a implementação do MED procurei também aumentar os níveis competitivos, tentando aumentar a motivação dos alunos. Foi fundamental desenvolver e aplicar o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz.

Nesse sentido, procurei sempre investir na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e no estabelecimento de uma relação próxima com os alunos desde o início do ano letivo, procurando sempre compreender os interesses e necessidades de cada um, de forma a conseguir com que eles evoluíssem da melhor forma. Como destacam Ferreira e Rosado (2009), um ambiente de aceitação e compreensão é crucial para potenciar a adesão dos alunos. Embora ache que tenha resultado no início, penso que a efetividade deste ponto não se estendeu a todo o ano letivo. Penso que, por vezes, tenha havido momentos que houvesse um aproveitamento dos alunos, resultando numa perda de rendimento nas tarefas:

No entanto, também observei algumas áreas que precisam de atenção. Uma dessas áreas é a necessidade de ser mais incisivo na correção de comportamentos que podem evoluir para situações indesejadas, tais como distrações constantes por parte de alguns alunos. (Reflexão da aula 3 e 4 – Ginástica)

Considero que a diferença curta de idades tenha sido um fator preponderante para que isso acontecesse e, olhando para trás, penso que a minha postura teria de ter sido mais rígida desde o início, não dando espaço para que os alunos se sentissem no direito de não cumprir com as tarefas e de ter comportamentos indesejados.

Ainda assim, desde a primeira aula o respeito pelo professor foi realçado por mim e pela OC, que sempre sublinhamos que para obterem os resultados desejados, teriam de cumprir com os objetivos propostos. Penso que não conseguimos mudar muitos dos comportamentos.

Já a disciplina é entendida como a capacidade do professor de lidar com as situações que surgem durante a aula, especialmente no que se refere ao controlo da turma. Conforme

defende Aranha (2004), esta dimensão inclui os comportamentos e técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para modificar e promover comportamentos adequados nos alunos.

Relativamente a esta dimensão, nunca houve nenhum comportamento muito inapropriado, mas, sempre que houvesse algum incumprimento de regras tentava falar com o/a aluno/a e orientá-lo para o comportamento pretendido. Senti a necessidade de adaptar sempre esse diálogo mediante o perfil do/a aluno/a.

Penso que o ponto onde houve mais indisciplina foi nas entregas das tarefas, principalmente nas UD onde foi implementado o MED, onde houve uma enorme desvalorização da sua importância.

Durante o ano eu, em conjunto com a OC, fomos apelando aos alunos sobre a importância que isso ia ter no percurso académico deles, perdendo vários minutos em algumas aulas com diálogos, não resultando em sucesso. Acabo o ano sem conseguir mudar esse comportamento na maioria da turma.

Uma outra característica menos desejada era a falta de assiduidade e pontualidade dos alunos. Isso obrigava-me sempre a ter que me adaptar em cada aula, uma vez que o número de aluno era sempre incerto. O excerto seguinte comprova esta frustração:

Embora tivesse planeado concentrar as minhas intervenções no jogo e nas componentes técnicas e táticas, vi-me obrigado a adaptar o esquema da aula para lidar com as equipas incompletas. As minhas ações centraram-se em compreender o que os alunos refletiram acerca dos seus erros e em auxiliá-los na melhoria. Modifiquei e corriji alguns dos exercícios para garantir que os alunos pudessem tirar o máximo proveito da aula. (Reflexão da aula 17 e 18 de voleibol)

#### **4.1.4 Avaliação**

Durante a prática da PES, percebi a importância crucial da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para que o processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem estivesse completo, para além da conceção, do planeamento e da realização, é necessário realizar uma avaliação. A educação, conforme apontado por Haydt (1995), deve ser orientada por propósitos e metas, com o objetivo de alcançar a compreensão e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Neste contexto, tanto professores como estudantes se envolvem na procura pelo sucesso da educação.

Avaliar, segundo Darido (2012), é uma tarefa que envolve o empenho dos alunos em aprender e o esforço dos professores em adaptar as suas práticas para superar as dificuldades de aprendizagem. Desta forma, a avaliação vai além de simplesmente julgar ou analisar mudanças comportamentais, ela é um mecanismo essencial para assegurar a qualidade do ensino e formar indivíduos autônomos e capazes de agir e reagir por conta própria (Ribeiro, 2014).

Durante o ano procurei realizar uma avaliação que, para Siedentop e Tannehill (2000), fornece feedback contínuo aos alunos e ao professor sobre o progresso em direção aos objetivos de aprendizagem. Assim, procurei proporcionar várias oportunidades aos alunos para exercitarem e testarem as suas habilidades, visando a aquisição contínua das competências necessárias para alcançarem os objetivos estabelecidos.

Para isso procurei ter presentes os três aspectos essenciais para um professor, conforme definido por Rink (1993): definição clara dos objetivos das aulas, orientação das tarefas para esses objetivos, e capacidade de observar e analisar as respostas dos alunos à luz dos objetivos estabelecidos.

A avaliação compreende três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Gonçalves et al., 2008) que serão abordadas em seguida.

### **Avaliação Diagnóstico**

A avaliação diagnóstico foi um instrumento valioso utilizado para ajustar o processo de ensino aos níveis de desenvolvimento da turma. Haydt (1995) salientou que esta modalidade de avaliação fornece ao professor informações sobre o conhecimento e as habilidades dos alunos antes do início do ensino, destacando os avanços na construção do saber e as dificuldades a serem superadas.

Na avaliação diagnóstico, a observação deverá incidir nos aspetos que se pretendem ensinar durante a UD (Mendes et al., 2012). Por isso, durante esta avaliação os alunos eram avaliados na execução dos elementos a serem dados durante a UD. Apenas depois de realizada a avaliação diagnóstico é que passava para a elaboração da UD, de forma a conseguir com que os objetivos e progressões tivessem mais alinhadas com as necessidades individuais e coletivas da turma.

O tipo de avaliação utilizado foi a avaliação criterial, uma vez que foi definida por critérios. Na avaliação criterial utiliza-se então critérios pré-determinados como referência, onde os professores organizam o ensino de forma a facilitar a identificação das dificuldades dos alunos,

oferecendo-lhes uma compreensão clara de onde os alunos estão em relação aos objetivos definidos (Gonçalves & Aranha, 2008).

Realizei esta avaliação em todas as modalidades, exceto em atletismo e em luta, uma vez que, após um diálogo com os alunos, percebi que não tinham abordado anteriormente nenhum dos conteúdos que iria dar ao longo das UD, perspetivando uma avaliação diagnóstico onde os alunos iriam partir no nível introdutório. Em ARE avaliei os alunos com critérios divididos em três níveis (não competente, competente, excelente), concluindo que estavam no nível introdutório. Em basquetebol e voleibol utilizei uma grelha com três critérios para cada conteúdo, atribuindo notas numa escala de 1 a 3 (não cumpre, cumpre parcialmente, cumpre completamente). A média aritmética indicou que os alunos estavam na 1ª etapa de aprendizagem. Em ginástica foquei-me na execução de elementos gímnicos básicos, utilizando uma escala de 0 a 3 para avaliar competência (não faz, não competente, competente com dificuldades, sem dificuldades). A maioria dos alunos estava no nível introdutório, exceto uma pequena porção com as habilidades necessárias. Essas avaliações ajudaram a determinar o nível inicial de habilidades dos alunos em cada modalidade, orientando o planeamento das UD subsequentes.

