

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

David Monteiro Pereira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

outubro 2024



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

PALAVRAS - CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física, Estudante-Estagiário

Agradecimentos

À Professora Doutora Rita Silva, pelo seu apoio e orientação ao longo deste processo, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

À orientadora cooperante, Maria João Freitas, pela sua disponibilidade, orientação, paciência e partilha de conhecimento, que foram essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus colegas Catarina e Tomás, pela cumplicidade, amizade, aprendizagens e por me terem proporcionado tantas alegrias durante este percurso.

A toda a comunidade escolar do Colégio Ribadouro, com um agradecimento especial ao grupo de Educação Física, pela receção calorosa, partilha de experiências e aprendizagens que irei levar comigo para a vida.

Às minhas turmas do 10ºA3 e 9ºC, pelo empenho, dedicação e pelo privilégio de partilhar e receber conhecimento de cada um deles.

Aos meus pais, à Teresa, ao Zé e aos meus padrinhos pelo constante apoio, incentivo e compreensão ao longo de toda a minha vida e por fazerem de mim aquilo que sou hoje.

À minha namorada, Mara, pelo amor, paciência, gargalhadas, conselhos e por fazer de mim uma pessoa melhor todos os dias ao longo destes 4 anos.

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada insere-se no segundo ano do 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia. A componente prática, ou prática pedagógica, foi realizada no Colégio Ribadouro, com uma turma de 10.º ano e uma turma de 9º ano. Esta prática contou com a orientação de uma professora cooperante, que leciona no colégio, e uma supervisora institucional, especialista na Supervisão da Prática Pedagógica. O propósito deste relatório passa por realizar uma reflexão da experiência do Estudante-Estagiário durante o ano letivo. Este relatório divide-se em 8 capítulos, sendo eles a introdução, enquadramento pessoal e profissional, enquadramento institucional, prática profissional, participação na escola e relação com a comunidade, desenvolvimento profissional, reflexões finais e referências. Início com um enquadramento pessoal e profissional, abordando a decisão de seguir este percurso de formação, as minhas expectativas iniciais e como estas foram ajustadas ao longo do processo. No contexto institucional, discutimos a relevância da RPES na UMAIA, o papel da escola cooperante e uma visão detalhada do núcleo da RPES. A prática profissional foi analisada em profundidade, desde a conceção do ensino, englobando os modelos de ensino, o planeamento e realização das atividades, bem como diferentes dimensões da intervenção pedagógica, até à avaliação. Destacamos ainda a participação na escola e a relação com a comunidade, incluindo atividades realizadas, impactos da experiência além da sala de aula, socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, exploramos as dificuldades enfrentadas e a necessidade de formação contínua como parte integrante da profissão. Por fim, concluímos com reflexões finais sobre todo o processo vivenciado, destacando aprendizagens, desafios e aspirações futuras. A produção deste documento possibilitou-me aprimorar habilidades reflexivas essenciais para o meu futuro profissional, além de resumir as principais lições aprendidas, obstáculos enfrentados e metas futuras.

Palavras - chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física, Estudante-Estagiário

Abstract

The Supervised Teaching Practice is part of the second year of the second cycle of studies in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the University of Maia. The practical component, or pedagogical practice, was conducted at Colégio Ribadouro with a 10th-grade class and a 9th-grade class. This practice was guided by a cooperating teacher, who teaches at the school, and an institutional supervisor, a specialist in the Supervision of Pedagogical Practice. The purpose of this report is to reflect on the Student-Intern's experience during the school year. This report is divided in 8 chapters, being them the introduction, personal and professional framework, institucional framework, professional practice, school participation and relationship with the community, professional development, final reflections and references. It begins with a personal and professional background, discussing the decision to pursue this educational path, my initial expectations, and how they were adjusted throughout the process. In the institutional context, we discuss the relevance of the Supervised Teaching Practice at UMAIA, the role of the cooperating school, and a detailed view of the Supervised Teaching Practice core. The professional practice was thoroughly analyzed, from the conception of teaching, encompassing teaching models, the planning and execution of activities, as well as different dimensions of pedagogical intervention, to assessment. We also highlight participation in the school and the relationship with the community, including activities carried out, the impact of the experience beyond the classroom, professional and institutional socialization, and the ethical-professional component. Regarding professional development, we explore the challenges faced and the need for continuous training as an integral part of the profession. Finally, we conclude with final reflections on the entire process, highlighting learnings, challenges, and future aspirations. This document's production allowed me to enhance essential reflective skills for my professional future, in addition to summarizing the key lessons learned, obstacles faced, and future goals.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Physical Education; Student-Intern

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação diagnóstica

AF – Avaliação formativa

AS – Avaliação sumativa

EE – Estudante-estagiário

EF – Educação física

MAPJ – Modelo de aprendizagem progressiva ao jogo

MED – Modelo de educação desportiva

MID – Modelo de instrução direta

NPES – Núcleo da prática de ensino supervisionada

OC – Orientadora cooperante

PA – Planeamento anual

PES – Prática de ensino supervisionada

RPES – Relatório de prática de ensino supervisionada

SP – Supervisora pedagógica

UD – Unidade didática

UMAIA – Universidade da Maia

Índice Geral

1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2. Expectativas iniciais	5
3. Enquadramento institucional.....	7
3.1. A importância da PES	7
3.2. A PES na UMAIA.....	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	10
3.4. Caracterização do NPES.....	11
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	13
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	13
4.1.1. Conceção de ensino	13
4.1.1.1. Modelos de Ensino	14
4.1.2. Planeamento	20
4.1.3. Realização	26
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	27
4.1.4. Reflexão.....	36
4.1.5. Avaliação.....	37
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	44
5.1. Atividades realizadas	44
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	47
5.3. Socialização profissional e institucional	49
5.4. A Componente ético-profissional.....	50
6. Desenvolvimento profissional	53
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	53
7. Reflexões finais	55
8. Referências bibliográficas	57

1. Introdução

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) constitui uma peça fundamental no contexto do Mestrado em Ensino de Educação da Universidade da Maia (UMAIA), oferecendo uma síntese detalhada das experiências e aprendizados adquiridos durante a Prática de ensino supervisionado (PES). Este documento representa um contributo valioso para o enriquecimento do conhecimento pedagógico e para o aperfeiçoamento das práticas educativas dos futuros professores.

O RPES encontra-se dividido em diversas secções, cada uma delas focada em aspetos específicos da experiência da PES. Inicialmente, será apresentado o Enquadramento Pessoal e Profissional, no qual se discute o percurso individual do estagiário e as motivações que o conduziram à escolha da carreira docente. Em seguida, será abordado o Enquadramento Institucional, que visa contextualizar a realidade da escola onde decorreu a PES, destacando a sua história, características e público-alvo.

A Prática Profissional constitui o núcleo central deste relatório, sendo apresentada de forma detalhada e articulada. Esta secção abrange desde a planificação e análise das atividades pedagógicas até à intervenção efetiva em contexto de sala de aula. Serão discutidas as estratégias adotadas, os recursos utilizados e os resultados obtidos, proporcionando uma visão abrangente do trabalho desenvolvido pelo estagiário.

A participação na escola e a relação com a comunidade são também aspetos fundamentais a serem explorados, evidenciando a importância do envolvimento do professor no contexto escolar e na promoção de uma educação inclusiva e participativa. Por fim, será dedicada uma secção ao Desenvolvimento Profissional e Reflexões Finais, onde se destacarão os principais aprendizados, desafios enfrentados e perspetivas futuras, num exercício de autoavaliação e planeamento contínuo da carreira docente.

Este relatório reflete, assim, o compromisso da Universidade da Maia em formar profissionais qualificados e capacitados para enfrentar os desafios do contexto educativo contemporâneo. Ao destacar as práticas bem-sucedidas e identificar áreas passíveis de melhoria, pretende-se contribuir para o contínuo aprimoramento do ensino e para a promoção do sucesso escolar dos alunos.

Por fim, importa salientar que este RPES reflete o trabalho desenvolvido por mim ao longo da PES, com o acompanhamento da supervisora da PES e a colaboração dos diversos intervenientes no processo educativo, evidenciando o compromisso conjunto com a excelência e a inovação no campo da educação.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

A minha ligação com o desporto teve início mais tarde do que gostaria, desde pequeno sempre tive muito interesse em praticar desporto, no entanto devido ao horário de trabalho dos meus pais nunca tive a oportunidade de o fazer. Apesar da falta de contacto com o desporto organizado, que sempre quis ter desde pequeno, sempre fui uma pessoa ativa. Aos fins de semana ia para casa dos meus avós em Castelo de Paiva onde passava os meus dias a andar de bicicleta e a brincar com os meus primos, além de jogar à bola com o meu avô, enquanto a sua saúde ainda lhe permitia.

Aos 5 anos entrei para a Escola Básica de Costa Cabral onde iniciei o meu percurso académico do 1º ao 4º ano. Após a conclusão do ensino primário fui para a escola EB23 de Paranhos, onde tive o meu primeiro contacto com a disciplina de Educação Física (EF) e com o desporto escolar através da prática de badminton, além de ter começado a praticar natação fora de escola, algo que tal como referi anteriormente sempre havia ambicionado. Desde aí comecei a pensar se o meu futuro não deveria passar por algo ligado ao desporto, visto que uma das disciplinas que mais gostava na escola era EF, principalmente no 8º ano já que tive uma professora nova que me marcou bastante e de quem ainda hoje retiro inspiração para as minhas aulas.

O motivo pelo qual esta professora tanto me inspirou adveio do facto das suas aulas serem bastante dinâmicas e prazerosas, mas principalmente pelo facto da professora ter uma relação de cumplicidade com os alunos e procurar constantemente dar motivação àqueles que eram menos proficientes. Esta atitude levou a que estes alunos melhorassem e, conseqüentemente, os alunos mais competentes deixassem de os ver como “pesos mortos” e inclusivamente comesçassem a ajudá-los a melhorar. Esta questão em particular foi algo que me marcou, já que vi muitos dos meus amigos que antes não gostavam da disciplina a serem os primeiros a correr para o balneário em antecipação para mais uma aula.

Posteriormente iniciei o meu 10º ano na Escola Secundária Filipa de Vilhena, onde tive uma experiência completamente oposta àquela que tive com a minha professora do 8ºano, isto porque esta professora não procurava integrar

os alunos que não faziam aula, inclusive deixava usar o telemóvel "desde que não chateiem muito" como uma vez disse. Adicionalmente, quando tínhamos alguma dúvida e a questionávamos recebíamos respostas vagas e uma expressão de quem não queria ser importunada. No entanto, considero que essa experiência também foi boa para mim já que me ensinou o que não fazer em certas situações.

Foi também no 11º ano que deixei de praticar natação, já que me havia sido dito pela minha treinadora que seria complicado eu conseguir fazer uma carreira na área como atleta. Este foi um ponto de viragem na minha vida, uma vez que esta foi a primeira vez que me foi dito que não seria capaz de fazer algo. Foi um choque que mexeu com o meu orgulho, porém, após uma introspeção, cheguei à conclusão de que se não conseguiria ser atleta devia deixar completamente a natação e dedicar todo o meu foco a outra modalidade.

Felizmente, quando se fechou essa porta surgiu outra e, assim, comecei a praticar Hapkido, arte marcial que pratico até aos dias de hoje. Recentemente, obtive o cinturão negro o que é um grande motivo de orgulho para mim e uma prova do trabalho e dedicação de vários anos. Foi aqui também que conheci o meu mestre sendo ele uma figura de quem retiro inspiração.

Após a conclusão do ensino obrigatório ponderei muito sobre se deveria enveredar no mercado de trabalho ou continuar a estudar. Numa primeira fase optei pela primeira opção, no entanto ao longo do tempo percebi que não poderia descartar a ideia de trabalhar na área do desporto. Por isso mesmo, passados dois anos de ter concluído o 12ºano, candidatei-me à universidade, tendo entrado na Universidade de Trás os montes e alto Douro, que se tornou a minha casa durante os 3 anos seguintes onde me licenciarei em Ciências do Desporto, uma vez que com essa licenciatura teria acesso ao mestrado em ensino.

Concluída a minha licenciatura, mais uma vez ponderei se deveria entrar no mercado de trabalho ou continuar o meu percurso rumo ao ensino. Desta vez a escolha foi mais simples, pois já tinha sido o meu intuito ingressar no mestrado ao candidatar-me à licenciatura em Ciências do Desporto. Assim, candidatei-me ao Mestrado de Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário na UMAIA, tendo concluído o 1º ano de Mestrado e estando a agora a realizar o 2º ano.

2.2. Expectativas iniciais

Após terminar o 1º ano de mestrado em EF nos Ensinos Básico e Secundário, comecei o meu percurso no 2º ano, no ano letivo 2023/2024 com a PES num colégio da zona do Porto.

Tal como os restantes estudantes de mestrado, antes do início da PES tive de fazer a seriação das escolas por ordem de preferência. Assim sendo, o colégio foi, de imediato, para o topo das minhas escolhas, principalmente devido à proximidade da minha zona de residência. Outro motivo prendeu-se no facto de querer experimentar uma nova realidade visto que, ao longo de todo o meu percurso académico, estudei em escolas públicas e sempre tive a curiosidade de conhecer o ambiente de um colégio privado.

As minhas expectativas enquanto estudante-estagiário (EE), passaram por ser um professor competente, motivado, pontual, assíduo, responsável e eficiente. Esperava conseguir transmitir aos meus alunos os mesmos conhecimentos que obtive durante a minha formação e ser capaz de os marcar pela positiva, uma vez que a minha intervenção teve um efeito direto no seu desenvolvimento motor, cognitivo e social, sendo por isso uma enorme responsabilidade que estava ansioso por assumir. A nível pessoal procurava crescer como profissional, como pessoa e aprender tanto ou mais do que os meus próprios alunos.

Relativamente aos meus alunos, perspetivei que estes demonstrassem interesse nas aulas, que estivessem recetivos à aprendizagem e que participassem ativamente nas atividades propostas. Esperava também que conseguissem evoluir de forma consistente ao longo do ano, tanto a nível motor como cognitivo, e que adquirissem não só competências físicas, mas também valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade. Além disso, esperava criar uma boa relação com os alunos, baseada na confiança mútua e num ambiente positivo, onde pudessem sentir-se motivados e apoiados no seu desenvolvimento. Apesar de tudo, também espectava que os alunos tivessem alguns comportamentos desadequados ao contexto de aula, porém típicos das faixas etárias em que se encontravam.

Para que estes pressupostos fossem atingidos, perspetivei aprender muito com a professora orientadora cooperante (OC) e esperei ser corrigido

muitas vezes de forma que pudesse crescer como professor e definir a minha identidade docente.

Por fim, não embarquei nesta jornada sozinho, já que contei o auxílio de dois colegas que juntamente comigo formaram o núcleo da PES (NPES). Nunca tinha tido contacto com nenhum dos dois, no entanto pretendi trabalhar de forma harmoniosa, num espírito de cumplicidade, entreadajuda e esperava iniciar uma relação de amizade com ambos que fosse para além das nossas funções de estagiários.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A PES procura desenvolver as competências dos EE no ensino da EF nas áreas da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na escola e Relações com a comunidade e Desenvolvimento Profissional (Silva et al., 2017). Neste contexto, a supervisão durante a prática de ensino desempenha um papel crucial, pois permite aos EE não só aplicarem os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também aperfeiçoarem as suas competências nestas áreas, sendo vista como uma ferramenta eficaz para melhorar as suas habilidades de ensino (Yusuf et al., 2022).

