

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Manuel Henrique Couto Gomes

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo

outubro, 2022



Manuel Henrique Couto Gomes

N.º 33529

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

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo – Universidade da Maia e orientação do Professor Mestre Luís Sousa– Colégio Novo da Maia.

outubro, 2022

Gomes, M. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Ensino e Aprendizagem, Educação Física e Estudante-Estagário.

Agradecimentos

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada que ora se apresenta é fruto não só de inúmeros dias e noites de estudo, profunda reflexão e árduo trabalho, como também é igualmente a “chegada ao destino” desta viagem académica a que me lancei e que, como não podia deixar de ser, contou com a boa companhia e camaradagem das pessoas que levei comigo e daquelas que encontrei ao longo do caminho.

Ao Domingos e à Celeste, que não só protagonizaram, como saíram bem-sucedidos, na tarefa, no mínimo interessante, que foi educarem-me e sustentarem-me durante os, para já, 24 anos que me tiveram como filho.

À minha irmã, Maria João, pelas avenças e desavenças, por estar sempre lá, por todos os conselhos e por fazer de mim aquilo que sou hoje – o meu especial obrigado, não tinha chegado aqui sem ela.

Ao meu avô, Angelino, por ser a minha maior inspiração. Obrigado por me teres transmitido muitos ensinamentos úteis para o verdadeiro desafio que é a vida.

À minha família, por me ter sempre apoiado e acreditado no meu potencial.

Ao professor Luís Sousa, meu orientador cooperante, pela disponibilidade, pela paciência, por todas as partilhas (de experiências e conhecimentos) ao longo deste percurso e também pela amizade e companheirismo.

Ao professor Rui Araújo, meu supervisor, pelas críticas construtivas, disponibilidade, oportunidades proporcionadas e palavras de incentivo ao longo deste ano.

Aos professores da Universidade da Maia, por se mostrarem disponíveis para ajudar durante toda a PES, de forma a melhorar o meu desempenho.

Ao Colégio Novo da Maia, com particular menção aos professores do departamento de Educação Física, por terem integrado no colégio e pela partilha de experiência e conhecimentos.

Um agradecimento especial, às minhas companheiras da prática de ensino supervisionada, Inês Brito e Sara Ribeiro, pelo companheirismo, compreensão, partilha de conhecimentos, incentivos e pelos dias de trabalho que passamos.

Uma saudação a todos os meus amigos, pela compreensão, companheirismo e entejuda ao longo desta etapa.

O MEU MUITO OBRIGADO A TODOS!

Índice geral

Resumo.....	vii
Abstract	viii
Lista de Abreviaturas	1
1. Introdução.....	3
2. Enquadramento pessoal e profissional	4
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	4
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
3.3.1 Escola	10
3.3.2. Turmas.....	11
3.4 Caracterização do núcleo da PES.....	13
3.4.1 Colegas EE.....	13
3.4.2 Orientador Cooperante	13
3.4.3 Supervisor.....	14
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	16
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	16
4.1.1 Conceção de ensino	16
4.1.1.1 Modelos de Ensino	18
4.1.2 Planeamento	25
4.1.2.1 Planeamento Anual	26
4.1.2.2 Planeamento por UD	27
4.1.2.3 Planos de Aula.....	28
4.1.3 Realização	29

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	30
4.1.4 Avaliação.....	34
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	38
5.1 Atividades realizadas.....	38
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	41
5.3 Socialização profissional e institucional	42
5.4 A componente ético-profissional	44
6. Desenvolvimento profissional.....	45
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	45
7. Reflexões finais	47
8. Referências bibliográficas	48

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular que faz parte do segundo ano do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia. A PES que ora apresento foi concretizada no Colégio Novo da Maia, sob orientação do supervisor e do orientador cooperante. Ao longo da minha prática pedagógica, orientei duas turmas das quais, uma do 6º ano (2º ciclo) e outra do 12º ano (Ensino Secundário). Este relatório descreve toda a minha experiência em contexto real da atividade profissional do professor e da envolvente escolar, tendo como finalidade a partilha de tudo o que foi vivido, e, em suma, o desenvolvimento de uma reflexão sobre a reflexão na ação dos conhecimentos e aprendizagens obtidas (práticas e teóricas) ao longo do ano, tais como as objeções e os obstáculos sentidos. Para a realização do relatório, segui as normas atuais presentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia. Nesta sequência, o relatório está estruturado sete capítulos: I – Introdução, II – Enquadramento pessoal e profissional, III – Enquadramento institucional, IV – Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção, V – Participação na escola e Relação com a comunidade, VI – Desenvolvimento profissional e VII – Reflexões finais. Quanto à organização do relatório, considere-se: o primeiro e segundo capítulos compreendem a minha reflexão biográfica na proporção profissional e pessoal, descrevendo as expectativas em relação ao ano letivo da Prática de Ensino Supervisionada, o terceiro capítulo aborda a parte prática e o seu conceito, refletindo o que tudo isto vai influenciar na minha formação enquanto futuro professor e de todo o enquadramento com a escola (institucional e funcional). O quarto capítulo é constituído pela análise crítica de toda a minha parte prática da Prática de Ensino Supervisionada, incluindo o trabalho como professor, a começar com o planeamento, realização e a avaliação, até à vertente mais pedagógica, tendo o controlo da disciplina, do planeamento das aulas, da gestão e organização das mesmas e do processo de instrução da aula. Neste ponto também está associado a relação interpessoal com a comunidade escolar e a evolução profissional. Em conclusão, o quinto e sexto capítulos fazem um recolhimento introspetivo do ano letivo e da minha experiência da Prática de Ensino Supervisionada e, por fim, no sétimo capítulo observam-se as conclusões finais.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Ensino e Aprendizagem, Educação Física e Estudante-Estagário.

Abstract

The Supervised Teaching Practice is a structuring course subject belonging to the second year of postgraduate course “Master’s Degree in middle and high school teaching of Physical Education” taught at University of Maia. To what concerns the report at hands, this Supervised Teaching Practice took place at “Colégio Novo da Maia” under guidance of the supervisor and cooperating advisor. The pre-service teacher led their teaching practice in classes belonging to 6th grade (middle school) and 12th grade (high school). This report describes the trainee’s student experience within the educational community and the practice of a real teacher’s professional activity. It has, as primary goal, the purpose to share all the moments that were lived and, in a nutshell, the development of a reflection on the reflection-in-action of the acquired knowledge (practical and theoretical) for the duration of the school year, as well as the several doubts and hardships found and felt along the way. This report is divided by seven chapters: I – Introduction, II – Professional and Personal Framework, III – Institutional Framework, IV – Intervention and Analysis Plan’s Professional Practice, V – School Involvement and Relation with the community, VI – Professional Development and VII – Final Reflections. When it comes to the report’s organization, consider: the first and second chapters grasp a biographic reflection of the trainee student in mine personal and professional dimensions, sharing their first expectations concerning the first year of the Supervised Teaching Practice; the third chapter concerns the practice and its context, including a reflection about the role of the Supervised Teaching Practice on the formation of a future teacher and the framework regarding the institution where the Supervised Teaching Practice took place and its functioning; the fourth chapter contains a critical reflection of the Supervised Teaching Practice entire process, from the teacher’s tasks (planning, execution and evaluation) to involvement in school activities and the relation with the school community; the fifth and sixth chapters, include an introspection about the experience on the last year of the Supervised Teaching Practice; and lastly the seventh and final chapter includes some final reflections.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Teaching and Learning, Physical Education and Trainee Student.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades Extracurriculares

AF – Atividade Física

APZE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNM – Colégio Novo da Maia

CoP – Comunidade Prática

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EFC – Educação Física Criativa

IP – Identidade Profissional

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura e Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

MEJC – Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), com vista ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia (UMAIA). A PES é o elemento fundamental do processo de formação dos estudantes-estagiários (EE), uma vez que para muitos é a primeira conexão com o sistema de ensino e a chance de colocar tudo em prática, depois de anos de aquisição de conhecimento. De facto, surge como um momento essencial que marca a desejada mudança da função de aluno para a de professor, ou seja, é “o último passo na formação inicial do futuro professor” (Santos, 2004, p.20). No caso presentemente relatado, a PES realizou-se no Colégio Novo da Maia (CNM), situado no Concelho da Maia, na freguesia de Milheirós, constituído por um núcleo de três elementos. Todo este percurso foi orientado e conduzido por um supervisor (SV) (Professor Doutor Rui Araújo) e por um orientador cooperante (OC) (Professor Luís Sousa). Durante o presente ano letivo 2021/2022, fui responsável pela lecionação da disciplina de Educação Física (EF) de uma turma do 12º ano e por partilhar, juntamente com o meu núcleo, uma turma do 6º ano. Ao longo do mesmo fui responsável pela organização e gestão de todo o processo de ensino e aprendizagem, com o auxílio do OC.

Ao longo deste relatório descrevo os últimos dez meses onde aprendi, trabalhei e vivenciei momentos que marcaram e marcarão o meu crescimento a nível profissional e pessoal. Este percurso retrata não só uma evolução importante como profissional de Educação Física (EF), tendo também refletido que somos dos elementos mais importantes na vida dos nossos jovens alunos, mas também espelha com uma certa profundidade toda a PES que tem como objetivo o reforço com consciência da minha atuação enquanto profissional. Todo este trajeto foi revelador de uma experiência recompensadora e engrandecedora em todos os domínios (humano, social, profissional, afetivo), influenciando assim o meu futuro como docente de EF.

Este relatório tende a traduzir uma reflexão e descrição de todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES, tendo em vista uma perspetiva ponderativa e instrutiva, reforçando assim o meu profissionalismo. O mesmo funcionará como um jogo de Tetris, onde todas as experiências obtidas se encaixam, tais como as peças do jogo e toda esta junção leva à passagem de nível, levando isto a um maior desenvolvimento e ao próximo passo da minha vida.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Nasci no dia 30 de abril de 1998, na freguesia de Mafamude, em Vila Nova de Gaia. Um dia há muito desejado pela minha família, visto que finalmente nascera um menino entre as meninas. Passei toda a infância nesta pequena terra, onde me ocupava com inúmeras brincadeiras no meio da natureza: a subir árvores, construir casas no meio do campo com troncos, folhas de árvores e outros que tais, jogar jogos tradicionais, etc., mas também a criar formas criativas de resolver problemas, tal como me ensinou o meu avô, de quem, inclusive, emprestei a alcunha “engenhocas” – escusado será dizer que tudo isto em muito favoreceu não só o meu desenvolvimento motor, como cognitivo.

Desde então o desporto começou a assumir uma parte predominante na minha vida. Este é um “vício” que surge por influência do meu pai e irmã que já praticavam desporto. Inicialmente segui as pisadas da minha irmã e primas começando o meu percurso desportivo pela prática de natação com quatro anos de idade. Mais tarde, e tendo em conta a minha rápida evolução na modalidade, comecei a competir. De seguida, e paralelamente com a prática da natação, iniciei-me na modalidade de Atletismo. A prática desta modalidade foi motivada pelo meu pai, atleta federado. Ambas as modalidades são de características individuais e foram extremamente importantes para, desde pequeno, começar a delinear objetivos, visto que era um desafio constante diminuir os meus tempos.

Anos depois, percebendo que os meus colegas de escola andavam todos no Futebol, a minha mãe inscreveu-me também. Foi aqui que começou uma paixão que ainda perdura, conseguindo participar em vários campeonatos nacionais da formação representando o Clube Desportivo Feirense. Em todo este trajeto futebolístico vivenciei muitos momentos, assumi várias responsabilidades, como a de capitão, que me fizeram não só crescer enquanto homem, mas também desenvolver várias competências.

Já na escola, por outro lado, participei em vários torneios tanto em interturmas, como no desporto escolar. Fiz parte das equipas de Natação, Badminton, Futsal e Patinagem, tendo conseguido um bom resultado em todas elas. Os meus familiares e professores referiam várias vezes, inclusivamente, que tinha nascido para o desporto.

É ainda de realçar que toda esta ligação com o mesmo foi preponderante para evoluir a minha capacidade de organização, onde tive sempre de gerir horários por forma a ter tempo para a escola, desporto, família e amigos. Toda esta relação umbilical com o desporto

manifestou-se nas minhas decisões académicas e profissionais futuras, optando por prosseguir os estudos nesta área.

No ano de 2017, entrei na UMAIA para o curso de EF e Desporto. Confesso que esta não era a minha primeira opção, mas o facto de não ter entrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e por querer dar continuidade à prática de Futebol no clube que representava, optei, com o esforço monetário e permissão dos meus pais, por ficar perto do local da minha residência numa faculdade privada. Desde pequenino tinha o sonho de ser professor de EF. Com o passar dos anos este sonho passou a ser cada vez mais uma certeza, motivado não só pela minha ligação e paixão ao desporto, mas também pelos profissionais de EF que tive ao longo do meu percurso académico. De realçar que, ao longo da licenciatura, tive o prazer e a oportunidade de contactar com excelentes profissionais que sempre me incentivaram e deram a perspetiva que, o ensino é fundamental e está presente em qualquer área do desporto. Neste sentido, no meu último ano de licenciatura, optei por escolher a vertente de ensino.

Com o decorrer deste ano, a ideia de ser professor de EF começou a ganhar ainda mais forma, pois tive a oportunidade de aprender vários conteúdos específicos da área de ensino que despertaram em mim alguma curiosidade. Por este motivo, decidi prosseguir os meus estudos no Mestrado de Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na UMAIA. Estes dois anos têm sido desafiantes e exaustivos para mim, mas considero que me têm ajudado a crescer enquanto profissional de EF. Até ao momento, fruto não só do meu trabalho, mas também do meu grupo, já tive a oportunidade de vivenciar e experienciar oportunidades únicas, como participar como preletor no Seminário Internacional organizado pela UMAIA, fazer parte da equipa Gym4PETIZ, realizar planos para o Skills4Genius, e ainda iniciar-me na vertente de investigação, tal como outras atividades. Por todas estas oportunidades e por tudo o que referenciei anteriormente, fazem com que a escolha por esta área se torne cada vez mais uma certeza.

2.2 Expectativas iniciais

No início existia em mim um misto de sentimentos e objetivos em relação à PES. Queria chegar à PES e sentir o que é isso de ser professor, de lecionar em verdadeiro ambiente escolar, mas ao mesmo tempo, sentia inseguranças e receios sobre a minha preparação (Chong et al., 2011), mais concretamente sobre a minha prestação em contexto real de ensino. Não tinha dúvidas de que a minha formação académica prévia e recente me tinha capacitado dos meios, pessoais e académicos, para saber gerir e ser bem-sucedido nos diversos cenários que constitui

a atividade docente, mas, por outro lado, temia que a prática se revelasse demasiado diferente do que tinha aprendido em contexto de “sala de aula”.