A maior dificuldade encontrada foi na conceção nos instrumentos de observação, encontrando bastante dificuldade na definição dos critérios a observar para cada conteúdo. Era sempre utilizado uma grelha, onde à medida que os alunos executavam os movimentos propostos, eu atribuía uma nota segundo os critérios. No entanto, com a prática na elaboração desta ferramenta e com o trabalho contínuo com o NPES e com a OC, fomos conseguindo encontrar formas mais precisas na recolha de informações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, o que tornou as últimas versões mais eficazes e consistentes em termos de conhecimento adquirido.

### **Avaliação para a aprendizagem (Avaliação formativa)**

A avaliação para a aprendizagem, conforme definida por Chng e Lund (2018), concentra-se na promoção ativa da aprendizagem dos alunos, especialmente através da avaliação formativa. Esta abordagem permite que professores e alunos utilizem feedbacks para autoavaliação e avaliação mútua, implicando uma interação contínua entre ambos, fornecendo feedback regular sobre o progresso do aluno. Este processo coloca o aluno no centro da aprendizagem, ajudando a consolidar a sua compreensão e envolvimento no processo educativo.

A avaliação formativa, realizada ao longo das aulas, desempenha um papel crucial na identificação da evolução dos alunos e da turma como um todo. Segundo Haydt (1995), esta modalidade verifica se os alunos estão a alcançar os objetivos propostos e se dominam o conteúdo, permitindo o avanço para novos conceitos. Segundo o mesmo autor, além de orientar o trabalho do professor, coloca o aluno no centro do processo educativo, proporcionando feedback contínuo e motivando ambos os lados a refletirem sobre o seu desempenho.

Então, a avaliação formativa e, particularmente, os feedbacks são ferramentas cruciais para a avaliação, tendo um impacto significativo na motivação e no desempenho dos alunos ao ajudá-los a compreender, autoavaliar-se, melhorar e superar-se, visando o sucesso pessoal (Cauley & McMillan, 2010).

Este processo faz parte de uma avaliação contínua, que, como dito anteriormente, oferece informações importantes que permitem ajustes no ensino, instrução e feedback, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. É crucial que os alunos compreendam os objetivos da avaliação para regular as suas práticas e monitorizar o seu progresso de forma eficaz. A literatura sublinha a importância do alinhamento entre currículo, pedagogia e avaliação para melhorar o ensino e a aprendizagem, assegurando que seja eficaz e eficiente.

Durante as UD, procurei sempre efetuar pelo menos duas avaliações formativas através do preenchimento de uma grelha com as componentes de avaliação que o aluno devia ser capaz de realizar. Esta abordagem reflexiva procurou sempre determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e identificar a parte não dominada, ajudando tanto o aluno como a mim enquanto professor a focarmo-nos na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria (Weston, 2004).

Durante a PES, a reflexão foi então utilizada como uma ferramenta para compreender melhor as necessidades dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário. Para recolher dados sobre o progresso dos alunos, foram utilizadas fichas, questões e discussões em grupo, oferecendo uma visão abrangente das competências desenvolvidas. Esta metodologia possibilitou um acompanhamento mais próximo e uma intervenção mais direcionada, permitindo a identificação de áreas de melhoria e a implementação de estratégias específicas para atender às necessidades da turma.

Na modalidade de ginástica, por exemplo, foram atribuídas aos alunos fichas de auto e heteroavaliação em algumas semanas, especificamente na última aula dessas semanas. O objetivo foi compreender o envolvimento e conhecimento de cada aluno durante a UD. Este

timing permitiu-me refletir sobre as aulas e preparar as aulas da semana seguinte. Além disso, possibilitou aos alunos refletirem sobre as suas prestações e as dos colegas.

O MED tentou aqui realçar a avaliação para a aprendizagem, procurando sempre fornecer feedbacks aos alunos durante a UD. A adaptação e implementação das seis características do MED faladas anteriormente permitiram com que os alunos se envolvessem mais na avaliação e, assim, serem o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como referido no capítulo dos modelos de ensino, apesar da utilização do MED, não foi descorado o MID, que foi utilizado para fornecer toda a informação aos alunos daquilo que era pretendido e, penso que também foi importante para todo o processo.

Todos feedbacks emitidos durante as UD procuraram guiar as ações dos alunos em direção a um processo de ensino e aprendizagem eficaz e eficiente e seguiram as três questões centrais propostas por Thompson e Wiliam (2008): 1) Para onde caminha o aluno (feedup)? 2) Onde está (feedback)? e 3) Como pode lá chegar (feedforward)?

Para que estas três perguntas fossem respondidas, achei importante haver uma interligação entre as três modalidades de avaliação. Através da avaliação diagnóstico e da definição dos objetivos mediante a mesma foi possível responder às duas primeira perguntas e, através das estratégias utilizadas na avaliação para a aprendizagem foi possível chegar à resposta da terceira pergunta. Tudo isto culminava numa avaliação final de averiguação das aprendizagens, que estava implícita na modalidade seguinte, a avaliação sumativa.

Os alunos foram também incentivados a autoavaliar o seu desempenho no final de cada UD através de fichas de autoavaliação, prática que promoveu a autonomia e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

### **Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa, por sua vez, foi aplicada no final de cada UD para verificar se os objetivos definidos foram alcançados. De acordo com Hamidi et al. (2013), esta modalidade mede o desempenho, o sucesso e os níveis de rendimento, determinando o êxito ou fracasso dos alunos no final do processo de ensino e aprendizagem. Rink (1993) acrescenta, ainda, que a informação da avaliação sumativa é usada principalmente para avaliar o sucesso e comparar os alunos com outros alunos ou com um padrão/norma estabelecido pelo professor.

Os resultados das atividades práticas, testes de aptidão física e desempenho em várias tarefas foram a base desta avaliação ao longo do ano letivo.

Na avaliação de basquetebol e voleibol, os alunos foram avaliados em dois domínios: Domínio A (70% da nota), que considerava as capacidades técnico-táticas específicas de cada desporto (como drible e passe no basquetebol, e posicionamento e encadeamento dos 3 toques no voleibol), e Domínio B (30% da nota), que focava nos conhecimentos e competências socioafetivas. A avaliação foi feita através de observação direta durante jogos, pontuando-se os alunos numa escala de 1 a 4 para cada critério específico.

Em atletismo, a avaliação centrou-se em disciplinas como lançamento de disco, corrida de barreiras e triplo salto, focando-se na técnica de execução. Os alunos foram avaliados por observação direta, recebendo pontuações de 1 a 4 para cada aspeto técnico.

