

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Joana Raquel Oliveira Rodrigues

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

Setembro, 2024



Joana Raquel Oliveira Rodrigues

N.º 42665

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

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

Setembro, 2024

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

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Educação Física; Estudantes-Estagários.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste último ano, tive de tomar decisões importantes, tanto pessoais como profissionais, que não foram fáceis. Contudo, tomei as que pensei serem mais acertadas para mim. Como todos os processos académicos e profissionais, o crescimento de cada pessoa só é possível pelo apoio de muitas outras, como tal, devo um gesto de gratidão a todas as pessoas que me acompanharam durante todo o processo.

À minha professora Supervisora, por toda a ajuda, disponibilidade, compreensão e apoio demonstrado ao longo deste caminho.

À minha professora Orientadora Cooperante, por me ter ajudado em todos os momentos de maior tensão, por me ter guiado quando me sentia mais perdida, e por me ajudar a encarar os problemas de uma melhor maneira.

Aos meus colegas do núcleo de Prática de Ensino Supervisionada, por todos os momentos de partilha e entreajuda.

Ao pessoal docente e não docente da escola, que me acolheu durante o Estágio Profissional, que tornou os meus dias na escola mais divertidos, e ajudou no meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

Aos meus pais que, ao longo da minha vida, me incentivaram para que desse o meu melhor. Lembravam-me sempre que eu estava a estudar com o objetivo de alcançar um sonho, nunca permitindo que me deixasse derrotar.

À minha irmã, que sempre me apoiou nas minhas escolhas, mostrou-se sempre disponível para ajudar e ouvir-me nos momentos de maior tensão.

Aos meus colegas do trabalho que me ouviram e me ajudaram a levantar nos momentos em que me sentia mais cansada.

Resumo

O presente documento é o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de uma estudante-estagiária, e oferece uma narrativa detalhada e reflexiva sobre a experiência de ensino em contexto real e profissional durante o ano letivo de 2023/2024. Esta prática, integrada na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do 2.º ano do ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia - UMAIA, é obrigatória para a obtenção do grau de Mestre. É composta por duas componentes: a Prática Pedagógica em contexto real de ensino, nas escolas, e o Relatório Final, defendido perante um júri em sede de provas públicas. A componente prática da Prática de Ensino Supervisionada foi realizada numa escola cooperante em Vila Nova de Gaia, onde a autora do presente relatório desempenhou atividades pedagógicas com uma turma do 12.º ano de escolaridade, sob a supervisão de uma professora da Universidade da Maia, experiente na Supervisão da Prática Pedagógica; e de uma professora experiente da escola cooperante da área disciplinar de Educação Física. O relatório, seguindo as diretrizes da instituição de ensino superior, está dividido em sete capítulos que incluem: uma introdução ao contexto de formação e aos seus objetivos; um enquadramento pessoal e profissional que revela as motivações da autora e as suas expectativas iniciais; um enquadramento institucional que destaca a importância e o ambiente da prática de ensino supervisionada; uma análise detalhada da prática profissional, abordando o planeamento, a intervenção e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem; um capítulo sobre a participação na escola e a relação com a comunidade, descrevendo as atividades desenvolvidas ao longo do ano e o impacto que as mesmas tiveram; um ponto sobre o desenvolvimento profissional, discutindo dificuldades enfrentadas e a necessidade de formação contínua; e, por fim, as reflexões finais sobre o impacto pessoal e profissional da experiência. Durante esta experiência de ensino, a estudante-estagiária encontrou dificuldades em mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso na prática pedagógica para o contexto real de ensino. No entanto, esta experiência permitiu-lhe compreender que um planeamento bem pensado e organizado é essencial para uma prática pedagógica eficaz, representando um processo fundamental para o sucesso no ensino. Este relatório não só documenta a jornada da autora, mas também serve como um recurso inspirador e informativo para futuros professores, sublinhando a importância da prática de ensino supervisionada na formação dos estudantes-estagiários.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, ESTÁGIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS.

Abstract

The present document is the Supervised Teaching Practice Report of a pre-service teacher, offering a detailed and reflective narrative about the teaching experience in a real-world context during the academic year 2023/2024. This practice, integrated into the second year of the Physical Education Teacher Education at the University of Maia - UMAIA, is mandatory for obtaining a Master's degree. The school placement was carried out at a cooperating school in Vila Nova de Gaia, where the author engaged in pedagogical activities with a 12th-grade class, under the supervision of a professor from the University of Maia and an experienced teacher from the cooperating school. The report, following the institution's guidelines, is divided into seven chapters which include: an introduction to the training context and its objectives; a personal and professional framework revealing the author's motivations and initial expectations; an institutional framework highlighting the importance and environment of the supervised teaching practice; a detailed analysis of the professional practice, addressing planning, intervention, and reflections on the teaching and learning process; a chapter on school participation and community relations, describing the activities carried out throughout the year and their impact; a section on professional development, discussing challenges faced and the need for continuous training; and finally, the concluding reflections on the personal and professional impact of the experience. During this teaching experience, the pre-service teacher encountered difficulties in applying the theoretical knowledge acquired throughout the course to the pedagogical practice in a real teaching context. However, this experience allowed her to understand that well-thought-out and organized planning is essential for effective pedagogical practice, representing a fundamental process for success in teaching. This report not only documents the author's journey but also serves as an inspiring and informative resource for future teachers, emphasizing the importance of supervised teaching practice in pre-service teachers.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; SCHOOL PLACEMENT PHYSICAL EDUCATION; PRE-SERVICE TEACHER.

Índice geral

AGRADECIMENTOS	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Siglas e Acrónimos.....	4
1. Introdução.....	5
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	7
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	7
2.2. Expetativas iniciais	8
3. Enquadramento institucional.....	9
3.1. A importância da PES.....	9
3.2. A PES na UMAIA	11
3.3. A escola cooperante: O lugar de prática	12
3.4. Caraterização do núcleo da PES	14
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	15
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	15
4.1.1 Conceção de ensino	16
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	19
4.1.1.1.1- Modelo de Instrução Direta	20
4.1.1.1.2- Modelo de Educação Desportiva	22
4.1.1.1.3- Modelo de Aprendizagem Cooperativa	25
4.1.1.1.4- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo	26
4.1.2 Planeamento.....	27
4.1.2.1- Plano Anual	28
4.1.2.2.- Unidades Didáticas.....	31
4.1.2.3- Planos de Aula.....	35
4.1.3 Realização.....	38
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	39
4.1.3.1.1- Instrução.....	40
4.1.3.1.2- Organização e Gestão	42
4.1.3.1.3- Clima de Aula	44
4.1.3.1.4- Disciplina	45
4.1.4 Avaliação	47
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	51
5.1 Atividades realizadas	51

5.1.1-	Atividades do 1.º semestre.....	52
5.1.2-	Atividades do 2.º semestre.....	54
5.2	Fazer aprender para lá da aula: Impactos da minha experiência e atuação.....	55
5.3	Socialização profissional e institucional	57
5.4	A Componente ético-profissional	59
6.	Desenvolvimento profissional.....	61
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: Um imperativo da profissão	61
7.	Considerações finais	63
8.	Referências Bibliográficas	67

Índice de Quadros

Quadro 1- Planeamento Anual.....	30
---	----

Siglas e Acrónimos

EC- Escola Cooperante

EE- Estudante-Estagiário

EF- Educação Física

ESAG- Escola Secundária Almeida Garrett

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

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NPES- Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC- Orientadora Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RPES- Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

UMAIA- Universidade da Maia

UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

1. Introdução

O presente documento, intitulado de Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), com o objetivo de obter o Grau de Mestre pela Universidade da Maia (UMAIA).

O objetivo principal do RPES é fornecer um relato detalhado e pessoal das experiências vivenciadas num contexto real de ensino numa escola, permitindo uma compreensão completa do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Este relatório foi elaborado com a orientação da Professora Supervisora (SV) da UMAIA e da Orientadora Cooperante (OC) da escola cooperante (EC).

Conforme Resende et al., (2020), a PES é considerada o momento mais importante da formação inicial dos estudantes, onde os estudantes-estagiários (EE) mobilizam a teoria aprendida para a prática, proporcionando a oportunidade de atuar verdadeiramente no seu campo de formação. A PES visa formar profissionais competentes que devem dominar um conjunto de competências essenciais para a sua área, garantindo maior confiança nas suas funções e tarefas (Schön, 1983).

A minha PES foi realizada numa escola pública localizada em Vila Nova de Gaia, com dois ciclos de ensino, o 3.º ciclo do ensino básico, e ensino secundário. O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES) era composto por mim e mais dois colegas. A turma em que atuei ao longo de todo o ano letivo era do 12.º ano de escolaridade. No início do 2.º semestre, também partilhei uma turma do 5.º ano com os meus colegas do NPES durante uma unidade didática (UD), sob a supervisão da professora OC.

Este RPES está organizado em sete capítulos principais: 1) Introdução; 2) Enquadramento pessoal e profissional; 3) Enquadramento Institucional; 4) Prática profissional: do plano à intervenção; 5) Participação na escola e relação com a comunidade; 6) Desenvolvimento profissional; 7) Reflexões finais.

O primeiro capítulo contextualiza a formação inicial, a sua caracterização e a sua finalidade. No segundo capítulo, são destacados os principais motivos pela minha escolha na área de Educação Física (EF) e as minhas expectativas iniciais para a PES. O terceiro capítulo abrange a importância e o contexto da PES. O quarto capítulo reflete sobre as experiências e as vivências na organização e na execução do processo de ensino e aprendizagem. O quinto

capítulo detalha as atividades desenvolvidas e o impacto da PES na socialização profissional e institucional, assim como na ética profissional. No sexto capítulo, são discutidas as dificuldades enfrentadas e a necessidade de formação contínua. E por fim, no sétimo capítulo é realizada uma reflexão sobre o impacto da PES no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este documento visa, assim, ser um relato e reflexão sobre todo o processo de prática profissional ocorrido durante o ano letivo, relacionando as experiências vividas com a prática pedagógica e os desafios encontrados.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Desde os primeiros passos da minha caminhada, o desporto tem sido o meu companheiro mais fiel, moldando não apenas o meu corpo, mas também o meu carácter e as minhas aspirações. O andebol foi a porta de entrada para este mundo de desafios e aprendizagens. Dos 9 aos 26 anos, entreguei-me de corpo e alma a esta modalidade, e aos 16 dei um passo mais além, assumindo o papel de treinadora-adjunta de escalões de formação.

Esta experiência foi uma verdadeira escola da vida, onde aprendi a arte de lidar com diferentes personalidades, a cultivar o espírito de equipa e a nutrir o sentido de responsabilidade em cada atleta. Foi ali, nos treinos e nos jogos, que compreendi o verdadeiro significado do trabalho em grupo e da dedicação.

Na PES procurei mobilizar muitos dos conhecimentos e habilidades que desenvolvi ao longo dos anos como treinadora de andebol, como a capacidade de trabalhar em equipa, a gestão de diferentes personalidades e a responsabilidade de conduzir cada aluno no seu percurso de aprendizagem. No entanto, encontrei dificuldades ao tentar transferir diretamente estas competências para o contexto de ensino. No treino desportivo, o foco é muitas vezes na performance e na coesão de grupo em situações competitivas, enquanto no ensino, o desafio é garantir que cada aluno atinja os objetivos educativos, respeitando a sua aprendizagem individual.

Ainda na escola lembro-me vividamente do momento em que, ainda no 9.º ano, tomei a decisão de seguir o curso profissional de gestão desportiva no Ensino Secundário. Foi uma escolha que moldou os anos seguintes da minha formação, permitindo-me explorar modalidades pouco comuns em contexto escolar e a vivenciar experiências desafiadoras, como a prova de orientação na Serra da Freita.

Ao ingressar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), escolhi especializar-me na variante de Desportos Individuais, concentrando-me na natação. A piscina tornou-se o meu novo palco, onde pude desenvolver competências pedagógicas essenciais para o ensino, tais como, uma comunicação clara e eficaz, adaptação às diferentes necessidades dos alunos, o estímulo à autonomia, a promoção de segurança e disciplina, e a criação de um ambiente de aprendizagem motivador e inclusivo.

Foram anos de estudo dedicado, nos quais adquiri conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a minha futura carreira como professora de EF nos Ensinos Básico e Secundário. A decisão de ir para a UMAIA foi o próximo passo neste percurso, trazendo-me mais perto do meu objetivo final

O MEEFEBS surgiu como o próximo passo natural na minha trajetória. Foi a junção perfeita entre a minha paixão pelo desporto e o desejo de contribuir para a formação integral dos jovens. Esta escolha não foi apenas uma questão de formação académica, mas sim uma evolução natural, fruto das experiências acumuladas ao longo dos anos.

No início deste ano letivo, eu refletia sobre o caminho que me trouxe até aqui, recordando os momentos que moldaram a minha caminhada. Desde cedo, o desporto revelou-se como uma força na minha vida, despertando em mim uma paixão pela área da EF.

A minha caminhada como EE na EC, inserida na componente prática da PES, foi a concretização de um sonho e o culminar de tudo o que aprendi até aqui. Foi a oportunidade de partilhar, mobilizar e transformar, não apenas o meu conhecimento teórico, mas também as lições que a vida e o desporto me ensinaram.

Assim, cada passo, cada desafio, cada escolha moldou quem sou hoje e influenciou as minhas decisões formativas, desportivas e profissionais. Cada experiência foi um tijolo na construção do meu percurso, preparando-me para os desafios que estão por vir e para as oportunidades que ainda esperam ser descobertas.

2.2. Expetativas iniciais

A PES que se aproximava representava uma etapa crucial neste longo caminho. Encarava-o como uma oportunidade para mobilizar e aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de estudo e preparação. Era a reta final para o mundo do trabalho, uma oportunidade de demonstrar tudo o que aprendi e de me preparar para os desafios que viriam pela frente.

Ao longo da minha trajetória escolar, fui inspirada por professores que deixaram uma marca inesquecível na minha vida. Esperava um dia poder inspirar e influenciar os meus próprios alunos da mesma forma que eles fizeram comigo. Nutria a ambição de ser uma professora exigente, mas ao mesmo tempo capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem uma experiência estimulante e envolvente.

No início da PES, os meus principais objetivos eram aprofundar os conhecimentos adquiridos e promover um estilo de vida ativo e saudável entre os meus alunos. Estava consciente de que enfrentaria desafios, mas via cada obstáculo como uma oportunidade para crescer e desenvolver-me, tanto pessoal como profissionalmente.

Pelo exposto, esperava que esta PES me proporcionasse uma grande evolução, não apenas como professora, mas também como pessoa. Tinha a ambição de superar as expectativas que estabeleci para mim mesma, contando com a orientação e apoio dos meus colegas de NPES, OC e Supervisora de Estágio.

Olhando para trás, percebo agora que cada passo dessa jornada foi fundamental para me tornar quem sou hoje. Cada desafio enfrentado, cada lição aprendida contribuiu para o meu crescimento e preparou-me para os desafios que ainda estão por vir.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A transição da teoria para a prática é um desafio essencial em qualquer área de ensino, e no campo da EF não é diferente. A PES, inserida no MEEFEBS, desempenha um papel fundamental na preparação dos futuros professores para os desafios da realidade.

A formação é como um caminho de aprendizagem que serve para duas coisas: primeiro, para construir as bases do profissional que estamos a formar, e segundo, para apoiar o seu crescimento contínuo no campo profissional através do conhecimento específico e da prática constante (Roldão, 2014). É como se fosse um alicerce que construímos para começar, e depois uma fonte de apoio que nos ajuda a crescer ao longo da nossa carreira.

A PES é o momento de colocar em prática as competências profissionais adquiridas até ao momento, com o objetivo de transferir para a prática um conjunto de conhecimentos pouco vivenciados, sendo este momento em contexto real, uma mais-valia para os futuros professores (Batista & Queirós, 2013).

Esta prática proporciona aos EE a oportunidade de transitar de um ambiente académico para a realidade. Esta transição é crucial, pois permite que os futuros professores experimentem e compreendam os desafios práticos, contextuais e relacionais envolvidos no ensino da EF (Batista & Queirós, 2013). Ao serem expostos a situações reais de ensino, os EE podem

desenvolver competências pedagógicas, habilidades de comunicação e de gestão, sendo estes aspectos essenciais para o sucesso na carreira docente.