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem consiste no planeamento, administração e supervisão do processo educacional, como por exemplo o planeamento das aulas para cada Unidade Didática (UD) e a caracterização de cada turma atribuída (Silva et al., 2017). No entanto, de acordo com Lomba and Faria Filho (2022), este processo não deve ser estático, sendo fundamental repensar o papel dos professores e adaptar o processo educativo a ambientes colaborativos e diversificados, de modo a responder às necessidades emergentes das turmas e promover um ensino mais inclusivo e eficaz. De facto, há a necessidade de novas abordagens pedagógicas e a transformação da escola procurando uma maior colaboração entre professores e um maior foco na personalização da aprendizagem (Nóvoa, 1992).

A Participação na Escola e Relações com a Comunidade, é a área de desempenho onde o professor aplica os seus conhecimentos teóricos e práticos fora do contexto de aula, tal como desenvolver a capacidade de interação com encarregados de educação e criar um ambiente escolar inclusivo e eficaz (Silva et al., 2017). A participação da comunidade está positivamente correlacionada com as relações entre a comunidade escolar, incluindo parentalidade, comunicação e voluntariado (Said et al., 2013). A baixa participação da comunidade na gestão escolar afeta negativamente os resultados da aprendizagem devido à falta de confiança relacional entre os atores e fatores na gestão escolar (Shibuya, 2020).

O desenvolvimento profissional consiste em tudo o que envolve o crescimento do EE e que irá contribuir para a construção do reportório que um

dia esse estudante terá enquanto professor. Isto engloba obter uma base sólida de conhecimento e a aquisição de diferentes experiências que irão preparar os futuros professores para contextos que irão encontrar ao longo da sua carreira (Silva et al., 2017).

Segundo Alarcão e Roldão (2015), o desenvolvimento profissional de professores envolve uma aprendizagem contínua, baseada em experiências práticas e na reflexão conjunta com colegas e supervisores, o que contribui para a construção de um repertório pedagógico eficaz. Novoa (1992), argumenta ainda que o desenvolvimento profissional não se limita à formação inicial, mas é um processo contínuo que envolve a construção de conhecimento pedagógico ao longo da carreira. O autor sublinha, também, a importância da experiência prática e da reflexão crítica sobre a docência para criar uma identidade profissional sólida.

3.2. A PES na UMAIA

No contexto da UMAIA, a PES surge no 2º ano de mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Esta tem como principal objetivo proporcionar a oportunidade do EE lecionar num ambiente educacional real. A experiência resultante dessa exposição a um novo ambiente resulta no desenvolvimento de novas metodologias de ensino que devem ser adaptadas consoante as circunstâncias, além de diariamente melhorar as suas capacidades de ensinar através da reflexão sobre as aulas e correção dos erros cometidos durante as mesmas (Schön, 2017).

O desenvolvimento de competências através da prática, aliado à reflexão contínua, é um dos principais fatores de crescimento para os futuros professores, tal como defendido por Chantraine-Demilly et al., (1992), que sublinha a importância da formação experiencial e colaborativa na construção da identidade profissional do professor.

De forma a auxiliar o EE nesta nova etapa da sua formação profissional é atribuído ao EE um NPES constituído por outros EE que estejam na mesma escola, um professor Orientador Cooperante (OC) que leciona na escola onde o núcleo irá estagiar e o docente Supervisor Pedagógico (SP) que é docente da UMAIA. A função destes professores passa por acompanhar e monitorizar os EE

durante a PES. De acordo com Alarcão e Tavares (2015), o processo de supervisão é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem dos professores, permitindo-lhes consolidar a sua identidade profissional através da interação com a realidade da sala de aula.

Antes da PES, é solicitado aos EE que escolham a zona do país onde desejam realizar a PES. Posteriormente é providenciada uma lista com todas as escolas que têm parceria com a universidade. Estes devem escolher por ordem de preferência as escolas onde desejam realizar a PES. Por fim, os estudantes com a maior média têm prioridade de escolha, quando o número de estudantes a candidatar-se a uma determinada escola é maior do que o número de vagas que o NPES daquela escola possui.

Durante a PES, que ocorre em agrupamentos de escolas do ensino básico e secundário, os EE são atribuídos normalmente a uma turma ou mais, dependendo da estrutura da escola. Além da lecionação, os EE assumem responsabilidades que incluem a direção de turma, o acompanhamento do progresso dos alunos, a participação em atividades extracurriculares, como o desporto escolar, e a organização de eventos educativos, que visam promover a sua integração na comunidade escolar.

Os EE também integram o grupo disciplinar da sua área de ensino, participando em reuniões e trocando experiências com outros professores, o que fomenta o seu desenvolvimento profissional. Os EE devem, ainda, participar em seminários que visam discutir temáticas relevantes para a prática pedagógica e aplicar esse conhecimento no dia a dia escolar.

A PES envolve uma carga horária semanal entre 15 e 20 horas, durante as quais os EE participam ativamente nas atividades da escola acima mencionadas. Durante a PES, o desenvolvimento de competências através da prática, aliado à reflexão contínua, é fundamental para o crescimento dos futuros professores, como sublinhado por Chantraine-Demilly et al. (1992).

A avaliação da PES divide-se em duas componentes principais: 60% da nota final é atribuída à prática pedagógica desenvolvida na escola, que é supervisionada e avaliada pelos professores Orientador Cooperante (OC) e Supervisor Pedagógico (SP), este último docente da UMAIA. Os EE são avaliados de acordo com a sua atuação na sala de aula, o cumprimento das responsabilidades escolares e a sua capacidade de refletir sobre o processo de

ensino e aprendizagem. Os restantes 40% da nota correspondem ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionado (RPES), onde os EE documentam e analisam todo o seu percurso de estágio da PES, refletindo sobre o impacto da prática pedagógica no desenvolvimento das suas competências, na interação com os alunos e na relação com a comunidade escolar.

Esse processo reflexivo é considerado crucial para o desenvolvimento dos futuros professores, permitindo-lhes consolidar a sua identidade profissional e preparar-se melhor para os desafios da carreira educativa. O acompanhamento contínuo e colaborativo por parte do OC e do SP permite aos EE refletir criticamente sobre suas práticas, promovendo uma evolução pedagógica sustentada (Alarcão e Tavares, 2015).

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O colégio foi fundado no início da década de 70 com o intuito de colmatar a necessidade de um ensino privado alicerçado no rigor e proximidade.

No início, o colégio era frequentado maioritariamente por trabalhadores-estudantes em cursos noturnos, por forma a aumentar as habilitações académicas. A partir da década de 80, um grupo de professores colocou o foco no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

O colégio é constituído por várias salas de aula, que vão desde o pré-escolar até ao 12ºano, um pavilhão fechado de pequena dimensão, 2 campos exteriores cobertos, um de dimensões superiores ao outro e duas pistas de atletismo, em linha reta, com tamanhos diferentes. Além disto, o colégio possui um protocolo com um clube local que cede as suas instalações.

No meu ponto de vista as condições espaciais poderiam ser melhores, uma vez que basta chover para que o campo pequeno se torne inutilizável e mesmo o campo grande fique com grande parte das laterais molhadas, o que obriga a constantes adaptações. No que diz respeito ao material, este também peca por ser escasso, por exemplo não é possível dar lançamento do dardo visto que a escola não tem espaço para o efeito nem qualquer tipo de dardo. A escola também tem uma escassez de aparelhos de ginástica possuindo apenas um plinto usável, o que impossibilita dar uma aula em circuito com dois saltos em plinto ao mesmo tempo. No meu ponto de vista, de um modo geral, a escola tem

carências graves no que diz respeito aos materiais e espaços para a prática de EF, porém considero que de certa forma isto é algo positivo já que nos obriga a aguçar o engenho.

Foram-me atribuídas duas turmas, sendo estas um 9º ano e um 10º ano. O 9º ano era composto por 11 alunas e 10 alunos, sendo que a maioria já havia frequentado a escola no ano anterior. Grande parte deles praticava desporto fora do ambiente escolar, em modalidades variadas, como rugby e equitação.

A turma apresentava características muito distintas. Os rapazes, em particular, mostravam maior interesse pela disciplina de EF e eram mais competitivos. No geral, os rapazes possuíam um nível motor e cognitivo elevado, mas apresentavam dificuldades no domínio sócio-afetivo, pois o excesso de competitividade, por vezes, comprometia o respeito pelos colegas, resultando em comportamentos indesejados nas aulas.

Em contraste, a maioria das raparigas era menos competitiva. Apesar de todas possuírem um bom nível motor, sensivelmente metade delas não demonstrava interesse pelas aulas, adotando uma postura bastante apática. Em contrapartida, as restantes eram alunas muito motivadas, com grande interesse pela prática desportiva e pelas atividades propostas nas aulas.

A turma de 10º ano era composta por 17 alunos, sendo 10 alunas e 7 alunos. As idades variavam entre 14 e 16 anos. No entanto, ao longo do ano, a turma passou por algumas mudanças. Durante o primeiro mês de aulas, duas alunas e um aluno saíram da turma. Posteriormente, no segundo período, uma nova aluna juntou-se ao grupo. A turma caracterizava-se, sobretudo, pelo empenho, interesse, pontualidade e educação. De um modo geral, os alunos eram bastante competentes em termos motores. Esta conjugação de fatores permitiu que quer a preparação quer a execução das aulas fosse muito mais fácil do que em comparação com o 9º ano.

3.4. Caracterização do NPES

Inserido na escola, o NPES, no meu caso, englobava dois colegas EE, uma OC e uma docente da UMAIA que nos foi atribuída como Supervisora Pedagógica (SP). Entre o NPES, desenvolveu-se uma forte cultura de ajuda,

respeito e cooperação constante, que se evidenciou em várias etapas da nossa prática. Essa mentalidade coletiva tornou-se particularmente visível na preparação e condução das aulas, onde regularmente partilhávamos ideias, materiais e técnicas para melhorar os nossos padrões de ensino. Por exemplo, na fase de planejamento, envolvemo-nos em longas discussões, oferecendo feedback construtivo uns aos outros, e, em conjunto, desenhávamos formas de tornar as aulas mais eficientes e interessantes para os alunos.

No final de cada aula, realizávamos discussões reflexivas, analisando o que tinha funcionado bem e o que poderia ser melhorado. Esses momentos de reflexão foram inestimáveis, pois permitiram avaliar criticamente as nossas próprias práticas, enquanto aprendíamos com as experiências dos colegas. Através desse processo, não só desenvolvemos as nossas competências pessoais de ensino, mas também criamos um senso de responsabilidade partilhada pelo sucesso dos alunos. A constante troca de ideias, juntamente com a vontade de nos apoiarmos mutuamente, enriqueceu significativamente o nosso crescimento.

Relativamente à OC, ela contribuiu diariamente para a nossa formação, aconselhando-nos sobre as melhores estratégias para a gestão eficaz das aulas. A sua presença constante e o apoio que oferecia foram fundamentais para o nosso crescimento profissional e para o desenvolvimento das competências mencionadas anteriormente.

Por fim, a SP orientou-nos na realização dos Planos de Formação e Intervenção na escola, observou e avaliou algumas das nossas aulas, fornecendo feedbacks importantes para a melhoria do nosso desempenho. Além disso, orientou-nos na elaboração do RPES, fornecendo correções e orientações constantes.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

A minha conceção de ensino, aplicada durante a Prática de Ensino Supervisionado (PES), baseou-se na compreensão de que o ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos, moldados pela prática e pela reflexão contínua. Entendo que pensar na minha conceção de ensino me ajudou a interpretar e orientar as minhas decisões pedagógicas no planeamento, execução e avaliação das aulas (Alarcão e Tavares, 2015). Esta conceção foi evoluindo ao longo da PES, sendo ajustada conforme as situações que enfrentei na sala de aula.

Para fazer essa interpretação, foi essencial recorrer à prática reflexiva, tendo sido uma ferramenta essencial no meu desenvolvimento como professor (Schön, 2017). Refleti constantemente sobre as aulas que lecionei e ajustei as minhas abordagens de acordo com as necessidades dos alunos e os desafios encontrados no ambiente escolar. Através dessa reflexão, desenvolvi uma conceção de ensino que se adaptou ao contexto prático, permitindo-me melhorar e evoluir continuamente.

Para Tardif (2012), a conceção de ensino resulta da combinação entre o conhecimento teórico e a experiência prática. Durante a PES, apliquei esta combinação, alinhando a teoria adquirida durante o curso com a realidade das minhas turmas. A interação com os alunos e o contexto escolar moldou as minhas práticas pedagógicas, permitindo-me adaptar estratégias de forma mais eficaz.

Segundo Darling-Hammond et al. (2019), o ensino é um processo que facilita a aprendizagem profunda. Na minha prática durante a PES, enfatizei a interação ativa com os alunos, promovendo a compreensão de conceitos e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Na EF, tal como Thorburn & Gray (2010) destacam, o desenvolvimento integral do aluno foi um princípio fundamental. Ao longo da PES, promovi não só o desenvolvimento físico e motor, mas também competências cognitivas, emocionais e sociais. Incentivei os alunos a participarem ativamente nas aulas, criando um ambiente de aprendizagem envolvente e prático.

Também segui o princípio da inclusão e individualização, conforme defendido por Bailey et al. (2009). Durante as aulas, adaptei as atividades às capacidades, interesses e necessidades individuais dos alunos, garantindo que cada um pudesse participar de forma significativa. Para tal, utilizei uma diversidade de atividades físicas e desportivas, o que permitiu estimular diferentes capacidades e manter o interesse dos alunos.

A promoção de valores e ética também foi um ponto central da minha prática, conforme argumentado por Ennis (2011). Durante as aulas que lecionei, trabalhei constantemente valores como o respeito, a cooperação, o fair play e a responsabilidade, utilizando a EF como um meio para o desenvolvimento de competências sociais e comportamentais positivas. Além disso, segui os princípios de Trudeau & Shephard (2008), enfatizando a importância da atividade física regular para a saúde e o bem-estar, promovendo hábitos de vida saudáveis entre os alunos.

Adicionalmente, durante a PES, apliquei a integração curricular, relacionando a EF com outras áreas do currículo, através da realização de projetos com outras disciplinas curriculares como por exemplo com a disciplina de Ciências onde os alunos realizavam exercícios com diferentes níveis de intensidade para posteriormente analisar a reação do seu corpo a esses diferentes estímulos, tal como sugerido por Darido (2004). Este enfoque interdisciplinar enriqueceu a experiência educativa dos alunos, promovendo aprendizagens que transcendiam a simples atividade física, conectando-a a outras áreas do conhecimento.