Na Atividade Rítmica Expressiva (ARE), a avaliação baseou-se na apresentação de uma coreografia integrando conteúdos ensinados, como ritmo e criatividade. Esta avaliação foi feita por observação indireta através de vídeos das apresentações, com critérios avaliados numa escala de 3 níveis.

Na luta, a avaliação incluiu a execução de sequências de técnicas aprendidas, dividida em Domínio A (70% da nota), que focava as capacidades técnicas, e Domínio B (30% da nota), que avaliava o conhecimento das técnicas, incluindo os nomes corretos. A pontuação das técnicas foi distribuída numa escala de 1 a 4 por parte da técnica executada.

Na ginástica, a avaliação consistiu na apresentação de uma coreografia com elementos obrigatórios, considerando aspectos quantitativos e qualitativos. A avaliação foi realizada por observação indireta através de vídeos das apresentações. As notas finais foram determinadas pela média aritmética das avaliações, convertidas para uma escala de 0 a 20.

### **Avaliação final da disciplina**

A avaliação final da disciplina de EF considerou todos os domínios definidos na escola cooperante e pela área disciplinar. São estes o domínio das atividades físicas, onde são consideradas as modalidades abordadas; o domínio da aptidão física, onde é considerado todo o progresso e trabalho a nível da aptidão física do aluno; e o domínio dos conhecimentos, referente aos conhecimentos adquiridos ao longo do ano.

Esses domínios tiveram uma ponderação pré definida, sendo: Domínio das atividades físicas (50%); domínio da aptidão física (30%); domínio dos conhecimentos (20%). Dentro do domínio das atividades físicas eram consideradas as observações de aula, com um peso de 30%, as tarefas com um peso de 10% e as modalidades com um peso de 60%. Estes últimos 60%

foram distribuídos pelas modalidades de cada semestre, atribuindo percentagens proporcionais ao número de aulas dadas. Dentro do domínio das atividades físicas eram consideradas as observações de aula, com um peso de 30%, as tarefas com um peso de 10% e os testes de aptidão física com um peso de 60%. Dentro do domínio dos conhecimentos eram consideradas as observações em aula com um peso de 20% e os testes/trabalhos com um peso de 80%.

Após a atribuição das classificações em todos os domínios, chegávamos à classificação final, que posteriormente foram discutidas em conselho de turma.

Ao longo do ano senti algumas dificuldades na avaliação. Destaco alguns desafios, principalmente no que diz respeito à justiça e equidade na avaliação de todos os alunos. A heterogeneidade dos níveis de desenvolvimento individual e as diferenças nas preferências e estilos de aprendizagem, na minha opinião exigem estratégias diversificadas, garantindo que todos sejam avaliados de forma abrangente e significativa. Além disso, o receio das avaliações formais por parte de alguns alunos também me pareceram um obstáculo, uma vez que a pressão por resultados pode gerar ansiedade e desmotivação, dificultando o processo de aprendizagem.

Uma perspetiva que me leva a refletir uma mudança para o meu futuro, é a atribuição de classificações com escalas curtas como de 1 a 3 ou 1 a 4. Senti que a certo ponto, com uma escala assim, tornava difícil distinguir o nível de alguns alunos. Acho que optar por uma escala mais abrangente, como de 0 a 20, destacando os comportamentos a querer observar em cada nível seria mais fácil e justo.

A avaliação nas modalidades do MED, também foi uma dificuldade, principalmente devido à falta de comprometimento por parte dos alunos, como já foi referido. Penso que a falta de estratégias para mudar este cenário podem ter prejudicado a avaliação dos alunos, que nem sempre usufruíram positivamente das ferramentas do MED referidas anteriormente para uma avaliação mais eficaz.

#### **4.2. Uma experiência no Ensino Básico (5.º ano)**

De forma a termos uma experiência no ensino básico, o NPES deslocou-se à Escola Básico de Soares dos Reis para lecionar uma UD ao longo de aproximadamente quatro semanas. Foi falado com a professora titular e decidiu-se que a modalidade a lecionar seria a Ginástica.

A turma era composta por 20 alunos, dos quais 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Os alunos nasceram entre 2012 e 2013, resultando numa média de idades entre os 9 e os 10 anos de idade, considerando a data atual. É importante acrescentar que a turma também

incluía alunos com necessidades específicas. Entre os 20 alunos, havia um aluno com autismo, cujas necessidades educativas especiais devem ser consideradas no planeamento das atividades e na adaptação do ambiente de aprendizagem. Um aluno apresenta medidas adicionais, demonstrando dificuldades em ler e escrever. Além disto, uma menina na turma enfrenta os desafios de uma doença que causa cansaço extremo (dermatomiosite), o que poderia afetar a sua participação nas atividades físicas e no ritmo de aprendizagem.

A UD foi composta por 13 aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Semanalmente, a turma tem uma aula de 50 minutos às quartas-feiras e, às sextas-feiras, conta com um bloco de 2 aulas, totalizando 100 minutos

Considerando os recursos materiais disponíveis para as atividades da turma, foi importante otimizar o uso do espaço e dos equipamentos disponíveis. A turma teve acesso a metade do pavilhão, partilhando-o com apenas uma outra turma. Quanto aos materiais disponíveis para a modalidade de ginástica, estão disponíveis 16 colchões, quatro plintos, três trampolins reuther, dois boques e dois planos inclinados. Estes recursos foram fundamentais para proporcionar um ambiente adequado e seguro para as atividades físicas e desportivas.

Para desenvolver a UD, além de dialogar com a professora titular, foram consultados as Aprendizagens Essenciais referentes ao 5.º ano, especificamente na disciplina de Ginástica. Seguimos o plano conforme diretrizes estabelecidas no documento PASEO e utilizamos os mesmos modelos e templates para criar a UD e os planos de aula, os quais já foram mencionados anteriormente.

O NPES definiu que, devido ao tempo reduzido de contacto com a turma, todos iriam participar no acompanhamento dos alunos durante as aulas, mas, apenas um ficaria encarregue da elaboração do plano de aula e condução da mesma. Penso que este ponto foi positivo, elevando e valorizando o trabalho em grupo. Mais uma vez, no final de cada aula, o NPES reunia e refletia acerca dos pontos positivos e negativos da aula e das respetivas progressões pedagógicas.

Depois de definir os objetivos e passar para a lecionação, deparamo-nos com um cenário bastante mais calmo e acessível do que esperávamos. A turma estava bastante rotinada com um tipo específico de aquecimento, pelo que não era necessário grande intervenção do professor no que tocava às explicações, tendo apenas de insistir nos feedbacks corretivos para a execução dos movimentos. O NPES tentou adaptar o mesmo aquecimento e penso que isso foi um ponto bastante positivo e que certamente voltaria a repetir.