A PES tornou-se, então, o meu primeiro contacto com o mercado de trabalho (Martiny et al., 2013), onde perspectivava ter uma visão diferente do emprego, sendo que se tornou também importante para a minha formação pessoal e para estabelecer contactos. De destacar que não sou uma pessoa de muitas expectativas, mas sim de objetivos e, perante isto, estabeleci algumas metas iniciais para este ano da PES.

A primeira meta era perceber todo o funcionamento do contexto escolar e desenvolver um relacionamento de excelência com toda a comunidade prática (direção, docentes e discentes). Inicialmente considerei que este ponto era fundamental e podia refletir toda a minha PES. Neste sentido, procurei entender os ideais do colégio, as características dos alunos com que atuei e a forma de trabalho dos docentes, em especial do departamento de EF, com o objetivo de rapidamente me sentir adaptado e integrado no CNM.

Em segundo lugar, pretendi também refletir com todos os intervenientes sobre o que correu menos bem nas aulas para evoluir enquanto professor, aprendendo não só com o meu núcleo da PES, mas também com o OC e restantes docentes do grupo de EF, face às vivências e experiências acumuladas em toda a carreira. A terceira meta está relacionada com a anterior, onde, com a reflexão e experiências vividas, melhorei a minha capacidade de adaptação e criação face a situações adversas que surgiram numa aula.

A quarta e talvez a meta mais comum entre todos os EE, foi colocar em prática todo o conhecimento teórico abordado na faculdade, como a utilização e implementação de novos modelos de ensino, a construção do planeamento anual, planeamento por unidade didática (UD), o planeamento por aula, a gestão das dimensões de intervenção pedagógica e a elaboração de todo o processo avaliativo.

Relacionado com conhecimento teórico, a quinta meta passou por adotar estratégias e metodologias para garantir que todos os alunos se sentiam motivados com as aulas, consciencializando-os e motivando-os para a importância da prática de atividade física (AF). E por fim, mas não menos importante, sentir-me parte integrante de todas as atividades desenvolvidas (corta-mato, torneios, etc.) e organizar novas atividades (jogos olímpicos, jogos de orientação, etc.). Todas as metas referidas anteriormente, fizeram parte do objetivo inicial da minha PES. Ressalva-se que, com o decorrer do ano, percebi que errar fez parte do meu crescimento enquanto professor e que nem todas estas etapas foram possíveis de ser realizadas.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

Segundo Seabra et al. (2016, p.33), a PES é “um processo complexo, multidimensional e étápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola. Acresce que aquilo que o EE pensa, valoriza e motiva apresenta reflexos na sua ação”. É na PES que se dá o início ao contacto do EE com a prática docente, sendo o mesmo confrontado com a realidade e com a responsabilidade na função de professor (Albuquerque et al., 2005). Amaral Da Cunha (2016) acrescenta ainda que é durante a PES que o EE tem a possibilidade de contactar com o local de atuação da vida profissional do professor de EF, diminuindo o fosso entre o conhecimento teórico sobre o ensino e aprendizagem, obtidos ao longo do percurso académico, e as suas práticas escolares, após ingressar na prática profissional de EF. Daqui se retira que a PES oferece ao futuro docente uma nova etapa na sua formação que assume especial relevância – a experiência num contexto prático e real de ensino, o que, meu ver, se trata de um elemento absolutamente fundamental que constrói a ponte entre formação e profissão. Queirós (2014) comprova isto quando refere que a PES é um auxílio na entrada do EE na comunidade escolar.

Posto isto, a PES fez parte da reflexão, formação e da construção da minha identidade profissional (IP), devido à prática, conhecimento e contacto com a envolvente escolar (Amaral Da Cunha, 2016). Foi durante a PES que tive a oportunidade de conhecer a realidade escolar, sendo colocado em situações adversas, reconstruindo assim, a minha base de conceitos, tais como a interação social, o discurso, o debate e a reflexão (Gomes, 2018). Além disso, foi na PES que me familiarizei com as normas, hábitos e costumes da instituição (Queirós, 2014).

Face à interrupção de todas as atividades letivas presenciais provocada pela Sars-Cov-2, no meu último da licenciatura e no meu primeiro ano de mestrado, o ensino sofreu uma reestruturação do ensino presencial para o ensino a distância (Resende et al., 2020). Esta questão fez com que a teoria assumisse um papel predominante em relação à prática. Com isto, a PES assumiu, para mim, ainda mais importância pois o tive a oportunidade de pôr em prática toda a teoria que me foi transmitida.

Confrontando com a realidade, surgiram-me problemas concretos, que me levaram a ter uma maior responsabilidade pelos alunos, de ter a capacidade de adaptar e criar estratégias para o bom funcionamento da aula, de aplicar modelos de ensino consoante a turma, bem como conhecer toda a dinâmica da comunidade escolar. Neste sentido, a PES permite ao EE perceber as funções do professor, capaz de tornar toda esta a prática rica e autêntica (Batista, 2014).

Como Batista e Queirós (2013, p.36) referem “é necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica. Em suma, formar profissionais que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências”.

Como tal, o SV e o OC são agentes mediadores que ajudam e orientam todo o processo formativo (Gomes, 2018). Neste sentido, realço a importância do OC e SV para o desenvolvimento da minha prática docente. O OC, supervisionou toda a minha ação pedagógica, aconselhando e ajudando em todas as minhas intervenções, nomeadamente na implementação de estratégias, na preparação de planos de aula, na implementação de uma prática reflexiva e colaborativa entre todos. O SV monitorizou a minha prática, desafiou-me a participar em diversas atividades e orientou o meu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES). Ambos me ajudaram na construção da minha IP, incentivando numa contínua melhoria do conhecimento (teórico e prático).

3.2 A PES na UMAIA

Ao longo do meu percurso académico passei por diferentes ciclos de ensino. O primeiro ciclo, a licenciatura, tinha como objetivo o assegurar de uma sólida formação de base na área da docência, preparando profissionais aptos e competitivos para o mercado de trabalho. O segundo ciclo, o mestrado, por outro lado, tem como finalidade proporcionar um reforçar e/ou aprofundar da formação académica, com especial atenção às competências necessárias à docência em matéria de conteúdo e nas disciplinas integrantes do grupo de recrutamento que procura preparar. Para além disso, compete ainda ao ciclo de mestrado garantir a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a PES.

Em relação ao primeiro ciclo de estudos, em particular, a licenciatura em EF e Desporto, procurou formar-me profissionalmente, capacitando-me dos meios necessários para estar à altura das necessidades do sistema desportivo, intervindo de forma adequada nos domínios da educação física, do treino desportivo, da recreação física, da sua manutenção e das atividades para a população com necessidades específicas de educação.

Esta formação permitiu-me prosseguir um segundo ciclo de estudos (mestrado), nomeadamente na docência da EF. O primeiro ano do curso foi fundamental para desenvolver

competências essenciais de um professor de EF. Ao longo do mesmo, sublinha-se a importância da disciplina de Prática Pedagógica, Didática dos Desportos e Avaliação em EF que me preparou para PES, a realizar no segundo ano do mestrado.

A UC da PES, do MEEFEBS da UMAIA, encontra-se sintetizada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo n.º 11 do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Estando inserida no segundo ano do MEEFEBS, a PES conta, no seu reportório, com a Prática Pedagógica em contexto real de ensino, na escola e pelo RPES. Esta UC propõe-se a integrar o EE em contextos reais de docência, fazendo-o de modo progressivo e orientado através do desenvolvimento de capacidades profissionais no âmbito do ensino da disciplina.

De modo a operacionalizar a PES, a UMAIA estabelece diversos protocolos com diferentes escolas. Neste âmbito, a alocação dos discentes é feita de acordo com os seguintes critérios: número mais elevado de UC concluídas; número mais elevado de ECTS; média ponderada mais elevada e idade do candidato, dando a prioridade ao candidato mais velho. Após o processo de seriação e a colocação dos EE estar concluído, os EE ficam alocados a uma escola onde vão realizar a sua PES.

Em cada escola cooperante está incluída a escolha de um professor de EF experiente e capaz de acolher e orientar um grupo de EE, durante um ano letivo. No caso, o meu núcleo da PES, contactou o OC no dia um de setembro e reuniu presencialmente no dia três do mesmo mês. Nesta reunião ficaram definidas as turmas às quais os EE iam lecionar ao longo do ano letivo, sendo que era obrigatório ficarmos com uma turma fixa e uma turma do sexto ano partilhada. Para além do OC, cada núcleo da PES conta ainda com a orientação de um docente da própria UMAIA (SV), que coordena a sua ação de supervisão juntamente com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos EE.

A PES define três áreas de desempenho que se propõe a orientar o desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de EF, entre elas a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação e relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional.

Já a avaliação da PES está de acordo com o decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio sendo esta da responsabilidade do regente da PES, que terá em ponderação a informação do OC e da equipa de supervisão, de acordo com o previsto nas normas e orientações da PES para o efeito.

Posto isto, o EE beneficia de conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso académico pondo-os em prática e enriquecendo a sua formação através da sua experiência com a PES.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

3.3.1 Escola

Após o primeiro ano do Mestrado concluído foi realizada uma candidatura às escolas. Este processo foi realizado através de um documento que continha uma listagem de escolas e cujo preenchimento era realizado mediante a ordem de preferência. Tendo em conta os critérios de colocação dos estudantes nas escolas cooperantes, entrei na minha primeira opção, desenvolvendo assim, a minha PES no CNM. Cumpre notar que a escolha foi feita não pelo facto de ser próximo de casa, mas sim por razão de prioridade dada meu núcleo da PES e à visão do colégio na educação, sendo este um estabelecimento que preza por explorar novos caminhos e conta com diferentes projetos inovadores que contribuem para uma pedagogia criativa, ativa e inovadora.

O CNM é um estabelecimento de ensino particular, situado no Concelho da Maia, na freguesia de Milheirós, em funcionamento desde o dia 12 de setembro de 2001 e, atualmente, conta com três polos. Na sua origem, o colégio teve uma vontade de criar um projeto educativo inovador, apoiado em qualidade educativa, excelência nos recursos humanos e infraestruturas. Assim, o CNM conta com uma numerosa comunidade que tem por ambição “Educar para o Futuro, exercendo uma pedagogia ativa, com base no conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, onde os valores da cidadania, solidariedade, inovação e responsabilidade são preponderantes” (Colégio Novo da Maia, 2022). Com um ensino articulado e sequencial, que inspira à descoberta e aos melhores resultados, o CNM orgulha-se de todo o percurso que conta com boas posições no *ranking* oficial das escolas. A comunidade escolar revê-se nos ideais do colégio que conduzem a uma liberdade e espírito de camaradagem.

O CNM guia-se por três princípios estruturantes: a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade. Por um lado, valoriza a liberdade de pensamento, prezando pelo respeito por diferentes opiniões, bem como pelo exercício de um espírito saudável e ativo de crítica; por outro lado, é assumida a construção do “eu” e do próprio Colégio de acordo com um rigoroso cumprimento pelas regras vigentes e pela participação ativa num exercício de aperfeiçoamento contínuo; e, por fim, exercita-se, ainda, um espírito solidário, com a promoção da consciência de uma cidadania planetária que parte de cada um, de todos nós, do Colégio, do Mundo e da vontade de o tornar melhor.

Cerca de 30 alunos, distribuídos por creche e jardim de infância, iniciaram esta missão. Atualmente encontra-se com mais dois polos, destinados para o primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino básico (CEB) e o ensino secundário. Cumpre atentar na organização das

infraestruturas do colégio, os três polos que constituem o CNM dividem-se da seguinte forma: o polo I é constituído por três pisos, onde funcionam os serviços de Creche e Pré-Escolar, sendo também o polo que alberga espaços como a cantina, secretaria, berçários e diversas salas cuidadosamente organizadas, de acordo com as experiências-chave do modelo *High Scope*; o polo II está disposto em seis pisos, onde funcionam o primeiro, segundo e terceiro CEB. Este edifício dispõe do gabinete da direção, salas de aula, cantina, biblioteca e secretaria; e por fim, o polo III é composto por cinco pisos onde funcionam os serviços do Ensino Secundário. Este edifício conta com salas de aula, laboratórios, cantina, tesouraria e balneários.

No que toca às instalações desportivas, o colégio apresenta um estúdio no polo I, dois pavilhões gimnodesportivos no polo II e III e um campo exterior. Os pavilhões estão divididos em dois espaços, permitindo a realização de duas aulas em simultâneo em cada um deles. O material existente apresenta quantidade, qualidade e diversidade.

No que diz respeito à oferta educativa do CNM, este dispõe de um conjunto de Atividades Extracurriculares (AEC). Estas atividades regem-se como base no artigo n.º 11 do Regulamento Interno do CNM e complementado pelo respetivo Regimento das Academias CNM, designado por CNM ACADEMY. Esta academia tem como finalidade a exploração de todas as potencialidades dos alunos, promovendo a qualidade, o rigor e a dedicação, num ambiente propício à aprendizagem. A CNM ACADEMY desenvolve AEC fora da sala de aula vocacionadas nas áreas artísticas, culturais, desportivas e recreativas, com carácter lúdico, educativo e social, contribuindo para o desenvolvimento pessoal da criança numa construção conjunta de um mundo melhor. Como exemplo, o Ballet, Dança Criativa e Contemporânea, *Hip Hop*, *Multi Dance*, Atletismo, Futebol *Dragon Force*, Karaté, Natação, Ténis de Mesa, Badminton, Rugby, Xadrez, *School of Rock*, *Music School*, Inglês, etc.

Para além disso, o CNM ainda apresenta uma panóplia de projetos próprios. De salientar o projeto A+, que é destinado a alunos do 1º ao 9º ano e também ao 12º ano, e é suportado e operacionalizado através de metodologias que envolvem trabalho de pesquisa, planificação e intervenção, com o intuito de responder aos interesses colocados pelos grupos com um forte enfoque social (rede, implicação, interdisciplinaridade, construção, desafio, etc.).

3.2.2. Turmas

No início do ano letivo, o OC deu total liberdade para que nós, EE, escolhêssemos as turmas que queríamos lecionar, sendo que a turma do 6º A, nós tínhamos de partilhar obrigatoriamente. No que diz respeito à turma pela qual fiquei responsável durante todo o ano

letivo, decidi-me por uma turma do secundário, 12º BC, de modo a conseguir realizar uma PES ainda mais completa e com o objetivo de atuar em diferentes fases do ensino. Nesta fase de seleção das turmas, de destacar que o horário das mesmas foi também um dos fatores predominantes, pois permitia-me conciliar com os meus treinos.

A turma 12º BC era composta por 23 alunos, nove do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Após o primeiro conselho de turma e questionar a mesma sobre a prática desportiva fora do contexto escolar, concluí que todos os alunos praticavam desporto/exercício físico.