Durante a PES, os EE têm a oportunidade de trabalhar em colaboração com professores experientes, mais especificamente com um OC. Esta interação proporciona um ambiente de aprendizagem rico, no qual os EE podem observar, participar e refletir sobre a prática pedagógica. A orientação do OC permite que os EE recebam *feedback* específico e construtivo, promovendo o seu desenvolvimento profissional de forma personalizada e orientada para as necessidades individuais.

Ser OC incide, fundamentalmente, sobre a formação profissional e pessoal dos futuros profissionais, mas também no nível da qualidade de ensino e aprendizagem (Batista et al., 2014). Este destaca-se como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo que ocorre na prática real de ensino.

A PES também prepara os futuros professores para enfrentar as exigências profissionais, neste caso em específico da EF. Ao trabalhar num ambiente escolar real, os EE familiarizam-se com as políticas educativas, os currículos escolares e os procedimentos administrativos relevantes para o ensino da disciplina. Esta imersão prática ajuda a garantir que os futuros professores estejam bem preparados para cumprir os requisitos profissionais e éticos da profissão (Rodrigues Andrade, 2020).

Cada EE tem as suas próprias vivências e trajetórias no campo da EF. A PES proporciona uma oportunidade valiosa para explorar e adaptar a experiência de ensino de acordo com as necessidades e interesses individuais de cada um. Esta personalização da formação permite que os futuros professores desenvolvam uma identidade profissional sólida e se sintam confiantes na sua capacidade de enfrentar os desafios encontrados (Rodrigues Andrade, 2020).

A PES desempenha, então, um papel crucial na preparação dos futuros professores de EF. Ao proporcionar uma transição do conhecimento académico para a prática real, facilitando a colaboração com professores experientes, preparando os EE para as exigências profissionais, e permitindo experiências individuais de aprendizagem, esta prática contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes e, consequentemente, para a qualidade do ensino da EF nas escolas (Rioja et al., 2020).

Durante a PES é fundamental vivenciar experiências que nos permitam entender a dinâmica do planeamento, da sua implementação e da avaliação das atividades pedagógicas. Estas experiências incluem a elaboração de planos de aula, a adaptação desses planos de acordo

com as necessidades dos alunos e o contexto escolar, as reflexões das aulas, bem como a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Nóvoa, 1992). Participar ativamente na conceção de estratégias de ensino inclusivas e diferenciadas é também essencial para lidar com a diversidade de habilidades e interesses dos alunos.

Segundo Nóvoa (1992) a relação com a comunidade escolar é uma parte integral da nossa formação. Isto envolve a participação nos eventos escolares e comunitários, e a colaboração com outros profissionais. Além disto, a compreensão das políticas educativas locais e o envolvimento em projetos de promoção da saúde e bem-estar na comunidade podem enriquecer significativamente a experiência de formação.

O desenvolvimento profissional contínuo é uma parte essencial. Durante a PES, é importante procurar oportunidades de aprendizagem, como participar em *workshops*, seminários e ações de formação relacionadas com a EF e o ensino em geral. Além disto, refletir sobre a prática pode ajudar a identificar áreas de melhoria.

3.2. A PES na UMAIA

A UC PES está enquadrada no MEEFEBS da UMAIA, nos terceiro e quarto semestres, contribuindo para a conclusão do curso.

A PES é composta por duas componentes: a prática pedagógica em contexto real, e o relatório final da PES que será defendido perante um júri em sede de provas públicas. A classificação final atribuída é realizada com as seguintes considerações: a) Prática Supervisionada- 60%; b) RPES- 40%.

Seguindo o regulamento da UC da instituição formadora o EE é integrado no contexto de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho: a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional. A PES tem como objetivo não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos, mas também a promoção da autonomia dos EE e a capacidade de inovação pedagógica, sempre com uma forte ênfase na reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem (Batista et al., 2021).

A primeira área de desempenho abrange as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, em que o EE deve orientar um processo de ensino e aprendizagem que promova a formação e a educação do aluno. A segunda área de desempenho inclui as atividades não letivas,

visando a inclusão do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Por último, na terceira área de desempenho, espera-se que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.

A PES é realizada em escolas cooperantes e contempla diferentes ciclos de ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos habilita, ou seja, o 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 3.º. Ciclo/Secundário.

A PES inclui cinco áreas de atividades obrigatórias a serem realizadas na EC: 1) Lecionação; 2) Departamento Curricular/Grupo Disciplinar; 3) Direção de Turma; 4) Seminário e/ou Projeto de Investigação e de Intervenção; e 5) Desporto Escolar.

O papel das escolas cooperantes é fundamental na formação prática dos EE, oferecendo um ambiente rico em experiências para a construção do conhecimento pedagógico. A supervisão pedagógica, realizada de forma colaborativa entre a instituição formadora e as escolas, é fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores e para a garantia da qualidade da formação prática (Batista et al., 2021).

Além disso, a PES permite que os EE se integrem completamente num contexto escolar real, participando não só em atividades letivas, mas também em atividades extracurriculares, como o Desporto Escolar, que são fundamentais para compreender o papel mais amplo da EF na promoção de estilos de vida saudáveis e na integração dos alunos em atividades físicas regulares (Resende et al., 2020). Este envolvimento é visto como essencial para o desenvolvimento de uma visão completa e prática da profissão docente.

3.3. A escola cooperante: O lugar de prática

A escolha da Escola Secundária Almeida Garrett (ESAG) para a realização da PES foi um marco significativo na minha formação como futura professora de EF. Um dos motivos pelos quais a ESAG se encontrou no topo das minhas preferências para EC foi fundamentada na reputação da instituição, bem como nos recursos disponíveis, alinhando-se com as minhas preferências individuais.

Localizada no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, a ESAG destaca-se pelo seu compromisso com a qualidade educativa e o desenvolvimento integral dos alunos. A autonomia pedagógica conferida pela legislação permite à escola oferecer uma educação abrangente, desde o ensino básico até ao secundário, refletindo a diversidade da comunidade local e proporcionando um ambiente enriquecedor para a prática docente (ESAG, 2021).

A ESAG atende entre 1400 e 1500 alunos, distribuídos em 51 a 54 turmas e a instituição conta com cerca de 119 a 122 professores, dos quais 75% são do quadro da escola (ESAG, 2021). Além disso, a equipa não docente é composta por 32 profissionais, incluindo assistentes operacionais, assistentes técnicos e uma psicóloga.

A oferta educativa da ESAG é diversificada, abrangendo o ensino básico e secundário, com cursos científico-humanísticos, incluindo Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias, e Línguas e Humanidades (ESAG, 2021).

O projeto educativo da ESAG é conduzido pela missão de proporcionar um ensino rigoroso e de qualidade, visando o desenvolvimento de competências críticas, criativas e autónomas dos alunos (ESAG, 2021). A escola destaca-se pelo compromisso com o sucesso escolar, a inovação pedagógica e tecnológica, e a promoção de um ambiente de respeito e responsabilidade. A visão da ESAG é ser reconhecida como uma instituição de referência na comunidade, tanto pela excelência no ensino como pela capacidade de adaptar-se às novas necessidades sociais e tecnológicas (ESAG, 2021).

No que diz respeito à prática desportiva, destaco o valor atribuído, com instalações desportivas adequadas que promovem o desenvolvimento dos alunos. A escola possui dois pavilhões gimnodesportivos, um campo exterior com duas balizas destinado à prática de várias modalidades como o andebol, futebol e atletismo, e ainda 1 espaço exterior com três tabelas de basquetebol.

Estas condições influenciaram diretamente a minha ação pedagógica, permitindo-me um planeamento mais diversificado. A disponibilidade de diferentes espaços e equipamentos possibilitou a criação de aulas dinâmicas, atendendo aos objetivos específicos de cada modalidade desportiva.

Os espaços foram distribuídos pelas turmas através do *roulement* instituído pelo grupo da área disciplinar de EF, em que tive a possibilidade de passar por todos os espaços, quer no ginásio de cima, no ginásio de baixo, e no espaço exterior sempre que foi necessário. Este uso rotativo dos espaços garantiu que todas as turmas tivessem acesso a uma infraestrutura completa, favorecendo a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento das competências previstas no currículo da disciplina de EF

A organização flexível da escola e o apoio dos professores foi facilitando a minha integração na comunidade escolar, permitindo-me colaborar com os colegas de departamento, participar em reuniões pedagógicas e atividades desportivas, e a interagir com os alunos da

escola. Esta experiência foi fundamental para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e para contribuir de forma positiva para o ambiente educacional da escola.

Pelo exposto, a ESAG proporcionou um ambiente inspirador para a minha PES, dando-me a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos na prática e contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

3.4. Caraterização do núcleo da PES

A ESAG foi um espaço acolhedor para a realização da PES, recebendo EE de diferentes instituições. No meu ano letivo, para além do núcleo de EE da UMAIA, a escola também contou com um núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O meu NPES foi composto por três EE, uma OC e uma professora supervisora. Ao longo do período da PES, a minha relação com o núcleo não foi inteiramente sólida. Embora mantivesse uma boa relação com a OC, a interação com os colegas EE foi mais distante. Isto deveu-se, em parte, ao fato de que a relação entre eles ser já de muitos anos, enquanto a minha era recente.

Trabalhar individualmente apresentou tanto vantagens, como desvantagens. Por um lado, a autonomia permitiu-me desenvolver a minha prática pedagógica de forma mais personalizada, explorando metodologias e abordagens que considerei mais adequadas para a minha turma. Na elaboração dos vários documentos também foi uma vantagem, pois para além de poder trabalhar a qualquer momento neles, a prática constante levou-me a compreender melhor a realização de cada um. Por outro lado, a falta de uma troca mais intensa com os meus colegas dificultou o acesso a diferentes perspetivas e ideias que poderiam enriquecer o meu planeamento, a execução das aulas e o meu próprio desenvolvimento profissional.

O OC tem a responsabilidade de orientar e apoiar os EE, criando ambientes formativos que incentivem a aquisição de um “saber didático”, isso implica ampliar a compreensão do ensino, explorar diversas metodologias e estratégias educativas, promover a reflexão sobre as práticas e transferir conhecimentos relevantes para a prática profissional dos formandos (Alarcão & Roldão, 2010).

O papel da OC foi fundamental no meu desenvolvimento como futura professora. Com a sua experiência e orientação, fui constantemente desafiada a refletir sobre a minha prática pedagógica e a procurar formas de melhorar. A observação atenta seguida de uma reflexão é crucial, tanto para o OC como para os EE. Os OC desempenham um papel fundamental neste

processo, enquanto os EE também devem se envolver ativamente na sua auto supervisão, assumindo o papel de supervisores de suas próprias práticas como parte de seu desenvolvimento como professores reflexivos (Alarcão & Roldão, 2010). Desta forma, as reuniões semanais foram momentos importantes para receber *feedback* sobre as minhas aulas e para discutir estratégias.

A supervisão pedagógica visa aprimorar as práticas de ensino e promover uma abordagem colaborativa, democrática e reflexiva entre os envolvidos, isto inclui a autoaprendizagem e a habilidade de criar, gerir e partilhar conhecimentos, além de desenvolver uma variedade de competências, especialmente a autonomia profissional (Alarcão & Roldão, 2010).

A professora supervisora também desempenhou um papel crucial ao longo da PES, proporcionando-me apoio e orientação contínua. As observações das aulas e as reuniões conjuntas foram oportunidades para refletir sobre a minha prática e identificar áreas de melhoria. A sua intervenção crítica e construtiva ajudou-me a crescer profissionalmente e a aprimorar as minhas competências como professora.

Pelo exposto, a minha experiência na ESAG foi enriquecedora e transformadora, proporcionando-me as ferramentas e o apoio necessário para me tornar uma professora de EF mais competente e mais confiante.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A área de atuação denominada “organização e gestão do ensino e da aprendizagem” engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem destacando que o EE deve conduzir um processo de ensino e aprendizagem que promova a formação e a educação dos alunos no contexto da EF. Este capítulo tem como objetivo elaborar uma estratégia de intervenção com base em objetivos pedagógicos, que valorizem o conhecimento pertinente no ensino da EF e conduza de maneira eficaz o processo educativo e formativo dos alunos nas aulas da disciplina (Batista & Pereira, 2014).

O processo de ensino e aprendizagem tem como objetivo geral, comum a todas as disciplinas, formar indivíduos autónomos, críticos e reflexivos, capazes de viver e intervir na sociedade. Especificamente na disciplina de EF, procura-se que o aluno reflita e compreenda os seus próprios movimentos, guiado por conteúdos que permitam essa reflexão (Gonçalves,

1994). Portanto, o processo de ensino e aprendizagem em EF deve proporcionar ao estudante a compreensão da linguagem corporal através de movimentos culturalmente construídos, permitindo que ele se compreenda de maneira integral e desenvolva atitudes autônomas para intervir na sociedade.

Baseando-me na experiência prática, o processo de ensino e aprendizagem mostrou-se o mais exigente durante a PES, devido à constante procura por conhecimento e de estratégias que apoiassem as transformações essenciais para a formação dos alunos.

4.1.1 Conceção de ensino

A conceção na EF refere-se ao processo de idealizar, criar e formular os objetivos e conteúdos educativos que guiarão todo o processo de ensino e aprendizagem. Esta fase inicial é fundamental, pois é onde o professor desenvolve a visão geral do currículo, considerando as necessidades, interesses e contextos dos alunos, bem como os princípios pedagógicos que fundamentam a prática educativa.

Silverman e Ennis (2003) destacam que a conceção é essencial para assegurar que a mesma seja relevante e motivadora, adaptada ao desenvolvimento integral dos alunos. Através da conceção, os professores podem planejar atividades que promovam uma aprendizagem ativa e significativa, ajustando os objetivos educativos aos contextos específicos dos alunos.

Na EF é fundamental desenvolver conhecimentos que abranjam três domínios: o motor, o cognitivo e o socio-afetivo. Estes domínios permitem uma abordagem que vai além do exercício físico, promovendo uma aprendizagem significativa e contribuindo para a formação integral dos alunos (Graça, 2014).

Os alunos, ao longo das aulas de EF, devem aprender a desenvolver as competências desses três domínios, refletindo sobre as suas práticas. A EF deve ser um espaço de experiências educativas que estimulem o desenvolvimento global dos alunos, envolvendo tanto o aspeto físico como o social e cognitivo (Graça, 2014).

Para alcançar estes objetivos, os professores de EF precisam de adotar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem nos três domínios já mencionados. Isto requer uma superação das abordagens tradicionais que limitam a EF, direcionando o ensino para aulas desafiadoras que estimulem não só o desenvolvimento motor, mas também a reflexão crítica e a socialização dos alunos (Graça, 2014).

A história da EF revela uma área que, apesar da sua alta necessidade, enfrenta desafios significativos em termos de exigência e qualidade pedagógica (Crum, 1993). As práticas pedagógicas predominantes na EF são frequentemente sustentadas por concepções que não priorizam o ensino efetivo, em vez disso, muitas vezes baseiam-se em visões que enfatizam a saúde e a recreação, colocando o aspecto educativo num segundo plano (Crum, 1993).

Segundo Crum (1993), essas concepções não são inclusivas, resultando na exclusão de alunos que apresentam menos habilidades ou que não se encaixam nos padrões tradicionais de desempenho. Além disso, a abordagem fragmentada do ensino, que se concentra no desenvolvimento isolado de habilidades técnicas e táticas, carece de contextualização, o que limita a aplicação prática e a relevância das atividades para os alunos (Crum, 1993).

As perspectivas que sustentam as práticas pedagógicas na EF têm enfraquecido o seu valor no currículo escolar obrigatório, levando a uma desvalorização da disciplina, assim, para que a EF recupere o seu valor, é fundamental promover uma visão que a integre como uma parte essencial da educação, reconhecendo a sua contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos.

A legitimação em EF depende da sua capacidade de demonstrar relevância educativa, promover a inclusão e a equidade, e de desenvolver competências críticas nos alunos. Ao abordar estas áreas, a EF pode justificar a sua importância no currículo escolar e contribuir de uma maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos. Integrar esses princípios na concepção, planeamento, realização e avaliação das aulas de EF é essencial para garantir que a disciplina seja valorizada e reconhecida por seu impacto positivo na educação dos jovens (Ennis, 1996).