Para além desta rotina, nos blocos de 100 minutos o NPES tentou sempre incluir alguns jogos lúdicos, uma vez que achamos que elevaria o índice de motivação dos alunos e, segundo Porrozzini e Severino (2010), a utilização de atividades lúdicas nas aulas de EF foi crucial para o desenvolvimento integral do aluno, proporcionando oportunidades para vivenciar a ludicidade como prática de ensino e contribuindo para o crescimento como um ser plural e apto para a cidadania.

Esta experiência proporcionou-me várias aprendizagens. Apesar de lidar facilmente com a turma, foi necessário manter um controlo e gestão emocional mais rigorosos, pois percebemos que os alunos se distraíam com mais facilidade e tinham menos noção dos riscos. Foi essencial redobrar os cuidados, especialmente considerando as disciplinas abordadas.

Talvez tenha sido a altura do ano em que mais investi no conhecimento, desde as ajudas até aos feedbacks adaptados ao contexto completamente diferente do que já me estava a habituar.

Penso que todos os objetivos foram cumpridos, tanto os objetivos que estabelecemos para a UD, como o objetivo de corresponder às expectativas da professora titular. Os alunos mostravam-se sempre motivados para a tarefa e para o processo de ensino e aprendizagem, o que também me leva a pensar e concluir que o trabalho foi positivo.

No futuro apenas mudaria a gestão das aulas de 100 minutos, onde pecamos muito pelo tempo excessivo que destinávamos a certas estações sempre que trabalhávamos com esse método. Penso que o trabalho lúdico poderia estar mais presente, não só no aquecimento, como também ao longo da aula e da transmissão dos conteúdos.

### **A avaliação na turma do 5º ano**

O primeiro momento de avaliação decorreu na primeira aula, onde foi realizada a avaliação diagnóstica, sendo que, para tal, os alunos foram observados na execução de quatro movimentos específicos (rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte e avião). Após isso, o NPES conseguiu identificar o nível dos alunos, que, como esperado, se encontravam no nível introdutório.

Como toda as análises referidas anteriormente decidimos que conteúdos iríamos dar nesta UD. Os conteúdos definidos foram: Rolamento à frente, rolamento à retaguarda, Salto de eixo, roda e salto de coelho.

Decorrida metade da UD realizamos a avaliação formativa, através do preenchimento de uma grelha com as componentes de avaliação que o aluno fosse capaz de realizar. Nesta

avaliação foram apenas avaliados os conteúdos dados até à data (rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte e avião).

No decorrer das aulas, foram apontadas observações acerca das ações dos alunos, a partir das quais surgiram reflexões no sentido de sustentar a avaliação contínua de comportamentos, da assiduidade e do empenho dos alunos.

A última aula da UD dedicou-se à avaliação sumativa final, onde, recorrendo a critérios divididos numa escala de 1 a 4 (sendo o 4 correspondente ao comportamento máximo que queríamos ver no aluno), os alunos foram avaliados na execução dos movimentos dados ao longo da UD, seguindo os critérios estipulados.

O método utilizado foi a observação direta e a avaliação aconteceu com um trabalho em estações, onde cada elemento do NPES ficou responsável por avaliar cada estação.

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

A função do professor vai além de apenas ensinar a sua disciplina específica, desempenhando múltiplos papéis dentro da instituição educacional onde se insere, sendo crucial que o professor compreenda e participe ativamente na comunidade escolar. De acordo com o Decreto lei n.º 240/2001 (2001), o professor deve participar na construção do projeto educativo da escola, colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, promover interações com as famílias, valorizar a escola como pólo de desenvolvimento social e cultural, entre outras atividades (não letivas). Nesse contexto, é importante destacar o papel significativo do professor de EF na comunidade escolar, envolvendo-se em atividades não curriculares e extracurriculares. Isso inclui o DE, iniciativas da área disciplinar, contribuições para o NPES, e até mesmo o suporte como Diretor de Turma (DT).

### **5.1. Atividades realizadas**

Nas atividades realizadas na PES, juntamente com os meus colegas do NPES, foram cumpridas as atividades obrigatórias, nomeadamente o desenvolvimento de um Seminário e o Evento Anual. Participamos também noutras atividades, que serão detalhadas neste subcapítulo. Estas atividades, que podem ser entendidas como aquelas que são realizadas sem carácter obrigatório, constituem um conjunto de experiências e estímulos que os alunos recebem, informalmente (Fior & Mercuri, 2009). Todas decorreram na escola, com a presença de toda a comunidade escolar ou parte dela.

A primeira atividade onde eu e o NPES marcámos presença foi a "Semana Europeia do Desporto". Nesta, ajudámos no desenvolvimento de várias atividades desportivas diversificadas, com o objetivo de promover a atividade física e o exercício físico. Foi evidente a dificuldade em acompanhar os outros professores, uma vez que era o primeiro evento deste género em que estávamos inseridos. Considero que foi a atividade mais importante do ano, porque o nosso envolvimento na comunidade escolar começou a ser construído nesta atividade.

A segunda atividade foi dinamizada no Dia Mundial da Saúde Mental, em que a escola organizou uma caminhada solidária para a comunidade escolar. Mais uma vez, foi importante para nos darmos a conhecer e conhecermos melhor a comunidade. Enfrentei algumas dificuldades no controlo dos alunos durante a caminhada, uma vez que nenhum de nós ficou com a turma residente. Esse pormenor fez-nos perceber a importância de nos darmos ao respeito e mostrarmo-nos presentes em todos os momentos e dinâmicas escolares.

No âmbito do projeto "Ética Escolar", a escola desenvolveu uma exposição intitulada "Valores éticos na vida e no desporto", com trabalhos elaborados pelos alunos do 12.º ano, seguida de uma tertúlia denominada "Aluno/Atleta". Participei no seu desenvolvimento desde a correção dos trabalhos e cartazes da turma residente, que fez parte da avaliação do domínio dos conhecimentos do 1.º semestre, até à construção e decoração do espaço da exposição, incluindo a colagem dos cartazes nas paredes. Esta atividade foi especial, uma vez que houve espaço para que os alunos apresentassem e defendessem os seus cartazes a toda a comunidade escolar presente. Considero importante ouvir as diferentes opiniões e perspetivas dos diferentes grupos de alunos, bem como haver espaço para o debate com eles.

A quarta atividade em que participámos foi o torneio de voleibol, organizado por elementos da área disciplinar. Uma vez que o nosso evento final seria organizar o torneio de futsal da escola, o torneio de voleibol serviu para nos confrontar com a realidade da organização de um torneio. Penso que a falta de organização foi evidente nesse torneio, deixando algumas discórdias e incoerências de discurso entre alguns dos elementos da área disciplinar, fazendo com que o torneio não corresse como esperado. Certamente, foi um aviso e um "abre olhos" para o nosso NPES, que percebeu os erros e tentou não os replicar no torneio de futsal. A nossa função passou por dirigir e controlar determinados espaços de jogo, e, nesse quesito, foi acessível e controlável, não tendo havido grandes constrangimentos.