Em suma, de acordo com a minha concepção de ensino acima apresentada, a EF visa não apenas o desenvolvimento físico e motor dos alunos, mas também a formação de cidadãos ativos, críticos e responsáveis, preparados para adotar estilos de vida saudáveis e participar plenamente na sociedade.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino em EF são diversos e variam conforme os objetivos educativos, as características dos alunos, os conteúdos a serem ensinados, o contexto escolar e de acordo com a concepção de ensino do professor. Para Metzler (2017), é fulcral o professor dominar os diversos modelos de ensino já

que assim possuí um número maior e mais variado de ferramentas para dar resposta às necessidades dos seus alunos. Procurei escolher modelos de ensino que se alinhassem com a minha conceção de ensino. No meu ponto de vista, os modelos escolhidos equilibraram a estrutura para o desenvolvimento técnico com a promoção da autonomia, participação ativa e adaptação às necessidades dos alunos.

Durante a prática pedagógica, utilizei principalmente o Modelo de Instrução Direta (MID) criado por Rosenshine (1983) e o Modelo de Ensino Desportivo (MED), proposto por Siedentop (1994). No entanto, também incorporei alguns elementos do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) de Mesquita et al. (2015), no ensino do voleibol na turma do 10ºano. A implementação destes modelos foi direcionada pelos objetivos curriculares e pelas necessidades dos alunos, tentando equilibrar o desenvolvimento técnico com a compreensão tática e a motivação intrínseca para a prática desportiva.

O MID é um modelo de ensino que se baseia numa estrutura altamente organizada, em que o professor tem um papel central ao proporcionar instruções claras e detalhadas, seguidas de prática supervisionada. Este modelo destaca-se pela repetição e pela correção imediata dos erros dos alunos, sendo especialmente eficaz quando se pretende garantir o domínio de competências técnicas básicas antes de avançar para conceitos mais complexos (Metzler, 2017).

Durante o ano letivo, este foi o modelo utilizado para lecionar Basquetebol, Ginástica, Voleibol (9ºano), Andebol, Atletismo, Dança, Badminton e Futebol (10ºano). No início do ano, escolhi o MID porque ainda não conhecia as turmas e, devido à minha inexperiência, optei por seguir o modelo com o qual estou mais familiarizado, pois foi o que experienciei ao longo do meu percurso como aluno na escola. Apesar de, como estudante na UMAIA, ter tido contacto com diversos modelos de ensino centrados no aluno, não os utilizei durante os dois primeiros períodos, essencialmente por duas razões: a primeira foi a necessidade de ganhar confiança na gestão das turmas e na aplicação prática dos conteúdos programáticos; a segunda, porque senti que o MID oferecia uma estrutura mais controlada e previsível, o que, num contexto de maior inexperiência da minha parte, me permitiu focar na organização e no desenvolvimento das aulas.

Com o tempo, à medida que a minha prática pedagógica se foi consolidando, comecei a refletir sobre a necessidade de explorar esses modelos centrados no aluno, que podem ser mais adequados para promover a autonomia e o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, senti que era importante primeiro dominar a gestão das turmas e a implementação de um modelo mais familiar antes de me aventurar em abordagens mais flexíveis.

O principal objetivo com a aplicação do MID foi garantir que todos os alunos adquirissem as competências técnicas essenciais, como o drible e o remate no futebol, antes de serem introduzidos a conceitos mais avançados. A prática orientada e a repetição de movimentos eram fundamentais para alcançar este objetivo, e o MID permitiu-me controlar o ritmo das aulas de forma a assegurar que todos os alunos evoluíssem tecnicamente.

No entanto, a utilização prolongada do MID trouxe alguns desafios, nomeadamente a dificuldade em manter a motivação dos alunos, devido à natureza repetitiva dos exercícios técnicos. Para combater essa monotonia, introduzi variações nos exercícios, como competições amigáveis e metas de curto prazo, como atingir um determinado nível de precisão nos passes ou nos remates.

Apesar dos desafios inicialmente sentidos, considero que, no geral, os resultados foram bastante positivos, com uma clara evolução nas competências técnicas da maioria dos alunos, sobretudo no futebol na turma de 10º ano, onde a maioria da turma conseguiu dominar as competências básicas.

Uma das principais limitações do MID, tal como referido anteriormente, foi a dificuldade em manter a motivação dos alunos, uma vez que o foco na repetição de movimentos técnicos e na instrução detalhada, embora eficaz para o desenvolvimento de competências específicas, tornava as aulas um pouco monótonas para os alunos. Adicionalmente senti que as características do MED permitiam solucionar os problemas do domínio socio afetivo que esta turma possuiu.

Estas limitações levaram-me a adotar o MED, especialmente a partir do terceiro período, com o objetivo de promover uma maior participação ativa e autonomia dos alunos. Este modelo, foca-se em proporcionar uma experiência desportiva autêntica, simulando a estrutura de uma época desportiva real. Este

modelo atribui diferentes papéis aos alunos, como jogadores, treinadores ou árbitros, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas e táticas e incentivando a responsabilidade e o trabalho em equipa (Ennis, 2011). Decidi implementar este modelo no 3º período com a turma do 9º ano, especificamente na modalidade de futebol, devido ao interesse dos alunos pela modalidade e à possibilidade de aplicar um sistema de penalização por Fair Play, o que incentivava comportamentos mais adequados.

O meu principal objetivo com a implementação do MED foi desenvolver nos alunos a capacidade de tomar decisões táticas durante o jogo, em vez de focar exclusivamente na execução técnica. A criação de jogos reduzidos e de situações de jogo adaptadas permitiu que os alunos experimentassem diferentes soluções táticas, como o ajuste do posicionamento defensivo ou a organização de ataques mais estruturados.

Contudo, um dos maiores desafios foi a variação no nível de compreensão tática entre os alunos, sendo que alguns tinham dificuldades em aplicar essas decisões de forma eficaz. Para resolver esta questão, adotei uma abordagem diferenciada, incentivando os alunos mais avançados a assumirem papéis de liderança, orientando os colegas com menos experiência.

Os resultados da implementação do MED foram muito positivos, com uma clara melhoria na capacidade dos alunos para tomar decisões táticas durante os jogos. Além disso, a autonomia promovida pelo modelo aumentou significativamente a motivação dos alunos, que se envolveram mais nas atividades.

Por fim, o MAPJ, descrito por Mesquita et al. (2015), centra-se na introdução gradual dos alunos às diferentes fases do jogo, começando pelas habilidades básicas e progredindo para situações de jogo mais complexas. Este modelo é particularmente eficaz em desportos coletivos, como o voleibol, onde os alunos precisam de compreender as dinâmicas do jogo para aplicar as suas competências em contextos reais (Thorburn & Gray, 2010).

Implementei o MAPJ no 3º período, especificamente na modalidade de voleibol na turma do 10º ano, após a realização da avaliação diagnóstica (AD), que me permitiu perceber que os alunos necessitavam de uma abordagem mais gradual para desenvolverem as competências necessárias. O meu principal objetivo com o MAPJ era garantir que os alunos conseguissem aprender as

habilidades técnicas em situações de jogo reduzidas, em vez de as praticarem de forma isolada, o que não iria permitir uma boa compreensão do jogo.

No que diz respeito às etapas que constituem este modelo, na etapa 1, os alunos começaram por trabalhar habilidades básicas, como o passe e o toque de dedos, num contexto simplificado e controlado, o que lhes permitiu adquirir as bases técnicas necessárias para progredir Mesquita et al. (2015). Em seguida, na etapa 2, passaram a aplicar estas habilidades em situações de jogo reduzido, onde o foco ainda era predominantemente técnico, mas com uma maior interação entre os participantes Mesquita et al. (2015). À medida que avançavam para a etapa 3, os alunos foram introduzidos a decisões táticas em contextos de jogo adaptado, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas em equipa e de tomar decisões mais complexas Mesquita et al. (2015). Finalmente, na etapa 4, os alunos que chegaram a este nível foram desafiados em situações de jogo real, onde tiveram de aplicar tanto as competências técnicas quanto as cognitivas de forma eficaz, integrando estratégias e ajustando-se às dinâmicas de jogo Mesquita et al. (2015).

A progressão dos alunos ao longo das etapas variou significativamente. A maioria dos alunos conseguiu progredir até à etapa 4, que se caracteriza pela capacidade de estruturar a defesa de acordo com a ação do ataque adversário e pelo aumento da compreensão das responsabilidades em campo, assim como pela maior intencionalidade nas suas ações (Mesquita et al., 2015). No entanto, nem todos os alunos conseguiram atingir esta etapa final. Apesar de todos terem tido o mesmo número de aulas (8 aulas no total), observei que o ritmo de aprendizagem foi diferente. Alguns alunos apresentaram dificuldades em assimilar determinadas competências ou em executar ações técnicas com a precisão esperada, o que atrasou o seu progresso.

Esta UD foi composta por 8 aulas, sendo que, por serem dois blocos de aula, na prática foram 4 aulas efetivas. Como as UD's no colégio são de curta duração, o número de aulas foi reduzido, o que representou um desafio para o progresso mais rápido de alguns alunos. Embora o número de aulas tenha sido o mesmo para todos, o ritmo de aprendizagem variou, e nem todos alcançaram a etapa 4.

Entre os fatores que influenciaram essa variabilidade de progresso estão as experiências anteriores dos alunos e as suas diferenças em termos de aptidão

física. Por exemplo, alunos que tinham uma base técnica mais sólida ou que já haviam tido contacto com o voleibol progrediram de forma mais rápida. Em contrapartida, os alunos com menos experiência ou com menor aptidão física precisaram de mais tempo e de um reforço prático adicional para consolidar as habilidades, o que nem sempre foi possível dentro do tempo disponível.

Adicionalmente, a curta duração da UD (apenas 4 aulas efetivas) foi um desafio. Embora o número de aulas tenha sido o mesmo para todos os alunos, o tempo reduzido tornou difícil garantir que todos conseguissem atingir a etapa 4, sobretudo para os alunos que enfrentaram maiores dificuldades desde as primeiras fases do processo. É importante destacar que, no contexto escolar, não se espera que todos os alunos alcancem o mesmo nível de desempenho ao mesmo tempo, pois os pontos de partida são diferentes para cada aluno. A diversidade de ritmos de aprendizagem e de aptidões é natural e reflete a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada. O objetivo principal é proporcionar oportunidades para que todos os alunos evoluam de acordo com as suas capacidades, respeitando os seus ritmos individuais e promovendo um ambiente inclusivo. Assim, a expectativa é que cada aluno atinja o seu potencial máximo, e não que todos cheguem exatamente ao mesmo ponto.

Outro desafio foi conciliar o MAPJ com os critérios de avaliação da escola, que exigiam que os alunos de etapa 1 fossem avaliados em competências específicas, como o remate, que não faz parte das primeiras fases do MAPJ. Para resolver esta questão, optei por alterar o meu planeamento e passar a utilizar o MID com elementos do MAPJ após a 2ª aula. Esta abordagem combinada permitiu que os alunos desenvolvessem as competências técnicas necessárias para atender aos critérios da escola, sem comprometer a progressão na compreensão das dinâmicas de jogo.

Os resultados desta abordagem combinada foram bastante positivos. Os alunos demonstraram progressos significativos tanto nas competências técnicas quanto na compreensão do jogo. Mesmo os alunos que inicialmente apresentaram mais dificuldades conseguiram evoluir ao longo do processo, embora nem todos tenham atingido a etapa final do MAPJ.

Em resumo, a aplicação de diferentes modelos de ensino foi fundamental para alcançar os objetivos curriculares e atender às necessidades específicas de cada turma. O MID garantiu uma base técnica sólida, o MED promoveu a

autonomia e a tomada de decisões táticas, e o MAPJ permitiu um equilíbrio entre a progressão técnica e a compreensão das dinâmicas do jogo. Embora alguns alunos não tenham alcançado a etapa final, a evolução geral foi satisfatória, considerando as limitações de tempo e as necessidades diversas dos alunos-

4.1.2. Planeamento

O planeamento em EF é o processo sistemático pelo qual um professor estabelece objetivos de aprendizagem, seleciona conteúdos e métodos de ensino e organiza as atividades para maximizar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos (Savage, 2014). Metzler (2017), sublinha a importância de um bom planeamento para a criação de uma experiência de aprendizagem eficaz, destacando que este processo facilita a adaptação das atividades ao ritmo de progresso de cada aluno, enquanto assegura a coerência do ensino.

A relevância do planeamento é evidenciada pelo impacto direto que tem na gestão do tempo, na organização das aulas e na promoção de uma aprendizagem significativa (Hastie, Calderón, et al., 2011). Hastie & Isabel (2016) referem que o planeamento é essencial para garantir que os alunos desenvolvam competências motoras, cognitivas e sociais de forma equilibrada, contribuindo para o seu sucesso global na disciplina.

Segundo Capel et al. (2020), existem 3 níveis de planeamento: Planeamento a longo prazo, que abrange os objetivos gerais para o ano letivo. Planeamento a médio prazo, este envolve unidades de ensino específicas como por exemplo unidades didáticas. Por fim, Planeamento a curto prazo que consiste em planos de aula detalhados com objetivos para cada sessão.

Planeamento Anual

Segundo Catunda & Marques (2017) o planeamento anual (PA) consiste num planeamento a longo prazo. Bento (1998) citado por Moreira (2014), defende que o plano anual constitui o primeiro passo do planeamento onde, devem ser definidos os objetivos e metas a serem atingidos, seguindo-se a organização do currículo, onde são definidos os conteúdos curriculares que serão abordados ao longo do ano letivo. O passo seguinte passa por escolher

as estratégias metodológicas a abordar, mais precisamente o(s) modelo(s) de ensino escolhido(s) para implementar durante as diferentes unidades didáticas.

De seguida, passamos para a alocação de recursos. Esta deve ser realizada de forma eficiente já que depende de diversos fatores tais como espaço físico, tempo e recursos financeiros. A gestão adequada destes recursos é fundamental para que o ambiente de aprendizagem seja o mais propício possível. Por fim, o planeamento deve ser suficientemente flexível para acomodar ajustes ao longo do ano (Metzler, 2017).

De acordo com os mesmos autores, o planeamento permite reduzir os níveis de ansiedade e incerteza nos professores mais inexperientes, permite simular e reduzir o número de erros cometidos e colocar em prática planos contingentes para as adversidades que invariavelmente ocorrem durante o ano letivo.

No colégio, o PA, o qual estava de acordo com as Aprendizagens Essenciais estabelecidas pelo Ministério da Educação, já havia sido elaborado quando cheguei, por esse motivo não tive intervenção no mesmo. O PA, apresentava as aprendizagens essenciais e os objetivos educativos na disciplina de EF, organizados em várias subáreas: Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica, Atletismo, Raquetes e Atividades Rítmicas e Expressivas. Cada subárea concentrava-se no desenvolvimento de competências técnicas, táticas e regulamentares, promovendo a cooperação, a expressividade e a responsabilidade. O documento sublinhava ainda a importância da aptidão física e a relação entre saúde e estilo de vida. Eram também referidas estratégias pedagógicas diferenciadas e métodos de avaliação das aprendizagens, como trabalho individual, em grupo e testes de aptidão física.