Pelo exposto, no início do ano letivo, a preparação para o ano que estava por vir começou com a análise do documento da Direção Geral da Educação sobre as aprendizagens essenciais, bem como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estes documentos fornecem informações importantes para o planeamento, delineando as competências e os conhecimentos que os alunos devem desenvolver ao longo do percurso escolar. No contexto da EF, estes documentos destacam a importância de promover uma aprendizagem que vai além do desenvolvimento motor, enfatizando a formação integral do aluno, que inclui o desenvolvimento motor, social e cognitivo.

Além dos documentos centrais, foi também analisada a planificação elaborada pelo grupo de professores de EF da escola, que serviu como ponto de partida para ajustar a planificação. Estes documentos locais refletem e adaptam as diretrizes nacionais ao contexto

específico da EC, garantindo que as metas sejam atingíveis e relevantes para os alunos daquela comunidade escolar.

No contexto atual, a EF tem sido frequentemente utilizada como um meio para atender às políticas de saúde e à ideologia do *healthism* (Graça, 2014). Esta ligação, que muitas vezes reduz a EF a um meio de atender às necessidades da saúde pública e de promover a saúde como uma responsabilidade individual, pode ser prejudicial, especialmente para as crianças e jovens desfavorecidos (Graça, 2014). Para evitar isto, é crucial que a EF recupere a sua autonomia curricular e adote uma abordagem mais holística e inclusiva, valorizando não apenas o desenvolvimento motor, mas também o bem-estar emocional, social e cognitivo dos alunos.

A visão da EF veiculada tanto pelos documentos centrais como pelos locais é a de uma disciplina que contribui para o desenvolvimento holístico do aluno. Estes promovem uma EF que não se limita ao ensino de habilidades motoras, mas que também procura desenvolver competências sociais e reflexivas, preparando os alunos para uma vida ativa e saudável, bem como para a participação social consciente. Após esta análise, foi iniciada a programação, definindo o tempo destinado ao ensino de cada UD. É importante ressaltar que os professores têm autonomia para adaptar o programa, o que se revela uma vantagem para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ajustes que melhor atendam às necessidades específicas dos alunos e do contexto escolar.

Como EE, a minha prática pedagógica baseou-se na investigação e na reflexão contínua, procurando incorporar práticas consolidadas, mas também inovadoras, e, sobretudo entusiasmantes para os alunos. Acredito que o ensino de habilidades motoras deve ser acompanhado de um desenvolvimento cognitivo, social e emocional, onde os alunos possam refletir sobre as suas experiências. Valorizo o conhecimento e procuro atualizar os meus métodos para criar um ambiente de aprendizagem que seja desafiador e ao mesmo tempo acessível, estimulando o interesse dos alunos e promovendo a autonomia.

Nesta medida, há uma necessidade urgente de desenvolver e implementar modelos curriculares e de instrução que sejam teoricamente robustos e que possam ser aplicados de uma forma prática e eficaz (Graça, 2014). Estes modelos devem ser capazes de revitalizar o ensino e a aprendizagem na EF, garantindo que a disciplina não seja apenas uma atividade recreativa, mas uma área de conhecimento que promove o desenvolvimento integral dos estudantes. Isto implica a construção de currículos flexíveis o suficiente para se adaptarem às diferentes realidades escolares, mas que também mantenham um nível de exigência e rigor que contribua para a formação integral dos alunos (Graça, 2014).

Desta forma, o futuro da EF deve estar orientado para uma libertação das restrições da saúde pública e do *healthism*, e para a implementação de currículos que efetivamente contribuam para a formação de cidadãos completos, capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno com saúde, sim, mas também com inteligência emocional, habilidades sociais e capacidade crítica (Graça, 2014).

4.1.1.1 Modelos de Ensino

A escolha entre esses modelos de ensino deve ser baseada na concepção inicial do currículo, que considera as necessidades e contextos específicos dos alunos. A concepção e o planeamento cuidadoso permitem ao professor escolher e adaptar os modelos de ensino mais apropriados, garantindo uma EF inclusiva e eficaz. Em última análise, a integração bem-sucedida das quatro tarefas – conceber, planejar, realizar e avaliar – e a seleção apropriada de modelos de ensino são fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizagem que promove o desenvolvimento integral dos alunos.

O entendimento do ensino na EF é fundamental para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos através da prática atividades físicas planeadas e estruturadas. O ensino da EF deve ser compreendido como um processo dinâmico, que promova a aquisição de habilidades motoras, o conhecimento sobre o corpo e a saúde, e a apreciação de estilos de vida ativos e saudáveis (Ennis, 2014).

Os modelos de ensino na EF são categorizados em dois grandes grupos: centrados no professor e centrados no aluno. Nos modelos de ensino centrados no professor, este assume o papel principal na transmissão do conhecimento e no controlo das atividades, o professor orienta todas as atividades, e os alunos apenas seguem as instruções dadas (Mosston & Ashworth, 2008). As vantagens destes modelos incluem o controlo sobre o ambiente de aprendizagem, a estrutura e a clareza nas instruções, e a eficácia na gestão do tempo e dos recursos. No entanto, as desvantagens incluem a pouca flexibilidade para adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, e a reduzida participação ativa e criativa dos alunos.

Por outro lado, nos modelos de ensino centrados no aluno, a ênfase está na autonomia do aluno e na aprendizagem ativa. Estes modelos de ensino de 2ª geração, cuja expressão foi apelidada por Ennis, surgiram pela necessidade de revestir os papéis de aluno e professor com um novo propósito. Nestas abordagens o processo de ensino e aprendizagem está centrado no

aluno, tendo este um papel ativo, e o professor assume um papel secundário, de facilitador, não deixa de ser importante, mas continua a estar presente como um suporte (Ennis, 1999).

4.1.1.1.1- Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (MID), tal como é conhecido hoje, começou a ser desenvolvido na década de 1960 e 1970 por Barak Rosenshine. Segundo Baumann (1988), este modelo anteriormente a ser definido como MID, teve três designações distintas: instrução explícita, ensino ativo e instrução dirigida pelo professor. Por fim, Rosenshine (1979), designou como Instrução Direta, nome que se tornou amplamente utilizado desde então.

Este modelo caracteriza-se por um método de ensino tradicional que se baseia na transmissão direta de conhecimentos do professor para os alunos, com foco na apresentação clara dos conteúdos, na prática guiada e na repetição para reforçar a aprendizagem (Pereira et al., 2013). O professor toma todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, realiza o controlo administrativo, determinando as regras e as rotinas da gestão e ação dos alunos, com o objetivo de ter a máxima eficácia nas atividades realizadas (Mesquita & Graça, 2009).

O MID não promove uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, sendo caracterizado por uma abordagem autocrática em que o professor desempenha um papel central, e os alunos têm um papel passivo, essencialmente reproduzindo os conhecimentos transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2013).

Este modelo visa maximizar a eficácia do ensino, proporcionando uma estrutura clara e sequencial que ajuda os alunos a compreender, praticar e a reter o conhecimento de uma forma eficiente. Rosenshine e Stevens (1986) destacam que um ensino eficaz envolve a apresentação clara de novos conteúdos e a prática guiada, o que ajuda os alunos a compreenderem os conceitos e habilidades ensinadas de uma forma mais profunda e precisa.

Rosenshine (2012) enfatiza a importância de uma revisão regular para ajudar os alunos a consolidarem o conhecimento e a promoverem a retenção a longo prazo. Rosenshine e Stevens (1986) descrevem como o uso estruturado de práticas de ensino, como a apresentação sequencial de conteúdos e a prática guiada, otimiza o tempo de ensino e garante que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma eficaz.

O *feedback* imediato é crucial para uma aprendizagem eficaz. Rosenshine (2012) destaca que o fornecimento de *feedback* durante a prática, ajuda os alunos a corrigirem erros e

a melhorarem continuamente. O MID é particularmente útil para adaptar o ensino às necessidades de todos os alunos. Rosenshine (1983) explica que uma abordagem estruturada facilita a adaptação das instruções para atender a diversos níveis de habilidades e conhecimento prévio.

Ao longo deste ano este foi um modelo que esteve presente em grande parte das modalidades, na maioria delas UD de curta duração. Este modelo permitiu-me uma maior proximidade dos alunos, principalmente na transmissão dos *feedbacks* e na organização e aplicação das atividades das aulas, como pude constatar:

Sendo esta uma modalidade que requer muita técnica, muitos *feedbacks* e muita segurança, a utilização do MID foi a opção mais correta pois permitiu-me estar perto de todos os alunos, realizar muitas correções técnicas, assim como também organizar todas as atividades que os alunos deviam realizar.
(Reflexão final UD luta, maio de 2024)

Ao aplicar o MID nas minhas aulas, observei uma melhoria tanto no processo de ensino como nos resultados obtidos pelos alunos. Nas aulas adotei uma abordagem estruturada e sequencial, começando cada aula com uma revisão das habilidades previamente ensinadas, permitindo assim aos alunos reforçar o conhecimento.

A prática desempenhou um papel crucial, permitindo-me acompanhar de perto o progresso de cada aluno, fornecendo *feedbacks*. Esta interação não só ajudou os alunos, como também promoveu uma maior proximidade entre mim e eles, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

Contudo, também encontrei alguns desafios, tais como o planeamento das aulas, em que era necessário ter em conta os vários níveis em que a turma se encontra, e o comportamento da turma. Além disso, a necessidade de fornecer *feedbacks* constantes e de realizar correções regularmente ocupava um tempo considerável, o que, por vezes, limitava o tempo disponível para outras atividades planeadas.

Para superar estes desafios, adotei algumas estratégias. Primeiramente, no início de cada aula era realizada uma pequena revisão sobre os conteúdos previamente ensinados, ajudando os alunos a reforçar e consolidar o conhecimento. Durante a introdução de novas habilidades, fornecia instruções claras e concisas, utilizando demonstrações e exemplos práticos para garantir a compreensão dos alunos. No que tocava ao comportamento da turma, as equipas/grupos que seriam utilizados nas aulas, eram previamente pensados e planeados com o objetivo de controlar os comportamentos inadequados.

Os resultados obtidos com a aplicação do modelo foram satisfatórios. Os alunos demonstraram melhorias nas suas habilidades e na compreensão dos conteúdos. De uma forma resumida, a aplicação do MID não só melhorou a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos, como também fortaleceu o vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente educacional mais produtivo e satisfatório para todos os envolvidos.

4.1.1.1.2- Modelo de Educação Desportiva

Criado por Daryl Siedentop com o objetivo de transformar a prática da EF escolar em experiências desportivas autênticas para os alunos, este modelo visa socializar através do desporto, envolver ativamente os jovens na organização das atividades, transformar UD em épocas desportivas para aumentar a literacia desportiva, proporcionar momentos festivos e entusiasmantes, desenvolver o sentido de afiliação e o trabalho em equipa (Soares & Antunes, 2016).

Este modelo é composto por três grandes eixos: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto, sendo, por isso, o seu maior propósito formar o aluno desportivamente competente, desportivamente culto e desportivamente entusiasta (Mesquita & Bessa, 2018). Através da competência desportiva visa desenvolver a competência desportiva dos alunos, permitindo-lhes adquirir habilidades motoras eficazes e uma compreensão profunda das atividades desportivas. A literacia desportiva inclui o conhecimento das regras, estratégias e história dos desportos, além de uma compreensão mais ampla do papel do desporto na cultura e na sociedade. E o entusiasmo pelo desporto que tem como incentivar os alunos a manterem-se envolvidos e interessados em atividades físicas ao longo da vida (Mesquita & Bessa, 2018).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) enfatiza a importância de integrar aspetos afetivos e sociais no processo de aprendizagem desportiva, atendendo à necessidade de valorizar esses elementos nas experiências educativas (Mesquita & Graça, 2009).

Este modelo procura tirar partido das particularidades do desporto educativo, cooperativo, autêntico e cultural, oferecendo uma alternativa aos jogos desportivos coletivos tradicionais organizados em UD. Soares e Antunes (2016) indicam que este modelo promove uma prática desportiva culta, onde os jovens conhecem e valorizam as tradições e rituais associados ao desporto, distinguindo a boa da má prática desportiva em qualquer papel assumido.

A sua organização segue uma sequência lógica que replica um ciclo desportivo, promovendo uma aprendizagem significativa e envolvente para os alunos. Sendo as principais características: época desportiva, afiliação, competição formal, evento culminante, festividade e registos estatísticos.

No que toca às épocas desportivas propõe-se que estas substituam as tradicionais UD de curta duração, que normalmente duram entre 8 a 10 aulas. As épocas desportivas devem ter, no mínimo, 20 aulas, proporcionando aos alunos um maior período de contacto com o conteúdo ensinado. Este aumento de tempo é essencial, entre outros fatores, para alcançar resultados de aprendizagem mais sólidos e duradouros (Mesquita & Bessa, 2018).

Na afiliação as equipas devem ter nomes, símbolos, cores, um ritual/grito, entre outras, sendo estas equipas formadas por pequenos grupos com níveis competitivos equilibrados e sem realizar alterações durante toda a época (Mesquita & Bessa, 2018).

Na competição formal está inserido o calendário dos jogos/eventos, este é elaborado no início da época e é concebido de forma a permitir uma participação equitativa e com sucesso. Mesquita e Bessa (2018) indicam que a formação de equipas e a organização de todas as atividades relacionadas à competição são essenciais para garantir a funcionalidade do modelo.

No final de cada época desportiva, é realizado o evento culminante onde os alunos comemoram as suas conquistas num ambiente festivo. Este evento marca o encerramento da época desportiva e inclui o reconhecimento público do desempenho dos alunos nos papéis designados, com a entrega de prémios (Mesquita & Bessa, 2018).

Por fim, no registo estatístico está incluída a tabela de classificação, a pontuação de cada equipa/jogador, e a divulgação dos resultados, sendo estes apresentados de aula a aula, e no evento culminante, de forma a determinar a classificação final de cada equipa.

Ao longo do ano letivo, implementei o MED em três modalidades: basquetebol, voleibol e ginástica acrobática. Esta introdução de um novo modelo de ensino foi com o objetivo de os alunos trabalharem nos domínios social e o cognitivo de uma forma autónoma.

Como forma de dar início à implementação do MED, preparei uma pequena apresentação com o intuito de dar a conhecer o modelo aos alunos. Nas primeiras aulas em que o modelo foi aplicado existiu alguma reticência da parte da turma, demonstrando dificuldades no trabalho em equipa e no cumprimento das tarefas associadas a cada função.

No entanto, com o passar do tempo e com o uso frequente do modelo, observei uma evolução significativa, especialmente na ginástica acrobática, que foi a última UD lecionada com este modelo. Gradualmente, os alunos mostraram um grande envolvimento e conseguiram

cumprir as suas tarefas de uma forma autónoma, com pouca necessidade da minha intervenção. Isto evidenciou uma notória melhoria no trabalho em equipa, que se destacou como uma das áreas de maior progresso percebida pelos alunos. De ressaltar que nas três modalidades as equipas foram elaboradas pelas professoras de forma que todas as equipas fossem heterogéneas dentro de si, mas homogéneas entre todas.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei na aplicação do MED foi a elaboração dos documentos que seriam entregues aos alunos. Por ser uma abordagem nova para mim, houve uma necessidade de estudo e colaboração com o NPES para entendermos o que deveria ser incluído nestes documentos. Este processo inicial envolveu uma série de discussões em grupo e ajustes para garantir que os materiais fossem adequados e eficazes.

Com o tempo e à medida que ganhei mais experiência na implementação do modelo, fui adquirindo uma compreensão mais profunda das exigências e expectativas. Na terceira modalidade em que apliquei o MED, já estava mais familiarizada com os requisitos e fui capaz de elaborar um manual de apoio ao aluno. Este manual foi posteriormente verificado e ajustado pela OC, garantindo que atendesse aos padrões e às necessidades do modelo e dos alunos. Este processo de prática contínua foi crucial para a melhoria da qualidade dos documentos e para a eficácia da implementação do MED.

Considerando a autonomia que este modelo oferece aos alunos, o manual continha todas as informações e conteúdos necessários para a modalidade em questão, bem como as funções a serem desempenhadas. O manual incluía as seis características do modelo.

A época desportiva continha uma tabela das aulas da UD, especificando o dia e o conteúdo a ser abordado em cada aula. Detalhava também a competição formal, fornecendo exercícios para o treinador, treinador-adjunto e preparador físico aplicarem nas suas respetivas equipas. Na seção de afiliação, estavam alistados os nomes das equipas, a sua composição, identificação, música e ritual. Também havia o registo estatístico, onde os alunos podiam observar onde poderiam ganhar ou perder pontos. E por fim, o evento culminante e a festividade, que era realizada no final da UD, com um torneio no caso das modalidades coletivas, ou apresentações de coreografias na ginástica acrobática.