No domínio motor, a grande maioria dos alunos demonstrou um bom desempenho das capacidades técnicas e táticas. Já no domínio dos conhecimentos da disciplina, a turma revelou alguma cultura desportiva demonstrando entender algumas regras e princípios de jogo. No que ao domínio afetivo e social diz respeito, a turma transpareceu um clima positivo, demonstrando respeito e entreajuda com todos os colegas em todas as tarefas. Por outro lado, e tendo em conta as características dos alunos, estes dispersavam com alguma facilidade. Do mesmo modo, cumpre também notar que, no que toca ao domínio cognitivo, a turma revelou algumas dificuldades em compreender as tarefas a realizar. Já no domínio comportamental, a grande maioria dos alunos é empenhada na realização das mesmas – ressalva-se, contudo, que muitos alunos da turma apresentavam hiperatividade e défices de atenção, o que, inicialmente, foi um desafio para mim instruir de forma que os alunos entendessem e estivessem focados na tarefa.

Já na turma partilhada, o meu núcleo da PES optou por fazer uma divisão por modalidades, tendo eu ficado responsável pela modalidade de Badminton, Basquetebol e Rugby. Esta era composta por 28 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Após o primeiro conselho de turma e questioná-los sobre a prática desportiva fora do contexto escolar, o núcleo da PES concluiu que, todos os alunos praticavam desporto/exercício físico. A turma apresentou uma conduta apropriada para a aula, tendo na maioria muita vontade de participar nas aulas de EF. Existiram algumas exceções que o núcleo da PES teve de ter alguma atenção, para não nos dificultar a organização da aula. Para além disso, a turma do sexto A apresentou um bom desempenho em vários domínios o que é bastante positivo para o ano de escolaridade em questão. A turma apesar de ter idades díspares, apresentou bastantes semelhanças com o 12º ano nos diferentes domínios.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

3.4.1 Colegas EE

No que diz respeito ao meu núcleo da PES este, para além de mim, era composto pela Inês Brito e pela Sara Ribeiro. De acordo com Wenger et al. (2002), um grupo de trabalho que prioriza as mesmas ambições e trabalha afincadamente em prol dos mesmos objetivos, denomina-se como uma comunidade prática (CoP). Neste sentido, é de notar que esta CoP já tinha trabalhado em conjunto, sendo que tanto durante a licenciatura, como durante o mestrado surgiram oportunidades de formarmos, mesmo que em contextos diferentes, grupos de trabalho e, como tal, estávamos já familiarizados com a ética de trabalho e caráter uns dos outros. Deste modo, o relacionamento foi sempre bom – cultivou-se uma boa amizade e uma boa dinâmica de trabalho em conjunto para atingir a excelência.

Este foi um excelente grupo, coeso e trabalhador. Com o decorrer do ano, a CoP ficou cada vez mais unida, ajudando-se mutuamente, superando os obstáculos e as adversidades juntos. Para minha satisfação, o grupo manteve, ao longo do ano, um clima de cooperação, entreatura e trabalho que considero ser verdadeiramente excepcional. Como em qualquer grupo de trabalho, existiram momentos de partilha de opiniões e pontos de vista diferentes que foram bastante benéficos para a realização de todos os trabalhos.

Assim, o mais importante foi, precisamente, o processo como um todo, desde as dificuldades à sua superação e consequente resolução – é aqui que encontramos verdadeiro crescimento pessoal e profissional. Perante o aproximar do fim eminente desta etapa, é seguro dizer que as dificuldades ultrapassadas e o esforço empregue em todo o trabalho em conjunto compensaram e se revelaram gratificantes – se voltasse atrás faria tudo de novo, mesma escola e mesmo grupo. Fazer parte desta CoP suscitou em mim um conjunto de sinestésias como de orgulho, segurança, reconhecimento e honra (Lu, 2016; Wenger et al., 2002).

3.4.2 Orientador Cooperante

O OC foi o professor Luís Sousa e durante o ano foi umas das pessoas mais importantes durante todo o decorrer da PES. Antes de ingressar na escola, tentei perceber como ele era e toda a informação que recebi revelou-se verdadeira: é uma pessoa sociável, divertida e exigente e que faz questão que se cumpram os prazos das entregas de qualquer trabalho.

Desde o primeiro encontro com ele que foram claramente quebradas algumas barreiras de formalidade e distanciamento, por coisas simples, como pelo facto dizer que o podíamos

“tratar por tu” e a partir do momento que entramos no colégio passamos a ser professores iguais aos outros. Para além disso revelou-se uma pessoa metódica, organizada e detentora de um grande conhecimento tanto ao nível da EF como de outras áreas.

Ao longo de todo o ano, foi assistindo a todas as aulas, dando sempre a sua honesta opinião, para que o nosso desempenho como professores fosse progredindo. Algo que me ajudou bastante em toda a PES, foi o facto de o OC nunca nos ter dado uma resposta. O mesmo dava-nos total liberdade para a lecionar as aulas, desafiava-nos a experimentar e vivenciar algo novo e fazia-nos refletir sobre o que tínhamos achado dessa determinada situação. Esta forma de atuar do OC, rompeu com as abordagens tradicionais da maioria dos orientadores (Cajkler & Wood, 2015) e proporcionou um maior número de experiências ao meu núcleo da PES. Para além disso e fruto da nossa boa relação com o Luís, a PES permitiu que nós não hesitássemos em questionar qualquer dúvida que tínhamos, estimulando assim, o ambiente de partilha (Patrick, 2013) e o nosso espírito crítico. Todos estes momentos foram importantes para o meu desenvolvimento profissional (Gomes, 2018).

Em todas as atividades desenvolvidas pelo Núcleo da PES, o OC foi um pilar essencial, pois participou sempre de forma ativa em todas elas e ajudou-nos com as burocracias impostas pelo CNM. Ele é igualmente um dos responsáveis por todos os sucessos que experienciamos.

3.4.3 Supervisor

Este caminho de aprendizagem e ensino foi acompanhado de perto pelo SV Doutor Rui Araújo, uma pessoa de essencial importância em vários momentos, desde logo pela forma como sempre se mostrou disponível para partilhar os seus conhecimentos e experiências, adquiridas ao longo da sua carreira profissional, e também pelo apoio prestado, de um modo particularmente perspicaz a caracteristicamente observador. Preza ainda por ser um comunicador nato, capaz de criticar de modo direto, mas motivador e tendo sempre em vista o melhor aproveitamento das aulas lecionadas pelos EE. Não obstante o rigor que exigia, o SV mostrou sempre abertura para liberdade de ação – certamente pelos seus anos de experiência, era capaz de ter sempre uma visualização muito correta da aula, mesmo em momentos em que estivesse com outra tarefa em mãos.

Refiro, em especial, a sua maneira de ser, ou seja, a sua dedicação em contribuir para o nosso futuro enquanto formadores competentes e ativamente atentos às necessidades da comunidade com que iremos trabalhar. Para isso, o nosso SV procurou criar momentos de reflexão das nossas práticas e de partilhar conhecimentos (Urzúa & Vásquez, 2008). As suas

observações, ainda que, e possivelmente por causa disso, traduzisse pontos de vista diferentes do meu, ajudaram-me a refletir e a realizar os meus objetivos e competências, e ainda, a aperfeiçoar e adequar as estratégias e metodologias de ensino. São sublinhados os constantes desafios propostos ao núcleo longo da PES. Foi graças à sua capacidade de “viajar na maionese”, que realizámos e participámos em atividades, como a realização de artigos científicos, ser preletor no Seminário Internacional organizado pela UM, participação numa aula do 1º ano de mestrado dando o nosso testemunho acerca da PES, etc.

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

Não há nada mais diverso do que as personalidades e interesses dos alunos que se atravessam na carreira de um professor, pelo que é sempre um desafio definir a forma de ensino dos diferentes conteúdos. No entanto, cumpre-nos a nós professores, desenvolver estratégias para que os alunos assumam um papel significativo, dando-lhes a oportunidade de se expressarem, estimulando assim o interesse deles pelas várias matérias (Avões, 2015). Avões (2015) acrescenta ainda que o processo de ensino, através de vários tipos de instrumentos de aprendizagem, tem de ser cada vez mais dinâmico, motivador e inovador. O ensino da EF assume então uma posição relevante, onde aqui se podem promover múltiplos resultados de aprendizagem, abrangendo vários domínios.

No que ao arquitetar de ensino diz respeito, este assume algumas problemáticas, e.g.: (i) os professores de EF não definem o objetivo das suas aulas; (ii) as aulas de EF não cumprem as finalidades referidas no documento das aprendizagens essenciais (APZE) – Articulação com o Perfil dos Alunos; ou (iii) os professores não são atualizados, entre outros. De facto, de acordo com Graça (2014) e Neto (2017), muitos professores de EF não planeiam nem estruturam as suas próprias aulas, fazendo com que, conseqüentemente, não tenham os seus objetivos definidos. Sem esta organização, fica difícil tornar perceptível o contributo da EF na formação dos alunos. Conseqüentemente, perante a falta de um objetivo concreto, os professores acabam por facilitar e não trabalham tanto como deveriam, tornando, assim, as aprendizagens dos alunos reduzidas.

Para além disso, e como descrito no documento das APZE, as finalidades da EF descritas neste são: “1. Desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar; (...) 3. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social”.

Do mesmo modo, segundo a Organização Mundial de Saúde, as recomendações mínimas para uma melhoria de saúde e bem-estar (evitando sedentarismo e tendo um estilo de vida ativo) nas crianças e adolescentes são: 60 minutos de AF moderada/vigorosa sendo que, três vezes por semana, devem ser realizadas atividades de fortalecimento muscular (Baltag et al., 2020). As aulas de EF não possuem este tempo semanal e, segundo Graça (2014) “A evidência de

valores muito baixos de duração e intensidade da AF na aula de educação física, que se situa nos 3 minutos de AF moderada ou vigorosa por aula, serve de argumento para deixar de se entender os objetivos de saúde e aptidão física (...). Ao longo da PES, para atenuar esta problemática, procurei que a organização e gestão da aula fossem o mais eficientes possível e, para isso, optei por aproveitar o máximo de tempo de aula e por reduzir o tempo da minha intervenção instrucional. Para além disso, adotei o estilo de aprendizagem baseado nos jogos, o que fez com que os alunos, no decorrer dos exercícios, estivessem em constante atividade.

Outras das problemáticas, diz respeito às qualificações e desatualizações dos professores de EF. De acordo com Graça (2014) e Neto (2017), pode ser afirmado que os profissionais de EF estão cada vez menos comprometidos com o ensino no âmbito da promoção da disciplina, na ajuda, na orientação e responsabilização pela aprendizagem de cada aluno. Como tal, estes não acompanham a atualidade da nossa sociedade estando as metodologias utilizadas desadequadas. O método tradicional, o mais utilizado, baseia-se nos professores serem o centro da aprendizagem e lecionarem as diferentes modalidades distribuídas pelos 3 períodos da forma mais comum onde abordam apenas as técnicas e as táticas. Atualmente, a grande maioria dos professores de EF não estão atualizados e desconhecem novas práticas e diferentes metodologias de ensino (Graça, 2014; Neto, 2017). Com o objetivo de romper com estas problemáticas, Bento (2003) realça a importância de planejar referindo que o esboço do planeamento é o início da conceção e da seleção de conteúdos programáticos presentes nos documentos. Perante isto, a conceção de ensino é vista como uma prioridade nas funções do professor. Neste sentido, as conceções que o docente tem dos conteúdos de ensino e do contexto são muito importantes pois, de acordo com Graça (2014), as mesmas irão refletir na forma como as práticas de ensino são pensadas e desenvolvidas. Desta forma, toda a atuação do docente é planeada e preparada, tendo por base os programas e documentos orientadores que regem o processo de ensino, quer na compreensão da dimensão cultural e social da escola, quer nas características dos alunos.

Com isto em mente, inicialmente, realizei uma pesquisa e caracterização do colégio assim como do meio envolvente, de forma a conhecer organização e o funcionamento do mesmo. Para isto foi necessária uma análise ao projeto educativo do colégio pois, tal como o próprio refere, o mesmo é “entendido como instrumento onde se materializam as dimensões de uma escola que se quer reflexiva e apresenta-se como uma chave para a inovação, partindo de uma perspetiva de sustentabilidade, no incremento da capacidade da escola para gerir o seu próprio processo de melhoria, em vez da dependência das prescrições externas”.

Para além do projeto educativo, foi ainda realizada uma análise de documentos da disciplina de EF, nomeadamente o regulamento interno, o plano anual de atividades e o documento das APZE para a disciplina de EF. De seguida, estabeleci objetivos, selecionei conteúdos a abordar, optei por modelos de ensino a aplicar e pensei na forma como avaliar. Desse modo, procurei que os alunos estendessem as suas atividades para fora das aulas, realçando a importância de os alunos serem fisicamente literatos e apliquei diferentes modelos de ensino, como o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ; Araújo et al., 2017), o Modelo de Educação Desportiva (MED; Siedentop, 1994), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC; Bunker & Thorpe, 1982), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC; Slavin, 1983) e ainda a metodologia Educação Física Criativa (EFC; Quay & Peters, 2012).

Ao longo da PES, recorri às aulas abordadas ao longo do meu percurso académico e ainda a evidência científica para a implementação de novos métodos de ensino. Desta forma, tentei romper com as metodologias tradicionais, sendo os alunos o centro da sua própria aprendizagem. Assim, consegui que os alunos assumissem um papel de construtores ativos da sua própria aprendizagem, intervindo e corrigindo, sempre que necessário. Através destas diferentes metodologias, os alunos tiveram um maior comprometimento nas aulas, melhorando o seu estilo de vida ativo e saudável.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

A opção pela aplicação dos modelos de ensino dependeu de vários fatores: da modalidade a lecionar, dos objetivos a atingir, das características da turma, de todo contexto e dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Considerei que estes aspetos foram essenciais, dado que procurei inovar na implementação de metodologias de aprendizagem benéficas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para além disso, a implementação de um conjunto de diferentes modelos de ensino com diferentes estruturas (Mesquita et al., 2016), permitiu-me juntar diferentes características dos modelos já anteriormente referidos, de forma a dar mais robustez na aplicação de metodologias de ensino.

Modelo de Instrução Direta

No início do ano letivo comecei com as modalidades de Andebol e Badminton, utilizando o MID. Esta decisão justifica-se pela fase inicial do ano letivo que decorria, onde a familiaridade com os alunos e o conhecimento das suas características é tipicamente escasso.

Deste modo, tendo receio da resposta dos alunos ao método utilizado e sendo a minha primeira intervenção neste contexto, o modelo escolhido acabou por ser o mais utilizado no ensino, com muita produtividade e com o professor a adotar um estilo mais autocrático (Rosenshine, 1983), tornando-se este importante para eu me adaptar e integrar nas respetivas turmas. Segundo Arends (2008), os objetivos principais deste modelo são: que os alunos tenham um conhecimento factual bem estruturado (enumerar regras de uma modalidade) e que tenham o domínio de competências (saber realizar técnicas de uma modalidade) (Rosenshine, 1983).