A próxima atividade foi o Seminário, desenvolvido como uma progressão do Projeto de Intervenção, no âmbito da disciplina de Projeto de Intervenção I e II. O NPES elegeu como

tema “A avaliação para a aprendizagem: Perceções sobre a integração de modelos centrados no aluno (MED) para promover a aprendizagem ativa e o desenvolvimento integral dos alunos”. Este foi apresentado e dinamizado na escola com os professores de EF como público alvo. Devido a reuniões da área disciplinar e preparação para os exames, o seminário não teve a aderência esperada, contando com a presença de poucos professores. Ainda assim, a apresentação correu bem e serviu como preparação para a defesa do Projeto de Intervenção a ocorrer na UMAIA. Destaco o espaço para o debate e troca de ideias que ocorreu no seminário, com a partilha de experiências entre o NPES, os professores presentes e um professor de ERASMUS, que partilhou as suas ideias e experiências, contribuindo também para o sucesso da atividade.

Por fim, o nosso Evento Final foi o torneio de futsal. Ficámos encarregues de organizar todo o torneio, desde a distribuição e inscrição das equipas, definição dos horários de jogo e distribuição do espaço, até à dinamização do torneio no dia do mesmo. Foi um processo difícil e demorado devido à nossa inexperiência em organizar eventos do género, que acabou por ser facilitado pela ajuda da OC e da coordenadora do DE. Retiro uma boa aprendizagem através dos erros e acertos desta organização, mas considero que, ainda com alguns atrasos, o evento correu como era esperado.

Ao longo do ano tive a oportunidade de participar no “Be Active”, uma iniciativa do DE, onde os alunos, por iniciativa própria, participavam semanalmente em sessões de treino funcional, melhorando tanto os seus resultados académicos quanto o seu estilo de vida. Como foi a “atividade” mais frequente, acabou por ser a mais fácil de acompanhar resultados e refletir acerca do meu/nosso papel na vida dos alunos. Claramente que, embora a adesão não tivesse sido extraordinária, os alunos que frequentavam o “Be Active” eram assíduos, indo praticamente todas as semanas, pelo menos 1 vez. Os alunos que frequentavam tinham objetivos variados, desde o querer melhorar o envolvimento nas aulas de EF até à melhoria da sua aparência. O pouco contacto que tínhamos como os alunos foi positivo, notando melhorias significativas na maioria dos alunos, tanto a nível de performance, como na constituição corporal. Esta também foi uma oportunidade de estar mais envolvido com parte da comunidade escolar, tendo um impacto positivo no meu percurso.

### **Direção de turma**

O DT é reconhecido como um gestor pedagógico intermédio, especializado na organização do trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do

desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos (Boavista & de Sousa, 2013). Na estrutura escolar, o DT é destacado como um coordenador essencial de um grupo de alunos, desempenhando um papel fundamental na interação entre os diversos agentes educativos (Sá, 1996).

O DT não se limita apenas à transmissão de informações e gestão de faltas, mas também desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar dos estudantes e na introdução de inovações curriculares (Almeida & Vasconcelos, 2012). Sendo assim, o DT é uma figura central na dinâmica relacional entre a escola e a família, atuando como um elo de ligação entre alunos, pais/encarregados de educação e professores, com o objetivo de garantir o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes (Pacheco et al, 2018)

Ao longo do meu período como EE, tive a oportunidade de colaborar com a DT da minha turma residente, que era a nossa OC. Este contacto próximo foi fundamental para que eu pudesse recolher e analisar informações detalhadas sobre a turma. Um dos primeiros passos no processo de conhecer melhor a turma foi a receção de uma listagem completa com os nomes e números dos alunos, acompanhada por uma folha com as fotografias de cada um deles. Este material fornecido pela DT foi crucial para que eu pudesse memorizar e associar os nomes aos rostos dos alunos, facilitando a comunicação e ajudando a criar um ambiente mais familiar.

Mantive-me atento a todos os desenvolvimentos relacionados com a DT do 12.º ano, observando como a DT geria os diversos aspectos da vida escolar dos alunos. Esta observação direta permitiu-me compreender a dinâmica e as responsabilidades associadas a este cargo, como a gestão de conflitos e o acompanhamento individualizado dos alunos.

Participar nas reuniões de conselho de turma foi uma experiência enriquecedora, que me trouxe ferramentas úteis tanto para a sala de aula como para além dela. Estas reuniões proporcionaram uma visão geral do desempenho de cada aluno e do impacto das estratégias pedagógicas implementadas pelos diferentes professores. A troca de impressões com os colegas docentes e a análise conjunta dos casos individuais permitiram-me entender melhor as necessidades dos alunos e ajustar as minhas práticas pedagógicas em conformidade.

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

Segundo Nóvoa (2009), o papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimentos, sendo fundamental no desenvolvimento e na educação dos jovens. A influência do docente estende-se para além do ensino tradicional, desempenhando um papel essencial na disseminação e assimilação de valores ao longo de toda a formação dos alunos. Deste modo, é

claro que, no ensino, as dimensões profissionais e pessoais estão profundamente interligadas (Nóvoa, 2009).

Como futuro profissional na área da docência, sempre me esforcei para transmitir não só o melhor conhecimento em cada disciplina, mas também por inculcar princípios e valores que os alunos pudessem aplicar ao longo da vida. A minha interação com os alunos foi sempre positiva e serena, procurando ajudá-los a crescer pessoal e profissionalmente, dando as ferramentas necessárias para encararem a vida pós-escolar.

Um exemplo significativo do meu envolvimento foi o “Be Active”, uma iniciativa do DE, onde, como disto anteriormente, os alunos participavam semanalmente em sessões de treino funcional. Estar presente nessa atividade permitiu-me perceber a importância de motivar os alunos de forma constante, promovendo valores como a persistência e a resiliência. Esta experiência reforçou a minha capacidade de construir relações de confiança e empatia, ajudando os alunos a crescer não apenas academicamente, mas também como indivíduos ativos na sociedade.

Para além disso, relação da escola com a comunidade foi uma preocupação constante. Ao promover e participar em iniciativas como a caminhada solidária e a "Semana Europeia do Desporto", compreendi que a aprendizagem vai além dos muros da escola. Educar os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes mostrou-me que o papel do professor é também o de facilitador na integração dos jovens na sociedade, promovendo um estilo de vida saudável e responsável.

É inegável que o trabalho desenvolvido na escola é relevante para responder a algumas das necessidades da sociedade atual, contribuindo para a formação de jovens autónomos, com espírito crítico e cooperativo, responsáveis e, acima de tudo, capazes de aceder, organizar e processar informação de forma independente (Costa, 1999). As experiências vividas e os desafios enfrentados destacam que o papel do professor se estende muito além da sala de aula. Cada interação, cada desafio e cada iniciativa foram oportunidades de aprendizagem que me tornaram um professor mais consciente do impacto duradouro que posso ter na formação dos jovens.