Pelo exposto, na prática, durante as aulas, os alunos trabalhavam em equipas, ficando sempre com um determinado espaço da aula, em que trabalhavam de uma forma autónoma. Ainda que seja um modelo centrado nos alunos, a minha presença foi muito ativa, percorrendo constantemente todas as equipas, dando *feedbacks* ao aluno-treinador, e quando necessário a toda a turma.

O trabalho em grupo para alcançar um objetivo comum criou uma forte conexão entre os alunos. No final, essa evolução foi visível não apenas no aspecto socio afetivo, mas também nos níveis cognitivo e motor de cada aluno. A experiência mostrou que a aplicação do MED promoveu um ambiente colaborativo e de apoio mútuo, onde cada aluno pôde crescer e desenvolver-se de uma maneira abrangente.

Ainda que na primeira modalidade em que o modelo foi aplicado não tenha sido tão visível, ajudou os alunos a entenderem a importância do trabalho em equipa e da cooperação, competências ou qualidades estas que são essenciais tanto dentro como fora do contexto desportivo. Foi notório que com a melhoria da compreensão do modelo e seu funcionamento, os alunos mostraram-se mais envolvidos e motivados na segunda e terceira modalidade, evidenciando um maior espírito de equipa e de envolvimento com as tarefas que lhes eram atribuídas.

Através da prática contínua e do esforço coletivo, os alunos não só melhoraram algumas habilidades nas modalidades desportivas, como também desenvolveram uma maior capacidade de comunicação, resolução de problemas e trabalho colaborativo, competências fundamentais para o seu desenvolvimento holístico.

Assim como os alunos, também eu mostrei uma melhoria no conhecimento e na aplicação do modelo. Na primeira modalidade em que apliquei foi necessário estudar várias vezes como o mesmo era aplicado na prática, sem compreender muito bem o papel do professor neste modelo. Contudo, com o apoio e entreaajuda do NPES fui capaz de crescer e aprender no que toca a este modelo, mostrando uma melhor organização nas modalidades seguintes.

4.1.1.1.3- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem educacional que envolve a organização de alunos em pequenos grupos que trabalham juntos para maximizar a aprendizagem individual e do grupo (Dyson & Grineski, 2001).

Dyson e Grineski (2001) destacam que a aprendizagem cooperativa pode ser implementada eficazmente em EF para melhorar tanto as habilidades motoras como as sociais dos alunos, identificando cinco componentes essenciais para maximizar a aprendizagem, sendo elas: formação de equipas, interdependência positiva, responsabilidade individual, habilidades de interação social positiva e processamento em grupo.

Na formação de equipas, devem ser criados grupos heterogéneos para aproveitar os benefícios da diversidade. A interdependência positiva implica que cada membro do grupo sinta que o seu sucesso individual está ligado ao sucesso do grupo. A responsabilidade individual assegura que cada aluno seja responsável pela sua própria aprendizagem. As habilidades de interação social positiva devem ser ensinadas e praticadas claramente. Por fim, o processamento em grupo, que envolve a reflexão sobre o desempenho coletivo, este é crucial para melhorar a eficácia da aprendizagem cooperativa (Dyson & Grineski, 2001).

Estas componentes garantem que a aprendizagem cooperativa não apenas melhore o desempenho académico, como também promova o desenvolvimento de habilidades socioafetivas e cognitivas que são cruciais para o sucesso dos alunos em todos os aspetos da vida.

Na UD de Atividades Rítmicas e Expressivas, dado os diferentes gostos por vários estilos de dança e o facto de muitos alunos não se sentirem à vontade com a modalidade, resolvi implementar este modelo. Dei a cada grupo a liberdade de optarem por um estilo de dança à sua escolha com o objetivo de os motivar a trabalhar com algo que gostem. Para além disso, ao contrário do MED, dei também a autonomia aos alunos de serem eles mesmos a criar os grupos, para que ficassem ainda mais motivados.

O facto de ter dado esta liberdade na escolha do tipo de dança, assim como no grupo, fez com que os alunos se sentissem mais envolvidos nas aulas, resultando assim numa notória superação de muitos elementos da turma, tal como se pode constatar:

O facto de ter aplicado este modelo numa modalidade em que os alunos se sentiam menos à vontade, fez com que existisse maior trabalho de grupo, maior esforço para ultrapassar as dificuldades, e maior cooperação entre todos os elementos, refletindo na última aula em que os alunos se mostraram entusiasmados pelo resultado final que conseguiram obter. (Reflexão final UD Atividades Rítmicas e Expressivas, maio de 2024)

4.1.1.1.4- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

Este modelo foi desenvolvido com o intuito de facilitar a aprendizagem do voleibol através de uma abordagem gradual e progressiva. O modelo de abordagem progressiva ao jogo tem como objetivo enriquecer a prática do voleibol com um grande valor educativo, procurando garantir que, mesmo sendo desafiante, todos os alunos possam desfrutar da experiência e

alcançar sucesso (Graça & Mesquita, 2015). Este sucesso não se limita apenas aos resultados, mas também ao prazer e ao desenvolvimento pessoal proporcionados pelo jogo.

Este modelo prioriza o desenvolvimento das habilidades necessárias para jogar voleibol, dando menos importância ao ensino das técnicas específicas em comparação com o ensino das estratégias de jogo. Além disso, o valor pedagógico do modelo manifesta-se através da criação de oportunidades equitativas para todos os alunos, visando reduzir a exclusão dos menos talentosos e até mesmo a designação de papéis menos destacados (Graça & Mesquita, 2015).

No contexto da implementação deste modelo, o foco na experiência prática do jogo justifica a presença contínua da competição nas atividades de aprendizagem. Isto inclui a organização de torneios, a formação de equipas e todas as atividades relacionadas à competição (Graça & Mesquita, 2015).

Este modelo foi implementado, tal como o próprio modelo indica, na modalidade de voleibol. De 24 aulas de UD, 12 foram lecionadas com o modelo de abordagem progressiva ao jogo, e as restantes 12 com o MED. O facto de o modelo ser centrado na abordagem do jogo, trouxe grandes vantagens para os alunos. O trabalho em equipa foi constante, e o facto de realizar jogo ao longo de 24 aulas com a mesma equipa, fez com que os alunos acabassem por se auxiliar uns aos outros e se conhecerem a si e ao outro.

Contudo foi também notória a frustração de alguns alunos quando não conseguiam ultrapassar as suas dificuldades. Isso levou-me a por vezes retirar esse aluno do jogo e colocá-lo a exercitar em situação de exercício-critério, para que quando voltasse ao jogo conseguisse ultrapassar essas dificuldades. Facto é, que devido à constante exercitação em contexto de jogo, a maioria dos alunos mostrou uma boa evolução.

4.1.2 Planeamento

O planeamento pode ser definido como um processo sistemático e contínuo de estabelecer objetivos, identificar recursos necessários, e desenvolver ações e estratégias para alcançar esses objetivos de uma maneira eficiente e eficaz. Este processo envolve a análise da situação atual, a previsão de cenários futuros, a formulação de estratégias e a implementação de planos de ação que são controlados e ajustados conforme necessário (Drucker, 2006; Mintzberg, 1994).

O planeamento e a atividade pedagógica devem ser continuamente organizados e avaliados. Isto inclui tomar decisões importantes. Após cada sessão de ensino, é essencial

realizar uma análise e um balanço dessa sessão para aprimorar o planejamento da próxima, bem como a organização e a própria atividade pedagógica, ajustando as decisões conforme necessário após a sua execução (Aranha, 2004).

Segundo Drucker (2006) o planejamento serve para definir objetivos, isto é, estabelecer metas claras e alcançáveis. Determinar os recursos necessários, como tempo, equipamentos e pessoal. Orientar as atividades e ações a serem realizadas. Antecipar problemas, identificando possíveis desafios e desenvolvendo estratégias para mitigá-los. E acompanhar e avaliar, que nos permite acompanhar o progresso e fazer ajustes conforme necessário para garantir que os objetivos sejam alcançados.

Para Siedentop e Van Der Mars (2022) o planejamento é fundamental por várias razões. Ele ajuda a estruturar as aulas de uma maneira organizada, garantindo que todos os conteúdos necessários sejam abordados. Além disso, permite a verificação dos recursos disponíveis, como tempo, espaço e equipamentos, promovendo um ambiente seguro para a prática de atividades físicas ao antecipar riscos. As aulas bem planejadas são mais interessantes e envolventes, o que pode aumentar a participação e o interesse dos alunos. O planejamento também permite um desenvolvimento progressivo e estruturado das habilidades dos alunos, assegurando que cada etapa de aprendizagem seja construída sobre a anterior. Por fim, facilita a avaliação contínua do progresso dos alunos e a adaptação das atividades para atender às necessidades individuais e coletivas.

O planejamento é uma ferramenta essencial que pode ser dividido em três níveis: o nível macro, que corresponde ao planejamento anual; o nível meso, que abrange o planejamento das UD; e o nível micro, que diz respeito ao plano de aula. Estes três níveis de planejamento interagem de forma integrada para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz e alinhada com os objetivos.

4.1.2.1- Plano Anual

Bento (2003) indica que o planejamento anual em EF é uma etapa fundamental para garantir a eficácia e a coerência das práticas pedagógicas ao longo do ano letivo. O autor enfatiza a importância de um planejamento estratégico que não apenas integre os conteúdos específicos da disciplina, mas também se alinhe com os objetivos educativos da instituição escolar.

No contexto do planeamento anual, é essencial estabelecer objetivos gerais claros para a disciplina. Estes objetivos devem refletir tanto os aspetos físicos e técnicos como os socio afetivos e cognitivos que se deseja desenvolver nos alunos ao longo do ano (Bento, 2003).

O planeamento anual também envolve a organização dos conteúdos a serem abordados, bem como a seleção de modalidades relevantes e motivadoras para os estudantes. Isto permite uma progressão lógica e sequencial, evitando repetições desnecessárias e garantindo uma cobertura adequada dos diversos aspetos da EF (Bento, 2003).

Bento (2003) destaca a importância de integrar o planeamento da EF com o currículo escolar mais amplo. Isto inclui colaborar com os outros professores para criar ligações entre as disciplinas e garantir que os objetivos educativos sejam complementares e não contraditórios.

Este planeamento deve incluir estratégias de avaliação adequadas para acompanhar o progresso dos alunos ao longo do tempo. Essas avaliações não se limitam apenas à performance física, mas também devem considerar o desenvolvimento de habilidades socio afetivas e cognitivas.

Nesta medida, o planeamento anual em EF, conforme abordado por Bento (2003), não é apenas uma ferramenta administrativa, mas sim um processo cuidadoso e estratégico para garantir que as experiências de aprendizagem sejam enriquecedoras e relevantes para os alunos ao longo de todo o ano escolar.

O plano anual foi elaborado com o objetivo de estabelecer metas para o ano letivo. Para a realização do mesmo, foram consultadas as aprendizagens essenciais, o calendário escolar, o documento de planificação elaborado pelo grupo da área disciplinar de EF da EC, o plano anual de atividades para o respetivo ano letivo, e por fim, em função dos mesmos, definir grandes objetivos, como por exemplo no caso da ginástica acrobática, o grande objetivo foi “Os alunos compõem uma coreografia coordenada, harmoniosa e fluída, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação de elementos gímnicos de solo, acrobáticos e de ligação”, e dividir as modalidades pelos dois semestres do ano letivo.

Cada professor desenvolveu o seu próprio plano anual, tendo em consideração todas as informações acima indicadas, o espaço de aula disponível no *roulement* e o material disponível. Com base nestas informações, os professores escolheram as modalidades mais adequadas para os espaços e datas definidos.

Tendo em conta os horários em que dava aulas, todos os espaços do *roulement* estavam ocupados, pelo que a nível de espaço, seria muito curto. Das quatro modalidades coletivas,

apenas poderiam ser lecionadas duas e, tendo em conta o pequeno espaço, optamos por lecionar basquetebol e voleibol, tendo a turma escolhido uma.

A elaboração do plano anual foi fundamental para a organização das UD, permitindo determinar o número de aulas dedicadas a cada modalidade desportiva. Para a sua realização considerei o espaço e o material necessário, conforme ilustrado no quadro 1.

Ao longo do ano letivo a organização mais recorrente foi o planeamento por blocos, as aulas foram organizadas em períodos mais longos, permitindo que os alunos tivessem mais tempo para aprofundar os conteúdos (Viciano & Mayorga-Vega, 2016), isto permitiu uma prática mais intensa e focada.

Além disso, foi utilizada a organização alternada, que consiste na alteração de aulas de diferentes conteúdos em dias diferentes, por exemplo, um dia pode ser dedicado a um desporto específico, e no dia seguinte, o foco pode mudar para uma modalidade diferente (Viciano & Mayorga-Vega, 2016).

Quadro 1- Planeamento Anual

	Mês	Unidade Didática	Número de Aulas
1.º Semestre	Setembro	Basquetebol	4
	Outubro	Basquetebol	15
	Novembro	Basquetebol	2
		Atletismo	12
	Dezembro	Voleibol	8
	Janeiro	Voleibol	10
		Ginástica	2
	Fevereiro	Voleibol	7
		Luta	1
	Março	Ginástica	1
Ginástica		16	
2.º Semestre	Abril	Ginástica	5
		Luta	4
	Maio	Atividades Rítmicas e Expressivas	4
		Luta	5
		Atividades Rítmicas e Expressivas	6
	Atletismo	7	

No meu caso, o plano anual sofreu algumas alterações ao longo do ano letivo. Por exemplo, houve dois dias em que foram realizadas greves de funcionários da função pública, o que resultou na ausência de aulas. Além disso, algumas aulas foram dedicadas à apresentação de trabalhos relacionados ao domínio de conhecimento da disciplina. Houve também um dia em que precisei de alterar a modalidade planeada devido ao piso estar impraticável por causa da humidade.

Esta abordagem flexível e adaptável não apenas facilitou a realização das aulas, como também garantiu que os alunos tivessem acesso a uma variedade de modalidades desportivas, distribuídas ao longo do ano, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis. Contudo, após refletir no final do ano letivo, eu alteraria a organização da distribuição. Colocando uma modalidade coletiva em cada um dos semestres e, de forma a não se tornar cansativo para os alunos, juntar duas modalidades e ir lecionando as mesmas de forma alternada, tal como fiz com atividade rítmicas expressivas e luta.

4.1.2.2.- Unidades Didáticas

O plano das UD é mais detalhado e específico do que o plano anual. Concentrando-se num período de tempo mais curto, geralmente abrangendo algumas semanas. Cada UD está relacionada com uma modalidade que está incluída no planeamento anual. O plano de UD descreve objetivos mais específicos, atividades de aprendizagem, métodos de avaliação e recursos necessários para alcançar esses objetivos. Este planeamento permite uma organização mais focada dos conteúdos ao longo do ano letivo (Bento, 2003).

Cada UD está intimamente relacionada com o planeamento anual, funcionando como uma subdivisão deste. As modalidades e temas abordados em cada UD são selecionados com base no planeamento macro, garantindo que os objetivos gerais do ano letivo sejam atingidos de uma forma progressiva e coerente. Bento (2003) ressalta a importância dessa conexão, pois assegura que a aprendizagem dos alunos ocorra de forma estruturada e sequencial.

O plano das UD descreve objetivos de aprendizagem mais específicos do que os do plano anual. Estes objetivos são desenhados para serem alcançáveis dentro do período de tempo da unidade, permitindo uma avaliação mais precisa do progresso dos alunos. Segundo Bento (Bento, 2003), definir objetivos específicos é fundamental para orientar o processo de ensino e aprendizagem, e garantir que os alunos desenvolvam as habilidades e conhecimentos pretendidos.

Além dos objetivos, o plano das UD detalha as atividades de aprendizagem que serão utilizadas para atingir esses objetivos. Estas atividades são planeadas de acordo com as características e as necessidades dos alunos, tornando o ensino mais eficaz e envolvente. Bento (2003) enfatiza que a escolha de métodos de avaliação apropriados é essencial para acompanhar e medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos específicos da UD.