No meu ponto de vista, o PA do colégio onde realizei a PES permitiu que os alunos conseguissem obter o melhor resultado possível, uma vez que, o facto de ser abordado um número grande de modalidades, permitiu a um aluno que não se destaque tanto numa modalidade compensar com outra em que seja melhor. Este ponto é fulcral, uma vez que vai ao encontro da procura pela individualização e inclusão defendidas por Bailey et al. (2009) o que por sua vez vai ao encontro da minha conceção de ensino como referido anteriormente.

Em contrapartida, a elevada quantidade de modalidades levou a que o número de aulas por modalidade fosse reduzido. Este fator leva a que os alunos

não consigam promover aprendizagens profundas e significativas. O foco pode ficar diluído, resultando numa aprendizagem mais superficial e na falta de continuidade, prejudicando a construção de hábitos de vida saudáveis e a compreensão das regras, táticas e valores associados a cada desporto. Esta fragmentação pode, também, limitar o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o fair play, que exigem tempo e prática em contextos de jogo mais estruturados, o que é prejudicial para o seu desenvolvimento.

Apesar do contexto escolar não ter como objetivo formar atletas, considero importante respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Assim sendo, no meu ponto de vista, esta característica do PA compromete um pouco a minha conceção de ensino, já que defendo a necessidade de os alunos terem uma densidade motora que, além de lhes permitir a construção de hábitos de vida saudáveis, permita também adquirir competências técnico-táticas, sentido de responsabilidade, capacidade de cooperação e o espaço para se expressarem o que não acontece nestas circunstâncias.

Unidades Didáticas

As UD's, de acordo com Catunda & Marques (2017), são um planeamento a médio prazo. Estas consistem no conjunto de conteúdos, atividades e recursos que são definidos nos dois planeamentos anteriores. Bento (2003) citado por Moreira (2014), refere a importância das UD's como "unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico" (p.75), enfatizando ainda o auxílio que providenciam tanto a professores como alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Bento (1998) citado por Moreira (2014), as UD's desempenham um papel central na organização do ensino em EF, permitindo ao professor planejar, estruturar e sequenciar os conteúdos de forma coerente e adaptada às necessidades dos alunos. Para Hastie, De Ojeda, et al. (2011), as UD's são fundamentais para a criação de experiências de aprendizagem que garantam a progressão contínua e significativa dos alunos, promovendo uma melhor retenção dos conteúdos e o desenvolvimento das competências motoras e cognitivas.

Além disso, as UD's facilitam a avaliação contínua, permitindo ao professor ajustar as atividades com base no progresso dos alunos e nos desafios encontrados durante o processo de ensino. Este modo de planeamento contribui para uma prática pedagógica mais eficiente, onde os objetivos de aprendizagem são alcançados de forma mais estruturada e personalizada (Bailey et al., 2009).

Relativamente ao desenho das UD's, de acordo com as diretrizes fornecidas equipa de supervisão, estas devem obedecer ao modelo de Backward Design, partindo de um *Big Picture Goal* e através dele elaborar toda a UD. Adicionalmente, a UD deve ter objetivos específicos de cada aula, o conteúdo que será lecionado em cada aula, a metodologia utilizada em cada aula e por fim o modelo de avaliação utilizado. O processo de construção da UD inicia-se com a AD, que identifica o ponto de partida dos alunos.

Na elaboração das UD's usei como base os documentos das Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação, os recursos disponibilizados pela escola, as características dos alunos e em particular a utilização de material pedagógico dos anos anteriores, especialmente das aulas de prática pedagógica do primeiro ano do mestrado. Estes fatores, juntamente com a pesquisa realizada por mim no âmbito de melhorar o meu conhecimento sobre os conteúdos a lecionar, foram essenciais para que as UD fossem ao encontro das normas programáticas do ministério e permitissem um processo de ensino e aprendizagem mais enriquecedor.

A utilização da informação obtida durante a apresentação dos alunos e nas avaliações diagnosticas de cada modalidade revelaram-se, também, ferramentas úteis, já que me permitiram ter acesso ao background de cada aluno e adaptar as UD's de forma a incidirem sobre as áreas em que os alunos tinham mais dificuldades. A colaboração do NPES e do restante corpo docente de EF foi crucial, proporcionando feedbacks valiosos que melhoraram significativamente a qualidade das UD's propostas.

A nível pessoal, as modalidades em que me senti mais confortável a planear foram o Andebol, Atletismo, Ginástica e Futebol. Isto deve-se a uma série de fatores, tais como o facto de, enquanto aluno, sempre ter estado mais confortável nestas modalidades do que nas restantes e especialmente por considerar que foi mais fácil encontrar material de apoio para estas modalidades do que para as restantes.

Já no 2º período foram abordadas as modalidades de Dança, Andebol e Atletismo nas disciplinas de salto em altura, corrida de estafetas e lançamento do peso para o 9º ano e Ginástica Acrobática, Futebol e Dança para o 10º ano. Por fim no 3º período o 9º ano teve Badminton e futebol, já o 10º ano teve Voleibol e Badminton.

Ambas as turmas realizaram os testes do programa FIT Escola sendo que no 1º período foram realizados os testes de Vaivém, Flexibilidade de ombros, Salto Horizontal e Flexões. No 2º período, os alunos que não atingiram os níveis saudáveis ou que não realizaram os testes repetiram os testes além de fazer os testes de Velocidade, Flexibilidade Membros Inferiores, Agilidade e Abdominais. Todos os alunos que não atingiram os valores da zona saudável ou não participaram nos testes nos períodos anteriores realizaram no 3º período.

Plano de Aula

De acordo com Catunda & Marques (2017), o plano de aula é um planeamento a curto prazo, sendo parte constituinte da UD, já que uma UD engloba um conjunto de planos de aula que juntos permitem uma progressão-ensino.

O plano de aula é uma ferramenta fundamental no processo de ensino, permitindo ao professor planejar, organizar e estruturar cada sessão de forma clara e objetiva (Capel & Whitehead, 2015). Um plano de aula bem elaborado define metas claras para cada sessão e facilita a monitorização do progresso dos alunos, possibilitando ajustes durante o processo de ensino.

Durante a PES, apercebi-me que, para que o plano de aula fosse realmente eficaz, este teria de ser suficientemente flexível para ajustar as atividades às necessidades que surgiam nas aulas. Através da experiência, fui ganhando confiança para ajustar rapidamente os planos de aula, adaptando as atividades conforme o progresso dos alunos, garantindo uma experiência de aprendizagem mais personalizada. O planeamento e organização das aulas é essencial, elaborando planos de aula detalhados que contemplem objetivos claros, estratégias de ensino diversificadas, e modelos de avaliação adequados, garantindo a maximização do tempo de prática e a segurança dos alunos.

Metzler (2017) destaca que o plano de aula deve incluir a descrição detalhada das atividades, os objetivos a serem alcançados e os métodos de

ensino a serem aplicados, de forma a adaptar a prática pedagógica às necessidades específicas de cada aluno. Isto contribui para uma diferenciação pedagógica eficaz, permitindo uma maior inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Durante a minha PES, ajustei o plano de aula para garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, pudessem progredir nas aulas. Um exemplo prático foi quando adaptei as atividades de voleibol para permitir que alunos com menos competências motoras tivessem tarefas ajustadas, enquanto os alunos mais avançados eram desafiados de forma mais intensa.

Bento (2003), citado por Moreira (2014), refere que um plano de aula deve conter uma parte inicial, fundamental e final. A parte inicial predispõe o corpo à prática desportiva, a parte fundamental aborda os conteúdos programáticos e, por fim, realiza-se o retorno à calma e a consolidação do aprendido.

Durante o período da PES, fui ajustando a estrutura dos meus planos de aula. Inicialmente, os meus planos de aula eram focados mais no domínio motor, e menos na estruturação detalhada da avaliação formativa (AF) ao longo das sessões. De igual forma, muitas vezes negligenciava a parte final de retorno à calma, acreditando que o tempo de prática era mais importante. No entanto, percebi que o retorno à calma era fundamental para a consolidação das aprendizagens, e comecei a incorporar atividades de reflexão e feedback no final das sessões.

Capel & Whitehead (2015) reforçam que um plano de aula bem elaborado deve facilitar a gestão eficaz do tempo e dos recursos, garantindo que os objetivos de aprendizagem estabelecidos são cumpridos. A utilização de recursos diversificados, como imagens e esquemas, pode auxiliar na compreensão dos exercícios e facilitar a gestão da aula.

Nas primeiras fases, utilizava mais texto nos meus planos de aula, acreditando que seria suficiente. Contudo, ao lecionar uma aula de um colega, percebi a importância de utilizar esquemas e imagens para garantir uma compreensão rápida e clara dos exercícios. Comecei a integrar esses elementos nos meus planos de aula, o que melhorou significativamente a execução das atividades em aula.

Com o tempo, aperfeiçoei também os critérios de êxito dos planos de aula. Se, inicialmente, estes eram vagos, mais tarde fui tornando-os mais específicos, o que facilitou a avaliação do sucesso das atividades, tanto para mim como para os alunos.

Em conclusão, ao refletir sobre o planeamento em EF e a sua importância no processo de ensino, percebo como ele é essencial para garantir que as aprendizagens dos alunos sejam significativas e inclusivas. O PA, as UD e os planos de aula formam um sistema interligado que, quando bem estruturado, proporciona um ensino eficaz, alinhado com os objetivos curriculares e as necessidades individuais dos alunos.

Na minha PES, constatei que um planeamento detalhado, embora já previamente estabelecido pelo colégio, pode ser adaptado para otimizar a experiência de aprendizagem. No entanto, o elevado número de modalidades abordadas fez-me perceber que, apesar de promover a inclusão, pode comprometer a profundidade e a qualidade das aprendizagens, algo que considero crucial para o desenvolvimento integral dos alunos.

A experiência de planear e ajustar as atividades com base nas características e progressos dos alunos permitiu-me ganhar uma visão mais clara da importância de um planeamento flexível. Através dessa prática, evolui tanto no que diz respeito à adaptação dos conteúdos quanto à implementação de estratégias diferenciadas que favorecem a participação e o sucesso de todos os alunos.

Portanto, considero que o planeamento, quando bem articulado, não apenas facilita a gestão do tempo e dos recursos, mas também contribui para um ensino mais inclusivo e personalizado, alinhado com a minha conceção de ensino, que valoriza o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos alunos, preparando-os para adotar estilos de vida saudáveis e participar ativamente na sociedade.

4.1.3. Realização

Para Siedentop (1998), uma intervenção pedagógica eficaz por parte do professor depende de quatro dimensões fundamentais: instrução, gestão, disciplina e clima. Cada uma dessas dimensões é essencial para assegurar a

qualidade do ensino e da aprendizagem, além de contribuir para um ambiente educativo positivo e produtivo. Esses elementos garantem que o processo educacional ocorra de maneira eficiente e estruturada, promovendo tanto o desenvolvimento dos alunos quanto o sucesso das aulas.

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Instrução

A instrução é uma ação educativa na qual o professor motiva e comunica aos alunos informações sobre as atividades de aprendizagem, incluindo o que fazer, como fazer e por que fazer (Quina, 2009). Segundo o mesmo autor, são considerados momentos de instrução quando é feita a introdução da aula, se apresentam os exercícios aos alunos, são fornecidos feedbacks e é feito o balanço final da aula.

Acredito que os meus pontos fortes incluíram a projeção de voz, que permitiu que os alunos percebessem rapidamente o que lhes era pedido e serviu como uma ferramenta útil para chamadas de atenção.

Procurei sempre utilizar a demonstração como ferramenta de complemento à minha instrução. Sempre que possível, eu próprio fazia as demonstrações, para garantir que os alunos viam a técnica a ser executada corretamente. Isso não só permite que os alunos tenham um exemplo visual claro, como também reforça a minha autoridade no ensino da técnica. Além disso, o uso de demonstrações para explicar os exercícios ajudou a facilitar a compreensão dos alunos (Metzler, 2017).

No entanto, em situações em que identifiquei dois alunos a realizar corretamente o exercício, ou quando tinha algum aluno com prática desportiva fora da escola (como andebol, badminton ou basquetebol), aproveitava essas oportunidades para que eles realizassem as demonstrações. Esta prática serve não apenas para aliviar a minha carga, mas também para valorizar os alunos e motivá-los ao verem os colegas a terem destaque positivo.

Segundo Bandura (1977), através da teoria da aprendizagem social, os alunos aprendem de forma mais eficaz ao observar o comportamento de outros, imitando-o e ajustando a execução de acordo com o feedback que recebem. Estudos recentes sustentam que a demonstração, aliada a um feedback eficaz, é essencial para o sucesso na aprendizagem motora.

Procurei promover a participação dos alunos em todas as etapas da aula. Dessa maneira os alunos foram envolvidos de modo prático e colaborativo nas atividades, o que os incentiva a explorar, experimentar e refletir sobre suas ações. Ao longo das aulas, eu oferecia oportunidades para que os alunos pudessem tomar decisões, resolver problemas e aplicar as suas próprias estratégias em vários contextos desportivos. Desta forma a aprendizagem ativa levou a um maior envolvimento dos alunos o que levou ao aprimoramento da sua compreensão e habilidades práticas nas várias modalidades desportivas.

A revisão de Zhou et al. (2021) reforça que o feedback regular sobre a execução das habilidades motoras, juntamente com a prática e a demonstração, é uma estratégia comprovadamente eficaz na melhoria do desempenho dos alunos. Além disso, Han et al. (2022), destacam a importância do uso de exemplos práticos que os alunos possam observar, uma vez que isso facilita a sua compreensão e retenção das habilidades motoras.

O feedback foi uma ferramenta essencial na minha prática pedagógica. A investigação de David Carless citada por Zhan (2016), destaca a importância do feedback para a aprendizagem, indicando que o feedback corretivo e positivo desempenha um papel fundamental no progresso dos alunos. De acordo com o relatório da *Teacher Feedback to Improve Pupil Learning* (EEF (2021), um feedback bem estruturado pode ajudar os alunos a compreender as suas áreas de melhoria sem os desmotivar, enquanto reforça os seus sucessos e esforços. Foi exatamente isso que procurei fazer: ao dar feedback positivo, encorajei os alunos a continuar a trabalhar nas suas competências, e com o feedback corretivo, ofereci orientação clara para que soubessem como poderiam melhorar. Algo que procurei ativamente fazer foi a emissão de feedbacks positivos e corretivos, pois estes promovem “o encorajamento e empenhamento motor dos alunos” (Metzler & Colquitt, 2021) citado por (Pereira et al., 2022).

Posteriormente, comecei a introduzir o questionamento, este começou a servir o duplo propósito de verificar os conhecimentos dos alunos e captar a atenção daqueles que estavam a dispersar a concentração. O questionamento é uma prática pedagógica amplamente reconhecida como fundamental para promover o envolvimento ativo dos alunos e melhorar o processo de aprendizagem. Segundo Black and Wiliam (2010), o questionamento serve como

uma ferramenta crucial para a AF, permitindo ao professor monitorizar a compreensão dos alunos em tempo real e ajustar as suas estratégias de ensino.

Utilizei frequentemente perguntas direcionadas e abertas nos questionamentos, o que, de acordo com estudos como o de Hattie and Timperley (2007), permite não só avaliar o progresso dos alunos, mas também promover uma reflexão mais profunda e crítica. Ao formular perguntas, tentei não apenas verificar respostas factuais, mas incentivar os alunos a explicarem o seu raciocínio, o que melhorou significativamente a sua compreensão e participação ativa.