Este modelo foi implementado nas unidades didáticas (UD) de Andebol e Badminton e procurei seguir as cinco fases referidas por Metzler (2000), entre elas a orientação, apresentação de novos conteúdos/habilidades, prática estruturada, prática guiada e prática independente. No início das aulas realizava uma revisão da matéria previamente aprendida, lembrando os alunos dos conhecimentos e experiências anteriores mais relevantes e a interligá-las com os novos conhecimentos que serão abordados na aula.

De seguida, procurei realizar uma explicação assim como uma demonstração realizada por mim ou por um aluno da modalidade, visto que esta tem de ser bem executada – servindo de modelo para os alunos. Aqui, utilizei também a estratégia de referir as palavras-chave com o intuito de os alunos se focarem nesses pontos importantes, tentando fazer o que foi pedido com eficácia.

Posto isto, estruturei a prática, envolvendo os alunos de maneira que eles não falhassem e mantendo-me atento às respostas dos mesmos, recorrendo a *feedback* frequente. À medida que os alunos assimilaram as táticas e as técnicas e colocaram em prática no momento oportuno, atribui uma maior responsabilidade e autonomia aos mesmos, dando a oportunidade de praticarem sozinhos, sempre com a minha supervisão. Por fim, no caso dos alunos mais autónomos, procurei desafiá-los com novas experiências e situações mais complexas. Durante esta prática independente, os alunos consolidaram as suas aprendizagens.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O MAPJ desenvolveu-se devido à necessidade de criar um modelo de ensino do Voleibol que compreendesse uma estrutura sólida, com objetivos concretos de aprendizagem, de forma a atribuir papéis aos professores e alunos e a proporcionar uma equidade de oportunidades no desporto (Mesquita et al., 2005). Este modelo “deixa de parte” a abordagem molecular das habilidades técnicas, privilegiando uma abordagem holística, relativamente aos benefícios originados no jogo.

Por ser uma aprendizagem de caráter progressivo, o praticante tem de dominar muito bem os conteúdos de determinada etapa, para ter a oportunidade de avançar para a etapa seguinte (Mesquita et al., 2015). Com a aplicação do MAPJ, é fundamental que o aluno não só conheça determinado conteúdo, mas também perceba como e quando realizar determinada técnica, permitindo assim, uma clarificação das tarefas de aprendizagem técnicas e táticas. (Mesquita et al., 2015). Torna-se então importante que, em cada uma das etapas, o professor adapte e modifique os exercícios de forma a ir ao encontro das necessidades e nível de jogo apresentado pelos alunos.

Com a utilização deste modelo, iniciei na etapa três, uma vez que os alunos já apresentavam um bom nível de jogo. De salientar que só consegui avançar para a etapa quatro com dois grupos, mantendo os restantes na etapa três. As aulas foram baseadas por dois princípios didáticos, de forma a otimizar a aplicação das formas de jogo simplificadas. Um deles foi a modificação por representação, em que optei, por exemplo, por realizar exercícios de 1:1, 1x1, 2:2 e 2x2 com o objetivo proporcionar o fluxo de jogo e outro foi a modificação por exagero, em que utilizei, por exemplo, exercícios analíticos de manchete, com o intuito de não só focar a atenção dos alunos na escolha apropriada da solução para o problema tático, mas também para melhorar determinada habilidade técnica.

Modelo de Educação Desportiva

Em 1987, Siedentop criou este modelo para permitir que os alunos passassem por experiências autênticas completas e divertidas, aumentando o desejo pela prática e assim a manutenção na mesma. O MED é aplicável a qualquer modalidade quer seja individual ou coletiva e rege-se por três eixos centrais que formam os objetivos do modelo: o desenvolvimento da competência, a literacia desportiva e o entusiasmo pela prática desportiva (Mesquita et al., 2015).

Dentro destes objetivos principais, Mars e Tannehill (2010) ainda acrescentam alguns objetivos mais específicos, nomeadamente o desenvolvimento de técnicas específicas da atividade, a promoção da responsabilidade de liderança, o trabalho em equipa em prol de um objetivo, o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, o desenvolvimento e aplicação do conhecimento e o envolvimento no desporto e AF para além da escola.

Para a aplicação deste modelo, Siedentop (1998) sugere que o MED incluía seis características, entre elas a época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e, por fim, os eventos culminantes, de forma a aproximar o ensino escolar com o desporto federado. Este modelo foi implementado na turma do 6º ano nas UD de

Voleibol e Basquetebol. Na modalidade de Voleibol, lecionada pela Sara, participei apenas no planeamento da UD, através da construção de planos de aula, manuais de treinador e capitão, cartazes, quadros competitivos.

Já a modalidade de Basquetebol foi lecionada por mim e pretendi que os alunos experienciassem a afiliação nas equipas em toda a UD, assumindo as diferentes funções (Siedentop, 1998), como jogador, árbitro, estatístico, cooperando entre si para o alcance de melhores resultados aquando da competição. Para tal, foi necessário ter especial atenção à organização e gestão dos alunos em relação aos diversos papéis de forma a que a autenticidade do processo de aprendizagem se mantivesse (Pill et al., 2012), existindo equilíbrio competitivo, cooperação e entreajuda (Siedentop, 1998).

Desta forma, na implementação do MED, pretendi que os alunos fossem ativos não só na coordenação e organização das atividades, mas também na inclusão real de todos, pela representação dos diferentes papéis. O trabalho em equipa permitiu um grande envolvimento entre todos os alunos, conseguindo evoluir as suas competências ao longo da UD, no que diz respeito ao domínio motor, cognitivo e sócio afetivo.

Ao longo das UD e de acordo com as reflexões resultantes da aplicação do MED, foi possível verificar que devido à grande competitividade dos alunos, foi necessário retirar alguma responsabilidade aos mesmos, realizando um quadro competitivo e atribuindo as diferentes funções que os alunos iam desempenhar nas determinadas aulas. Deste modo, procurei que os alunos desenvolvessem competências, aprendessem conceitos e conteúdos específicos, valorizando acima de tudo o fair-play entre as equipas.

Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

O MEJC foi criado pelos autores Bunker e Thorpe, no ano de 1982. Este modelo, tem o objetivo de permitir aos alunos uma aprendizagem dos conteúdos táticos através das modificações de jogo (Bunker & Thorpe, 1982). Estas modificações podem ser por exagero e por representação e só são aplicadas conforme o desempenho e necessidade dos alunos.

Segundo Bunker e Thorpe (1986), o MEJC percorre seis fases: a forma de jogo versus alunos, a apreciação do jogo, a consciência tática, a tomada de decisão, as habilidades do jogo e a performance. Tendo isto por base, a minha abordagem deste modelo foi realizada nas UD de Hóquei no 6º ano e de Futebol no 12º ano. Em ambas as modalidades a primeira coisa que fiz foi colocar o aluno em contacto com uma forma de jogo relacionada com conteúdo que pretendia. Neste momento, considero que tive um papel fundamental pois no planeamento, pensei na forma de jogo para que os alunos chegassem ao conteúdo pretendido. Após esse

primeiro contacto, os alunos começaram a apreciar o jogo taticamente, em particular começaram a pensar e a entender a ação que deviam tomar. Essa apreciação do jogo fez com que os alunos criassem alguma consciência tática. Em específico e a mais trabalhada, foi a ocupação racional do espaço e a criação de linhas de passe com o objetivo de evitar a aglutinação em torno da bola.

De seguida, realizei jogos reduzidos condicionados para os alunos tomarem decisões apropriadas (ex.: jogo 3x3 com 3 corredores e a equipa que tem posse de bola nunca pode ter 2 jogadores no mesmo corredor). Até este momento, em toda esta sequência foram utilizados três princípios pedagógicos, nomeadamente o *game sampling*, modificação por representação (3x3 para facilitar no 5x5) e modificação por exagero (regra do jogo 3 corredores). Sublinha-se que toda esta complexidade foi ajustada consoante o nível e dificuldade dos alunos. Perante isto, os alunos começaram a conseguir realizar uma determinada técnica e a saber o que fazer com a bola.

Começou então a surgir a necessidade de refinar algumas das execuções técnicas. Depois de compreendido o que é que tem de fazer no jogo, criei exercícios que permitiam melhorar essa dificuldade. À medida que os alunos iam conseguindo melhorar as tomadas de decisão, começaram a melhorar a execução motora no jogo e simultaneamente o seu desempenho do jogo. Após isto, dei por terminado um determinado conteúdo, avançando para o seguinte.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Uns dos maiores divulgadores deste modelo de ensino foram Johnson e Johnson (1974). Este é um modelo organizado por grupos de aprendizagem em que todos os elementos trabalham para uma finalidade (aumentar um conhecimento sobre determinado tema), como uma equipa coletiva a trabalhar em prol de um objetivo. A tarefa pode ser com base no seu conhecimento intragrupo (fazer o melhor que conseguem todos juntos), conhecimento intergrupo (competindo com outras equipas) ou então por partilha (aprendendo uma coisa tendo que depois ensinar aos outros). Slavin (1983) refere que o modelo se baseia em três conceitos: (i) recompensas de equipa, (ii) responsabilidade individual e (iii) igualdade de oportunidades para o sucesso.

Para além disso, este modelo apresenta seis fatores que o tornam único, nomeadamente: (i) a existência de uma formação de grupo intencional, (ii) a continuidade de interação de grupo, (iii) interdependência entre membros do grupo, (iv) a responsabilidade individual, (v) a especial atenção ao desenvolvimento de habilidades sociais e (vi) o professor deve ser apenas um facilitador (Metzler, 2011).

A acrescentar, o mesmo autor evidencia sete características do modelo: (i) a seleção do conteúdo, onde o professor é responsável por escolher os conteúdos a serem ensinados; (ii) a gestão da aula, em que inicialmente é controlada pelo professor. Neste momento ele decide como vão ser formados os grupos, a duração e os materiais e espaços disponíveis. Posteriormente, na fase de trabalho de grupo, os alunos assumem o controle, tendo a responsabilidade de se organizar; (iii) a apresentação das tarefas, em que esta não é realizada pelo docente, sendo que este apenas esclarece os objetivos e regras para a realização das tarefas. De seguida, os alunos têm a responsabilidade de seguir o que tem de ser realizado e a forma como vão completar a tarefa; (iv) os padrões de envolvimento, onde estes podem surgir por duas situações. Na primeira, os alunos conseguem completar a atividade estabelecendo a sua própria forma de envolvimento para completarem a tarefa. Já na segunda, o professor utiliza a estratégia do questionamento quer para rever matéria, quer para desenvolver as competências sociais dos alunos; v) a instrução, também conta com duas formas distintas. A primeira os alunos utilizam a instrução intragrupo. Já a segunda, o professor, utilizando a instrução, assume um papel de facilitador; (vi) duração da tarefa, em que o professor refere o tempo que os alunos têm para cumprir a tarefa. Neste momento, os alunos têm a responsabilidade de gerir o tempo conforme entenderem. Caso o grupo não conclua a tarefa no tempo definido, cabe ao professor intervir; e, por fim, (vii) as progressões nas tarefas, onde os alunos têm a responsabilidade nas mesmas. Posteriormente o professor indica uma nova tarefa.

Este modelo foi utilizado na UD de Ginástica, e inicialmente dei a responsabilidade aos alunos para realizarem a divisão da turma em equipas. Após a criação das equipas, expliquei como iria funcionar toda a modalidade e dei algumas indicações e critérios que a coreografia de Ginástica tinha de ter. De seguida, foram entregues aos alunos umas folhas com figuras gímnicas e os alunos passaram para a fase da construção da coreografia. Numa fase inicial, fui intervindo regularmente nos grupos, fazendo-os refletir no processo, no trabalho, no que conseguiram realizar e no que tinham de melhorar. Nesta fase procurei ser direto dizendo o que pretendia. Numa fase mais avançada, apenas fui dando algumas dicas, fazendo com que os alunos chegassem ao que pretendia.

Com a aplicação deste modelo foi interessante verificar que os alunos entenderam que todos os membros do grupo são importantes, que cada um traz vantagens para a equipa (talento único, conhecimento, experiência e habilidades) e que todos ajudam o grupo chegar ao objetivo. Este aspeto é corroborado por Metzler (2011), que afirma que este modelo desenvolve interdependência positiva entre alunos, promove a interação, trabalha a responsabilidade individual e desenvolve características pessoais e a reflexão de grupo.

Educação Física Criativa

A EFC é uma metodologia que tem como propósito pensar na EF de uma forma mais holística (Quay et al., 2016) utilizando algumas características de diferentes modelos de ensino como o MED (Siedentop, 1998), o MEJC (Bunker & Thorpe, 1982), o Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011) e o *Student Design Games* (Hastie, 2010) (Quay & Peters, 2012). De acordo com Quay e Peters (2012), esta metodologia é composta por quatro fases: a equipa, o jogo, a época e a prática.

Relativamente à primeira fase, a turma é dividida em quatro equipas homogéneas, sendo que estas permanecem ao longo de toda a UD. Já na segunda fase, cada equipa cria um jogo que deve considerar a diversão, participação, segurança, habilidades, equipamento, tempo, espaço, arbitragem e pontuação, como características. De seguida, cada equipa partilha o seu jogo com as restantes, com o intuito de dar e receber *feedback* para que exista um refinamento dos diferentes jogos. Após o refinamento, é escolhido um jogo da turma, sendo que esta tarefa pode ser realizada pelo professor (combinar características dos quatro jogos) ou pelos alunos (preferência unânime de um jogo). No final desta fase, o jogo da turma pode ser revisto e melhorado. Após o jogo da turma estar devidamente refinado e compreendido por todas as equipas, dá-se início à época desportiva (terceira fase) onde existe a possibilidade de todas as equipas jogarem contra todas ou por eliminação.

Durante esta época, os alunos praticam o jogo (quarta fase) de forma a melhorar as diferentes áreas, entre elas a tática e habilidades do jogo, a análise e *feedback* dessas habilidades e fitness game (Quay & Peters, 2012). A acrescentar a estas quatro fases, Quay e Peters (2012) salientam a importância da utilização do *workbook* do aluno de forma a dar a responsabilidade ao mesmo, desenvolvendo assim competências sociais e pessoais. Toda a estrutura, características e fases deste modelo fazem com que este possa ser uma forma motivadora e diferenciadora de lecionar as aulas de EF.

A EFC aplicada por mim, através do Projeto de Intervenção, teve início com a criação de quatro equipas. Na divisão das equipas os alunos optaram por ser eu a construir as mesmas. Após a definição dos grupos, entreguei os *workbooks* à turma, para que todos os alunos completassem as características da sua equipa (nome do grupo e dos elementos, grito, mascote e fotografia).

Na fase seguinte, da criação do jogo, os alunos tiveram a liberdade de escolher os materiais, sendo que os grupos foram variando os materiais, consoante as necessidades. No que

diz respeito às ideias, fui acompanhando os diferentes grupos em todo o processo e verifiquei que algumas ideias que não faziam muito sentido, originaram jogos diferentes e interessantes.