Em relação à minha turma residente, lamento não ter conseguido transformar os alunos em indivíduos mais responsáveis e cumpridores, apesar dos esforços feitos para que progredissem nesse aspeto. O objetivo foi sempre colocar os alunos no centro da sua aprendizagem, incentivando-os à reflexão e ao autodomínio do seu processo de aprendizagem. Esta experiência

reforçou em mim a importância da reflexão crítica no processo educativo, incentivando o pensamento crítico e a autonomia nos alunos. Foi um processo que, além de beneficiar o desenvolvimento pessoal, me desafiou a ser um professor mais reflexivo e a melhorar continuamente as minhas práticas pedagógicas.

### **5.3. Socialização profissional e institucional**

No contexto da minha socialização profissional e institucional, destaco a relevância dos contactos estabelecidos com os diversos membros da comunidade escolar, assim como o papel fundamental desempenhado pela OC na minha participação legitimada periférica. Partindo das ideias de Amaral da Cunha et al. (2014) e de Amaral da Cunha (2016), segundo Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), a participação legitimada periférica refere-se ao processo gradual de integração dos novos membros em práticas sociais mais experientes, permitindo-lhes adquirir conhecimento e competências ao longo do tempo de forma contextualizada e significativa. Este processo envolve uma mudança na identidade dos EE e é influenciado pelas relações de poder dentro da comunidade escolar.

Para mim a OC desempenhou um papel crucial no meu desenvolvimento, atuando como dinamizadora de todo o processo formativo na prática real de ensino, sob a proteção da supervisão (Batista et al., 2014). Ainda sobre as ideias de Amaral da Cunha (2016), no contexto das teorias de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), o OC desempenha um papel crucial no processo de participação legitimada periférica dos EE nas Comunidades de Prática profissionais. Segundo os mesmos autores, através da sua orientação e apoio, o OC facilita a integração dos EE nas práticas e na cultura da comunidade, sendo que este acompanhamento permite um movimento gradual dos EE, da participação periférica para uma participação mais central, promovendo o seu desenvolvimento e integração plena na comunidade profissional.

A observação contínua da OC foi fundamental para aprimorarmos as minhas habilidades e atitudes pedagógicas, garantindo que as práticas de ensino fossem eficazes, considerando sempre o contexto específico e as diversas situações que enfrentamos.

Os momentos em contacto com a supervisora foram particularmente valiosos na minha formação, participando ativamente nas observações e análises das aulas. Considero que o NPES, assim como todos os estagiários, beneficiaria se esses momentos de contacto em aulas observadas fossem mais frequentes ao longo do ano, assim como as reuniões subsequentes.

Os professores da área disciplinar também demonstraram sempre empatia e disponibilidade para ajudar o NPES, o que, segundo Contu e Willmott (2003) e Amaral da Cunha (2016), é

crucial para potenciar as aprendizagens dos EE. Neste aspeto, o trajeto foi positivo, sentindo-me sempre apoiado pelos colegas. Participar ativamente em algumas das reuniões de docentes foi a melhor forma de socialização, permitindo-me ouvir e refletir sobre os diversos assuntos que envolvem a prática docente.

Durante o período da PES, procurei sempre envolver-me em relações positivas com todos os membros da comunidade escolar, docentes e não docentes, valorizando o respeito e a consideração mútua. Destaco também a dinâmica do grupo de trabalho do NPES, onde a colaboração foi facilitada pelo facto de eu e um colega do sexo masculino estarmos juntos desde o primeiro ano da licenciatura. Isso permitiu uma dinâmica de entreaajuda consistente ao longo do PES, embora tenham surgido ocasionais conflitos com a minha colega.

Quando necessário trabalhar em grupo para o desenvolvimento de atividades e documentos comuns, a dinâmica do NPES foi sempre de união e entreaajuda, destacando-se a rotina de reunir antes e depois de cada aula para refletir e criar estratégias de melhoria.

#### **5.4. A Componente ético-profissional**

A construção da identidade do docente, segundo Gomes et al. (2013), fundamenta-se nos valores individuais, nas histórias pessoais, nas representações, saberes, angústias e anseios de cada professor.

Conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de agosto, a dimensão ético-profissional do professor implica promover aprendizagens curriculares, fundamentando-se nos seus conhecimentos profissionais e na responsabilidade cívica e educativa das suas funções. Neste contexto, a interação com os colegas, conforme é fundamental para o desenvolvimento ético-profissional, também permite a partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas .

Durante a PES, o diálogo e a entreaajuda com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem proporcionaram um ambiente propício ao crescimento profissional e à resolução de problemas reais da escola. Os alunos, como é natural, também desempenharam um papel crucial na construção da identidade profissional.

A ética profissional do professor, como destacado por Savater (2009), manifesta-se nas suas ações, respeitando os direitos e deveres de cada indivíduo. A formação para a docência, de acordo com Gomes et al. (2019), envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se desenvolvem ao longo das experiências sociais e profissionais, sendo que este

processo confronta os EE com conflitos e dilemas éticos, influenciando a sua atuação enquanto futuros professores.

Os valores éticos, como respeito, solidariedade, justiça, honestidade e responsabilidade, orientam a conduta do professor em diversas dimensões da sua prática, desde a relação com os alunos até à interação com a comunidade escolar e a sociedade em geral. O professor, segundo Caetano e Silva (2009), desempenha um papel fundamental na formação pessoal e social dos alunos, enfrentando deveres e dilemas éticos com uma elevada dimensão cívica.

Posso afirmar então que a componente ético-profissional da PES proporcionou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionadas com a ética e responsabilidade do professor, contribuindo para a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com os valores humanistas e éticos.

Durante a PES, orientei a minha prática com base em valores humanistas como o respeito pelo próximo, a ajuda, a promoção da autonomia e da cooperação. Valorizei o esforço, o empenho e o espírito desportivo nas aulas de EF, integrando estes princípios nas estratégias de ensino e na interação com os alunos. Em cada plano de aula, estabeleci metas para que os alunos desenvolvessem um espírito de grupo e cooperação, demonstrando respeito e empenho nas tarefas para garantir o bom funcionamento das atividades. Sempre privilegiei promover o trabalho em equipa e a colaboração entre os alunos, utilizando o desporto como meio de ensino e desenvolvimento pessoal. A utilização do MED também teve um papel significativo, incentivando os alunos a trabalharem em conjunto e a sentirem-se parte integrante do grupo e a melhor lidarem com a competição.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

O progresso na carreira docente é uma jornada que exige constante questionamento e procura por soluções, conforme mencionado por Marcelo (2009) e, tanto o Mestrado como a PES, permitiram-me encarar a vida profissional como um processo evolutivo, desde a aprendizagem até à prática pedagógica, adaptando-me gradualmente ao longo do tempo.

Tanto a experiência real em sala de aula como os trabalhos realizados na PES foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Durante este ano, pude refletir, investigar e inovar no meu trabalho, como por exemplo o estudo que realizei em conjunto com

o NPES para as unidades curriculares de Projetos de Intervenção I e II, que vai ser descrito de seguida.