Assim, ao integrar o questionamento e o feedback na minha prática, consegui criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e focado na melhoria contínua, alinhado com as melhores práticas pedagógicas descritas na literatura contemporânea (Black & Wiliam, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Zhan, 2016).

Apesar de ter melhorado a qualidade dos feedbacks do 1º para o 2º período, passando de feedbacks gerais para intervenções mais específicas e individualizadas, ainda há margem para aumentar a quantidade e qualidade dessas correções. O objetivo foi abordar individualmente os alunos e, sempre que possível, exemplificar a técnica correta, um aspeto que Hattie and Timperley (2007) consideram crucial para um feedback eficaz. Eles defendem que o feedback específico, centrado na tarefa e na melhoria, é um dos fatores mais impactantes no progresso do aluno.

No entanto, ainda se verificou nas reflexões com o NPES que a quantidade de feedback deve ser ampliada. O uso de feedback interrogativo, onde se conduz o aluno a refletir sobre a sua ação e a encontrar a solução, foi algo que implementei mais no 10º ano, seguindo a abordagem de Carpentier and Mageau (2013), que sugerem que este tipo de feedback promove a autonomia e a motivação intrínseca dos alunos.

Esta forma de emitir feedbacks foi mais fácil de aplicar no 10º ano devido à sua natureza comportamental mais colaborativa. Em turmas como o 9º ano, onde há necessidade constante de chamadas de atenção comportamentais, como evidenciado por Han et al. (2022), a gestão do comportamento limita o tempo e a oportunidade para este tipo de feedback mais guiado e reflexivo. Nestes casos, o foco no comportamento prejudica a capacidade de "guiar" os

alunos até à resposta correta, dificultando a implementação eficaz do feedback interrogativo.

Gestão

De acordo com Metzler (2017), a gestão de aula refere-se ao conjunto de ações e estratégias que o professor de forma a criar um ambiente de aprendizagem eficaz, garantindo que as aulas decorram de forma organizada e produtiva. Segundo o mesmo autor, a gestão envolve o controlo de quatro aspetos principais: tempo, espaço, materiais e alunos.

A criação de empatia com a turma revelou-se muito positiva, pois os alunos sentiam gosto em participar nas aulas e respeitavam as minhas decisões. A minha capacidade de adaptação desenvolveu-se rapidamente devido às várias limitações já mencionadas.

No segundo e terceiro períodos, notei um crescimento significativo nas minhas capacidades e na execução das aulas. Uma das principais oportunidades foi o número reduzido de alunos nas turmas, o que facilitou o controlo da turma e a memorização dos nomes dos alunos. Este fator permitiu-me ter mais facilidade em considerar as características individuais dos alunos (interesses, pontos fortes e fracos, necessidades específicas de aprendizagem).

No que diz respeito à **gestão de alunos**, para evitar conflitos ou distrações, optei por criar grupos pré-definidos, o que me permitiu gerir melhor a turma. A separação de alunos com comportamentos disruptivos revelou-se uma técnica eficaz para promover um ambiente de aprendizagem mais equilibrado, conforme sugerido pelo estudo de Jones & Jones (2012). Apesar da existência de grupos pré-definidos, por vezes alterava a organização dos mesmos consoante o momento da aula. Quando promovia exercícios de competição procurava sempre agrupar os alunos por níveis de habilidade de forma que os alunos se mantivessem motivados ao competir contra alunos do mesmo nível. Já quando realizava exercícios técnicos, procurava criar grupos heterogéneos de forma que os alunos mais habilidosos pudessem auxiliar os colegas a melhorar as suas competências. Este jogo de equilíbrio foi muito mais fácil de promover no 10º ano, visto que as características da turma permitiam que não existissem incompatibilidades entre os alunos e este sistema de auxílio fosse

bastante eficiente. Já no 9º ano, atingir este equilíbrio era muito mais difícil já que existiam algumas personalidades antagónicas na turma.

Quanto à **gestão de materiais**, esta foi um desafio constante devido à escassez de equipamentos adequados para determinadas modalidades. Tive de utilizar estratégias de adaptação para contornar estas limitações, aproveitando ao máximo o que estava disponível. Por exemplo, a escola não dispunha de material para lançar dardo nem de um espaço adequado para essa prática, o que obrigou à utilização de estacas para esse efeito.

Além disso, na modalidade de ginástica, a falta de aparelhos como plintos suficientes para circuitos também dificultou a realização de algumas aulas. Para minimizar o impacto desta limitação, concentrei-me em otimizar o uso dos poucos materiais disponíveis, criando rotações de exercícios que permitissem o envolvimento de todos os alunos sem tempos mortos significativos. Percebi que uma boa gestão dos materiais era essencial para minimizar distrações e manter os alunos focados nas tarefas (Marzano et al., 2003).

A **gestão do tempo e dos exercícios** foi essencial para garantir a eficácia das minhas aulas de EF, especialmente considerando a limitação de 120 minutos semanais, o que se revelou insuficiente. Para otimizar o tempo útil, a preparação e organização dos exercícios com antecedência foi uma estratégia fundamental, conforme sugerido por Hastie & Mesquita (2016). Ao planear cuidadosamente cada atividade, consegui reduzir os tempos mortos e maximizar o tempo dedicado à prática, mantendo os alunos constantemente ativos.

Uma das minhas preocupações principais foi encontrar o equilíbrio certo entre o número de exercícios e o tempo de prática de cada um. Se colocasse muitos exercícios, o tempo dedicado a cada atividade seria insuficiente; se colocasse poucos, os alunos poderiam desmotivar-se rapidamente. Para lidar com essa questão, optei por utilizar exercícios com variantes, o que ajudou a manter os alunos motivados e focados.

À medida que as componentes técnicas eram assimiladas com sucesso, a gestão do tempo e dos exercícios tornava-se mais fácil. Isso permitiu-me adaptar o número de exercícios e o tempo de prática de acordo com o nível de envolvimento e desempenho dos alunos, sempre respeitando o plano previamente estabelecido.

Outra técnica que adotei foi garantir transições rápidas entre os exercícios e minimizar o tempo perdido com trocas de material e de roupa, como recomendado por Metzler (2017). Essa abordagem foi crucial para maximizar o tempo de prática e evitar interrupções desnecessárias que pudessem comprometer a fluidez das aulas.

No entanto, os atrasos dos alunos e a curta duração das aulas continuaram a ser desafios. Isso exigiu que eu adaptasse constantemente a complexidade dos exercícios para garantir que o tempo disponível fosse utilizado da melhor forma possível, sem prejudicar a qualidade das atividades físicas e motoras.

O uso de feedback contínuo e direcionado foi essencial para corrigir rapidamente os erros sem interromper o fluxo da aula, o que contribuiu para uma gestão mais eficiente do tempo e uma melhoria na qualidade das aulas.

A **gestão do espaço** e a escolha dos momentos certos para introduzir novos conteúdos também foram fundamentais. Tive de maximizar o uso dos recursos disponíveis, já que, como Siedentop et al. (2011) destacam, a gestão eficaz do espaço físico pode influenciar diretamente a aprendizagem.

A minha capacidade de adaptação melhorou consideravelmente ao longo do primeiro período, especialmente devido às limitações de espaço e à necessidade de partilhar áreas com outras turmas, o que dificultava a execução de certas atividades. Estas condições limitadas faziam com que o clima de aula fosse um fator determinante no sucesso da mesma, já que apenas um dos espaços disponíveis não ficava afetado por intempéries. Essa situação exigiu uma adaptação constante, aperfeiçoando a minha habilidade de ajustar as aulas e transferi-las rapidamente de um espaço para outro, sem comprometer o tempo de prática.

Manter um clima propício à aprendizagem tornava-se um desafio quando havia partilha de espaços, pois era difícil criar o ambiente ideal para o envolvimento dos alunos. No entanto, essa necessidade frequente de adaptação permitiu-me desenvolver a capacidade de gerir essas mudanças de forma eficiente, garantindo que as aulas continuassem produtivas, apesar das condições adversas.

Disciplina

O termo disciplina vem das palavras discípulo, aprender, ensinar e conhecer. A disciplina está associada ao controlo sobre a conduta dos alunos e as punições aplicadas (Brito & Simon, 2009). Segundo Brito & Simon (2009) citando Garcia (2006) os professores ensinam e aplicam mecanismos de controlo social, principalmente relacionados ao comportamento corporal, e também usam esses mecanismos para controlar a conduta intelectual dos alunos.

Apesar de ter utilizado as mesmas estratégias de disciplina com ambas as turmas, baseadas na boa disposição e numa relação de proximidade com os alunos, uma espécie de “Professor amigo”, durante este ano letivo tive acesso a duas realidades completamente distintas.

No 10º ano, bastava um comando de voz para que os alunos se organizassem em semicírculo e estivessem prontos para ouvir quais os conteúdos da aula. Na realização das tarefas, foram raras as ocasiões em que foi necessário corrigir comportamentos inapropriados. Este fator levou a que pudesse aproveitar ao máximo o tempo disponível, dedicando mais atenção ao conteúdo programático, sem perder tempo com questões de gestão de comportamentos. Adicionalmente os alunos conseguiam concentrar-se melhor nas tarefas, absorver os conteúdos e interagir entre si de forma construtiva. No entanto, o ponto mais importante na minha opinião foi a criação de um ambiente onde existia um grande nível de envolvimento e compromisso por parte de todos o que potenciou o seu sucesso de aprendizagem.

Pelo contrário, com o 9º ano foi necessário estar constantemente a pedir silêncio para que conseguisse passar a mensagem, sendo notória a gritante diferença de postura de uma turma para a outra. Apesar de ter uma boa relação com os alunos e de claramente nutrir afeto por mim, o comportamento inapropriado fazia com que em vez de aproveitar ao máximo o tempo disponível para focar no conteúdo programático, grande parte das aulas era desperdiçada em tentativas de gerir comportamentos inadequados e desorganização. A falta de disciplina dificultava a concentração dos alunos nas tarefas, o que prejudicava a sua capacidade de absorver os conteúdos e de interagir de forma produtiva entre si. Além disso, o envolvimento e o compromisso por parte da turma eram claramente inferiores quando em comparação ao 10º, o que resultava num ambiente menos propício para a aprendizagem. A ausência de foco e

responsabilidade teve um impacto negativo no seu desempenho, tornando o processo de ensino muito mais desafiante e, em última instância, menos eficaz.

Por fim, o comportamento desta turma levou-me a ter de alterar a minha abordagem passando a ser mais assertivo. A um nível pessoal esta alteração não foi fácil para mim, já que a assertividade não era uma característica predominante na minha prática pedagógica. Porém ao longo do ano fui desenvolvendo esta competência por reconhecer a sua importância na gestão dos comportamentos desafiantes e manter a disciplina na aula.

Sempre que surgiram conflitos ou comportamentos menos adequados, utilizei esses momentos como oportunidades de aprendizagem, guiando os alunos a compreenderem o impacto das suas ações nos outros e a importância da resolução pacífica de problemas. Desta forma, a promoção de valores e ética esteve sempre presente nas aulas, contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais conscientes e responsáveis, não só no contexto desportivo, mas também na vida diária.

Clima

Segundo Sousa (2014) um bom clima de aula permite que os alunos tenham um aumento na satisfação pessoal e no empenho nas atividades de aula.

O clima da sala de aula está positivamente associado à competência social, motivação, envolvimento e desempenho académico. Por outro lado, apresenta associações negativas, ainda que pequenas, com sofrimento sócio emocional e comportamentos desafiadores (Wang et al., 2020).

No 10º ano, o clima das aulas era de entreajuda e companheirismo entre os alunos. No entanto, no 9º ano, a presença de alunos altamente competitivos e intolerantes para com os colegas menos dotados criava um ambiente onde esses alunos ficavam receosos de errar e, por isso, tendiam a retrair-se. Para promover um ambiente positivo e inclusivo, como mencionado em vários momentos nas minhas aulas, recorri a várias estratégias.

Procurei sempre fomentar a cooperação entre os alunos, organizando atividades em grupo onde todos tinham a oportunidade de contribuir, independentemente do seu nível de habilidade. Usei também a diferenciação de tarefas, ajustando os exercícios às capacidades de cada aluno, para garantir que todos se sentissem desafiados, mas também capazes de alcançar os objetivos

propostos. Além disso, encorajei constantemente os alunos mais habilidosos a ajudar os colegas, criando um ambiente de apoio mútuo em vez de competição desmedida.

Estudos como os de Fan e Williams (2018) citados por Martinelli et al. (2022), reforçam que a autoeficácia e a motivação intrínseca dos alunos estão diretamente relacionadas à qualidade do clima de sala de aula e ao desempenho acadêmico. Professores que conseguem criar um ambiente positivo, onde as emoções são valorizadas, tendem a promover um melhor desenvolvimento acadêmico.

Apesar das minhas inúmeras intervenções, existia algo inerente aos alunos do 9º ano que tive dificuldade em solucionar. Senti que, por vezes, eles sentiam que podiam “abusar” da confiança dada por mim, talvez o único ponto negativo da empatia criada com os alunos. A solução encontrada para solucionar estes problemas foi juntar os alunos mais dotados uns com os outros e os menos dotados de igual forma, assim dando oportunidade para que estes se pudessem exprimir sem o medo de errar e ao juntar os alunos mais dotados, o desejo de se superarem nos diversos momentos de competição acabou por ter resultados positivos no seu comportamento.

Desde o início, procurei integrar princípios como o respeito, a responsabilidade, a honestidade e o fair play em todas as atividades. Incentivei os alunos a respeitarem as regras, os colegas e os adversários, valorizando sempre o esforço e a cooperação acima dos resultados. Na prática, implementei esses princípios de várias formas concretas.

Durante os jogos e competições, promovi a importância de atitudes corretas, como a aceitação das decisões do árbitro e o reconhecimento dos sucessos dos colegas, independentemente de quem vencesse. Criei momentos de reflexão no final de algumas atividades, onde os alunos puderam discutir as suas atitudes e comportamentos, ajudando-os a perceber a importância de agir com integridade e respeito tanto nas aulas como fora delas.

No que diz respeito à inclusão, assegurei-me que todos os alunos, independentemente das suas capacidades físicas ou condições, pudessem participar nas atividades. Adaptei jogos e exercícios para promover a participação de todos, criando um ambiente de respeito e cooperação, onde as diferenças eram valorizadas.

Promovi também atividades de trabalho em grupo, onde os alunos mais experientes apoiavam os colegas, reforçando o espírito de equipa e colaboração. Desta forma, a individualização e a inclusão foram pilares fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem equitativo e motivador para todos.

Em suma, a comparação entre o primeiro período e os subsequentes revela um crescimento notável na minha prática pedagógica. Aprendi a utilizar a projeção de voz de forma eficaz, criei empatia com os alunos, e desenvolvi uma capacidade de adaptação essencial para enfrentar as limitações impostas. O número reduzido de alunos nas turmas facilitou a personalização do ensino, enquanto as constantes adaptações necessárias melhoraram a minha flexibilidade. Apesar das ameaças persistentes, consegui melhorar a execução das aulas e proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais completa e valiosa.