Ao longo do ano letivo as UD foram elaboradas através do modelo de *Backward Design*. Segundo Wiggins e McTighe (2005) esta é uma abordagem de planeamento educativo que começa com a identificação dos resultados pretendidos e trabalha de trás para frente para planear a instrução. Esta metodologia contrasta com as abordagens tradicionais que frequentemente começam com a seleção das atividades e dos conteúdos sem uma visão clara dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

A primeira fase do *Backward Design* é identificar o nível da turma, isto é crucial para adaptar os objetivos e as atividades às necessidades e habilidades dos alunos (Soares & Antunes, 2016). Isso garante que as atividades sejam desafiantes, mas acessíveis, promovendo um ambiente inclusivo e motivador. No caso do voleibol foi realizado jogo 2x2, no qual consegui observar a tomada de decisão dos alunos, a capacidade de sustentação de bola, a eficiência na execução das habilidades e a participação no jogo sem bola. Quanto à luta, foram realizados alguns jogos de oposição, com o objetivo de perceber como os alunos se sentiam em relação ao contacto físico nesta modalidade.

A segunda fase envolve a definição do grande objetivo de aprendizagem em função da consulta dos documentos centrais e locais. Em EF, isso significa determinar quais as habilidades, os conhecimentos e as atitudes que os alunos devem desenvolver no final de uma UD. Wiggins e McTighe (2005) enfatizam a importância de esclarecer esses objetivos desde o início para garantir que todas as atividades e avaliações estejam alinhadas com os resultados esperados. Os objetivos foram formulados para cada um dos domínios de aprendizagem: motor, cognitivo e socio afetivo. No domínio motor, definiu-se o que se deseja que os alunos sejam capazes de realizar; no domínio cognitivo, o que se espera que os alunos conheçam; e, por último, no domínio socio afetivo, as interações sociais e as atitudes que se pretende que os alunos desenvolvam.

No caso do basquetebol para o domínio motor o objetivo foi “Os alunos, em situação de jogo 3x3, são capazes de ocupar racionalmente os 3 corredores, de progredir em direção ao cesto realizando passe, corte e repõe, e realizar ressalto ofensivo e defensivo com o objetivo de ganhar ou recuperar a posse de bola.”, no domínio cognitivo “Os alunos compreendem os

diferentes momentos do jogo, e são capazes de adequar o seu comportamento de acordo com o momento em que se encontram.”, e no domínio socio afetivo “Os alunos trabalham em equipa e cooperam com os seus colegas, demonstrando *fair-play* ao longo dos diferentes momentos da aula, e empenho nas tarefas realizadas, assim como também no bom funcionamento da aula.”.

Em atletismo, uma vez que foram lecionadas 4 matérias diferentes, foi definido um *Big Picture Goal* para cada uma delas, ficando “Os alunos realizam lançamento do disco, com a pega correta, realizam a rotação de forma controlada, transferindo o peso corporal de uma perna para a outra, e projetam o disco para cima e para a frente na fase do lançamento. Os alunos realizam a pega corretamente e na fase do lançamento realizam a rotação com eficácia, transferem o peso de forma a gerar impulso, e realizam todo o movimento com equilíbrio e estabilidade. Os alunos realizam o encadeamento dos apoios, elevando o joelho para cima e para a frente no HOP, uma passada saltada no STEP, e uma receção a pés juntos no JUMP, coordenando os membros superiores com os inferiores. Os alunos realizam corrida de barreiras mantendo uma postura adequada, levantam a perna na direção da barreira, e o pé de chamada segue a sua ação com uma rotação externa e abdução da perna.”

Em atividades rítmicas expressivas o objetivo definido foi “Os alunos compõem e realizam uma coreografia de grupo, aplicando critérios de expressividade de acordo com os motivos das composições.”.

Na terceira fase, os professores devem decidir como avaliar e realizar o plano de avaliação. Isso envolve a criação de métodos de avaliação que sejam autênticos e significativos. Segundo Tannehill et al., (2014), em EF, essas avaliações podem incluir observações diretas, testes de desempenho, autoavaliações e avaliações por pares, todas elas projetadas para medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos.

No caso das modalidades coletivas, os alunos foram avaliados em situação de jogo, não avaliando apenas as habilidades técnicas e táticas, mas também os conhecimentos. No atletismo foram realizadas avaliações criteriais, em que em determinadas aulas foram preenchidas umas fichas critério para a matéria em questão. Nessas fichas estavam descritos os critérios de êxito que seriam avaliados durante a execução das várias habilidades técnicas. As matérias foram avaliadas em dias diferentes e esses critérios permitiram classificar os alunos.

Nas atividades rítmicas expressivas, ao longo da unidade didática foram definidos objetivos por aula para que na última aula da UD fossem capazes de ter uma coreografia elaborada dentro do tempo definido. Desta forma, os alunos foram avaliados através de critérios

individuais e em grupo, como por exemplo a combinação de movimentos ou sequência de movimentos, e a utilização de várias formações.

A quarta fase do modelo é o planeamento das progressões de ensino e aprendizagem. Wiggins e McTighe (2005) sugerem que essa etapa deve ser conduzida pelos objetivos previamente estabelecidos. Tannehill et al., (2014) destacam a importância de planejar instruções diversificadas e inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Em todas as modalidades as progressões de ensino e aprendizagem foram de encontro com o desenvolvimento e o nível dos alunos. Contudo, ainda que a turma fosse avançando, por vezes foi necessário criar exercícios que atendessem às necessidades de cada um. Desta forma, em vários planos foi necessário criar vários níveis, respeitando o desenvolvimento de cada aluno. Apesar de nem sempre o planeado ser cumprido na íntegra, os alunos mostravam melhorias significativas, mas cada um a seu tempo.

A aplicação do *Backward Design*, ainda que numa fase inicial tenha sido difícil de elaborar, a partir do momento em que utilizamos este modelo, verificamos que realmente promove um ensino mais focado e eficaz. Wiggins e McTighe (2005) argumentam que esta abordagem melhora a clareza e a coerência do ensino, enquanto Tannehill et al., (2014) acrescentam que esta permite uma melhor adaptação às necessidades individuais dos alunos e uma avaliação mais precisa do seu progresso.

Além disso, o modelo facilita a integração de diferentes domínios de aprendizagem, como habilidades motoras, conhecimento teórico e desenvolvimento socio afetivo, criando uma experiência de aprendizagem mais holística e significativa para os alunos (Tannehill et al., 2014).

Em resumo, o modelo de *Backward Design*, conforme descrito por Wiggins e McTighe (Wiggins & McTighe, 2005) e aplicado por Tannehill et al. (2014), oferece uma estrutura eficaz para o planeamento educativo focando-se nos resultados pretendidos, e trabalhando de trás para a frente, podendo os professores criar experiências de aprendizagem mais direcionadas, inclusivas e eficazes.

Depois de conhecer as modalidades a abordar e de realizar o planeamento anual, o professor deve elaborar as UD, considerando que estas são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Com base na experiência adquirida durante a PES, posso afirmar que as UD são indispensáveis para a preparação das aulas e no processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo-nos entender claramente as diferentes etapas do processo educativo.

Para iniciar o planeamento da UD, comecei por realizar a avaliação diagnóstica com o objetivo de perceber em que nível a turma se encontra. Nas modalidades coletivas, ainda que existissem alunos que se sentissem à vontade com a modalidade, no caso do basquetebol encontravam-se num nível introdutório, e no caso do voleibol encontravam-se na 2.^a etapa de aprendizagem de acordo com Mesquita et al., (2015). No que diz respeito às restantes modalidades, todas elas individuais, a turma, tal como nas restantes modalidades, era composta por alunos que tinham um bom domínio das modalidades, e outros apresentavam bastantes dificuldades.

Durante o ano letivo, algumas UD passaram por pequenas alterações. Senti a necessidade de garantir mais tempo de prática de forma a garantir uma melhor compreensão dos conteúdos, o que considerava essencial para o desenvolvimento da UD. Desta forma, foi possível avançar para conteúdos mais complexos posteriormente.

4.1.2.3 Planos de Aula

O plano de aula era uma ferramenta essencial que deveria estar alinhada com todos os documentos e planeamentos realizados previamente. Este correspondia ao nível mais detalhado do planeamento. Este definia o que seria realizado em cada aula individualmente. Cada plano de aula detalhava os objetivos específicos, as atividades planeadas, os materiais necessários, a estrutura da aula (parte inicial, parte fundamental, parte final), e os métodos de avaliação.

Segundo Metzler (2017), um plano de aula bem elaborado deve incluir objetivos de aprendizagem claros, métodos de instrução variados, estratégias de avaliação formativa e sumativa, e uma estrutura organizada que inclua desde o aquecimento até a avaliação final do desempenho dos alunos. Isto garantia que cada aula fosse planeada de forma a maximizar o tempo de instrução e promover um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz.

Bento (2003) destacou que um plano de aula eficaz deve começar com a definição de objetivos específicos. Estes objetivos deveriam ser claros e alcançáveis dentro do tempo disponível para a aula devendo refletir as competências e as habilidades que os alunos deveriam desenvolver durante a mesma.

O conteúdo de cada aula deveria ser selecionado de forma a contribuir para o alcance dos objetivos específicos. Bento (2003) sugere que os conteúdos fossem organizados de uma maneira lógica e sequencial, garantindo que cada aula construa conhecimento e habilidades de forma progressiva.

Identificar e preparar os recursos necessários era uma parte crucial do planejamento de aula. Isto pode incluir equipamentos desportivos, material e espaço físico. Segundo Bento (2003) a preparação prévia dos recursos assegurava que a aula transcorresse sem interrupções e que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma eficiente.

Embora o plano devesse ser detalhado, Bento (2003) sublinha a importância deste ser flexível e adaptável. Circunstâncias imprevistas, como mudanças nas condições climáticas ou dificuldades na compreensão de um exercício, podiam exigir ajustes no plano original. A capacidade de adaptar a aula conforme necessário era uma característica importante de um bom professor.

Bento (2003) argumenta que um plano de aula bem elaborado contribui significativamente para a eficácia do ensino. Proporcionava uma estrutura clara para a aula, ajudava a manter o foco nos objetivos de aprendizagem e garantia que todas as atividades fossem alinhadas com esses objetivos. Além disso, um plano de aula detalhado facilitava a avaliação contínua do progresso dos alunos e permitia ajustes rápidos para atender às suas necessidades educativas.

Bento (2003) indicou que a estrutura típica de uma aula era frequentemente dividida em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. Esta estrutura ajudava a organizar o tempo da aula de uma forma eficaz e garantia que todas as componentes essenciais fossem cobertas.

No início do ano letivo, a OC forneceu-nos um exemplo de um plano de aula, permitindo-nos alterações que julgássemos necessárias. Este plano estava dividido em três partes: inicial, fundamental e final. Ele incluía todas as categorias necessárias para uma aula, os objetivos da aula e de cada exercício, a organização do exercício, além das palavras-chave que me ajudavam a fornecer *feedbacks* alinhados aos objetivos da aula. No cabeçalho do plano, constava a minha identificação, a modalidade abordada, a data, o ano, a turma, a hora, a duração, o número da aula da UD e no geral, o espaço de acordo com o *roulement*, o material utilizado e os objetivos a serem alcançados nos três domínios.

A parte inicial, também conhecida como o aquecimento, era crucial para preparar os alunos tanto física quanto mentalmente para a aula. Bento (2003) enfatiza que esta parte deve incluir atividades de aquecimento geral e específico que aumentem gradualmente a frequência cardíaca e a temperatura corporal, prevenindo lesões e preparando os músculos para a atividade. Além disso, era durante esta parte que o professor podia apresentar os objetivos da aula e explicar as atividades planejadas. Nas primeiras aulas senti a necessidade de realizar a chamada

com o objetivo de memorizar os nomes dos alunos, confirmar presenças e registrar as faltas. No entanto, conforme fui decorando os nomes dos alunos, esta rotina tornou-se desnecessária. Assim, no início de cada aula, passava a realizar de imediato a ativação geral para preparar os alunos para a parte fundamental da aula, alinhando essa atividade aos objetivos estabelecidos e à modalidade.

A parte fundamental, que correspondia ao núcleo da aula, era onde ocorriam as principais atividades e onde os objetivos específicos de aprendizagem são trabalhados. Bento (2003) destaca que esta parte deve ser bem planeada e estruturada, com atividades sequenciais que progridam do simples para o complexo. Esta parte podia incluir o ensino de habilidades motoras através de atividades que desenvolviam habilidades técnicas específicas, jogos e exercícios que aplicavam as habilidades ensinadas em contextos práticos e divertidos, e o trabalho em grupo através de atividades que promovam a cooperação, a comunicação e o espírito de equipa entre os alunos (Bento, 2003). Nesta parte uma das minhas dificuldades estava relacionada à seleção dos exercícios adequados. Além da escolha dos exercícios, era necessário realizar adaptações para considerar os diferentes níveis de desempenho e dificuldades dos alunos. Por um lado, haviam alunos que já estavam em níveis de desempenho superior, ou seja, nível elementar/avançado, enquanto outros ainda estavam num nível introdutório.

A parte final era dedicada ao relaxamento e à reflexão sobre a aula. Bento (2003) sugere que esta fase deveria incluir atividades que ajudassem a baixar gradualmente a frequência cardíaca e a prevenir a tensão muscular. Além disso, a conclusão da aula era um momento importante para a revisão dos objetivos alcançados, discussão e *feedbacks* tanto do professor como dos alunos. Isto ajudava a consolidar o que tinha sido aprendido durante a aula e a preparar os alunos para as próximas aulas.

Durante a PES senti a necessidade de ajustar, modificar e até remover alguns exercícios do plano. Isto deveu-se ao tempo excessivo dedicado a outros exercícios ou à perceção de que o exercício era muito fácil ou muito difícil para o nível dos alunos. Este processo levou-me a refletir para evitar cometer os mesmos erros nas aulas seguintes.

Ao longo da PES, todos os planos de aula foram enviados à OC com antecedência para que ela pudesse dar-me *feedbacks* e realizar/aconselhar algumas correções. Uma das minhas maiores dificuldades ao longo do ano foi em descrever o *Big Picture Goal* dos 3 domínios. Contudo, com o passar do tempo, consegui melhorar nesse aspeto.

Outra grande dificuldade que encarei na elaboração dos planos foi a criação de exercícios que atendessem aos objetivos e fossem apropriados para o nível da turma. Contudo, com o apoio da OC, essa dificuldade foi superada.

4.1.3 Realização

A realização refere-se à implementação prática do planejamento. Durante esta fase, o professor guia os alunos através das atividades planejadas, garantindo que os objetivos educativos sejam alcançados (Rink, 1993). Realizar corresponde à implementação prática do que foi concebido e planejado. Na visão de Shulman (1987), a realização envolve a aplicação de estratégias de ensino, a gestão da turma e a condução das atividades planejadas, ajustando-se às dinâmicas e às respostas dos alunos durante as aulas. A prática efetiva é essencial para transformar os planos em experiências de aprendizagem reais.

Durante a fase de realização, o professor coloca em prática os planos de aula que foram cuidadosamente desenvolvidos, isso inclui a seleção e a organização das atividades físicas, desportivas e recreativas de acordo com as metas de aprendizagem e os interesses dos alunos (Rink, 1993).

Nesta fase o professor deve estar atento às necessidades individuais dos alunos, adaptando as atividades e os métodos de ensino conforme necessário para garantir que todos possam participar e progredir adequadamente (Kirk, 2010).

Segundo Rink (2009) a realização requer o uso eficaz das habilidades pedagógicas, como uma instrução clara, *feedback* construtivo e a gestão eficiente da sala de aula, para criar um ambiente de aprendizagem seguro e motivador. Durante a realização das atividades, é importante que o professor estimule o envolvimento ativo dos alunos e isto pode ser feito através de desafios, incentivo ao trabalho em equipa e a criação de oportunidades para o sucesso pessoal e coletivo (Kirk, 2010).

A realização não se limita simplesmente à execução das atividades planejadas, mas sim à aplicação de princípios pedagógicos e técnicos para criar experiências de aprendizagem significativas e eficazes para os alunos. Esta fase é essencial para o sucesso geral do processo de ensino, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e socio afetivo dos alunos.