Estando os jogos todos criados, as equipas explicaram e demonstraram os mesmos aos restantes grupos com o intuito de estes jogarem e darem sugestões para possíveis melhorias (fase do refinamento). Aqui eu e o meu núcleo da PES esperávamos que o *workbook* fosse uma ferramenta essencial. No entanto, verificamos que este momento quebrava a dinâmica aula e os alunos sentiam-se desmotivados. Como solução optamos por realizar pequenos debates entre e os alunos e com a minha supervisão.

Após todos os jogos de equipa estarem finalizados, avançamos para a fase seguinte relacionada com o jogo da turma. Para a escolha deste jogo, a turma optou por jogar um jogo já criado por uma das equipas. Após escolhido o jogo da turma foi realizado novamente o refinamento com a mesma dinâmica do refinamento anterior. Posto isto, existiu uma fase de treino, onde cada equipa desenvolveu a técnica e tática do jogo. No fim da UD, foi realizado o torneio final para comemorar toda a época desportiva.

Com a implementação deste projeto, o meu núcleo da PES pretendia que esta prática inovadora estivesse em concordância com os valores e princípios do CNM. Além disso, pretendíamos ainda ter um impacto positivo quer nos alunos, quer em toda a comunidade educativa.

Ao longo do projeto, foi possível verificar que ambas as expectativas foram alcançadas com sucesso. Esta afirmação é possível confirmar não só através do *feedback* que meu núcleo da PES obteve dos vários alunos, mas também através dos resultados no estudo do projeto de intervenção. Estes resultados permitem concluir que, ainda que possam ter existido vários fatores que influenciaram a subida dos valores do grupo experimental, a EFC melhorou visivelmente a motivação dos alunos, podendo esta ser uma estratégia para motivar os alunos para a prática de EF.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é uma das premissas mais importantes do processo de ensino e aprendizagem. Bento (2003, p.15) corrobora com esta aceção ao afirmar que é na planificação que “são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico”. O mesmo autor refere ainda que a prática da planificação é baseada numa análise dos programas de ensino, na

disciplina, no contexto escolar e no bom conhecimento e compreensão da teoria do processo de ensino e aprendizagem em questão (Bento, 2003). Viciania (2002) acrescenta que a reflexão está envolvida no planeamento, possibilitando ao professor prever comportamentos dos alunos, com o objetivo de garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Com base no que foi referido, o planeamento na disciplina de EF é, então, um momento reflexivo do docente, que consiste na escolha e organização de conteúdos a lecionar. Este tem de seguir uma sequência lógica e de acordo com os objetivos previamente definidos. O mesmo deve estar devidamente justificado para que o professor de EF assuma as suas escolhas e decisões pertinentes, criando um processo de ensino e aprendizagem significativo, contextualizado e conforme as características encontradas nos alunos.

Neste sentido, o planeamento foi dividido por: planeamento anual, planeamento da UD e plano de aula (Bento, 2003). De realçar que estes planeamentos podem estar sujeitos a alterações, dependendo assim da evolução ou não dos alunos. Cabe então ao professor ter a capacidade de prever possíveis imprevistos durante o ano letivo.

4.1.2.1 Planeamento Anual

Bento (2003, p.58) afirma que o planeamento anual é “um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo”. Este planeamento é caracterizado por um documento geral em que estão englobados os conteúdos e objetivos gerais, a análise das modalidades, a distribuição e escolha das mesmas pelos períodos do ano escolar, as atividades fora do contexto de aula, inventário dos recursos necessários, assim como também momentos e modalidades de avaliação (Quina, 2009).

Relativamente a este momento, inicialmente surgiu uma grande dúvida relacionada com a definição de objetivos a longo prazo para cada UD, sem perceber o nível motor da turma nas diferentes modalidades. Para além disso, perspetivava algumas dificuldades relacionadas não só com as disparidades apresentadas entre os documentos programas nacionais de EF e os documentos das APZE, mas também com a quantidade de conteúdos apresentados nesses mesmos documentos.

No entanto, e juntando todos estes fatores, o OC enviou-nos um modelo para percebermos de como era feito o documento do planeamento anual. Com este modelo em mãos, baseei-me nos objetivos estipulados e optei por verificar apenas o documento das APZE essenciais, por ser o mais atualizado. Outro aspeto que simplificou a construção deste planeamento, foi o facto

de a distribuição das modalidades serem atribuídas por período. Esta distribuição era realizada na reunião de departamento de EF e o documento do planeamento anual era atualizado todos os períodos.

4.1.2.2 Planeamento por UD

Após o planeamento anual, surge a necessidade de especificar e aprofundar as UD a lecionar. Como Bento (2003) refere, é no planeamento da UD que o professor despende grande parte do seu tempo, sendo este o centro do trabalho criativo do mesmo. Neste momento, o planeamento da UD é um começo da modalidade, onde é realizada a estruturação e planificação tendo em conta as características da turma.

No contexto prático, as UD abordadas foram o Andebol, o Badminton e o Voleibol durante o 1º Período, o Basquetebol, EFC e o Futebol durante o 2º Período e a Ginástica durante o 3º Período. Durante este ano letivo, o planeamento por UD foi realizado por blocos, tendo em conta que em todas as aulas tínhamos sempre disponível meio-campo do pavilhão, o que nos permitiu ter sempre as condições necessárias. De acordo com Viciania e Mayorga-Veja (2016) este é caracterizado por um período de tempo em que os professores ensinam vários conhecimentos, num período de aula concentrado, de modo a atingir o objetivo definido, avaliado imediatamente ao término da UD.

Relativamente ao processo do planeamento por UD, inicialmente foi-nos proposto pelo OC a realização de um Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC) (Vickers, 1989) para uma modalidade à escolha de cada um dos EE. O MEC é uma ferramenta que tem como função ajudar o professor no planeamento de uma determinada UD. Este é um documento que está sujeito a sofrer alterações, consoante os imprevistos que o professor encontrar na aula, pelo que se considera essencial na planificação e nos métodos de ensino a serem utilizados. Este instrumento está dividido em oito módulos e por três fases. De realçar que apenas foi considerado o módulo oito que diz respeito à aplicação.

Relativamente às fases: (i) a fase da análise ocupa o primeiro lugar, em que se considera todos os conteúdos programáticos presentes no documentos das APZE do ano de escolaridade em questão. Para isso deve-se ter em consideração o material, condições de segurança, nível dos alunos. Basicamente todo o contexto em que o professor está inserido para conseguir ter uma tomada de decisão mais acertada; (ii) de seguida, a fase de decisão, que implica definir uma sequência lógica da matéria que o professor irá lecionar. Neste momento é importante e indispensável decidir de forma eficaz, em que se deve definir objetivos, optar pelos melhores

instrumentos de avaliação e criar progressões que se ajustem ao nível dos alunos para a modalidade específica; por fim, (iii) a fase de aplicação, refere-se ao planeamento anual, UD e planos de aula.

Numa fase mais avançada, o nosso SV desafiou-nos a construir uma grelha diferente, que já está a ser utilizada por colegas da licenciatura e do 1º mestrado, que é denominada por *backward design* (Wiggins & McTighe, 2005). Esta está essencialmente direccionada para os objetivos de aprendizagem e o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta que, ao longo do nosso percurso académico, apenas incidimos na grelha de planeamento de Johan Vickers, foi necessário reunir com o SV para nos explicar como esta era realizada. Após construção da grelha senti que, apesar desta ser mais exigente devido à necessidade de colocar objetivos específicos iniciais, foi mais fácil construir os planos de aula e acompanhar a evolução dos alunos.

Já no que diz respeito à ordem da construção da grelha de planeamento e da *backward design*, basei-me numa previsão para que, depois de realizar a avaliação diagnóstica (AD), adaptasse e ajustasse ao contexto e desempenho da turma. Isto sucedeu-se porque o tempo entre as duas aulas era reduzido para a realização desta planificação, daí ter optado por iniciar o planeamento da UD com alguma antecedência. Um outro aspeto a ter em conta nesta fase foi o facto de o planeamento ser feito por professor, o que me deu a oportunidade de quando estou a lecionar uma modalidade ter o material específico totalmente disponível para mim, o que me facilita na construção dos planos de aula.

Para além deste aspeto, o planeamento permitiu-me ainda ter a ajuda meu núcleo da PES e OC, com a partilha de conhecimento das modalidades. Não obstante, é de realçar que este momento foi muito importante para o meu crescimento enquanto profissional de EF, porque senti a necessidade de procurar e alargar o meu conhecimento acerca do conteúdo das modalidades, para conseguir fundamentar os objetivos e especificar os critérios pretendidos para o processo de ensino e aprendizagem.

4.1.2.3 Planos de Aula

“O Plano de Aula é a unidade básica de planeamento e uma forma detalhada e pormenorizada do planeamento de ensino adaptado e aplicado à sala de aula” (Bossle, 2002, p.33). Este é um documento orientador, que possui informação relevante não só para abordar na aula, mas também para o controlo e gestão dos alunos, das tarefas, do material e do tempo dos exercícios. O plano deve ser escrito de uma forma simples e clara, para que um outro

professor, caso necessário, possa entender o que é para realizar na aula. O mesmo deve conter todos os conteúdos importantes a serem ensinados na aula, contribuindo, assim, para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. De realçar que, a qualquer momento, o plano deve estar sujeito a adaptações, alterações e reformulações, consoante o contexto apresentado e a resposta dos alunos.

Neste seguimento, ao longo do ano letivo, segui um modelo tripartido, onde os planos de aula eram divididos em três partes: inicial, fundamental e final. Na parte inicial, dava início à aula com um pequeno aquecimento, com o objetivo de preparar o corpo dos alunos para a AF. Na parte fundamental era realizado um jogo reduzido e condicionado para introduzir, exercitar e consolidar os diferentes conteúdos e objetivos propostos para a aula. Na última parte, terminava a aula com jogo/torneio, de modo a não só trabalhar os objetivos pretendidos, como a motivar os alunos para as próximas aulas.

Importa ainda referir que não senti dificuldades na construção dos planos de aula, procurando que todos os exercícios escolhidos seguissem uma progressão lógica e, para além disso, que cada variante fosse criada de forma minuciosa e específica para os objetivos pretendidos. No decorrer das aulas, em algumas situações, fiz alterações ao plano da aula, resultantes de uma reflexão na ação (Schön, 2000). Esta situação é comprovada com a seguinte citação:

“Com o decorrer da aula, fui verificando que muitos alunos se encontravam sem marcação e senti necessidade de acrescentar o conteúdo da marcação individual.” (Reflexão, aula nº2, 14 de janeiro de 2022, UD de Basquetebol).

Estas ações surgiram essencialmente com temas relacionados com o número de alunos que, na maioria das vezes, faltavam porque estavam com Covid, sendo necessário acrescentar algumas condicionantes, ou simplesmente pela razão da tarefa não estar a ser realizada da forma pretendida, surgindo a necessidade de alterar e ajustar, no momento, o plano de aula.

4.1.3 Realização

No seguimento de todo o planeamento do processo de ensino e aprendizagem, o docente foca-se agora na realização do mesmo, avançando para a intervenção pedagógica. Posto isto, Bento (2003) refere que é na realização que a aula constituiu uma ligação no processo de educação e formação. Por esse motivo, torna-se importante especificar como foi feita a realização ao longo da minha PES. Em particular, centrei-me nas quatro dimensões de

intervenção pedagógica: instrução, gestão, disciplina e clima. Estas dimensões, de acordo com Siedentop (1998), estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer momento de ensino. O mesmo autor acrescenta ainda que a eficácia destes princípios e procedimentos depende de vários fatores como: a capacidade de adequação do professor, do contexto escolar, das características dos conteúdos de aprendizagem, dos espaços e materiais disponíveis para lecionar as aulas e da capacidade dos alunos adquirirem conhecimento ao longo das aulas.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Instrução

Quando nos referimos à instrução, este é um fator determinante na relação pedagógica entre o professor e o aluno, estando esta dimensão relacionada com os objetivos de aprendizagem e comportamento do docente. Libâneo (2015) refere que é na instrução que o professor prepara e organiza o processo de adequação, na qual estão inerentes o ensino, relativamente à posição do professor e a aprendizagem correspondente ao que o aluno realiza. A instrução compreende vários aspetos desde a comunicação dos conteúdos da matéria de ensino, à sua explicação, demonstração, questionamento e *feedback*. Assim, é importante que o professor tenha uma boa capacidade de comunicação para que seja bem-sucedido na sua profissão e para que seja capaz de influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Posto isto, na instrução, senti-me dentro da minha zona de conforto, conseguindo, desde os primeiros dias, apresentar um discurso coerente e seguro perante as turmas. Na PES, considero que a comunicação, apesar de ser considerada essencial na atividade, é necessário estruturá-la de forma a ser eficaz durante o processo de ensino. Neste sentido, surgiu-me uma grande questão relacionada com a minha perceção da compreensão do aluno daquilo que era pretendido com determinado exercício ou se, simplesmente e por exemplo, realizava as devidas ações por mera imitação. Para solucionar esta questão, ao longo das aulas criei situações diferentes com o objetivo de os alunos serem obrigados a pensar e a tomar as melhores ações e decisões. Um exemplo prático desta situação está relacionado com um exercício de 3x2, em que o objetivo era o ataque em superioridade numérica, mas o comportamento dos defensores ia variando para verificar a resposta dos alunos atacantes.

Assim sendo, ao longo da PES, procurei que a minha instrução fosse objetiva, curta e clara com o intuito de utilizar o menor tempo possível. Para além disso, senti que a minha boa colocação de voz e a minha postura foram determinantes para conseguir implementar as

instruções necessárias e, ao mesmo tempo, captar a atenção e empenho dos alunos, o que gerou, na grande maioria das minhas aulas, um bom clima de aprendizagem, evitando qualquer problema de disciplina.

Apesar da suprarreferida facilidade sentida, não deixei de enfrentar, numa fase inicial, algumas dificuldades na apresentação da tarefa, visto que alguns alunos apresentavam baixos índices de concentração e pouca cultura desportiva, o que me dificultou na transmissão das instruções. Prova disso é o excerto abaixo apresentado:

“No entanto e tal como no segundo exercício, senti algumas dificuldades por parte dos alunos a compreender o que era para realizar. Este aspeto não se deveu muito à minha explicação, pois expliquei e demonstrei de forma simples e clara o pretendido, mas sim devido à pouca cultura desportiva e hiperatividade dos alunos.” (Reflexão, aula nº2, 1 de outubro de 2021, UD Andebol).

Consequentemente, senti a necessidade de adotar algumas estratégias como a comunicação verbal, onde procurei explicar de forma objetiva e clara, e a demonstração, através da qual eu exemplificava ou escolhia um aluno de referência, de forma que os alunos observassem a forma correta de executar determinada ação.