4.1.4. Reflexão

A reflexão docente é amplamente reconhecida como uma prática essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos doces Schön (2017). O mesmo autor introduziu o conceito de "prática reflexiva" como uma forma de os profissionais analisarem as suas ações para aprenderem com as experiências. No contexto da educação, a reflexão permite que os professores reavaliem as suas práticas pedagógicas e façam ajustes para melhor responder às necessidades dos alunos. Segundo Brookfield (2017), o processo reflexivo é uma ferramenta fundamental para que os professores compreendam o impacto da sua abordagem pedagógica e identifiquem oportunidades de melhoria.

Durante a minha PES, a reflexão foi central para o meu crescimento profissional. Ao final de cada aula, realizava uma reflexão verbal, onde recebia feedback da OC e dos meus colegas do NPES. Nas aulas observadas, também obtinha feedback da SP. Estes momentos foram cruciais para proporcionar uma análise crítica da minha prática pedagógica, conforme argumentado por Zeichner e Liston (2013), que defendem que a reflexão partilhada enriquece o processo formativo, permitindo a troca de conhecimentos e experiências.

Além das reflexões verbais, também realizávamos reflexões escritas, onde registávamos não só as nossas observações, mas também as dos

supervisores e colegas. Esse processo escrito foi uma forma eficaz de consolidar o conhecimento adquirido e planejar melhorias para as aulas futuras. Loughran (2013), destaca que a reflexão escrita é uma prática que permite uma análise mais profunda e deliberada sobre as ações tomadas durante as aulas, promovendo mudanças sustentadas na prática docente.

A importância da reflexão não se aplica apenas a estagiários, mas é igualmente vital para professores em qualquer fase da sua carreira (Avalos 2011). Hattie (2012), reforça que o ensino reflexivo é um dos fatores que mais contribuem para o sucesso do ensino e da aprendizagem, pois permite aos professores ajustar continuamente as suas estratégias pedagógicas com base nas respostas e necessidades dos alunos. No futuro, planeio continuar a integrar a reflexão no meu desenvolvimento profissional, assegurando que as minhas práticas pedagógicas evoluem e se adaptem às realidades educativas dos alunos.

4.1.5. Avaliação

A avaliação é uma ferramenta central no processo educativo, pois permite ao professor e ao aluno monitorizar e ajustar o percurso de aprendizagem. Ao contrário da classificação, que atribui uma nota quantitativa ao desempenho do aluno, a avaliação envolve um processo contínuo e formativo que visa promover a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2006).

A avaliação tem uma função crítica de fornecer feedback, ajustando métodos de ensino e ajudando os alunos a identificar as suas áreas de progresso e dificuldades. Este processo pode ocorrer em vários momentos: no início, onde é realizada a diagnóstica, com o objetivo de identificar o nível de conhecimentos prévios; ao longo do percurso realiza-se a formativa (AF), para monitorizar e ajustar; e no final a sumativa (AS), para avaliar os resultados globais das aprendizagens (Fernandes, 2004). Este ciclo permite intervenções pedagógicas mais direcionadas, melhorando a eficácia do ensino. Fernandes (2006), sublinha a importância de uma avaliação que integre tanto as dimensões formativa como sumativa, e que seja sensível ao contexto e às dinâmicas da sala de aula.

Pressupostos de avaliação

De acordo com os documentos destinados à avaliação fornecidos pela OC, a avaliação dos alunos em EF deve obedecer aos seguintes pressupostos:

- i) Avaliação Prática: envolve contacto direto dos alunos em atividades físicas, sendo avaliado o desempenho do aluno em habilidades específicas tais como gestos técnico táticos, fluidez de movimentos;
- ii) Avaliação Conhecimentos: onde são avaliados os conhecimentos teóricos relacionados com as diferentes modalidades tais como, regras de jogo, conhecimento de ações técnico táticas, criatividade;
- iii) Avaliação por projeto: em que os alunos devem realizar um trabalho sobre a modalidade que está a ser abordada envolvendo pesquisa sobre o tema, a elaboração de uma apresentação oral e respetiva apresentação, sendo que neste parâmetro também pode ser englobada a prestação dos alunos no projeto da KOPA realizada em conjunto com a disciplina de Ciências;
- iv) Avaliação de Condicionamento Físico: sendo realizada uma mensuração do condicionamento físico e do conhecimento dos procedimentos por parte dos alunos nos testes FIT Escola e;
- v) Avaliação do Domínio Socio Afetivo: é avaliado o relacionamento interpessoal dos alunos, respeito pelas regras e pelos outros.

Tipos de avaliação

O primeiro tipo de avaliação a ser utilizado é a AD. Segundo de Oliveira et al. (2022) esta serve como forma de ter conhecimento pré-existente do aluno na modalidade. Com base nesta informação, o professor fica munido da capacidade de adaptar o planeamento consoante as necessidades do aluno.

AAD foi realizada sem exceção na primeira aula de cada UD. Para cumprir esse propósito, foi criada uma grelha baseada num sistema de pontuação numérico, composto por quatro níveis: 0 - Não faz; 1 - Realiza com dificuldade; 2 - Realiza com competência; e 3 - Realiza com total correção. Estes níveis foram utilizados para avaliar a competência dos alunos em diferentes modalidades desportivas, com base nos parâmetros estabelecidos no referencial das aprendizagens essenciais do Ministério da Educação. Esses parâmetros definem os critérios e objetivos do que os alunos devem aprender e ser capazes de fazer em cada modalidade (como basquetebol, atletismo, etc.). Assim, os alunos foram avaliados com base em competências específicas (como técnicas, táticas, habilidades motoras) previamente definidas de acordo com essas diretrizes.

A AD permitiu-me obter uma noção clara das características de cada aluno, identificando aqueles que apresentavam mais facilidade ou dificuldades, permitindo assim adaptar o planeamento das UD's às necessidades específicas de cada turma. Ao longo do ano, com a repetição das AD, foi possível observar padrões no desenvolvimento das competências dos alunos. Por exemplo, verifiquei que alunos que inicialmente tiveram pontuações mais baixas (0 ou 1) em determinadas competências, como a técnica ou tática no basquetebol, demonstraram melhorias significativas após a implementação de estratégias pedagógicas mais focadas nas suas necessidades.

Os dados recolhidos ao longo do tempo também permitiram ajustar o ritmo de ensino. Em turmas onde a maioria dos alunos começou com pontuações de 2 ou 3, foi possível acelerar o progresso e incluir atividades mais desafiantes. Por outro lado, em turmas com uma maior percentagem de alunos a pontuar nos níveis inferiores (0 ou 1), o foco foi na consolidação de habilidades básicas e na progressão gradual das competências mais avançadas. Desta forma, os dados recolhidos das várias AD ao longo do ano desempenharam um papel essencial na adaptação do processo de ensino e aprendizagem, garantindo que cada aluno pudesse evoluir de acordo com o seu nível inicial.

O segundo tipo de avaliação é a AF. De Oliveira et al. (2022) defende que a AF visa ajudar os alunos a compreenderem o que necessitam aprender. É um processo constante que conta com a participação ativa de professores e alunos. A mesma autora refere, ainda, que esta avaliação deve partir da AD, já que através da AF, obtêm-se as informações necessárias para desenvolver novos conhecimentos, servindo também como base para alcançar melhores resultados.

Esta avaliação destaca-se por ser conduzida ao longo de todo o processo educativo, uma vez que o professor deve estar atento às dificuldades e necessidades dos alunos ao longo de todo o processo, garantindo que o ensino realmente promova uma aprendizagem significativa (Hattie, 2008).

A AF, conforme defendido por Black and Wiliam (2009), utiliza modelos contínuos e formativos que fornecem feedback útil para o progresso dos alunos, ajudando-os a identificar áreas de melhoria e a monitorizar o seu desenvolvimento ao longo do tempo. O feedback constante e oportuno, incentivando a reflexão sobre o desempenho e progresso, promove a

autoavaliação e o autoaperfeiçoamento, criando um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e acolhedor onde os alunos se sintam motivados e apoiados para participar e aprender (Graham, 2008).

Na implementação da AF a utilização da observação direta revelou-se um instrumento bastante útil pois permitiu-me avaliar, em tempo real, o desempenho dos alunos, identificar áreas a melhorar e fornecer feedback imediato para corrigir técnicas ou comportamentos. Além disso, possibilitou-me adaptar as estratégias durante a aula, respondendo rapidamente às necessidades individuais dos alunos e ao ambiente dinâmico. Adicionalmente, a aplicação da AF foi crucial, pois permitiu valorizar o esforço dos alunos durante todo o ano, mesmo que a sua performance na avaliação final não fosse a melhor.

De acordo com Tannehill et al. (2014), a avaliação como forma de aprendizagem, quando aplicada com sucesso, permite identificar de forma clara e objetiva as estratégias de instrução que melhoram o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Por fim, a observação ajudou-me a identificar o progresso no desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, permitindo-me apoiar o seu desenvolvimento integral. Nesta AF levei em consideração o domínio psicomotor, cognitivo e socio-afetivo dos alunos.

A estruturação de um plano de aula também oferece suporte valioso para a avaliação contínua do desempenho dos alunos. Este processo é fundamental para assegurar que os objetivos pedagógicos estão a ser atingidos, permitindo ao professor fazer ajustes rápidos em caso de desvios (Hastie, De Ojeda, et al., 2011). Além disso, facilita a coerência das aprendizagens, garantindo que as metas estabelecidas são alcançadas de forma progressiva e estruturada.

No decorrer da minha PES, as avaliações que realizava eram muito centradas no domínio motor, ignorando muitas vezes o domínio cognitivo e socioafetivo. Com a evolução do processo e o apoio da OC, comecei a estruturar os meus planos de aula de forma mais completa, incorporando critérios mais claros e específicos para todos os domínios de aprendizagem, o que permitiu uma monitorização mais eficaz do progresso dos alunos.

Por fim, temos a Avaliação Sumativa (AS). Esta avaliação acontece no final de cada período e procura avaliar o desempenho geral dos alunos. De acordo com de Oliveira et al. (2022) esta avaliação é feita através da atribuição de notas, sendo que isso permite classificar o aluno e mais facilmente quantificar

a aprendizagem levada a cabo pelo mesmo ao longo do período, semestre ou ano letivo.

Para levar a cabo a AS, recorri ao documento Excel fornecido pela OC, onde estão discriminados os elementos de avaliação a ser levados em consideração na avaliação. Estes critérios foram definidos pelo núcleo dos professores do colégio antes da nossa chegada, de acordo com o referencial das aprendizagens essenciais do Ministério da Educação. No meu ponto de vista, os critérios estavam adequados visto obedecerem ao referencial. Mais uma vez foi utilizada uma grelha de avaliação com valores 0 a 4 para cada domínio avaliado. Estes domínios são: socio-afetivo, cognitivo e motor.

Neste momento foi muito importante a AF, já que fiz questão de não avaliar os alunos apenas pelo seu desempenho no dia da avaliação. Do meu ponto de vista é impossível alguém estar a 100% das suas capacidades todos os dias, por isso não quis que os alunos fossem prejudicados por não terem um desempenho tão bom no dia da AS (a questão do nervosismo poderia influenciar negativamente). Adicionalmente, a questão do comportamento exibido ao longo da UD foi alvo de registo, por forma a posteriormente “premiar” aqueles que tiveram um comportamento exemplar.

O meu maior receio foi atribuir notas, uma das tarefas mais difíceis na carreira de um professor, como fui alertado durante o primeiro ano de mestrado e ao longo deste segundo ano. Por vezes, senti que estava a ser injusto ao atribuir notas elevadas a alunos com competência motora, mas com comportamento inadequado, ou ao não valorizar suficientemente o esforço de alunos com desempenho motor inferior, o que poderia causar desmotivação nesses alunos e excesso de segurança nos restantes.

Senti que a AS podia ser uma forma injusta de avaliação. Segundo Fernandes (2019), a AS não considera o acompanhamento feito ao longo de uma UD, ao contrário da AF. A AS é realizada após os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a AF acontece durante esses processos.

Autoavaliação

A autoavaliação é um tipo de avaliação onde o aluno deve entrar numa reflexão pessoal sobre o seu desempenho durante o período ou ano letivo. Este

momento permite um autoconhecimento onde compreende as suas habilidades, limitações e preferências dentro da disciplina. O estabelecimento de metas pessoais é outro ponto onde os alunos podem realisticamente desenvolver metas que permitem melhorar o seu desempenho além de promover um sentido de responsabilidade (Catunda & Marques, 2017).

Durante este ano letivo, os alunos realizaram a autoavaliação no final de cada período. Estes autoavaliaram-se nos parâmetros de avaliação em que foram avaliados ao longo do ano letivo, sendo estes: Área de aptidão física e Área dos conhecimentos. Pessoalmente, foi muito interessante ler as autoavaliações dos meus alunos uma vez que me permitiu comparar a percepção que os alunos têm sobre eles próprios com aquela que eu tenho deles. De um modo geral, as percepções dos alunos encontravam-se alinhadas com a realidade. No entanto, uma das justificações de nota que mais me chamou à atenção foi a seguinte: “Eu acho que mereço 5 porque vim às aulas todas.”. O motivo pelo qual esta justificação me chamou à atenção foi pelo facto de o aluno achar que, por ser assíduo, automaticamente se qualifica para ter a nota máxima. A autoavaliação dos alunos resulta num meio necessário para o desenvolvimento do espírito crítico.

É importante salientar que, o momento de autoavaliação foi contabilizado na atribuição da nota final. Nos casos em que existiu uma disparidade muito grande entre a nota atribuída por mim e a nota proposta pelo aluno, a nota final foi afetada negativamente.

Em suma, a comparação entre o primeiro período e os subsequentes revelou um crescimento notável na minha abordagem à avaliação. Ao longo do ano, consegui desenvolver uma compreensão mais profunda e uma aplicação mais justa da avaliação. No entanto, havia pontos fracos a destacar. A minha inexperiência em observar e avaliar os alunos foi inicialmente um obstáculo, mas fui melhorando ao longo do tempo. Outra dificuldade foi decorar nomes e caras, o que tornava o processo de avaliação mais demorado e menos eficiente. As ameaças surgiram principalmente da ausência de alguns alunos nos momentos de avaliação e do perigo de rotular alunos. A transição para uma abordagem que valoriza a evolução contínua dos alunos permitiu-me criar um ambiente de aprendizagem mais justo e motivador, reforçando a importância da avaliação

como uma ferramenta de aprendizagem contínua e não apenas um julgamento final.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Enquanto EE, a participação nas atividades realizadas pela escola é de extrema importância. A participação em atividades escolares é essencial para o estagiário de EF, pois promove a aplicação prática de conceitos teóricos e o desenvolvimento de competências pedagógicas (Darido, 2004).

Essas experiências são fundamentais para que o estagiário se adapte às exigências do ambiente escolar e compreenda a importância da EF no desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Richards et al. (2014), a interação direta com a comunidade escolar aumenta a motivação dos estagiários e permite que desenvolvam uma visão mais abrangente do seu papel enquanto educadores, o que é crucial para a sua formação e para o sucesso futuro como professores. Este papel não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve também atuar como mediador entre os alunos e as práticas físicas, promovendo uma compreensão mais ampla do valor da atividade física no contexto educacional e social. Além disso, ao interagir com a comunidade, o EE desenvolve competências sociais e emocionais, como empatia e liderança, fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo e motivador.