Os colegas do NPES e a OC também desempenharam um papel fundamental para o meu crescimento e evolução como futuro professor. Ambientes de trabalho colaborativos favorecem um envolvimento profícuo e estimulam a vontade de transformação, como afirmado por Cardoso et al. (2016).

A formação contínua é crucial para a atualização de conhecimentos teóricos e práticos, especialmente para os professores, como destacado por Casanova (2015), e é essencial para que estes repensem e aperfeiçoem constantemente a sua prática. O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, regula a necessidade e a obrigatoriedade de formação contínua dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos docentes. A identidade docente evolui ao longo da carreira, influenciada pela escola, reformas educacionais e contextos políticos e, investir na própria formação é essencial para a construção do conhecimento pedagógico e a melhoria da função de professor (Nóvoa, 2019).

Para ampliar o meu desenvolvimento profissional, decidi obter o curso de treinador de futsal UEFA "C", nível I, realizando o estágio na Associação de Futebol do Porto (AFP). Esta decisão implicou a elaboração do Plano Individual de Estágio enquanto redigia o PFIE e preparava a documentação para a escola. Apesar dos desafios, principalmente em termos de carga de trabalho, considero que esta experiência foi crucial para o meu crescimento. Ao tentar equilibrar os dois compromissos, consegui desenvolver estratégias que facilitaram tanto na minha PES, quanto no estágio na AFP.

Reconheço que poderia ter enriquecido mais o meu conhecimento profissional participando em seminários e webinars, o que certamente contribuiria para o meu desenvolvimento profissional, permitindo a partilha de conhecimento com outros profissionais e a aplicação de novas estratégias nas aulas.

A apresentação do Seminário proporcionou ao NPES uma oportunidade valiosa para refletir sobre a experiência na iniciação à investigação científica. No Seminário foi apresentado o estudo do NPES, intitulado “Perceções sobre a avaliação em EF através da integração de um modelo pedagógico centrado no aluno”. O estudo abordou, como o título indica, as perceções sobre a avaliação em EF através da integração de um modelo pedagógico centrado no aluno, no caso, o MED. O enquadramento do estudo realça a implementação do projeto MAIA na escola cooperante, que visa aprimorar práticas de avaliação pedagógica e de ensino no sistema escolar

português, com ênfase na avaliação formativa integrada no processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância de colocar os alunos no centro do processo para potencializar as suas aprendizagens, alinhando-se com as expectativas do PASEO e das Aprendizagens Essenciais. A metodologia utilizada foi um estudo de caso orientado por um ciclo de Investigação-Ação Elliot (1991), apresentado por Koshy (2005, p.6), com foco em compreender a fundo o fenómeno específico contextualizado no ambiente escolar, utilizando métodos qualitativos de recolha de dados como entrevistas, observações e análise de documentos.

Durante o seminário, não só tive/tivemos a oportunidade de partilhar as descobertas e insights do estudo com colegas e especialistas da área, mas também recebemos feedbacks construtivos que ampliaram a nossa perspetiva sobre os desafios e as potencialidades da avaliação formativa e centrada no aluno. A preparação para o Seminário exigiu um aprofundamento rigoroso nos dados recolhidos e na literatura existente, o que fortaleceu as competências de análise crítica e síntese de informação. Além disso, a interação com investigadores e profissionais de EF durante o seminário revelou-se essencial para compreender as diversas abordagens e metodologias que podem ser aplicadas em contextos educativos distintos. Esta troca de conhecimentos foi fundamental para perceber a aplicabilidade prática das teorias estudadas e para identificar áreas que necessitam de investigação adicional. Reconheço a dificuldade em desenvolver um estudo como este, muito devido à inexperiência na área, mas, como dito anteriormente, considero que a primeira interação foi bastante positiva.

## **7. Considerações finais**

A minha experiência pedagógica em contexto real de ensino da PES foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional como futuro professor de EF. Durante essa experiência, tive a oportunidade de desenvolver competências na três áreas principais de desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, e desenvolvimento profissional. Na área da organização e gestão do ensino e aprendizagem, aprendi a planear, conceber, realizar e avaliar atividades pedagógicas, promovendo um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem; na área da participação na escola e relação com a comunidade, envolvi-me em projetos educativos, organização de reuniões e atividades extracurriculares, como exposições e torneios desportivos; na área do desenvolvimento profissional, refleti continuamente sobre as minhas práticas, procurando melhorar as minhas competências pedagógicas e profissionais através da formação contínua.

Inicialmente, esperava que a prática de ensino fosse um processo linear e previsível, no entanto, a realidade mostrou ser mais complexa e desafiadora, exigindo adaptação constante às necessidades dos alunos e às contingências do ambiente escolar. As expectativas iniciais foram desafiadas pela realidade da prática, onde enfrentei desafios como a adaptação das estratégias pedagógicas. Os principais desafios incluíram a gestão de turmas heterogêneas, a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, a avaliação justa e equitativa do ensino e a integração na comunidade escolar. Para ultrapassá-los, utilizei estratégias como a avaliação formativa e o diálogo e a colaboração com colegas e outros membros da comunidade escolar.

Aprendi a importância da reflexão contínua sobre as minhas práticas, a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, a organização e gestão de atividades escolares e a comunicação e o envolvimento eficaz com a comunidade escolar. Desenvolvi também habilidades de trabalho em equipa e de resolução de problemas.

Um bom professor de EF, segundo a minha experiência, é alguém profundamente influenciado pela sua história pessoal e pelas contingências da prática educativa. Esta influência molda a sua capacidade de conceber, planear, executar e avaliar eficazmente o processo de ensino e aprendizagem. Para além das suas responsabilidades pedagógicas, ele participa ativamente na vida da comunidade escolar, desempenhando papéis essenciais na gestão escolar, na organização de atividades extracurriculares e na promoção de um ambiente inclusivo e motivador para os alunos.

O perfil do professor de EF destaca-se pela capacidade de integração das suas experiências pessoais, académicas no seu ensino (Gomes et al., 2013). O professor é alguém reflexivo, sendo a reflexão fundamental para o desenvolvimento do professor, uma vez que promove uma nova concepção da prática docente, incentivando o desenvolvimento do ato reflexivo permanente (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014). Como apontado por Rodrigues (1998), isso contribui para a formação de um professor intelectual, reflexivo e transformador. Além disso, pode-se destacar a reflexão sobre a prática como essencial para que o professor se torne um investigador da sua própria prática, evitando a banalização do termo "professor reflexivo" e garantindo seu papel emancipador (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014).