A articulação das dimensões de intervenção pedagógica, é crucial para a eficácia do ensino, estes sistemas abrangem diversos aspetos da dinâmica da aula que, quando integrados de uma forma adequada, promovem um ambiente de aprendizagem mais eficaz e direcionado

ao desenvolvimento integral dos alunos (Rink, 1993). A organização da aula, incluindo a gestão eficaz do tempo, do espaço e dos recursos disponíveis, é essencial para minimizar o tempo inativo e maximizar as oportunidades de aprendizagem (Rink, 1993). Esta organização facilita o fluxo dos exercícios e garante que os alunos estejam constantemente envolvidos no processo.

Além disso, as intervenções pedagógicas, que envolvem as interações do professor com os alunos, através de instruções claras, *feedback* constante e adaptação das estratégias de ensino, são fundamentais para conduzir o processo de aprendizagem (Siedentop & Van der Mars, 2022). Estas intervenções asseguram que todos os alunos participem ativamente e tenham a oportunidade de progredir. Também é importante considerar o clima da aula, que é o ambiente de apoio e respeito mútuo entre o professor e os alunos, criando um espaço onde os alunos se sintam seguros para participar, para se expressarem e para experimentar novas formas de aprendizagem (Tannehill et al., 2014). Este clima é crucial para o desenvolvimento das habilidades e da confiança dos alunos.

A importância da articulação destas dimensões reside no fato de que elas não funcionam de uma forma isolada. Uma aula eficaz é aquela em que essas diferentes dimensões estão integradas de uma forma coordenada, permitindo que os alunos vivenciem um processo de aprendizagem contínuo e coerente (Siedentop & Van der Mars, 2022). Por exemplo, um planeamento eficiente deve ser acompanhado por intervenções pedagógicas adequadas para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos de uma forma eficaz. Quando estas dimensões estão bem articuladas, os alunos têm maior probabilidade de se envolverem ativamente nas atividades propostas, resultando em melhores resultados de aprendizagem (Tannehill et al., 2014).

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

As dimensões de intervenção pedagógica em EF são cruciais para o planeamento, a implementação e a avaliação das práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento integral dos alunos, e desenrolam-se em quatro dimensões: instrução, organização e gestão, clima de aula e disciplina (Siedentop, 1991).

A dimensão da instrução é fundamental, pois envolve os métodos e as estratégias de ensino que são utilizados para facilitar a aprendizagem. Rink (1993) destaca a importância de utilizar diversos modelos, como o MID e as abordagens construtivistas, para atender às diferentes necessidades dos alunos. A eficácia da instrução também depende do *feedback*

construtivo e imediato, conforme enfatizado por Metzler (2017), que apoia os alunos a melhorar as suas habilidades e a compreensão.

A organização e gestão são essenciais para o funcionamento eficiente das aulas. Siedentop (1991) aborda a importância de um planeamento detalhado, que inclui a definição de objetivos, a estruturação das atividades e a gestão do tempo e dos recursos. Uma boa organização e gestão garantem que todos os alunos tenham oportunidades iguais de participação e aprendizagem, como argumenta Tannehill et al., (2014).

O clima de aula refere-se ao ambiente emocional e social da aula. Um clima positivo e inclusivo é crucial para a motivação e o envolvimento dos alunos. Rink (1993) discute a necessidade de criar um ambiente acolhedor, onde todos se sintam valorizados. Tannehill et al., (2014) ressaltam a importância de se promover uma diversidade cultural e o respeito às diferenças individuais, contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

Por fim, a disciplina envolve a ordem e o comportamento adequado durante as aulas. Siedentop (1991) enfatiza que estabelecer regras claras, bem como utilizar intervenções consistentes para lidar com comportamentos inadequados, é fundamental para um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo. Metzler (2017) destaca a importância de promover a autodisciplina, apoiando os alunos a desenvolverem responsabilidade pessoal e autocontrolo.

Em conjunto, estas quatro dimensões formam a base para práticas pedagógicas eficazes. Não apenas facilitam a aquisição de habilidades motoras e de conhecimentos técnicos, como também promovem o desenvolvimento social, emocional e ético dos alunos. A integração destas dimensões nas aulas maximiza o potencial educativo e proporciona experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras.

4.1.3.1.1 Instrução

Esta dimensão é uma parte fundamental da intervenção pedagógica, pois envolve a implementação de estratégias e métodos de ensino que facilitam a aprendizagem efetiva dos alunos. Segundo Aranha (2004) esta dimensão abrange os procedimentos relacionados para promover atividades de aprendizagem e os comportamentos dos professores que se ligam diretamente aos objetivos de aprendizagem, com o intuito de transmitir informações sobre o conteúdo ensinado.

No início do ano letivo senti alguma dificuldade neste aspeto. Senti que me faltava confiança no diálogo nos alunos, tal como se verifica no seguinte excerto:

Tendo sido esta a primeira aula lecionada, os nervos foi algo que esteve presente ao longo dela. Contudo, com o passar do tempo foi amenizando. (Reflexão de Aula, UD Basquetebol, 25 de setembro de 2023)

Com o passar do tempo ganhei confiança em mim e nos meus conhecimentos, o que me permitiu ser clara e objetiva no diálogo com a turma. O facto de ganhar confiança permitiu-me também fornecer mais *feedbacks* aos alunos. Metzler (2017) indica que o *feedback* imediato e detalhado ajuda os alunos a corrigirem erros e aprimorarem habilidades. O *feedback* deve ser tanto positivo como construtivo, reforçando o que foi feito corretamente e indicando sobre como melhorar. Segundo Aranha (2004) o *feedback* tem um papel informativo e motivador, além de influenciar a qualidade do desempenho motor, visando a realização dos objetivos.

No entanto, no início do ano sentia a necessidade de interromper ou ajustar os exercícios para explicar novamente para que os alunos entendessem e alcançassem o objetivo. Contudo, demonstrava os exercícios para facilitar a compreensão dos alunos. Aranha (2004) indica que o professor deve comunicar a informação de forma clara e objetiva, utilizando recursos educativos que apoiem os alunos a entender os conteúdos, evitando assim a necessidade de interromper a aula para novas explicações.

A transmissão de *feedbacks* foi uma prática comum nas aulas, estando sempre presente. Tal como Aranha (2004) indica, o professor deve fazer perguntas aos alunos para confirmar que eles compreenderam o conteúdo apresentado. Na maioria dos casos foram realizados *feedbacks* interrogativos, com o objetivo de colocar o aluno a pensar no que errou e o que devia fazer para melhor, tal como se verifica no excerto:

A minha postura enquanto professora deve melhorar em relação ao meu posicionamento, de forma a manter todos os alunos dentro do meu campo de visão, aplicar mais *feedbacks* interrogativos de forma que os alunos consigam perceber o que estão a realizar. (Reflexão de Aula, UD Basquetebol, 30 de outubro de 2023)

O *feedback* positivo também foi algo que utilizei em vários alunos, principalmente naqueles que demonstravam pouca segurança. Segundo Aranha (2004) o professor deve, sempre que possível, transmitir *feedback* positivo, visando o reforço e a motivação dos alunos.

Uma outra dificuldade que sentia inicialmente, mas que ao longo do ano consegui ultrapassar e melhorar foi o deslocamento no espaço da aula. De acordo com Aranha (2004) o professor deve posicionar-se e deslocar-se de maneira a controlar toda a atividade dos alunos,

pois somente assim poderá observar e avaliar as tarefas realizadas, garantir a segurança e manter a disciplina. Por vezes ao circular pelo espaço da aula virava costas a um pequeno grupo de alunos, o que acabava por criar alguns comportamentos inadequados ou até mesmo falta de desempenho motor, contudo foi algo que consegui melhorar e que acabou por ser tornar algo natural.

Nesta aula tive mais atenção à minha circulação e aos *feedbacks* que forneci, estando presente regularmente em todas as estações, e sem virar as costas às restantes por vezes dando *feedback* a alunos que estavam em estações longe do local onde estava posicionada. (Reflexão de Aula, UD Atletismo, 27 de novembro de 2023)

Aranha (2004) afirma que o professor deve manter a coerência e a sequência das situações de aprendizagem, minimizando o tempo de transição entre as tarefas. Inicialmente, este ponto foi um desafio, pois o tempo de transição entre os exercícios era mais longo do que eu havia planeado. No entanto, à medida que fui ganhando confiança em mim mesma e ficando mais à vontade com a turma, consegui melhorar esse aspeto. Embora não tenha eliminado completamente o problema, às vezes sentia a necessidade de fornecer explicações mais detalhadas, o que consumia mais tempo do que o previsto.

4.1.3.1.2 Organização e Gestão

Esta dimensão refere-se aos procedimentos destinados a promover estruturas organizacionais, e aos comportamentos do professor que visam aumentar o envolvimento dos alunos com o conteúdo ensinado, incluindo a gestão das situações de aprendizagem, organização, transições e comportamento dos alunos (Aranha, 2004).

No que toca à organização inicial das minhas aulas, uma vez que ambas tinham início às 8h da manhã, eu chegava sempre 30 minutos mais cedo e foi possível preparar o material previamente. Desta forma quando os alunos chegassem à aula o material que iria ser utilizado já estava pronto. Tal como Aranha (2004) indica, o professor deve implementar estratégias que mobilizem rapidamente todos os alunos para iniciar a atividade, minimizando o tempo perdido. Contudo, no final de todas as aulas, os alunos tinham a rotina de arrumar sempre o material da aula.

Tendo em conta que eu já conhecia o espaço disponível para a aula através do *roulement*, pude ter isso em consideração na realização dos planos de aula e mais especificamente no

material e organização da mesma. De acordo com Siedentop (1991) e Metzler (2017) o conhecimento antecipado do espaço físico disponível é crucial para uma organização eficaz das aulas. Isso inclui a disposição do equipamento e a definição de áreas para diferentes tipos de exercícios. Ao conhecer previamente o espaço podemos planejar de uma forma estratégica a distribuição dos alunos e do material, maximizando o uso do espaço disponível e facilitando as transições entre os exercícios. Contudo as transições nem sempre decorriam tão rápido como o esperado, tal como verificado no seguinte excerto:

...perdi algum tempo na distribuição das equipas e dos árbitros no início dos jogos treinos, ponto este que não permitiu terminar o que estava planeado. (Reflexão de Aula, UD Basquetebol, 30 de outubro de 2023)

Para que não se perdesse muito tempo entre transições uma rotina que implementei nas minhas aulas, nomeadamente quando era para reunir os alunos, foi a utilização da contagem decrescente. Esta estratégia tinha como objetivo que os alunos reunissem perto de mim o mais rápido possível. Tannehill et al., (2014) indicam que estratégias que incentivam os alunos a deslocarem-se rapidamente e de uma forma organizada promovem a responsabilidade pessoal e a autonomia. Ao responder à contagem decrescente, os alunos aprendem a gerir o seu próprio comportamento e a cumprir as expectativas de uma forma independente.

Ainda que no início do ano letivo a chamada tenha sido um processo a realizar no início da aula com o objetivo de conhecer todos os alunos, esta acabou por se tornar desnecessária a partir de um certo ponto, não perdendo assim tempo útil de aula. Aranha (2004) indica que o professor deve adotar estratégias para realizar a chamada dos alunos sem consumir tempo de aula ou, alternativamente, utilizando o mínimo tempo possível. Contudo, no meu caso, foi algo que acabou por não ser necessário visto que conhecia todos os alunos e era capaz de identificar os alunos que faltaram às aulas.

Nesta dimensão torna-se fundamental a criação de regras e rotinas com a turma. Rink (1993) destaca que rotinas bem estabelecidas são fundamentais para uma gestão eficiente do tempo de aula. Transições fluídas entre exercícios e a organização dos materiais, ajudam a maximizar o tempo de aprendizagem e a minimizar o tempo perdido com questões organizacionais, tal como verificado no seguinte excerto:

Por fim, fomos para o espaço exterior, conseguindo uma transição rápida e sem perdas de tempo. (Reflexão de Aula, UD Atletismo, 27 de maio de 2024)

A eficiência nas transições é particularmente importante, pois reduz o tempo de inatividade e mantém os alunos envolvidos. Metzler (2017) indica que o *feedback* e o reforço positivo são essenciais para reforçar o cumprimento das regras e das rotinas. Elogiar os alunos por seguirem as regras e por participarem ativamente nas rotinas estabelecidas pode incentivar a comportamentos desejáveis e a fortalecer a adesão às regras. O *feedback* positivo também contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador.

Esta dimensão ainda que tenha sido desafiadora, não foi tanto como as restantes, uma vez que já tenho experiência no ensino de crianças ao longo da minha vida. No entanto, lidar com alunos com características e idades diferentes das que estou habituada foi um desafio que consegui superar.

4.1.3.1.3 Clima de Aula

A dimensão do clima de aula envolve a promoção de um ambiente acolhedor e humano, bem como os comportamentos do professor que se relacionam diretamente com as interações pessoais e com as relações humanas, visando criar um ambiente de aula mais positivo, através de interações com os alunos e demonstrando entusiasmo pelo seu progresso (Aranha, 2004).

Tendo em conta que a minha turma residente tinha um historial de comportamentos inadequados a relação com eles foi melhorando ao longo do ano letivo. No início, foi importante estabelecer uma relação de autoridade para que os alunos compreendessem os limites. Com o tempo e com a confiança mútua que foi construída, percebi que os alunos já conseguiam distinguir quando era necessário estar concentrados e dedicados às tarefas, e quando podiam estar mais relaxados, como verificamos no seguinte excerto:

Ao longo desta UD o comportamento e o empenho dos alunos tem me surpreendido pela positiva. (Reflexão de Aula, UD Ginástica, 15 de março de 2024)

No entanto, ocasionalmente, um pequeno grupo de alunos não seguia a norma e causavam distúrbios em algumas aulas, obrigando-me a encontrar alternativas para contornar esses problemas, como podemos ver no seguinte excerto:

É relevante ter em conta que alguns alunos não podem criar grupo juntos pois acabam por criar comportamentos inadequados, podendo colocar em causa a segurança dos colegas. (Reflexão de Aula, UD Luta, 15 de abril de 2024)

O relacionamento entre professor e alunos é crucial para um clima de aula positivo. Tannehill et al., (2014) enfatizam a importância de se desenvolver uma comunicação aberta e respeitosa. Os professores devem ser acessíveis e abertos a ouvir as preocupações e as ideias dos alunos, promovendo um ambiente de confiança e de respeito mútuo. Metzler (2017) também sugere que demonstrar empatia e apoio emocional ajuda a criar um ambiente seguro e acolhedor.

Perante as várias chamadas de atenção que eu realizava aos alunos por vezes resultavam em falta de aceitação da parte de alguns, sendo necessário manter a atitude perante estes casos. Aranha (2004) indica que quando o professor reage a um comportamento inapropriado de um ou mais alunos, deve estar seguro de que tomou a melhor decisão e não deve vacilar diante de reações negativas a essa decisão.

4.1.3.1.4- Disciplina

A dimensão da disciplina é uma área fundamental e essencial para garantir um ambiente de aprendizagem seguro, produtivo e inclusivo. A manutenção da ordem e do comportamento adequado às aulas não só facilita a aquisição das habilidades e dos conhecimentos, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

No dia em que conheci a turma que acompanharia ao longo do ano letivo, a OC alertou-me imediatamente de que se tratava de uma turma complicada, composta por vários alunos desestabilizadores. No primeiro contato com a turma, durante a apresentação em sala de aula, pude identificar rapidamente esse grupo de alunos. No entanto, na realização das aulas práticas, percebi que o comportamento deles era pior do que eu estava à espera.

Nos primeiros meses, precisei de lembrar frequentemente os alunos das regras que deviam ser cumpridas, repetindo as orientações várias vezes. Siedentop (1991) indica que o estabelecimento de regras claras de comportamento é o primeiro passo para uma gestão eficaz da disciplina na aula. Estas regras devem ser simples, diretas e justas, abordando tanto os comportamentos desejados quanto os indesejados. Metzler (2017) complementa sugerindo que as regras devem ser desenvolvidas em conjunto com os alunos, promovendo um senso de responsabilidade entre eles.

Na turma, a maioria dos comportamentos inadequados ocorriam durante momentos de competição e em exercícios onde os alunos mais desestabilizadores estavam juntos. Para evitar

estes comportamentos, eu planeava os grupos com antecedência, separando alguns desses alunos, como se observa no seguinte excerto:

Tive de separar os elementos do grupo composto pelo Simão, Rodrigo e Gonçalo Moreira para evitar comportamentos inadequados. (Reflexão de Aula, UD Luta, 6 de maio de 2024)

Apesar de, em determinado momento, este grupo de alunos ter melhorado o seu comportamento e demonstrado maior envolvimento nas aulas, continuei a lembrar as regras permanecendo atenta, pois ao menor deslize, eles voltavam a comportar-se inadequadamente. Rink (1993) discute a importância de uma supervisão ativa e contínua por parte do professor, que deve estar sempre atento às dinâmicas da aula, permitindo assim intervenções imediatas quando necessárias, ajudando a prevenir problemas de comportamento antes que se agravem.