Especificamente na turma do 6º A, por ser uma turma moderadamente mais agitada e com um maior número de alunos de idades inferiores, foi, por vezes, no decorrer das aulas, necessário adotar um estilo mais autoritário e uma “voz de comando”. Face às características desta turma, criei algumas rotinas como, por exemplo, sentar os alunos à minha frente no início e no final das aulas. Para além disso, no final das aulas recorri à estratégia de deitar os alunos e só dava ordem de saída quando estes estavam todos em silêncio, com o objetivo de os acalmar. Estas estratégias refletiram-se no comportamento dos alunos, bem como na sua satisfação a realizar as aulas de EF. Neste seguimento, ao longo do ano letivo, senti que os alunos olhavam para mim como um exemplo e verifiquei que os mesmos, nos momentos de instrução, estavam atentos e interessados. McKinsey (2016) corrobora com esta aceção, ao afirmar que a relação entre professores e alunos é essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Já no que diz respeito à minha intervenção no decorrer dos exercícios, numa fase inicial, senti algumas dificuldades pois, apesar de os alunos não estarem a realizar a ação pretendida, sentia que estavam motivados no jogo. Não obstante, acabei por conseguir evoluir de uma forma natural ao ponto de conseguir intervir logo no momento. Outra sensação da qual me apercebi, foi a maior facilidade com que era capaz de emitir *feedback*, em particular, à turma do 6º ano. Neste sentido, acabei por transmitir com progressiva frequência vários tipos de *feedback*, adequando o mesmo às características de os alunos. O *feedback* pedagógico, de acordo com

Rosado e Mesquita (2011), é denominado como uma ferramenta importante no processo de interação pedagógica. Posto isto, ao longo da PES, procurei transmitir *feedback* de forma clara e concreta, com o intuito de melhorar a prestação dos alunos nos diversos parâmetros. Aqui cumpre realçar a importância das correções com o objetivo de os alunos modificarem uma ação menos desejável, para um comportamento pretendido. Uma das premissas que sempre fiz prevalecer, e que vai ao encontro de Flores (2009), foi nunca desmotivar o aluno com o *feedback* emitido, nem o confundir com as minhas observações.

O tipo de *feedback* mais utilizado ao longo das aulas foi o descritivo positivo e o interrogativo. O docente, segundo Aranha (2004), deve ser capaz de motivar os alunos utilizando o *feedback* positivo. No decorrer das aulas, procurei, sempre que necessário, emitir *feedback* de caráter informativo e motivador, tentando influenciar positivamente o desempenho motor do aluno, levando a que estes realizassem as tarefas de acordo com os objetivos pretendidos. Já o *feedback* interrogativo, que é um dos mais utilizados pelos docentes (Rosado & Mesquita, 2011), foi um dos aspetos que considerei mais positivos para o processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, verifiquei que este tipo de *feedback*, ao longo das minhas aulas, foi importante para promover a aprendizagem. O questionamento foi utilizado em vários momentos da aula, nomeadamente antes, durante e depois da tarefa. Com isto, consegui com que os alunos pensassem e refletissem sobre determinadas ações, tendo assim, uma perceção do conhecimento dos alunos.

Gestão

Quanto à dimensão da intervenção pedagógica da gestão, Melo (2017) refere que esta funciona como um suporte para melhorar o clima escolar. O CNM possui uma organização que permite que a disciplina de EF proporcione excelentes experiências não só aos alunos, mas também aos professores. No início do ano letivo é distribuído um mapa geral de EF realizado pelo nosso OC, o qual apresenta as respetivas turmas alocadas, bem como o horário e o espaço a utilizar, ao longo do ano letivo. Relativamente ao espaço para a lecionação das aulas, o CNM apresenta boas infraestruturas, tendo sempre disponível uma parte do pavilhão e, em algumas vezes, o pavilhão inteiro. Para além disso, caso fosse possível, podíamos também utilizar o campo exterior.

Ao longo da PES, é de evidenciar que duas das três aulas do 6º ano eram realizadas no pavilhão do polo II, relativamente mais pequeno do que o pavilhão do polo III, onde decorreram as restantes aulas. Tendo em conta esta situação, tivemos a necessidade de, quando realizávamos os planos de aula, ter em especial atenção a gestão do espaço, procurando a

otimização do tempo de prática e aprendizagem dos alunos, proporcionando experiências e aprendizagens significativas.

No âmbito desta gestão, nas primeiras aulas, foram definidas regras e rotinas que rentabilizaram ao máximo o tempo de aula. Preocupe-me em adotar estratégias como no início da aula os alunos que iam chegando pegavam numa bola e iam fazendo alguma atividade. Ademais, para a transição de exercícios procurei que estes tivessem uma sequência lógica, usando estratégias para os alunos se reunissem o mais rapidamente possível (contagem decrescente, retirar pontos ou acrescentar pontos às equipas mais rápidas/lentas). Todas estas estratégias permitiram uma maior eficiência na transição entre os exercícios e um maior tempo de atividade motora.

Para além disso, procurei sempre atribuir um papel de treinador-adjunto aos alunos que não podiam realizar a aula, sendo que estes ajudavam em várias tarefas (como, por exemplo, a recolha e montagem de material, arbitragem, explicação de exercícios, etc.), revelando-se uma estratégia também importante para um maior tempo útil de aula.

Disciplina

A dimensão de intervenção pedagógica disciplina diz respeito a tudo o que envolve comportamentos e atitudes, sendo o professor a entidade máxima e com responsabilidade para adotar formas e estratégias para que os mesmos tenham comportamentos adequados, não só no decorrer das aulas, mas também no seu quotidiano (Aranha, 2004). Aqui, procurei, desde cedo, definir regras para o bom funcionamento da aula. Para além destas, e no caso de os alunos estarem a trabalhar por equipas, utilizei estratégias, tais como atribuir prémios e penalizações. Deste modo, os alunos perceberam que qualquer ação inapropriada podia prejudicar a equipa e, pelo contrário, se tivessem um bom comportamento e desempenho, podiam beneficiar a mesma.

As situações de indisciplina foram escassas, mas quando aconteceram, procurei ser o mais assertivo possível, fazendo com que os alunos em causa, refletissem sobre os seus atos. A transcrição seguinte é exemplo desta afirmação:

“(...) face à competitividade dos alunos, o Manuel sentiu necessidade de terminar o torneio e falar com os alunos. Consideramos que a sua intervenção foi bastante positiva pois fez com que os alunos se acalmassem e refletissem sobre as suas atitudes.” (Reflexão 6º ano, aula nº 12, 4 de fevereiro de 2022, UD Basquetebol).

Clima

Os principais promotores de um bom clima de aula são as interações pessoais e sociais dos alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2011), um bom clima de aprendizagem é proporcionado por três elos, entre eles, a relação entre os alunos, a relação entre professor e aluno e a atmosfera social da organização. De acordo com estas premissas, e sendo o CNM um colégio bastante exigente, procurei que, ao longo das minhas aulas, existissem momentos de alguma descontração, libertando alguma “tensão” acumulada das restantes disciplinas.

Para isso, numa fase inicial, transmiti aos alunos que a liberdade atribuída, tinha de ser retribuída com consciência e responsabilidade. Desse modo, os alunos entenderam que, nas aulas, existem momentos para descontrair, mas também para aprender. Todo este esclarecimento, aliado ao bom senso dos alunos, proporcionaram um bom clima ao longo de todo o ano letivo.

No entanto, e também graças à minha experiência de capitão no futebol, consegui manter uma boa relação com um grupo, o que nem sempre é fácil. Perante isto e de forma a ter uma gestão da turma, foi importante perceber as características de todos os alunos (Bento, 2003). Relacionado com este aspeto, a primeira reunião do conselho de turma foi muito importante pois foram relatadas as especificidades dos diferentes alunos. A partir deste momento fui conhecendo, de forma mais aprofundada, cada aluno, conseguindo adaptar a minha intervenção. Ao longo de toda a PES encontrei turmas com alunos educados e respeitadores, que originaram aulas com um bom clima, sendo este benéfico para um bom ensino e aprendizagem.

4.1.4 Avaliação

A avaliação, segundo Scherer (2016), tem em conta uma diversidade de tarefas e configurações onde os alunos têm a oportunidade de demonstrar todo o seu potencial em vários âmbitos. A avaliação permite verificar as componentes técnicas e táticas dos alunos que, no caso de más execuções, podem ser analisados e resolvidos, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a avaliação é um aspeto primordial para o docente, no sentido em que é um importante auxiliar na tomada de decisões corretas e coerentes. Fernandes (2019) corrobora esta opinião ao afirmar que os propósitos da avaliação implicam a necessidade de avaliar com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e, por outro lado, avaliar fazendo um balanço relativamente à qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos num determinado momento ou após um período de tempo. Metzler (2000) acrescenta

ainda que na avaliação, é ainda atribuída a função de classificar os alunos tendo em conta os objetivos pré-definidos.

A avaliação assume claramente uma grande importância, no entanto, para esta ser realizada de forma eficaz, é essencial definir os domínios e os critérios de avaliação, de forma minuciosa. Segundo Gonçalves et al. (2010), o domínio motor, domínio sócio-afetivo e o domínio cognitivo, são os domínios que, por norma, são avaliados na disciplina de EF. A avaliação é constituída por três modalidades, nomeadamente a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Gonçalves et al., 2010).

A AD que decorreu no início de cada UD e foi realizada com o propósito de perceber as capacidades e conhecimentos dos alunos. De acordo com esta avaliação, consegui perceber o nível em que os alunos se encontram, ajustando assim, o planeamento do processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de atuar é corroborada por Gonçalves et al. (2010), que afirma que a AD permite anotar e recolher informações sobre as capacidades dos alunos, a fim de realizar o planeamento e delinear objetivos para cada UD, potencializando assim, o desenvolvimento dos alunos. Neste momento, optei por realizar grelha com alguns critérios, acrescentando algumas observações adicionais.

Relativamente à avaliação formativa, esta deve ser realizada durante todo o período e tem como finalidade o acompanhamento dos alunos, verificando se mesmos estão a atingir os objetivos definidos. Esta avaliação foi realizada no decorrer da PES, onde fui intervindo na prática e tirando alguns apontamentos. Ao longo desta avaliação considerei as capacidades técnicas e táticas dos alunos, as dimensões de intervenção pedagógica e a minha intervenção. Esta avaliação ajudou-me na avaliação sumativa, e o mesmo se pode confirmar com a seguinte afirmação:

“Antes da avaliação sumativa propriamente dita, preenchi a grelha com a nota de cada aluno, sendo que refletia o trabalho desenvolvido ao longo das 3 semanas. Esta questão faz com que a avaliação seja contínua e, ao mesmo tempo, facilitou a observação da avaliação sumativa.”
(Reflexão, aula nº 5, 7 de novembro de 2021, UD Voleibol).

A avaliação sumativa, por outro lado, teve lugar no final de cada UD, de modo que me permitisse avaliar o desenvolvimento dos alunos em variados domínios (motor, cognitivo e sócio-afetivo). Com base nos critérios específicos de avaliação do CNM da disciplina de EF, a avaliação difere entre níveis de ensino. Especificamente na minha área de atuação, no ensino secundário, ao domínio cognitivo e motor (atividades físicas, conhecimentos e aptidão) é atribuída uma percentagem de 60% e ao domínio sócio-afetivo (empenho, autonomia,

cooperação, relações interpessoais, pensamento crítico e cumprimento de regras) uma percentagem de 40%. Já para o 2º ciclo, a percentagem atribuída ao domínio cognitivo e motor é 70% e no domínio sócio-afetivo é atribuída uma percentagem de 30%. A avaliação foi um grande desafio e uma tarefa difícil tendo em conta toda a subjetividade que nela está inerente. Acredito que isto se tenha sentido devido, em parte, ao facto de a temática nunca ter sido colocada efetivamente em prática ao longo do meu percurso académico. No entanto, concluo que, com a prática, a tarefa se tornou cada vez mais fácil.

Especificamente no que respeita à realização e construção dos instrumentos de avaliação, este foi um processo complexo. Ao longo da PES experienciei a construção de escalas de apreciação e de listas de verificação adaptadas, chegando à conclusão de que, tendo em conta o contexto apresentado, a lista de verificação adaptada é o tipo de instrumento que mais sentido me faz e que melhor me senti a construir. Não obstante, a construção da mesma revelou-se uma tarefa difícil pois tive de optar, escolher e relacionar conteúdos, atribuindo percentagens aos mesmos. Esta lista era dividida por conteúdos técnicos e táticos e os mesmos eram compostos por 4 níveis, entre eles: 2 (não faz), 3 (apenas faz), 4 (faz bem) e 5 (faz bem e com intenção). Numa fase mais avançada, e após ter realizado a primeira lista, cheguei à conclusão, com a ajuda do meu OC, que devia valorizar mais a tática do que a técnica. Com esta reflexão, percebi que a dimensão técnica está inerente à tática e na escola não estamos a formar atletas de rendimento, por isso, torna-se mais importante que eles percebam as ações que estão a realizar, assim como, quando estão a ver um jogo, os alunos identifiquem alguns princípios e regras básicas do mesmo.

No momento de avaliação propriamente dito, senti algumas dificuldades, como avaliar muitos alunos ao mesmo tempo, pois tratava-se de um ambiente onde várias situações aconteciam em simultâneo, e tornava-se mais difícil determinar e seguir um foco. Outra das dificuldades sentidas foi observar determinados aspetos técnicos quando os alunos nem sempre realizavam uma determinada ação que era necessária avaliar. E, por fim, o facto de avaliar e ao mesmo tempo ter de controlar os alunos que estavam de fora pois, por vezes, estes necessitam de ser chamados à atenção. Esta situação fez com que, a determinado momento, tivesse de alertar esses alunos, perdendo assim o seguimento da avaliação.

A autoavaliação foi ainda um complemento para ajudar no processo de avaliação, sendo interessante perceber a opinião que o aluno tem da sua própria prática. Para Gonçalves et al. (2010), o aluno, hoje em dia, tem de ter a capacidade de se autoavaliar, descrevendo os pontos fortes e fracos, e referindo a classificação adequada ao seu nível. Sendo assim, os alunos realizaram a sua autoavaliação no final de cada período, através do preenchimento de um

questionário online, que continham alguns critérios do domínio cognitivo, motor e sócio-afetivo. Os alunos preencheram o mesmo ao longo dos três períodos, e assim, apesar da pouca adesão dos mesmos, foi mais um utensílio para me ajudar e refletir no processo avaliativo.

Na avaliação realizei ainda uma prova de equivalência à frequência, visto que dois alunos, dos quais um pertencia à minha turma, eram atletas de alto rendimento da modalidade de Tênis. Ambos, durante o 11º ano de escolaridade, frequentaram uma escola de Tênis, que não continha a disciplina de EF. Para isso, sugeri ao meu OC realizar o documento da informação da prova e a prova escrita, sempre com a supervisão do meu OC.