Tavares & Batista (2013), referem que, sendo os EE Jovens com iniciativa, energia e interesse em construir um futuro no campo da Educação, devem ser os primeiros a procurar valorizar estas atividades. Além disso, a participação nas atividades da escola oferece ao EE a oportunidade de observar diferentes contextos e dinâmicas pedagógicas, podendo aprender com professores experientes, absorver práticas eficazes e identificar desafios comuns enfrentados na EF escolar.

Em relação às atividades realizadas no âmbito da PES, participei no desporto escolar na forma de um clube de patinagem, reuniões de pais, seminário, arbitragem de torneios de basquetebol, voleibol e futebol, evento anual, substituições de professores e Ribataalks.

No que diz respeito ao **desporto escolar**, segundas e terças decorria o desporto escolar na forma de um clube de patinagem. No início, enfrentei algumas dificuldades devido à minha própria falta de experiência com patins, o

que me limitou nos primeiros dias. Contudo, com o apoio da OC e a prática semanal, consegui superar esse obstáculo e inclusive começar a andar de patins. Aprendi que o professor deve estar sempre disposto a sair da sua zona de conforto para aprender novas competências. Se tivesse de repetir a experiência, ter-me-ia preparado melhor, praticando patinagem com antecedência. No futuro, terei mais atenção à minha preparação para modalidades menos conhecidas, de forma a proporcionar um apoio mais eficaz aos alunos.

À segunda-feira tínhamos um grupo de alunos que na sua maioria eram mais experientes, inclusive já faziam parte do clube de patinagem no ano transato. Este facto permitiu realizar exercícios de dificuldade elevada tal como jogo do galo em patins, jogo de hóquei e descida de rampas em patins.

Por outro lado, às terças-feiras, tínhamos um grupo de alunos na sua maioria constituído por alunos da pré-primária e primária. Tendo em consideração que na globalidade estes alunos não sabiam andar de patins, os exercícios eram sobretudo para trabalhar questões de equilíbrio e de familiarização com os patins. Para os alunos deste grupo que sabiam patinar bem, recorremos a exercícios de contorno de obstáculos e de coordenação, tal como driblar uma bola enquanto patinavam.

A experiência no desporto escolar foi enriquecedora, não só porque aprendi mais sobre patinagem, uma modalidade pouco abordada durante a minha formação académica, mas também porque me proporcionou um contato mais próximo com alunos de faixas etárias e níveis de desenvolvimento que, de outra forma, eu não teria tido tanto acesso.

Tive a oportunidade de colaborar numa série de atividades que enriqueceram a minha experiência enquanto EE. Uma delas foi a **substituição de aulas de EF** durante a semana do “RibaBootCamp”, onde fui responsável por implementar tarefas e modalidades propostas por outros professores. Esta experiência foi valiosa para desenvolver a minha capacidade de adaptação a diferentes turmas e situações, promovendo simultaneamente a minha evolução na gestão pedagógica de atividades práticas.

Além disso, assisti a várias sessões dos “**Ribatalks**”, um ciclo de palestras dinamizado pelos departamentos do Colégio. Estas palestras foram orientadas por especialistas e figuras de renome, e abordaram uma vasta gama

de temas, desde a ciência à arte, passando por questões contemporâneas como a sustentabilidade. Estes eventos proporcionaram-me uma visão mais aprofundada sobre áreas do conhecimento que complementam a minha formação, ajudando-me a expandir horizontes não só em questões educativas, mas também no equilíbrio entre a vida profissional e pessoal de personalidades reconhecidas.

Outro momento significativo foi a minha participação numa **visita de estudo ao teatro interativo**, integrada na disciplina de Inglês e destinada ao 3.º ciclo. Esta experiência foi particularmente enriquecedora por permitir-me observar a forma como atividades culturais podem ter impacto no processo de ensino e aprendizagem, ao envolver os alunos num ambiente criativo e dinâmico.

Estas oportunidades proporcionaram-me um desenvolvimento contínuo, tanto em termos de conhecimentos académicos, como de competências práticas e interpessoais, essenciais para o meu percurso como futuro professor.

Durante a minha PES, participei nas **reuniões de pais**, um momento essencial para reforçar a comunicação entre a escola e as famílias. Nessas reuniões, que ocorreram ao longo do ano letivo, foi possível discutir o progresso académico dos alunos, partilhar informações sobre o seu comportamento e abordar eventuais preocupações ou dificuldades. Além disso, essas reuniões serviram para ajustar estratégias pedagógicas e orientar os pais sobre como poderiam apoiar o desenvolvimento dos seus filhos em casa.

Este envolvimento nas reuniões de pais permitiu-me compreender melhor a importância da clareza e objetividade na comunicação, além de destacar o papel fundamental que a cooperação entre professores e encarregados de educação desempenha no sucesso académico e pessoal dos alunos. Se pudesse repetir a experiência, ter-me-ia preparado com antecedência para responder de forma mais detalhada a algumas questões levantadas pelos pais, tais como o progresso dos seus filhos ou por não concordar com a classificação. No futuro, pretendo desenvolver ainda mais a minha capacidade de escuta ativa e preparar material de apoio que facilite o diálogo e a partilha de informações durante as reuniões.

No âmbito da PES, organizei, juntamente com os meus colegas, um **seminário e evento anual** com o tema “Bem-estar e satisfação com o trabalho em professores de EF” e “Indisciplina dos alunos: causas e estratégias para a

combater”. O evento ocorreu online e contou com a participação de um especialista com vasta experiência no tema, que ofereceu uma visão enriquecedora sobre as questões abordadas. O seminário foi um ponto de reflexão importante para mim, pois trouxe à tona desafios que afetam diretamente o bem-estar dos docentes e a gestão da sala de aula.

Apesar da preparação cuidadosa, a adesão ao evento foi abaixo do esperado. No entanto, percebi que um dos fatores para isso foi a divulgação tardia do seminário. No futuro, planeio melhorar a promoção e organização de eventos como este, garantindo que haja tempo suficiente para engajar os participantes e maximizar a sua participação.

Também estive envolvido na arbitragem de **torneios desportivos** realizados ao longo do ano, incluindo torneios de basquetebol, voleibol e futebol. Estas experiências não só me permitiram adquirir uma compreensão mais profunda das regras e do papel do árbitro, mas também proporcionaram um desenvolvimento significativo na minha capacidade de tomada de decisão sob pressão.

No entanto, ao refletir sobre o meu desempenho, percebo que poderia ter-me envolvido de maneira mais ativa na fase de planeamento desses eventos, o que me teria permitido contribuir de forma mais abrangente para a sua organização. No futuro, pretendo não só participar ativamente na arbitragem, mas também na fase preparatória dos torneios, para garantir que todos os detalhes sejam levados em consideração e que as atividades decorram da melhor forma possível.

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

No meu ponto de vista, o professor desempenha um papel crucial, não apenas na formação académica dos alunos, mas também no seu desenvolvimento cívico e social. Como Tardif (2012) sublinha, o professor é uma figura de referência que influencia diretamente o comportamento e as atitudes dos alunos, ajudando-os a construir a sua identidade e valores pessoais. Tendo em conta que os alunos passam uma grande parte do seu tempo na escola, este

ambiente torna-se um local de constante aprendizagem e descoberta pessoal. Por isso, é fundamental que o professor promova um clima de confiança e aceitação, tanto dentro como fora da sala de aula, para criar uma base sólida sobre a qual os alunos possam desenvolver a sua personalidade e tornarem-se cidadãos responsáveis.

Durante a minha PES, tive a oportunidade de participar ativamente na vida escolar, contribuindo de várias formas para o colégio, para os alunos e para os outros professores. No que diz respeito aos alunos, considero que o meu contributo foi significativo ao ajudar a criar um ambiente acolhedor nas aulas de EF e no desporto escolar, onde eles se sentiram motivados a participar ativamente e a superar-se. Como refere Bailey et al. (2009), a EF é uma área onde se podem desenvolver não só competências motoras, mas também valores como a cooperação, o respeito e a disciplina. Para além da vertente técnica, procurei inculcar nos alunos uma atitude de responsabilidade, incentivando-os a apoiar os colegas e a serem exemplos de fair play, o que, por vezes, transcendeu a aula e impactou o comportamento geral dos alunos no colégio.

No que diz respeito à minha interação com os outros professores, consegui contribuir para a partilha de ideias e estratégias pedagógicas, especialmente no contexto das atividades extracurriculares e da organização de eventos desportivos. A minha participação em reuniões de pais e conselhos de turma também foi relevante para alinhar o trabalho em equipa com os colegas e garantir que o progresso dos alunos fosse acompanhado de forma eficaz. Segundo Hattie (2012), a colaboração entre professores é essencial para melhorar o ambiente escolar e promover o desenvolvimento dos alunos.

Fora do contexto de aula, senti que o meu contributo se estendeu para lá da simples instrução desportiva. Atividades como a arbitragem de torneios e a organização de eventos desportivos permitiram-me desenvolver competências de liderança e gestão, além de incentivar os alunos a participar de forma ativa na vida escolar. Se tivesse de destacar um ponto em que senti que fiz a diferença, seria o impacto positivo que pequenas ações, como o feedback constante e o apoio emocional, tiveram no bem-estar e confiança dos alunos, algo que eles me transmitiram ao longo do ano.

Em resumo, a minha PES não só contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, mas também deixou uma marca nos alunos, nos colegas

professores e na comunidade escolar em geral, ao promover um ambiente inclusivo e orientado para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

5.3. Socialização profissional e institucional

A socialização profissional ajuda estudantes e docentes a formarem a sua identidade profissional, ajustando-se a novos papéis e desenvolvendo um senso de pertença às suas comunidades. Isto é particularmente evidente na educação doutoral, onde a construção de redes profissionais e a adaptação às normas institucionais influenciam o sucesso académico e a preparação para a carreira futura. A socialização, neste caso, é vista como uma forma de desenvolver resiliência e bem-estar, especialmente em situações de stress, como durante a pandemia, quando os desafios aumentaram (Li & Zhang, 2023).

Esta nova experiência no seio da comunidade escolar teve como um dos seus principais objetivos a aquisição do maior número possível de competências para singrar neste ambiente. Ativamente procurei estabelecer relações de proximidade com diversos elementos, tanto do grupo docente como do não docente.

Desde o primeiro momento no colégio, fui recebido de braços abertos por todas as pessoas, desde pessoal docente até não docente. Esse acolhimento caloroso fez toda a diferença na forma como me adaptei ao ambiente escolar, o que criou em mim um sentimento de pertença e confiança.

A relação com o corpo docente foi muito positiva e formativa. Ao longo dos dias, tive a oportunidade de partilhar experiências com professores de diferentes áreas, mas principalmente com os de Educação Física, que não hesitaram em oferecer feedback sobre as minhas práticas. Ao observar as suas aulas e discutir abordagens pedagógicas, aprendi muito sobre a gestão de turmas, a motivação dos alunos e a criação de um ambiente inclusivo e estimulante. A partilha constante de estratégias de ensino permitiu-me perceber diferentes formas de conduzir atividades e adaptar as aulas às necessidades dos alunos, algo que considero essencial para o sucesso do ensino.

A convivência com o corpo não docente também se revelou muito enriquecedora. Desde o início, fiz questão de estabelecer uma boa relação com

todos os colaboradores da escola, incluindo o pessoal da secretaria, da limpeza e da cantina. Acredito que a escola funciona como uma comunidade e que cada um dos seus membros desempenha um papel importante no bom funcionamento do ambiente escolar. Com eles, aprendi a importância da paciência, do respeito e da colaboração para garantir que tudo funcione da melhor maneira. Muitas vezes, foi em conversas casuais que recebi conselhos valiosos sobre como lidar com os desafios diários e me manter resiliente em momentos de pressão.

Além disso, o fato de passar muitas horas no colégio permitiu que eu mergulhasse completamente na rotina escolar. Isso deu-me a oportunidade de observar como os diferentes departamentos e funções se interligam para garantir a educação de qualidade dos alunos. Participar ativamente nas atividades da escola, mesmo fora do âmbito das aulas, reforçou a minha convicção de que a socialização profissional vai muito além da sala de aula. Ao envolver-me em reuniões de equipa, eventos escolares e momentos de pausa, tive a chance de criar laços mais profundos com todos os que trabalham para o sucesso educativo.

Essa troca constante de experiências, tanto com docentes como com não docentes, ajudou-me a melhorar as minhas competências de comunicação, a capacidade de resolução de problemas e a desenvolver uma postura mais flexível e empática. Ouvindo os conselhos de profissionais com anos de experiência, aprendi a importância da humildade e da escuta ativa, reconhecendo que há sempre algo a aprender com os outros.

Em suma, essa socialização permitiu-me não só adquirir e aprimorar competências essenciais para a minha prática pedagógica, como também me deu uma visão mais abrangente do funcionamento do sistema escolar. Criar essas relações desde o início, marcando presença no colégio de forma proativa, foi fundamental para me sentir preparado para os desafios futuros da profissão docente, tanto em termos técnicos quanto emocionais.

5.4. A Componente ético-profissional

No âmbito da minha PES, tive a oportunidade de refletir sobre a importância da componente ético-profissional na profissão de professor de EF. Este aspeto é essencial para assegurar que a prática pedagógica seja conduzida

de forma responsável, justa e respeitosa, promovendo um ambiente educativo saudável e eficaz.

Primeiramente, a responsabilidade profissional é um dos pilares desta componente. Como professores de EF, é imperativo assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas competências físicas, mas também sociais, emocionais e cognitivas. Para isso, é necessário preparar adequadamente as aulas, utilizar metodologias de ensino eficazes e avaliar de forma justa e criteriosa o desempenho dos alunos. Essa questão é amplamente debatida na literatura recente, onde se reforça a necessidade de promover uma "literacia física" entre professores, garantindo que estes estejam atualizados em termos de estratégias pedagógicas, de forma a assegurarem um ensino justo e responsável (Yin et al., 2024).

O respeito e a igualdade são valores fundamentais que devem orientar a atuação dos professores. É crucial tratar todos os alunos com respeito, promovendo a igualdade de oportunidades. Isto implica estar atento às necessidades individuais, às diferenças culturais, de género e às capacidades físicas e cognitivas dos alunos, garantindo um ambiente inclusivo e equitativo. De acordo com Guerrero and Guerrero Puerta (2023), a promoção da igualdade de género na EF é uma área sensível, sendo crucial que os professores estejam conscientes das potenciais estruturas enviesadas de género ao desenvolverem currículos e abordagens de ensino. O estudo revela que, ao implementar estratégias inclusivas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

No meu ponto de vista, a confidencialidade destaca-se como um princípio ético essencial. Os professores devem respeitar a privacidade dos alunos, mantendo confidenciais as informações pessoais e dados sensíveis a que têm acesso no exercício da sua atividade profissional. A conduta moral dos professores de EF deve ser exemplar, tanto dentro como fora da escola. Demonstrar integridade, honestidade e justiça é vital, pois influencia positivamente os alunos através do exemplo comportamental.