Por vezes, quando estava mais perto deste grupo de alunos, eu fornecia *feedbacks* positivos com o objetivo de os motivar e incentivar a realizar os exercícios até ao fim, mostrando assim maior envolvimento nas aulas. Rink (1993) sugere que os professores devem fornecer *feedback* positivo e que reconheçam comportamentos adequados, reforçando atitudes positivas e incentivando os alunos.

Rink (1993) e Metzler (2017) argumentam que a EF é uma disciplina que oferece uma plataforma ideal para ensinar habilidades como a empatia, a cooperação, e a resolução de conflitos. Exercícios que exigem trabalho em equipa e comunicação eficaz ajudam os alunos a aprender a gerir as suas emoções e interações sociais, contribuindo para um comportamento mais disciplinado e responsável.

Este ponto foi, sem dúvida, um dos principais desafios que enfrentei durante a PES. A turma era bastante heterogénea, composta por um grande grupo de alunos envolvidos e entusiasmados em aprender mais sobre a disciplina e as várias modalidades, e, ao mesmo tempo, por um pequeno grupo que desestabilizava frequentemente as aulas e mostrava pouco interesse em aprender.

Gerir esta dinâmica exigiu muita paciência e adaptação. Inicialmente, o pequeno grupo de alunos desinteressados apresentava um comportamento bastante perturbador, comprometendo o ambiente de aprendizagem. No entanto, ao longo do ano letivo, observei uma melhoria gradual. Através de estratégias já referidas, como a formação de grupos planeados antecipadamente e a implementação de atividades que incentivassem a participação de todos, consegui captar a atenção destes alunos mais desestabilizadores, conforme podemos observar no seguinte excerto:

É de destacar que notei uma melhoria no grupo dos rapazes, em que, para além de já terem realizado a escolha da música, também já começaram a incluir passos na coreografia. (Reflexão de Aula, UD Atividades Rítmicas e Expressivas, 26 de abril de 2024)

Surpreendentemente, em algumas UD em que eu esperava maior desleixo e desinteresse, estes alunos mostraram um progresso significativo. Este progresso não só melhorou a dinâmica da aula, mas também trouxe uma sensação de realização, mostrando que, com as abordagens adequadas, é possível envolver até mesmo os alunos mais desafiadores.

4.1.4 Avaliação

A avaliação envolve a recolha de informações essenciais para um desempenho adequado (Aranha, 2004). Esta atua como um regulador fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo a consciência crítica do próprio sistema educativo (Aranha, 2004).

Segundo Aranha (2004), através da avaliação é possível analisar qualquer tarefa, atividade ou comportamento, identificar problemas e solucioná-los conforme as necessidades e o contexto, além de facilitar a tomada de decisões para implementar as melhores opções. Este processo permite ajustar as atividades com o objetivo de alcançar eficiência pedagógica e, idealmente, sucesso escolar. Além disso, a avaliação possibilita a classificação. No entanto, é importante salientar que avaliar e classificar são atividades distintas, com funções diferentes, embora a classificação reflita a avaliação, não se deve confundir os dois conceitos (Aranha, 2004).

Existem três modalidades de avaliação, a avaliação de diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação de diagnóstico é realizada no início de uma UD e tem como objetivo principal identificar o nível em que os alunos se encontram e as necessidades específicas de aprendizagem (López-Pastor et al., 2013). Isso permite aos professores planear e adaptar os seus métodos de ensino para atender melhor às capacidades individuais dos alunos desde o início, tal como podemos verificar no seguinte excerto:

...foi realizada a avaliação de diagnóstico da modalidade de voleibol. Tendo em conta que os alunos conseguem sustentar a bola, contudo sem identificar as zonas de responsabilidade e sem comunicação, concluí que a turma se encontra na segunda etapa de aprendizagem. (Reflexão de Aula, UD Voleibol, 4 de dezembro de 2023)

Por outro lado, a avaliação formativa ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Aqui, o foco está em fornecer *feedback* contínuo aos alunos, ajudando-os a entender o seu progresso, identificar áreas de melhoria e ajustar estratégias, além disso, os professores podem utilizar estas informações para ajustar as práticas pedagógicas e facilitar uma aprendizagem mais eficaz (López-Pastor et al., 2013).

Por fim, a avaliação sumativa ocorre no final de uma UD. Esta tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos e aos critérios estabelecidos previamente (Scanlon et al., 2022). Esta forma de avaliação geralmente resulta numa atribuição de notas que resumem o progresso e as conquistas dos alunos ao longo do período avaliado.

Assim, ao combinar adequadamente estes diferentes tipos de avaliação, os professores podem não apenas medir a aprendizagem dos alunos, mas também ajustar continuamente o processo para promover o sucesso acadêmico.

Assim como as abordagens de ensino, a avaliação também sofreu alterações ao longo dos anos, passando de avaliação das aprendizagens para avaliação para as aprendizagens. A avaliação das aprendizagens está centrada nos resultados finais do processo de ensino e aprendizagem, concentrando-se em avaliar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos (Chng & Lund, 2018). O objetivo desta avaliação é verificar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos no final de uma UD.

A avaliação para as aprendizagens está centrada no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente no aluno. Esta visa fornecer *feedback* contínuo aos alunos durante o processo de aprendizagem para que possam melhorar e progredir (Chng & Lund, 2018). O objetivo desta avaliação é promover uma melhoria da aprendizagem dos alunos, identificando as suas necessidades, fornecendo orientação e apoio para que possam alcançar os objetivos de aprendizagem de forma mais eficaz.

A avaliação para as aprendizagens tem como objetivo envolver os alunos no centro do processo ensino e aprendizagem o que requer um acompanhamento contínuo e colaborativo não apenas da parte do professor, como também dos colegas de turma (Graça et al., 2019).

Segundo William e Thopmson (2008) existem três grandes questões que apoiam na organização do processo de ensino e aprendizagem, sendo elas: Para onde vai o aluno? Onde está agora? Como chegar lá?

Na primeira questão o professor deve clarificar os objetivos de aprendizagem aos alunos, partilhar os critérios de sucesso e apelar que os alunos se responsabilizem pela sua aprendizagem, enquanto ao mesmo tempo o professor fornece ferramentas de apoio para a ação

e eles tenham a consciência se estão no caminho certo (Graça et al., 2019). Na segunda questão o professor deve perceber as dificuldades que os alunos estão a sentir, o que estão a compreender e a conseguir realizar, e quais as lacunas que podem ser colmatadas para ultrapassar os obstáculos ao avanço da aprendizagem (Graça et al., 2019). Por fim, na terceira questão é realçada a importância do *feedback* pedagógico no processo. Este *feedback* deve ser ajustado ao grau de apoio que os alunos necessitam, e tem que se constituir como um fator de promoção da autonomia, de regulação da própria atividade, ou seja, de aprendizagem autêntica (Graça et al., 2019).

Para garantir uma organização mais eficaz, o grupo de EF elaborou e partilhou, no início do ano letivo, um documento com a planificação anual. Este documento, cuidadosamente estruturado, estava dividido por anos de escolaridade e por modalidades, delineando os conteúdos a serem abordados. Ao longo do ano, este documento foi um recurso essencial, pois apoiou no planeamento das UD. Com ele, pude assegurar que todos os conteúdos fossem abordados e que as avaliações fossem realizadas de acordo com os padrões previamente estabelecidos.

Ao longo deste ano letivo pude colocar em prática tanto a avaliação das aprendizagens como a avaliação para as aprendizagens. Como avaliação das aprendizagens, para cada modalidade/momento de avaliação criei grelhas, na última aula de cada UD estas grelhas foram preenchidas de acordo com o observado na aula. No início do ano, a ajuda da OC foi fundamental neste aspeto, pois era algo com que eu não estava muito familiarizada e sentia dificuldades em perceber o que devia observar. Na primeira vez em que utilizei uma grelha, sentia que existia muito para observar e em pouco espaço de tempo. Em reunião estas dificuldades que senti foram levantadas, arranjando em conjunto, estratégias para ultrapassar as mesmas. Esta avaliação pode também ser definida como avaliação criterial, em que é elaborada um ficha-critério, na qual estão definidos critérios de êxito que se querem ver cumpridos durante a execução dos gestos técnicos (Aranha, 2004).

Nas modalidades coletivas senti dificuldades em observar todos os alunos num curto espaço de tempo, o que me levou a ocupar mais do que apenas uma aula para a realização das avaliações. No entanto, nas modalidades individuais, esta dificuldade não se tornou uma barreira. No caso específico da modalidade de ginástica acrobática, utilizei uma estratégia para a avaliação da coreografia, realizando a gravação do momento da avaliação. Esta abordagem, em conjunto com a OC, permitiu-nos observar todos os alunos e avaliar de uma forma equilibrada e justa.

Na modalidade de ginástica acrobática foi realizada avaliação para as aprendizagens, tendo sido nesta modalidade em que foi implementado o projeto do NPES elaborado no 1.º e 2.º semestres. Durante a UD, forneci diversas ferramentas aos alunos que lhes permitissem acompanhar a sua evolução e identificarem as áreas em que ainda precisavam de melhorias. Com a implementação do MED nesta modalidade, elaborei um manual detalhado para que os alunos soubessem o que seria trabalhado em cada uma das aulas. Além disso, foram introduzidos vários *forms* em que inicialmente abordavam questões técnicas, como por exemplo o monte e o desmonte, o equilíbrio nas figuras, entre outros aspetos fundamentais.

Após análise dos resultados, realizei uma pequena reunião com as alunas-treinadoras de cada equipa de forma que, em equipas, pudessem trabalhar nas dificuldades identificadas pelos alunos, como se pode verificar no seguinte excerto:

Em relação ao *forms* realizado a toda a turma, conclui que as maiores dificuldades que os alunos identificaram foi o equilíbrio e postura nas figuras acrobáticas, e o desmonte das mesmas. Na próxima aula, reunirei com cada um dos treinadores de forma que eles percebam o que devem trabalhar com a equipa e as dificuldades que os elementos sentiram. (Reflexão de Aula, UD Ginástica, 15 de março de 2024)

Após abordar as questões técnicas, e com a aproximação do término da UD, os formulários do MS *forms* serviram como guia para avaliar o trabalho em equipa, verificando se todos os membros colaboraram para o sucesso coletivo, ou se existiram elementos que não se empenharam adequadamente. Esta forma de avaliação permitiu que os alunos acompanhassem o seu progresso individual e coletivo, identificando dificuldades e, através do trabalho em equipa, desenvolvessem estratégias para superá-las.

Após a conclusão do projeto na modalidade, observei não apenas um maior envolvimento dos alunos nas aulas, mas também um aumento na entreajuda e no trabalho em equipa. Os próprios alunos indicaram que sentiram a turma mais unida, todos comprometidos com o objetivo comum de melhorarem juntos. Em relação à avaliação, senti que os alunos compreendiam os vários momentos de avaliação, e em função disso percebiam o que deveriam trabalhar para melhorarem a sua performance.

Para atribuir as classificações finais tanto das UD como de finais de semestre, foram sempre realizadas reuniões com a OC, com o objetivo de discutir e decidir a nota final de cada aluno. Estas reuniões foram sempre realizadas com o NPES, para que as mesmas fossem analisadas entre as várias turmas, e desta forma fossem mais justas.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

De acordo com o documento orientador da PES no artigo 12.º, ponto 2, alínea g), o EE deve “realizar as tarefas de apoio no âmbito do desporto escolar se para tal for designado pelo OC” (p.7), e alínea h), é responsabilidade do EE “participar nas atividades educativas que constem do plano de atividades do núcleo, sempre que solicitado pelo orientador cooperante, tanto no âmbito da escola como no da relação da escola com a comunidade (...)” (p.7). De salientar também, no Decreto-Lei n.º 240/2001, no anexo IV “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, ponto 2, alínea g) “coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”.

Com base nesta informação, o núcleo esteve totalmente disponível para participar com o máximo de empenho e dedicação, assegurando o bom desenvolvimento destas atividades.

Um dos objetivos estabelecidos para a PES consistia na minha integração na escola e na comunidade escolar, além do tempo dedicado às aulas e reuniões. Este objetivo foi alcançado com sucesso, pois participei num grande número de atividades ao longo do ano letivo. Apesar de não conhecer previamente a EC, eu procurei fortalecer relações com o pessoal docente e não docente. Além disto, esta envolvimento nas atividades permitiu-me criar uma relação mais próxima com os alunos, especialmente aqueles que não eram da minha turma e com quem eu não tinha um contato regular.

Este ponto abrange quatro áreas: as atividades realizadas, os impactos de nossa experiência e atuação, a socialização profissional e institucional, e, por fim, a componente ético-profissional. Todas estas áreas foram essenciais para o meu desenvolvimento e crescimento como profissional.

5.1 Atividades realizadas

A participação em atividades fora do contexto de aula é fundamental para o desenvolvimento profissional dos EE. Diversos autores destacam a importância destas experiências para fortalecer as relações com a comunidade escolar e aprimorar algumas habilidades essenciais.

Kirk (2010) destaca que as atividades extracurriculares proporcionam oportunidades para os EE construir relações com a comunidade escolar. Esta interação não apenas amplia

o entendimento sobre o ambiente escolar, mas também desenvolve competências sociais e profissionais valiosas.

Tinning et al., (2006) argumentam que estas atividades ajudam os EE a desenvolverem habilidades de liderança, gestão de eventos e comunicação. Estas competências são cruciais para uma prática pedagógica eficaz e para a capacidade de responder às necessidades dos alunos.

Além disso, Rink (1993) sugere que as atividades extracurriculares permitem a aplicação prática das teorias aprendidas durante a formação académica. Isto não só aprofunda o conhecimento teórico, como também proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares e das necessidades dos alunos.

As atividades extracurriculares promovem uma interação mais próxima e pessoal entre professores e alunos, criando um ambiente de confiança e de respeito mútuo (Bailey, 2006). Estes relacionamentos são essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e para a promoção de um clima escolar positivo.

Assim, ao participarmos ativamente nas atividades fora do contexto de aula, não apenas ampliamos o nosso conhecimento prático e teórico, mas também fortalecemos as nossas habilidades sociais, emocionais e profissionais.

5.1.1- Atividades do 1.º semestre

A primeira atividade em que o NPES participou foi no “Dia Europeu do Desporto na Escola”. Tivemos a oportunidade de celebrar com uma série de atividades, proporcionando momentos de interação com os alunos e com o desporto. Cada aluno pôde escolher duas atividades para experimentar em turnos de 50 minutos. Entre as atividades estavam danças de salão, circuito funcional, ténis de mesa, *parkour* e *skate/patins*.

Durante a manhã, supervisionei a estação do circuito funcional, interagindo com alunos de diferentes anos e dando apoio e correções sobre os exercícios. O evento foi bastante enriquecedor, proporcionando experiências divertidas e envolventes para os alunos, e a oportunidade de eu conhecer novos alunos e pessoal docente e não docente.

A segunda atividade que também contou com o apoio do núcleo da UMAIA foi realizada no Dia Mundial da Saúde Mental, organizado pelo *Be Active* e pelo Projeto de Educação para a Saúde. Neste dia foi realizada uma caminhada solidária para toda a escola, com a colaboração do Serviço de Psicologia e do Eco Escolas. De forma a dar início à atividade, a OC reuniu

previamente um grupo de alunas que criaram uma coreografia para o aquecimento. A caminhada teve início começando pelas turmas do 7.º ano, seguido do 8.º ano, e assim por diante até o 12.º ano, sempre em ordem alfabética. Cada EE, ao longo de toda a caminhada, ficou responsável por acompanhar e dar apoio a uma turma em conjunto com outro professor.

A terceira atividade, no âmbito do domínio três das aprendizagens essenciais da disciplina de EF, os alunos do 12º ano da escola realizaram trabalhos sobre os seguintes temas: Manipulação e combinação de resultados; Racismo e xenofobia; Violência no desporto; *Bullying*; *Doping* e substâncias aditivas; Igualdade de género.