A prova seguiu os critérios explícitos na portaria n.º 226-4/2018, de 7 de agosto e tem como base o programa de EF do ensino secundário, com o objetivo de avaliar os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos, sendo esta composta por uma prova escrita e prática de duração limitada. A prova estava dividida por uma componente escrita que continha unidades temáticas, como AF e saúde, AF desportivas coletivas e individuais. E pela componente prática que abrangia as AF desportivas coletivas e individuais. Considero que esta experiência foi muito enriquecedora para mim, preparando-me para uma possível situação idêntica. A realização desta prova foi um desafio, visto que é algo que teve de se reger de acordo com os critérios referenciados a nível nacional e ser aprovada pela direção do colégio.

No final da avaliação, realço que quantificar é muito mais exigente que qualificar. A disciplina de EF, por ser uma disciplina trienal, pode influenciar diretamente nas notas dos alunos, o que exigiu mais de mim. Neste aspeto, realço o OC, pois acompanhou-me em todo este processo, dando sugestões e dicas para que a classificação fosse o mais justa possível. No final de cada período, todas as classificações atribuídas foram aprovadas em reunião de conselho de turma, o que me deixou bastante satisfeito com o meu trabalho desenvolvido.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Para uma melhor integração na comunidade escolar, eu e o meu núcleo de PES participamos e dinamizamos em várias atividades ao longo do ano letivo.

Corta-Mato Escolar

Em particular, no dia cinco de novembro de 2021, decorreu no campo de jogos de Milheirós, o corta-mato escolar. Esta atividade contou com a presença dos alunos do 1º, 2º, 3ºciclo e Ensino Secundário. O departamento de EF ficou responsável por toda a dinâmica e organização da prova, onde tive a oportunidade de colaborar na montagem do percurso, a colocar e a retirar a fita dependendo do trajeto dos alunos, a acompanhar e motivar alunos ao longo do trajeto, a ajudar a recolher os dorsais e na distribuição do lanche no final de cada prova. Com todos os dorsais recolhidos, o meu núcleo da PES voluntariou-se para organizar, numa folha *Excel*, toda a ordem e classificações de todos os alunos por anos de escolaridade. Ao longo deste processo, verificamos que existiu um equívoco na distribuição dos dorsais por parte dos diretores de turma, o que originou alguma confusão nas classificações finais. Com isto, o departamento de EF fez uma reflexão, tentando arranjar uma nova estratégia para não se repetir no próximo ano letivo. Por contingências provocadas pela nova Sars-Cov-2, o corta-mato regional ficou restrito apenas aos escalões de iniciados e juvenis, limitando o número de alunos participantes. O CNM apresentou-se com 12 alunos no corta-mato distrital que merecidamente se apuraram para esta competição.

Aula a alunos do primeiro ano de mestrado

No dia 25 de novembro de 2021, o núcleo da PES foi convidado pelo nosso SV, a participar numa aula do primeiro ano de mestrado, com o objetivo de dar o nosso testemunho. Ao longo do mesmo abordamos pontos como: de que forma o primeiro ano de mestrado nos ajudou, conselhos para os estudantes, como foi o choque com a prática, a importância do contexto na escola cooperante e o que fazíamos de diferente no nosso percurso académico. Na minha opinião, esta apresentação foi bastante positiva, não só para os alunos, mas também para nós, enquanto EE. Durante a criação e no próprio momento da apresentação, tive a oportunidade de refletir sobre tudo o que já tinha realizado até ao momento e o que ainda estava por realizar.

Dia Internacional das Pessoas com Deficiência

No dia três de dezembro de 2021, celebrou-se o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Desta forma, o CNM convidou a associação desportiva Descubre a Destreza, para dinamizar nas aulas de EF três modalidades de desporto adaptado: *Goalball, Polybat e Boccia*. Esta atividade teve como objetivo valorizar o desporto adaptado, a inclusão e o desenvolvimento social. Ao longo da mesma voluntariei-me para explicar e acompanhar a modalidade do Boccia. Para além disso, o núcleo da PES acrescentou a modalidade do Voleibol Sentado e ainda umas folhas onde os alunos puderam escrever o que para eles era a deficiência e a inclusão. Através desta atividade consegui adquirir mais conhecimento acerca da deficiência e da inclusão. Além disso, esta experiência deu-me a oportunidade de aprender uma modalidade que nunca tinha vivenciado, que é o caso do *Polybat*. Com esta atividade, sinto ainda que alarguei o leque de estratégias para conseguir incluir um aluno com necessidades educativas específicas nas minhas aulas.

Festa de Natal

No dia 15 de dezembro de 2021, realizou-se na cidade de Natal do CNM a festa de Natal. Para este evento, o núcleo da PES construiu e planeou um esquema de ginástica a realizar no Europarque, em Santa Maria da Feira. Devido à Covid-19, o evento foi cancelado e tivemos de alterar todo o planeamento, construindo, desse forma, duas coreografias de dança para o 5º e 6º ano. Esta decisão de uma coreografia, deixou-me um pouco desconfortável e desprotegido, porque não tenho grande capacidade de coreografar e dançar. Mesmo assim propus-me ao desafio, contando sempre com o apoio das minhas colegas da PES, que conseguiram assim, colmatar a minha dificuldade. Perante isto, considero-me uma pessoa mais capaz para, num futuro próximo, dinamizar uma atividade deste género. Durante esta festa de Natal, ajudei ainda na organização da mesma e auxiliiei as funcionárias nas barraquinhas.

Evento Anual- Materiais Autoconstruídos

No dia 24 de fevereiro e dia 10 de março de 2022, foi realizado o evento anual do núcleo da PES para as turmas do 6º ano. Para a realização deste evento realizamos uma proposta a ser enviada para o nosso OC e para a professora dos restantes 6º anos. Após a confirmação da proposta, foi realizado uma circular a enviar para os encarregados de educação, a solicitar algum material para a construção das raquetes de mão. No primeiro dia, os alunos, com as indicações dos professores, construíram as raquetes de mãos. Já no segundo dia, as três turmas tiveram

uma aula conjunta que consistiu numa experiência enriquecedora, na qual utilizaram a sua raquete de mão para jogar com os seus amigos. No decurso do evento, os alunos demonstraram entusiasmo e interesse na tarefa. Esta atividade foi bastante importante para transmitir aos alunos a mensagem de que podem realizar atividade física reutilizando diversos materiais. Todo este evento teve um grande impacto dentro e fora da aula, sendo que foi possível observar os alunos a utilizar o material construído em aula, nos intervalos do colégio.

Jornadas Desportivas

No dia um abril de 2022, decorreram, no campo de jogos de Milheirós, as jornadas desportivas de Futebol para os alunos do 2º e 3º ciclo. Já no dia quatro de abril, decorreram as mesmas jornadas desportivas, mas para os alunos do 1º ciclo. O torneio foi organizado pelo departamento de EF, no qual tive o compromisso de ajudar na montagem e gestão dos campos de jogo, a arbitragem e o preenchimento dos quadros competitivos.

Já no dia 21 de junho de 2022, decorreram, no pavilhão gimnodesportivo do polo III do CNM, as jornadas desportivas de Basquetebol e Atletismo. O evento foi organizado pelo departamento de EF. Inicialmente estava planeado realizar as jornadas desportivas de Andebol, Rugby e Atletismo no campo de jogos de Milheirós. Todavia, devido às condições climatéricas, tivemos de alterar, adaptando para as jornadas desportivas de Basquetebol e Atletismo. Durante o mesmo, tive o compromisso de ajudar na montagem e gestão dos campos de jogo, a arbitragem e o preenchimento do quadro de resultados. Estiveram presentes o 5º, 6º e 7º anos de escolaridade.

Seminário

No dia 25 de maio de 2022, decorreu a apresentação do seminário realizado pelo núcleo da PES. Para este seminário foi apresentado um estudo sobre a prática de exercício físico e desporto do colégio, onde o nosso objetivo foi perceber a prática desportiva dos alunos do colégio. Para isso, realizamos um questionário para tentar perceber quem pratica desporto e quem não pratica. Dentro dos que praticam desporto, nós procuramos saber qual era o desporto, se era federado ou não e quantas horas por semana. Ainda dentro dos que praticam, fomos perceber se ainda praticam um segundo desporto, qual era esse desporto, se era federado ou não e quantas horas por semana. Já dentro dos que não praticam, fomos perceber se alguma vez tinham praticado, se sim, questionamos qual o desporto que tinham praticado e os motivos que deixaram de praticar. Se nunca tiveram praticado, quisemos saber o porquê de nunca terem

praticado. Através das respostas dos alunos, tentamos também perceber o que gostariam de praticar, de forma a sugerirmos possíveis aberturas de novas AEC.

Este seminário foi apresentado para a direção do CNM e para os restantes docentes interessados, com destaque para a presença do Coordenador Geral do CNM Academy. Este estudo deu-nos a oportunidade de, com base nos resultados obtidos, apresentar e sugerir algumas propostas para futuras AEC do colégio. Considero que esta apresentação foi muito importante para nós, pois conseguimos também mostrar aos docentes presentes algum do nosso trabalho desenvolvido ao longo da PES. Acrescentar a estes pontos, realço que seminário me fez trabalhar e desenvolver algumas habilidades técnicas relacionadas com a construção de questionários, através do *Google Forms*, e com a análise de dados, no *Microsoft Excel*.

Pré-Escolar

Ao longo do ano letivo, o núcleo da PES ainda experienciou trabalhar com o nível de ensino do pré-escolar. Esta oportunidade surgiu após termos demonstrado interesse ao nosso OC e SV em intervir nestas idades. Toda esta envolvimento proporcionou-nos atuar em praticamente todas as faixas etárias do CNM. Após reunião com as coordenadoras do pré-escolar ficou combinado iniciar as aulas apenas no início do mês de janeiro tendo em conta ao confinamento provocado pelo novo Sars-Cov-2. Tendo em conta a carga horária, o núcleo da PES optou por realizar as aulas, uma vez por mês, nas turmas dos quatro e cinco anos. Com o decorrer das mesmas e face ao trabalho desenvolvido, fomos convidados para lecionar aulas às turmas dos dois e três anos. Ao longo das aulas aplicamos pressupostos sustentados nas premissas da literacia física, com o objetivo de promover hábitos saudáveis, intervindo na AF, comportamento sedentário e competência motora. As aulas lecionadas para esta faixa etária tiveram um impacto significativo na minha formação enquanto EE, pois tive a oportunidade de construir planos de aula inovadores, de adaptar a minha intervenção (comunicação, forma de estar e acompanhar alunos) e de implementar e aprofundar o meu conhecimento de algumas estratégias e métodos (*Aucouturier* e *Storytelling*).

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

Batista e Queirós (2013) referem que, ao longo da PES, o EE passa por uma transição refletida e progressiva, passando de uma participação mais externa, para uma participação mais interna, ativa e autónoma, imergindo na cultura da comunidade escolar e reconfigurando a sua IP. No que a esta transição diz respeito, posso afirmar que a minha relação com a comunidade

escolar foi bastante positiva. Destacam-se o compromisso, a entreaajuda e o gosto pelo que estava a fazer, contribuindo para a promoção de um clima positivo.

Durante o ano letivo, apercebi-me que a função do professor extrapola o lecionar das aulas. Especificamente no CNM, por ser um colégio referenciado a nível nacional, este tema carece ainda de mais atenção. Neste sentido, ao longo da PES, procurei transmitir aos alunos das minhas turmas princípios e valores essenciais para o dia-a-dia. A disciplina, a ética e o fair-play foram os três principais valores que sempre tentei inculcar nas minhas aulas. Nos torneios realizados, realcei sempre que os alunos deviam respeitar não só as decisões dos árbitros, mas também o adversário, dando origem a uma competição saudável entre todos os envolvidos.

A atribuição da responsabilidade individual e de grupo foi também um dos aspetos que procurei desenvolver nas aulas. Para isso, utilizei alguns modelos e metodologias de ensino que centram a aprendizagem no aluno. Disso é exemplo o MED, onde os alunos assumiram diversas funções, entre elas: a de árbitro, a de treinador, a de preparador físico, a de entrevistador, entre outras. Estas funções proporcionaram aos alunos uma visão diferente, fazendo-lhes perceber a importância que cada um deles pode ter no âmbito de um grupo.

Para além destes valores, uma das questões que procurei inculcar aos alunos nas aulas foi a importância de um estilo de vida ativo e saudável. Desta forma, tentei desafiar os meus alunos a realizar AF fora das aulas de EF, mostrando-lhes também algumas formas diferentes de o fazer. Disso é exemplo, a atividade realizada no evento anual relacionada com os materiais autoconstruídos, onde evidenciei que se pode realizar AF de uma forma diferente e mais motivadora.

Perante este cenário, consigo identificar que o professor é a uma referência para os alunos, sendo a entidade máxima da sala de aula. Posto isto, tentei sempre manter uma postura adequada, tomar atitudes acertadas e transmitir vários valores que são fundamentais para o nosso quotidiano. Todos estes aspetos referenciados fizeram-me considerar que era um exemplo para os meus alunos. Assim, o meu conhecimento de “o que é ser professor de EF” foi significativamente mais inteiro, revelando-se um conhecimento que engloba outras preocupações do que apenas lecionar as aulas.

5.3 Socialização profissional e institucional

A socialização e relação com toda a comunidade escolar foi dos fatores que mais me marcou ao longo da PES e um dos principais responsáveis foi o meu OC, que me ajudou na total integração no CNM. O Luís, para além de me apresentar as infraestruturas e os bem

materiais do colégio, deu-me a conhecer os ideais, bem como o seu funcionamento e toda a comunidade educativa. A receção e acolhimento por parte dos docentes era algo que tinha curiosidade em saber como iria ser pois, durante o meu percurso académico, apenas tive relação de aluno-professor. No CNM, a receção dos professores, a simpatia demonstrada pelos mesmos e o espírito de juventude de cada um foram aspetos muito importantes, pois fizeram com que me sentisse em “casa”. Todo este ambiente fez-me estar mais confiante e à vontade para partilhar algumas brincadeiras com os docentes.

Para além dos professores, os funcionários foram igualmente preponderantes no meu processo de integração. Todos eles eram muito simpáticos, profissionais, prestáveis e demonstraram-se sempre disponíveis para qualquer coisa que necessitássemos. Os funcionários trataram-nos sempre como professores e não como alunos e foram importantes na ajuda da dinamização de algumas atividades que pretendíamos. Disso é o exemplo, a ajuda que nos deram na preparação das caixas e papéis de embrulho a ser utilizadas na coreografia da festa de Natal, bem como na prontidão em arranjar cartão para a construção das raquetes de mão.