Assim, na minha ótica, um professor de EF exemplar não se limita ao ensino em si, mas assume múltiplos papéis que abrangem desde a gestão educativa até à criação de um ambiente

escolar enriquecedor, onde cada aluno se sinta motivado e incluído no processo de aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, I. (2013). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina Edições.
- Alves, M. (2018). *Explorando possibilidades acerca da construção da identidade profissional em contexto de estágio em educação física: contributo para a formação de professores através de um olhar etnográfico*. [Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112828/2/273142.pdf>
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Porto: Editora FADEUP.
- 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*. M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/105829>
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 41–51. <https://doi.org/10.47863/jmbb7646>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Didática Ciências e Humanas. Vila Real: UTAD.
- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *QUEST*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação

- Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2014(S1A), 353–375. <https://doi.org/10.5628/rpcd.14.s1a.353>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 77–93. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34927867003.pdf>
- Caetano, A. P., & Silva, M. D. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da educação*, 8(2009), 49–60. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/133>
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2004). *Psicologia: Exercício e saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). *A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional*. 2, 523–538. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115345745013>
- Carrega, P. (2012). Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Aberto do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2565>
- Candian, J. F., & Rezende, W. S. (2013). O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Revista Pesquisa e Debate Em Educação*, 3(2), 24-41. ISSN 2237-9444
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In *A Formação Continua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12- 18). <http://hdl.handle.net/10400.26/8546>
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos* [Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta]. Repositório aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2055>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- 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>
- Claro Jr, R. da S., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.  
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1718>
- Conceição, J. S., Santos, J. F. D., Sobrinha, M., & Oliveira, M. A. R. D. (2019). A importância do planejamento no contexto escolar. *Faculdade São Luís de França*.  
<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.Pdf>
- Contu, A.; & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization science*, 14(3), 283–296.  
<https://doi.org/10.1287/orsc.14.3.283.15167>
- Costa, J. A. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Millenium (Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu)*, 15, 56–62.  
<http://hdl.handle.net/10400.19/871>
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educ. Soc., Campinas*, 24(85), 1319–1340. DOI:[10.1590/S0101-73302003000400011](https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400011)
- Darido, S. (2012, Fevereiro 28). A avaliação da educação física na escola. *Universidade estadual paulista. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: *Cultura Acadêmica*, 16, 127–140.  
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554>
- Decreto-lei 22/2014, de 11 de Fevereiro, Formação continua. Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11. 1286 (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14 2819 (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de agosto, Regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30 5569 (2001). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press
- Ennis, C. D. (2006). Curriculum: Forming and Reshaping the Vision of Physical Education in a High Need, Low Demand World of Schools. *Quest*, 58(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491871>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psic. da Ed., São Paulo*, 29, 191–215. ISSN 1414-6975
- Fishman, S. E., & Anderson, W. G. (1971). Developing a System for Describing Teaching. *Quest*, 15(1), 9–16. <https://doi.org/10.1080/00336297.1971.10519696>
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247–267. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000200009>
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educacao*, 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2008). *Avaliação - Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições Ismai
- Gonçalves, F., & Aranha, Á. (2008). Avaliação/classificação da disciplina «seminário» - métodos e técnicas de avaliação, estudo realizado no curso de desporto na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. *Motricidade*, 4(4), 91–100. <https://doi.org/https://doi.org/10.6063/motricidade.263>
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103–129). FADEUP.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79. DOI:[10.5628/rpcd.02.05.67](https://doi.org/10.5628/rpcd.02.05.67)
- Hastie, P.A. (1996). Student Role Involvement during a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103. DOI:[10.1123/JTPE.16.1.88](https://doi.org/10.1123/JTPE.16.1.88)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hamidi, S. R., Shaffiei, Z. A., Sarif, S. M., & Ashar, N. (2013). Exploratory study of assessment in teaching and learning. *International Conference on Research and Innovation in Information Systems, ICRIIS*, 398–403. <https://doi.org/10.1109/ICRIIS.2013.6716743>
- Haydt, R. C. C. (1995). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Sage.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lortie, D. C. (1997). *Schoolteacher: A sociological study* (6.<sup>a</sup> ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP

- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839. <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22. ISSN 1646-4990
- Martiny, L. E., & Gomes-da-Silva, P. N. (2014). A transposição didática na educação física escolar: A reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. *Revista Da Educacao Fisica*, 25(1), 81–94. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.20885>
- McTighe, J., & Thomas, R. S. (2003). Backward design for forward action. *Educational leadership*, 60(5), 52-55.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57–70. e1646-9526
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (T. Francis Group, Ed.; 3.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3), 14–25. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>
- Oliveira, B., Marques, P., & Cunha, M. A. da. (2013). Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física : Estudo-Caso com Professores de um Colégio Privado. Olhares Sobre o Estágio Profissional.
- Oliveira, F. C. B. de, Rocha, M. T. S., & Oliveira, E. C. de. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de educação e esporte*, 16(1), 1–8. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (12), 75-97.

- Pacheco, A. R., Amaral Da Cunha, M., & Batista, P. (2018). *O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família*. <https://hdl.handle.net/10216/124873>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Ponte, J. P. da, Quaresma, M., & Pereira, J. M. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, 133(26), 26–35.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2003). Docência no ensino superior: construindo caminhos. Em Editora UNESP (Ed.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 267–278).
- Pinto, S. P., & Vianna, D. M. (2005). A ação-reflexão na formação continuada de professores. *Enseñanza de las ciencias*, (Número extra), 1-6. [http://edlc\\_a2005nEXTRAp333acaref.pdf](http://edlc_a2005nEXTRAp333acaref.pdf) (uab.cat)
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (I. P. de B. Escola Superior de Educação, Ed.). <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Amaral-da-Cunha, M. (2020). *Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]*. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52–60. <https://doi.org/10.47863/VRYOU8806>
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, A. T. (1998). A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. *Pensar a Prática*, 1, 48–58. <https://doi.org/10.5216/rpp.v1i0.11>
- Rosado, A. (1995). *Observação e Reação à Prestação Motora: Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Tese de Doutoramento, FMH-UTL, Lisboa, Portugal.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado e I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. A. da. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*, 193–205. Porto: Editora FADEUP
- Sá, V. (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista portuguesa de educação*, 9(1), 139–162. <https://hdl.handle.net/1822/499>
- Savater, F. (2009). *Ética para Um Jovem* (16th ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47. <https://www.researchgate.net/publication/313108752>
- Severino, C. D., & Porrozzi, R. (2010). A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. *Revista Praxis*, 2(3), 51–58. <https://doi.org/https://doi.org/10.25119/praxis-2-3-919>
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. California: Palo Alto Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. California: Mountain View Mayfield.
- 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., Hastie, P. A., & Mars, H. Van Der. (2004). *Complete Guide to Sport Education* (2.a ed.). Ilinóis: Human Kinectics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*

- (4<sup>th</sup> Ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Incorporated
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspectiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29. DOI: [10.14507/epaa.25.2497](https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497)
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147. <http://hdl.handle.net/10400.13/1696>
- Tannehill, D., & Lund, J. (2015). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vinha, T. P., Morais, A. de, Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. de A. E., Silva, L. M. F. da, Moro, A., Vivaldi, F. M. de C., Ramos, A. de M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weston, T. (2004). Formative evaluation for implementation: Evaluating educational technology applications and lessons. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 51-64. <https://doi.org/10.1016/j.ameval.2003.11.004>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). What is backward design. *Understanding by design, 1*, 7-19. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? Em *The future of Assessment* (1<sup>st</sup> Ed., p.30).