Outra responsabilidade ética crucial é promover a saúde e o bem-estar dos alunos. Os professores devem ensinar a importância da atividade física, da nutrição equilibrada e da saúde mental, incentivando os alunos a adotarem um estilo de vida ativo e saudável. Garantir a segurança dos alunos durante as

atividades físicas é fundamental. Para tal, os professores devem assegurar que todos os equipamentos e espaços de atividade sejam seguros, supervisionar adequadamente as atividades e estar preparados para responder a emergências com conhecimentos de primeiros socorros. A importância da segurança e do bem-estar está ligada também à responsabilidade dos professores de EF em garantir uma educação inclusiva e eficaz para todos os alunos, independentemente das suas capacidades físicas ou culturais (Yin et al., 2024).

Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo é um compromisso ético que os professores devem assumir. Manter-se atualizado com novas metodologias de ensino, pesquisas em EF e políticas educativas reflete um padrão ético de melhoria constante e dedicação à profissão. Guerrero and Guerrero Puerta (2023) sugerem que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores de EF é crucial para que eles adaptem as suas práticas pedagógicas a uma realidade inclusiva e em constante evolução.

A colaboração e o trabalho em equipa são igualmente importantes. Os professores devem trabalhar em conjunto com colegas, pais e a comunidade escolar para criar um ambiente de aprendizagem coeso e apoiar o desenvolvimento global dos alunos.

Adicionalmente, considero que a justiça e a imparcialidade nas avaliações e no tratamento dos alunos são fundamentais para uma prática educativa ética. As avaliações devem refletir com precisão o desempenho e progresso dos alunos, evitando qualquer forma de discriminação ou favoritismo. A contribuição para a comunidade escolar é uma componente relevante. Os professores de EF devem estar envolvidos em atividades extracurriculares, eventos escolares e iniciativas que promovam o bem-estar e a coesão social dentro da escola.

Em suma, a componente ético-profissional é um pilar essencial na profissão de professor de EF. A adesão a elevados padrões éticos não só promove o desenvolvimento saudável e equilibrado dos alunos, como também fortalece a credibilidade e dignidade da profissão. Esta reflexão sobre a ética profissional foi uma parte integral da minha PES e ajudou-me a compreender melhor as responsabilidades e os valores que devem guiar a prática docente.

6. Desenvolvimento profissional

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

A formação contínua desempenha um papel central no desenvolvimento profissional dos professores, sendo fundamental para garantir a qualidade do ensino e a adaptação às constantes mudanças no campo educacional (Day, 2002). O mesmo autor argumenta que a educação não é um campo estático; por isso, os professores precisam de estar em constante atualização para responder às novas exigências curriculares, tecnológicas e sociais.

Ao longo da minha PES, enfrentei diversas dificuldades que se revelaram, em simultâneo, grandes oportunidades de crescimento. Uma das principais dificuldades que identifiquei foi a gestão da avaliação e a necessidade de personalizar o feedback que forneço aos alunos. Percebi que, inicialmente, o meu feedback tendia a ser demasiado genérico, o que limitava o progresso dos alunos. A OC mencionou, e com razão, que o feedback deve ser mais específico e ajustado às necessidades individuais de cada aluno, permitindo que cada um deles tenha clareza sobre o que pode melhorar. Isso está em consonância com o que Hargreaves e Fullan (2015) defendem, ao afirmarem que a formação contínua não só aprimora as competências pedagógicas, mas também fortalece o compromisso profissional e a motivação dos professores.

Outro desafio foi encontrar um equilíbrio justo na avaliação. Avaliar não é apenas atribuir uma nota, mas sim um processo contínuo de acompanhamento e promoção da aprendizagem. Nesse sentido, reconheço que, por vezes, fui demasiado rígido com alunos que tinham competência motora, mas que não demonstravam comportamentos adequados. Em contraponto, valorizei mais o esforço e a evolução dos alunos que, apesar de não apresentarem um desempenho técnico elevado, demonstram empenho e compromisso nas atividades.

A formação contínua, como destacam Hargreaves e Fullan (2015), desempenha um papel crucial na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica. Se tivesse incorporado reflexões mais profundas sobre a minha atuação e explorado novas estratégias pedagógicas durante a PES, talvez tivesse conseguido lidar melhor com as diferentes competências e

comportamentos dos alunos, oferecendo uma avaliação mais equilibrada e personalizada a cada um deles.

Quanto à gestão do tempo e das turmas, especialmente com o 9.º ano, tive dificuldades em manter a disciplina e o foco nas tarefas, o que afetou o tempo de prática. Essa foi uma área em que precisei melhorar, tal como a OC observou, aplicando estratégias mais eficazes para manter o controlo da turma e garantir que o tempo de aula fosse utilizado de forma mais eficiente. A necessidade de aprimorar essas habilidades destaca o papel fundamental da formação contínua, que, segundo Avalos (2011), cria uma cultura de aprendizagem dentro da escola, onde os professores colaboram e partilham experiências. Esse ambiente de melhoria contínua permite desenvolver novas estratégias para gerir o comportamento dos alunos e otimizar o tempo de prática, algo essencial para uma gestão de sala de aula mais eficaz.

Para Hattie (2012), o impacto mais significativo da formação contínua é o aumento da eficácia do professor na sala de aula. Estudos como o de Hattie (2008) indicam que professores que participam em programas de desenvolvimento profissional ao longo da carreira conseguem não só melhorar o desempenho dos seus alunos, mas também criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e desafiadores. A necessidade de formação contínua ficou clara para mim ao longo deste processo. Acredito que, ao continuar a investir na minha formação, vou adquirir mais ferramentas para personalizar o ensino, ajustar a avaliação e gerir melhor os desafios comportamentais que surgem no dia a dia.

Concluindo, as dificuldades que enfrentei foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Como defende Hattie (2012), a formação contínua é essencial não apenas para o crescimento pessoal dos professores, mas também para a construção de sistemas educativos mais eficazes e equitativos. Reconheço a necessidade de me manter num processo contínuo de aprendizagem e formação, de forma a adaptar-me aos diferentes contextos escolares e às necessidades individuais de cada aluno. Isso não só me permitirá ser um professor mais competente, mas também mais justo e eficaz na promoção do sucesso educativo dos meus alunos.

7. Reflexões finais

Ao longo deste percurso na PES, vivi uma experiência extremamente enriquecedora que contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF. A realização deste relatório permitiu-me refletir profundamente sobre o impacto das minhas decisões pedagógicas e sobre a minha evolução ao longo deste ano letivo.

No início da PES, tinha várias expectativas em relação ao meu crescimento como professor e ao impacto que teria nos meus alunos. Esperava ser um professor competente, responsável e eficiente, que pudesse criar um ambiente de confiança e evolução tanto a nível motor como cognitivo. Tinha também a expectativa de transmitir valores importantes como o respeito, a cooperação e a responsabilidade. Com o decorrer da PES, percebi que algumas destas expectativas foram desafiadas, enquanto outras foram atingidas.

As dificuldades surgidas ao longo do ano, nomeadamente a gestão de comportamento de algumas turmas, as limitações de espaço e tempo, e a utilização de horários de EF para testes de outras disciplinas, levaram-me a adaptar as minhas estratégias e a redefinir as minhas expectativas iniciais. No entanto, o crescimento que experienciei ao nível da adaptação, da capacidade de gerir situações imprevistas e da criação de empatia com os alunos, superou as minhas expectativas.

Em relação ao impacto que esperava ter nos alunos, sinto que, apesar das dificuldades encontradas, consegui criar um ambiente positivo, onde os alunos se sentiam motivados a participar e a respeitar as regras estabelecidas. Tive a oportunidade de integrar os valores de respeito e fair play em todas as atividades, e isso refletiu-se na forma como os alunos interagiram durante as aulas e competições.

Em suma, muitas das minhas expectativas foram cumpridas, embora tenha sido necessário ajustar algumas ao longo do processo. Este percurso revelou-se essencial para a minha formação, permitindo-me consolidar os conhecimentos adquiridos e preparar-me para futuros desafios na minha carreira docente.

A análise SWOT, feita durante a elaboração do PFIE, foi fundamental para que eu identificasse tanto os meus pontos fortes como as minhas fraquezas.

Esta análise ajudou-me a perceber quais as áreas em que devo focar-me mais e deu-me uma perspetiva clara sobre as oportunidades de melhoria na minha prática. Além disso, permitiu-me identificar os desafios que enfrentei ao longo da PES e que certamente voltarei a enfrentar no futuro, equipando-me com as ferramentas necessárias para lidar com eles de forma mais eficaz, já que me permitiu ter um autoconhecimento muito maior

No decorrer da PES, fui consolidando uma metodologia de ensino mais inclusiva e justa. Todo o feedback que recebi ao longo da toda a PES independente da sua proveniência foi essencial para me guiar neste processo, ajudando-me a melhorar a minha abordagem pedagógica, a adaptar as minhas estratégias de ensino às necessidades específicas de cada turma e talvez mais importante a crescer enquanto profissional e pessoa. A questão da justiça nas avaliações, mencionada pela PO, foi algo que trabalhei de forma contínua, procurando sempre garantir que os alunos fossem avaliados de forma justa e criteriosa, independentemente das suas capacidades motoras ou contextos pessoais.

Uma das principais aprendizagens que retiro desta PES é a importância de manter um processo de formação contínua. Ao longo deste percurso, percebi que a educação é uma área em constante evolução, o que me obriga a manter com novas metodologias e práticas pedagógicas. Além disso, a troca de ideias e experiências com os colegas e a participação ativa em atividades escolares contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento profissional.

Por fim, este relatório serviu como um ponto de reflexão para todo o processo que vivi e ajudou-me a compreender que, apesar dos desafios, estou no caminho certo para me tornar um professor mais competente, empático e justo. Sei que ainda há muito a aprender, mas estou confiante de que, com o compromisso e a dedicação que tenho demonstrado, continuarei a evoluir e a contribuir de forma positiva para o sucesso educativo dos meus futuros alunos.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem - 2a Edição*. Almedina. Obtido de <https://books.google.pt/books?id=Qwi9BwAAQBAJ>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. Obtido de <https://books.google.pt/books?id=IXvuAAAAMAAJ>
- Black, P., & Wiliam, D. (01 de February de 2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-90. doi:10.1177/003172171009200119
- Brito, C. d., & Simon, I. (10 de October de 2009). Vínculos rompidos pela indisciplina na escola. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Brazil: PUCPR. Obtido de <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/3ecc7c20-f717-4a5f-8564-6c628d0c3316/>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

- Capel, S. A., Breckon, P., & O'Neill, J. (2006). *A practical guide to teaching physical education in the secondary school*. Routledge.
doi:<https://doi.org/10.4324/9780429061318>
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*, 423–435.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.
- Chantraine-Demilly, L., & Cunha, G. (1992). *Os professores ea sua formação*.
- da Silva, A. L., 2022 Silvano, L. C., & do Nascimento Mascarenhas, S. A. (2017). Importância e contribuição do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física Importance and contribution of the apprenticeship supervised in the professional's of physical education formation.
- Darido, S. C. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista brasileira de educação física e esporte*, *18*, 61–80.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- de Oliveira, R. G., Mota, A. A., & de Sousa, J. A. (2022). Avaliação educacional- uma breve análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. *Cadernos da Pedagogia*, *16*.

- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63, 5–18.
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 21–50.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 139–164.
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. *Renaissance learning*, 2–6.
- Guerrero, M. A., & Guerrero Puerta, L. (2023). Advancing gender equality in schools through inclusive physical education and teaching training: a systematic review. *Societies*, 13, 64.
- Hamdan Said, I. A., Tahir, L., Ahmad, R., & Hassan, Z. (2013). Effect of community participation on school community relations. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16, 378–382.
- Han, Y., Syed Ali, S. K., & Ji, L. (2022). Feedback for promoting motor skill learning in physical education: A trial sequential meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 15361.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hastie, P. A., Calderón, A., Palao, J., & Ortega, E. (2011). Quantity and quality of practice: Interrelationships between task organization and student skill level in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 784–787.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, 16, 103–132.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2011). The Power of Feedback-Review of Educational Research. *American Education Research Association and SAGE*, 86.
- Jones, V. F., Jones, L. S., & Toshalis, E. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson/Allyn and Bacon Boston.
- Li, J., & Zhang, J. (2023). Establishing Academic Identities Through Professional Socialisation During the COVID-19 Pandemic: A Doctoral Student, Institutional Member, or Early Career Researcher? Em *Research and Teaching in a Pandemic World: The Challenges of Establishing Academic Identities During Times of Crisis* (pp. 121–139). Springer.
- Lomba, M. L., & Faria Filho, L. M. (2022). Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, 38, e88222.
- Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*. Routledge.

- Martinelli, S. d., Muelle-Zúñiga, N., & Alves, L. J. (2022). Ambiente de aprendizagem em sala de aula e Desempenho escolar. *Revista Electrónica Educare*, 26, 110–126.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73–122.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Moreira, J. P. (2014). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola EBI-JI Prof. Dr. Ferrer Correia da turma G do 9º ano no ano letivo 2013-2014*. Master's thesis.
- Pereira, C. B., Farias, C., Ramos, A. G., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *RPCD*, 1.
- Quina, J. d. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Richard Bailey, D. K., Education, B. P., & Group, S. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24, 1–27.
doi:10.1080/02671520701809817

- Richards, K. A., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3, 113–134.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83, 335–351.
- Savage, J. (2014). *Lesson Planning: Key concepts and skills for teachers*. Routledge.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Shibuya, K. (2020). Community participation in school management from the viewpoint of relational trust: A case from the Akatsi South District, Ghana. *International journal of educational development*, 76, 102196.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: quality PE through positive sport experiences. Human Kinetics. *Sport education: quality PE through positive sport experiences. Human Kinetics*.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física* (Vol. 129). Inde.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). Complete Guide to Sport Education: Human Kinetics. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Sousa, C. D. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica N\textordmasculine2 da Mealhada Junto da Turma do 8\textordmasculineB no Ano Letivo de 2013-2014*. Master's thesis, Universidade de Coimbra (Portugal).
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Publishers.

- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Tavares, M. F. (2013). Relatório de Estágio Profissional-Caminhos Distintos... Um objetivo comum: Ser Professor.
- Thorburn, M., & Gray, S. (2010). Physical Education: Picking up the baton. *Policy and Practice in Education* No 27.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5, 1–12.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Yin, H., Omar Dev, R. D., Soh, K. G., Li, F., & Lian, M. (2024). Assessment and development of physical education teachers' physical literacy: A systematic review. *Plos one*, 19, e0307505.
- Yusuf, H. T., Odutayo, A. O., & Tuoyo, A. O. (2022). Effectiveness of teaching practice supervision as perceived by student-teachers in Ilorin Metropolis, Nigeria. *Journal of Educational Sciences*, 6, 312–319.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zhan, Y. (01 de March de 2016). David Carless: Excellence in university assessment: learning from award-winning practice. *Higher Education*, 71, 435-437. doi:10.1007/s10734-015-9911-9

Zhou, Y., Shao, W. D., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18, 6281.