Para além de toda esta socialização com os todos os intervenientes do CNM, participei ainda em variadas reuniões, fossem estas de conselho de turma, com todo o núcleo da PES ou com o departamento de EF e expressões. Todas estas reuniões, para além de me darem a conhecer uma realidade que desconhecia, fizeram-me ter contacto com inúmeros professores que partilharam as suas experiências comigo. A acrescentar, tive também o privilégio de acompanhar os alunos a algumas visitas de estudo, entre elas, ao *Sheraton* no Porto, com a feira das profissões, a Santiago de Compostela, na Galiza, e ainda ao parque de aventura – Diverlanhoso. Através destas visitas tive um misto de sentimentos, pois há bem pouco tempo vivenciava-as enquanto aluno. Posto isto, as visitas de estudo deram-me a oportunidade de contactar com diferentes professores de várias disciplinas, de ser responsável por um grupo de alunos e de perceber toda a logística das mesmas. Um dos momentos que me fica na memória diz respeito à visita de estudo a Santiago de Compostela, onde um professor me convidou para ir tomar um café à praça. Neste momento, tive a oportunidade de conversas e esclarecer algumas dúvidas sobre as visitas de estudo e o mundo escolar.

Todos estes momentos relatados, entre tantos outros, foram muito gratificantes para mim, pois consegui quebrar algumas barreiras que inicialmente tinha enquanto EE. Para além disso, todas as experiências vividas, partilhas de conhecimento e convívios fizeram não só que o meu conhecimento alargasse, mas também com que me sentisse completamente integrado na comunidade do CNM.

5.4 A componente ético-profissional

A componente ético-profissional é estabelecida por conceitos como direitos e deveres, que podem influenciar as nossas ações, bem como vários valores como a igualdade, liberdade, justiça e patriotismo (Mesquita & Bento, 2014). Já Macedo e Queirós (2019) referem que a ética está interligada com a componente da formação humana, especialmente no que diz respeito ao seu perfil e caráter. Seguindo esta linha de pensamento, a formação pessoal, assume um papel preponderante, pois esta é a consequência dos nossos pensamentos e atitudes, que influenciam diretamente a pessoa que somos e a nossa conduta. Com isto, o processo de reflexão torna-se importante, de forma a refletirmos acerca da nossa conduta com o outro.

Especificamente na atuação do professor, esta profissão não engloba apenas a transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas também a passagem de valores que podem ter influência na vida dos alunos. Cardoso (2013, p.37) corrobora com esta interpretação ao afirmar que “ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida”. Desta forma, é necessário agirmos com ética. Segundo Macedo e Queirós (2019), a ética é uma dimensão que se constrói através das relações, sendo que foi de extrema importância na minha atuação enquanto docente de EF.

Deste modo, durante a PES, procurei ser um exemplo para os alunos, transmitindo diferentes valores para que estes os levassem como lições para a sua vida. Para isso, procurei não só manter uma coerência no meu diálogo e nas minhas atitudes, mas também estar atento a sinais de possíveis momentos de adversidade que os alunos pudessem estar a manifestar, mantendo sempre abertura à partilha de sentimentos e perceções de modo livre, sem julgamentos ou críticas. Desta forma, o meu objetivo passou por ajudar os alunos a desenvolver o seu sentido de responsabilidade e autonomia na forma de pensar, de modo a serem capazes de compreenderem as diferentes formas de viver, sabendo privilegiar os valores mais positivos.

Enquanto EE faço um balanço positivo deste tema e reconheço que o desenvolvimento da minha componente ética profissional, surgiu por um trabalho que envolveu as relações com toda a comunidade escolar, destacando o meu núcleo da PES, o OC, o SV, assim como todos os elementos do departamento de EF.

6. Desenvolvimento profissional

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

Desde logo, um docente deve orientar a sua prática apoiando-se na máxima de que a estagnação conduz à atrofia – ou seja, todo o docente deve desde cedo perceber que a atividade exercida é ativa e está em constante atualização (científica, legislativa, pedagógica, entre outras) e que a recusa em investir na sua, igualmente constante, formação e desenvolvimento profissional, conduz a um mau desempenho que retira a motivação, o gosto e a credibilidade ao próprio docente enquanto tal (Miranda, 2012). Em todo o meu percurso académico, e em específico na PES, procurei manter-me atualizado, ultrapassando o desconhecimento, os desafios e as diferentes dificuldades que iam surgindo.

Inicialmente, o desconhecimento da realidade do colégio, dos seus ideais e do tipo de contexto que me esperava trouxe-me algum desconforto e aqui encontrei o meu primeiro desafio. Contudo, isto foi facilmente ultrapassado através da leitura dos regulamentos do CNM e da ajuda do meu OC, que contribuiu, logo no momento em que iniciei o meu percurso no colégio, para a minha ambientação ao colégio, permitindo-me conhecer todo o meio envolvente, desde as infraestruturas até à comunidade escolar. Por outro lado, num outro âmbito, o planeamento das UD também se apresentou como um desafio – não me sentia confiante acerca da adequação dos conteúdos em relação às turmas em causa e, como tal, sentia-me desorientado quanto à viabilidade dos objetivos propostos. As dúvidas foram desaparecendo, ao longo do ano, graças à ajuda e aconselhamento tanto do OC, como do SV, mas também graças às já referidas discussões dentro do meu núcleo da PES.

Para além destes desafios, existiram momentos de alguma dificuldade, sendo que se torna imprescindível referir a temática da avaliação, nomeadamente na atribuição da classificação aos alunos. Nesta questão, a dúvida surgia quando refletia se estava ou não a ser justo com os alunos. Esta foi uma dificuldade constante que senti ao longo dos três períodos, tornando-se mais evidente no terceiro período. O carácter trienal da disciplina e o facto de esta nota se refletir numa média global dos três anos do ensino secundário e poder influenciar diretamente na entrada no ensino superior, foram alguns dos fatores que evidenciaram a dificuldade sentida. Neste seguimento, nas reuniões que tive com o OC, foram especialmente debatidos os modelos de avaliação e possíveis estratégias para que esta fosse o mais justa possível para todos os alunos.

Todos estes desafios e dificuldades sentidas ao longo do ano letivo, fizeram-me estar constantemente em aprendizagem. Numa sociedade em constante evolução e mudança, a

formação contínua é essencial para se ser um bom profissional, sendo que, a incapacidade de acompanhar esta transformação, resulta na falha em cativar os alunos para as aulas de EF. Lima et al. (2014) afirma ainda que este é um dos fatores mais importantes, não só para o desenvolvimento profissional, mas também para a construção da IP do professor. É nesse sentido que sempre atribuí uma elevada importância a estas temáticas, procurando sempre aumentar o meu conhecimento teórico e prático.

Durante todo o meu percurso académico, fui adquirindo bastante conhecimento teórico que me fazia pensar de como iria colocar em prática tudo o que acabava de ouvir, adaptando-o à minha personalidade enquanto professor. Especificamente no ano da PES, procurei aplicar esses mesmos conhecimentos e foi efetivamente na prática que refleti sobre o que fazia ou não sentido para mim. Desta forma, destaco, por um lado positivo, a implementação dos modelos de ensino, onde percebi que os mesmos estavam de acordo com a minha forma de lecionar as aulas. Ao mesmo tempo, o *feedback* dos alunos foi bastante positivo, o que enalteceu esta questão. Por outro lado, não tão positivo, refiro o exemplo da implementação da EFC. Inicialmente, e segundo Quay e Peters (2012), o *workbook* é referenciado como uma ferramenta importante para implementação desta metodologia. No entanto, durante a prática, apercebi-me que este elemento quebrava a dinâmica da aula, pelo que, na minha experiência, acabou por não fazer tanto sentido. Independentemente destes exemplos, reconheço que estes aspetos não são estanques, ou seja, este ano funcionaram desta maneira, mas para os próximos anos podem funcionar de outra completamente diferente. Este pensamento faz com que o meu desenvolvimento profissional e IP esteja em constante mudança e atualização, sendo que, para esse mesmo efeito, procurei investir na formação da minha área de atuação.

Foi com esta finalidade que assisti e participei em várias formações com o objetivo de aumentar o meu conhecimento em vários aspetos. Isto foi especificamente mais notório nas modalidades, onde optei por procurar, pesquisar e ler sobre aquelas em que reconhecia possuir mais dificuldades. Esta estratégia ajudou-me não só no meu conhecimento do conteúdo, mas também na construção de exercícios para os planos de aula. Para além disso, juntamente com o meu núcleo da PES, procurei arranjar estratégias para implementar nas aulas, com o intuito de tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas.

Termino com a sensação de que este ano foi o ponto de partida para o meu desenvolvimento profissional. Através de toda a prática e pesquisa referida, consegui construir a minha própria IP que, de dia para dia, está sempre a alterar através da constante aprendizagem.

7. Reflexões finais

O presente ano foi muito longo, intenso e desgastante, mas foi, sobretudo, uma experiência grandiosa, gratificante e bastante enriquecedora, do ponto vista profissional e pessoal. A PES fez-me descobrir a resposta prática a muitas das dúvidas, antes da sua realização. Desta forma, considero que esta experiência de ensinar e lidar com alunos, foi de elevada importância no meu processo de aprendizagem, enquanto futuro professor de EF, pois pude aplicar na prática tudo o que aprendi na teoria.

Foi também durante a PES que existiu uma constante partilha de conhecimento mútuo, entre professor e educandos, consolidando o meu conhecimento e desenvolvimento, enquanto professor. Nesta viagem, pude também lidar com várias realidades dos alunos, para as quais tive de adaptar as minhas abordagens pedagógicas. Não obstante, esta adaptação e realidades fizeram-me crescer e amadurecer enquanto ser humano. Os diferentes contextos encontrados, como por exemplo, os comportamentos individuais, o comportamento coletivo da turma, o contexto escolar e social, foram situações que me fizeram ponderar e refletir sobre a minha forma de lecionar.

O meu SV e o meu OC tiveram também um papel preponderante neste meu início da caminhada profissional, pois o desenvolvimento das minhas competências e crescimento enquanto professor foram evidentemente marcados pelos momentos de cooperação e partilha que existiram ao longo da PES. É com enorme regozijo, que afirmo, que consegui criar excelentes relações não só com o SV e o OC, mas também com os meus alunos. Todos estes intervenientes contribuíram direta e indiretamente para o meu desenvolvimento profissional.

Hoje, sei que a minha etapa, enquanto professor de EF, só começou agora. Ao longo da minha carreira profissional terei humildade suficiente, de querer estar em constante aprendizagem, na procura incessante de novas metodologias, estratégias mais inovadoras, para que eu, enquanto profissional em EF, não esteja conformado ao longo da minha carreira. É, com certeza nas minhas convicções, que afirmo e reafirmo, que me sinto completamente preparado e com ambição para encarar os novos desafios e enfrentar o difícil e dinâmico mundo de trabalho.

8. Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física A perspectiva do orientador de estágio*. Livros Horizonte.
- Amaral Da Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto do Porto.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. UTAD.
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311–326.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Avões, P. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano*.
- Baltag, V., Bucagu, M., Bull, F., Butchart, A., Chowdhary, N., Guthold, R., Hämäläinen, R.-M., Ilbawi, A., Khan, W., Lee, L., Officer, A., Riley, L., Roglic, G., & Willumsen, J. (2020). WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. *Group Psychotherapy for Students and Teachers (RLE: Group Therapy)*. <https://doi.org/10.4324/9781315754635-20>
- Batista, P. (2014). *O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação* (P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (eds.)). Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Revista Movimento*, 8(1), 31–39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*.

- Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. *Bulletin of Physical Education*, 18(1).
- Cajkler, W., & Wood, P. (2015). Adapting ‘lesson study’ to investigate classroom pedagogy in initial teacher education: what student-teachers think. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1009363>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Developing student teachers’ professional identities – An exploratory study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p30>
- Colégio Novo da Maia. (2022). *Quem somos*. <https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>
- Fernandes, D. (2019). *Avaliação Sumativa*. Instituto de Educação Da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação Do Ministério Da Educação.
- Flores, A. M. (2009). O Feedback como Recurso para a Motivação e Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância. *Associação Brasileira de Ensino a Distância*, 1–10.
- Gomes, P. M. S. (2018). *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*. P. Gomes. Dissertação de Doutoramento Em Ciências Do Desporto Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem* ISMAI- Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. FADEUP.
- Hastie, P. (2010). *Student- Designed Games: Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development*. Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics. <https://doi.org/10.4324/9781003081098-17>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative,

- Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213–240.
<https://doi.org/10.3102/00346543044002213>
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629–650.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). Editora FADEUP.
- Lu, Y.-L. (2016). Experiences in the workplace community and the influence of community experiences on ENP courses for nursing professionals. *Nurse Education Today*, 40, 39–44. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.025>
- Macedo, S. M. F., & Queiros, J. F. de. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 21(1).
- Mars, H. V. D., & Tannehill, D. (2010). Sport Education: Authentic Sport Experiences. In *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (2nd ed.). Jones & Bartlett.
- Martiny, L., Souza, I., & Gomes-da-Silva, P. (2013). “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência*, 40, 51–66. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p51>
- McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: The nature, development, and benefits of mentoring relationships. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(1). <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.1.5>
- Melo, S. D. (2017). Relação Entre Clima Escolar E Desempenho Acadêmico Em Escolas Públicas De Ensino Médio Representativas De Um Estado Brasileiro.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2014). Profissionalidade docente: importância das questões

- deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física). In *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55–73).
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469–492.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26–42. <https://doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Allyn & Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Holcomb Hathaway.
- Miranda, M. (2012). *O impacto da desmotivação no desempenho dos professores*.
- Neto, M. E. B. (2017). *Motivos para a desvalorização do profissional de educação física no ambiente escolar*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Patrick, R. (2013). “Don’t rock the boat”: Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 207–226. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0086-z>
- Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking sport teaching in physical education: A case study of research based innovation in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 118–138. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.2>
- Quay, J., Kokkonen, J., & Kokkonen, M. (2016). Finnish interpretations of Creative Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196115>
- Quay, J., & Peters, J. (2012). *Creative Physical Education: Integrating Curriculum Through Innovative PE Projects*. Human Kinetics.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67–83).
- Quina, J. do N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.

- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52–60. <https://doi.org/10.47863/vryu8806>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *Elementary School Journal*, 83, 335–350.
- Santos, E. (2004). Estágio pedagógico: Contributos para a sua concretização. *Revista Horizonte*, 10(116), 19–22.
- Scherer, M. (2016). *Formative Assessment*. El Essentials.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics..
- Siedentop, D. (1998). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Human Kinetics.
- Slavin, Robert E: (1983). *Team-Assisted Individualization: a Cooperative Learning Solution for Adaptive Instruction in Mathematics*.
- Slavin, Robert E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935–1946. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.008>
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física - Consideraciones generales sobre la planificación en Educación Física*. INDE.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical

education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>

Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice. In *The Bottom Line* (Vol. 15, Issue 2). Harvard Business School Press. <https://doi.org/10.1108/bl.2002.17015bae.001>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. AscD.