Os alunos, em grupos, pesquisaram e recolheram diversos materiais de forma a criar uma apresentação em PowerPoint, um cartaz/poster em tamanho A2 para a exposição final, e um documento *Word*. Após a entrega dos trabalhos, os professores de cada turma corrigiram e deram dicas para melhorias. No dia 15 de dezembro, foi preparada a exposição “Valores Éticos na Vida e no Desporto”. Os posters elaborados pelos alunos foram afixados na parede de uma forma organizada, o sistema de som para a tertúlia foi preparado, e as mesas foram dispostas no espaço do aluno, incluindo uma mesa com comes e bebes para os convidados. No final do dia, foi proporcionado um momento de convívio seguido de uma apresentação do grupo de dança composto por alunas da escola, e por fim uma tertúlia “aluno/atleta”.

A quarta atividade foi o “Corta-Mato”. Para iniciar a preparação do evento, foi criado e partilhado um ficheiro *Excel* com todos os professores do departamento de EF. Este documento permitiu que qualquer alteração feita por um professor fosse atualizada automaticamente para todos. O mesmo estava organizado por anos de escolaridade e, sempre que os professores registavam um aluno, aparecia automaticamente o sexo e o escalão a que pertencia.

Dado por encerrado o documento, iniciamos a contagem do número de alunos por escalão, divididos por sexo. Com base no número de voltas de cada escalão e o número de inscrições, determinamos a quantidade necessária de colares, sempre considerando um número extra. Cada volta foi representada por uma cor diferente para facilitar a visualização, e cada escalão/sexo tinha uma saca com os respetivos colares. Após isto foram definidos os prémios a serem entregues para cada escalão e foi realizada divisão das tarefas de preparação do evento. No dia do corta-mato, foi partilhado um documento com todos os professores indicando quais as tarefas atribuídas a cada um.

Durante a atividade, o NPES, juntamente com alunos ajudantes, ficamos responsáveis pela entrega dos colares, fornecendo um colar da cor correspondente ao número da volta a cada

aluno, e após o evento, todos os alunos e professores ajudaram na recolha e arrumação do material, o que foi realizado de forma rápida e organizada.

5.1.2- Atividades do 2.º semestre

A primeira atividade em que o núcleo esteve presente foi no “Dia de Garrett”. Neste dia a escola contou com diversas atividades em simultâneo. No departamento de EF, organizamos um torneio de voleibol 2x2 para alunos do ensino secundário e do 3.º ciclo do ensino básico. O torneio para os alunos do 8.º ao 12.º ano ocorreu durante a manhã, enquanto o do 7.º ano, inicialmente previsto para a tarde, foi realizado às 12h devido às condições meteorológicas.

Em simultâneo ocorreram três *workshops* de uma hora e meia cada: *frisbee*, *skate* e *rope skipping*. Durante a manhã, acompanhei o torneio de voleibol no ginásio de cima, com a participação do 10º ano. Juntamente com outro professor, organizamos o quadro competitivo do escalão masculino, registamos as duplas presentes, e dividimos as equipas em quatro grupos de três equipas cada, evitando que equipas da mesma turma ficassem no mesmo grupo.

Após a formação dos grupos, iniciaram os jogos, onde cada grupo disputou jogos entre si. Os primeiros classificados jogaram contra os segundos, resultando nas meias-finais e na final, além da disputa pelo 3º e 4º lugares. Após terminar o torneio do 10º ano, mantive-me no ginásio de cima para o *workshop* de *rope skipping*, onde acompanhei uma professora. Contamos com a ajuda de um aluno experiente, que partilhou técnicas e exercícios com os restantes participantes. No mesmo espaço, ocorreu o *workshop* de *skate*. Alguns alunos já se sentiam confortáveis, então a professora organizou um pequeno circuito para praticarem. O *workshop* de *frisbee* não aconteceu devido à falta de participantes.

A segunda atividade foi organizada pelo NPES da UMAIA que foi o seminário. Tendo em conta que o tema abordado foi “Perceções sobre a avaliação em EF através da integração de um modelo pedagógico centrado no aluno” decidimos escolher como público-alvo os professores da área disciplinar de EF. Contudo, devido à existência de reuniões, o número de espectadores foi menor do que aquilo que estávamos à espera.

Durante a realização do seminário a apresentação foi realizada de uma forma clara e que conseguisse captar a atenção dos participantes. No momento de discussão foi notório o interesse dos professores presentes pelo assunto do qual tínhamos falado, resultando num momento de discussão e de partilha de conhecimentos, e por fim um pequeno lanche entre todos os envolvidos.

A terceira e última atividade foi o Torneio de Futsal, também este organizado pelo núcleo de EE da UMAIA. Conforme as regras dos anos anteriores, apenas as turmas que participaram nos torneios de basquetebol e voleibol podiam participar no torneio de futsal. As turmas participantes foram inscritas com a ajuda dos professores de EF. Após a conclusão das inscrições, começamos a elaborar o regulamento do torneio e a criar o calendário de jogos. Durante a manhã, o torneio foi realizado para os alunos do 9.º ao 12.º ano, com dois grupos de 4 equipas e dois grupos de 3 equipas, utilizando o campo de jogos exterior e o ginásio de baixo. Durante a tarde, ocorreu o torneio para os alunos do 7.º e 8.º ano, também utilizando o campo de jogos e o ginásio de baixo.

Para mim, este dia foi marcante. Além de ser o torneio organizado pelo núcleo, marcou o fim da minha jornada na ESAG. O almoço de convívio com os professores da área disciplinar foi um momento de muita alegria, permitindo-me partilhar bons momentos de diversão.

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

A PES revelou-se um período de aprendizagens intensas e de crescimento pessoal e profissional. De acordo com Santos et al., (2013) esta experiência é uma etapa importante na vida dos EE, pois representa o primeiro contato com a prática e com a realidade. Todas as vivências, sejam elas boas ou menos boas, influenciaram o meu desenvolvimento enquanto futura professora de EF. Tive algumas dificuldades em ajustar a minha maneira de ensinar, algo que não é fácil de simular na faculdade. Além disso, organizar o meu tempo e todas as tarefas que fazem parte do trabalho docente foram desafios iniciais, o que me fez criar novas maneiras de planear e de organizar.

Como salienta Darling-Hammond (2006), o papel do professor vai além do simples ato de lecionar. É necessário que o EE aprenda e assuma diversos papéis e funções inerentes à profissão docente. Ao longo deste ano letivo consegui construir relações positivas com os alunos. O comportamento do professor é crucial para influenciar as perceções dos alunos, conforme indica Hattie (2009), e por isso esforcei-me para criar um ambiente de aprendizagem favorável, conhecendo cada aluno individualmente. Percebi que cada aluno traz consigo um conjunto único de experiências e desafios, o que me obrigou a lidar com as diferenças individuais e a adaptar as minhas práticas de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Conforme observado por Nóvoa (2009) o compromisso social é uma dimensão fundamental na identidade profissional do professor, que vai além do ensino em si. Isto implica promover princípios de inclusão, valorização da diversidade cultural e social, e a participação ativa na comunidade educativa.

A minha participação nas diversas atividades mostrou-me a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação às necessidades e interesses dos alunos. Estas atividades proporcionaram-me uma interação mais próxima com os alunos, dos quais eu não tinha contacto. No entanto, esta proximidade trouxe o desafio de gerir a disciplina de forma eficaz, sem comprometer a relação de confiança que tinha sido construída. Este envolvimento nas atividades, conforme discutido por Nóvoa (2009), faz parte da ética profissional docente e contribui significativamente para a formação integral dos alunos.

A organização e a participação em eventos escolares exigem habilidades de planeamento, organização e de uma comunicação eficaz. Desde a supervisão das atividades até à organização, aprendi a importância de trabalhar em equipa e a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir o sucesso das mesmas. Encontrei uma dificuldade em organizar tarefas em curtos prazos e de lidar com imprevistos que surgiam, o que me obrigou a desenvolver uma maior capacidade de resolução de problemas e de adaptação às mudanças. A colaboração com os meus colegas do núcleo e com outros professores da área disciplinar reforçou a ideia de que o trabalho em equipa é essencial para a criação de um ambiente educativo positivo e eficaz. Percebi que uma comunicação clara e o apoio mútuo entre colegas é fundamental para superar os desafios que surgem no dia a dia da escola.

A prática docente na PES mostrou-me que o ensino vai muito além do espaço da aula. A participação ativa na comunidade escolar e a promoção de atividades que envolvam os alunos são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educativo saudável e estimulante. Contudo, integrar-me na comunidade escolar como uma EE não é tarefa fácil. Tive de superar o desafio de ser vista como uma aluna em formação, ao mesmo tempo em que procurava afirmar a minha identidade docente. Estas experiências proporcionaram-me uma visão holística do papel do professor, destacando a importância de ser um modelo positivo e um facilitador de aprendizagem contínua.

No final da PES, concluí que, apesar de vir com um bom suporte teórico da faculdade, é no encontro com o contexto real de ensino que se inicia verdadeiramente a evolução da profissão docente. Como destacam Amaral-da-Cunha et al., (2014), é na prática que o EE se torna parte integrante da comunidade escolar, conhecendo e enfrentando os desafios reais da

profissão. A orientação que recebi ao longo do processo foi crucial, permitindo-me melhorar as minhas competências, e crescer tanto profissionalmente como pessoalmente. A orientação foi essencial para ultrapassar os momentos de insegurança e para consolidar as aprendizagens feitas na prática. O meu compromisso como futura professora de EF vai além da transmissão de conhecimentos, pretendo também formar cidadãos responsáveis, críticos e participativos na sociedade.

5.3 Socialização profissional e institucional

A formação inicial dos professores de EF através da PES desempenha um papel essencial na socialização profissional. Conforme Dubar (2012) argumenta, a socialização profissional é um processo contínuo e dinâmico que se estende ao longo da carreira docente, envolvendo interações com diversos atores dentro da comunidade escolar. Durante a PES, essa socialização ocorre, em grande parte, através do que Lave e Wenger (1991) chamam de "participação periférica legítima", onde o EE começa como um aprendiz, e gradualmente prepara-se para um papel mais central na escola.

Durante a PES, criei ligações com vários elementos da escola. Desde o primeiro dia em que conheci vários elementos da direção da escola, que os mesmos se mostraram sempre prontos a apoiar em qualquer momento que fosse necessário. Estes contactos representam a prática de "aprendizagem situada" proposta por Lave e Wenger (1991), onde a aprendizagem ocorre num contexto social e está intrinsecamente ligada à participação numa comunidade de prática.

A interação com professores de diferentes departamentos disciplinares foi igualmente enriquecedora. Conforme ressaltado por Hargreaves (1994), a colaboração entre colegas docentes é essencial para o crescimento profissional contínuo. Ao longo deste ano pude contar com o apoio de alguns professores de EF que partilharam comigo algumas ideias e também as suas experiências práticas, ampliando o meu entendimento sobre a profissão. Esta experiência está de acordo com Wenger (1998), que descreve as comunidades como sistemas sociais nos quais a aprendizagem é um processo coletivo e participativo, essencial para o desenvolvimento profissional.

Os alunos também desempenharam um papel fundamental na minha socialização profissional. Como observado por Tschannen-Moran e Hoy (2001), a interação com os alunos não se limita apenas ao ensino formal, também inclui a construção de relacionamentos que são

essenciais para o sucesso educativo. Ao longo da PES, a minha turma não apenas reconheceu o meu papel como EE, como também procuraram a minha opinião sobre atividades académicas e extracurriculares, demonstrando um impacto positivo nas relações interpessoais.

O supervisor da PES desempenhou um papel crucial no meu desenvolvimento profissional. Segundo Sosland e Lowenthal (2014), o supervisor da PES desempenha um papel de extrema importância na experiência educativa e profissional dos EE. Além de orientar e aconselhar os EE, atuando como um mentor, o supervisor também desempenha o papel de professor, fornecendo instruções, recursos e oportunidades de treino para auxiliar no desenvolvimento pedagógico (Sosland & Lowenthal, 2014).

Além disso, o supervisor desempenha um papel crucial na formação dos EE, servindo como uma ponte entre a teoria académica e a prática profissional, a sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e experiências dos EE, preparando-os de uma forma mais abrangente para o mercado de trabalho e para a sua futura carreira.

A minha OC não só me acompanhou de perto durante toda a PES, como também facilitou a minha integração na comunidade escolar apresentando-me aos colegas. Segundo Lave e Wenger (1991), o papel do OC é crucial na participação periférica legítima, pois fornece aos EE o suporte necessário para que possam gradualmente assumir responsabilidades maiores dentro da comunidade. A minha OC foi fundamental ao facilitar a minha transição de uma posição periférica para uma mais central, não apenas orientando a minha prática pedagógica, mas também incluindo-me nas dinâmicas escolares. Atuou como uma guia experiente, o que Wenger (1998) descreve como essencial para o crescimento de novos membros dentro de uma comunidade escolar.

A colaboração dentro do meu NPES foi igualmente significativa. Como discutido por Zeichner e Liston (2013), o apoio entre os colegas da PES é fundamental para enfrentar desafios e partilhar conhecimentos, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e eficaz. Ao longo da PES, trabalhamos em equipa com o objetivo de melhorar os nossos planos colocados na prática, refletir sobre nossas práticas, contribuindo para nosso crescimento profissional mútuo.

Em resumo, a PES não apenas proporcionou experiências práticas de valor, mas também fortaleceu o meu entendimento sobre a importância das relações interpessoais na construção de uma identidade profissional sólida. O apoio contínuo dos membros da comunidade escolar foi essencial para minha integração e para o meu crescimento como futura professora, destacando

a importância de um ambiente escolar dinâmico na formação de novos professores. A prática da "participação periférica legítima" de Lave e Wenger (1991), assim como o conceito de "comunidades de prática" de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), foram evidentes durante toda a minha PES, conduzindo o meu processo de aprendizagem e de desenvolvimento dentro da escola.

5.4 A Componente ético-profissional

Durante a PES, cada interação e experiência foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional como futura professora. Conforme discutido por Granjo et al., (2021) a identidade do professor é um fenómeno dinâmico e multifacetado, moldado por diversos fatores pessoais e contextuais. De acordo com o perfil geral de desempenho profissional estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, a construção da identidade profissional do professor deve integrar saberes específicos e uma prática profissional fundamentada num compromisso ético e social, promovendo aprendizagens significativas que respeitem a diversidade e fomentem a autonomia dos alunos.

Acerca da Escala de Identidade Profissional, Moreira et al., (2014) confirmam que a identidade docente é composta por múltiplas dimensões, incluindo a motivacional, representacional e socioprofissional, refletindo a complexidade da prática docente. Ao vivenciar diferentes papéis dentro da escola, seja como facilitadora de aprendizagem na aula, diretora de turma ou colaboradora em decisões pedagógicas mais amplas, pude integrar essas múltiplas facetas numa identidade coesa e alinhada com os valores éticos e profissionais da profissão.

Nas reuniões realizadas com a OC fui guiada pela reflexão contínua e pela participação ativa em discussões sobre dilemas éticos e pedagógicos. Seguindo as diretrizes de Nóvoa (2009), entendi a escola não apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas também como um ambiente de aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento profissional. Esta visão é reforçada por Rosa e Galinha (2014), que destacam a importância da formação contínua e da supervisão pedagógica na consolidação da identidade profissional dos professores, sublinhando que a identidade do professor está intimamente ligada à sua prática reflexiva e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Essa interação constante ajudou-me a perceber não apenas os aspetos técnicos do ensino, mas também os aspetos éticos e relacionais que são essenciais para a prática docente.

A minha capacidade de responsabilidade enquanto EE foi demonstrada através do cumprimento das tarefas atribuídas e do envolvimento ativo na vida escolar e na comunidade educativa. Seguindo os princípios destacados por Gee (2000) sobre a construção da identidade docente através das interações e experiências partilhadas, participei ativamente nas reuniões que tinham como objetivo melhorar a prática pedagógica do núcleo e promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Além disso, o Decreto-Lei n.º 240/2001 sublinha a importância da dimensão ética e social no desempenho profissional dos professores, o que reforça a minha responsabilidade em criar contextos educativos que promovam o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de identidades individuais e culturais.

Além disso, reconheci a importância do trabalho colaborativo, pois a cooperação com os colegas e a troca de experiências enriqueceram a nossa perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem, permitindo-nos desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptáveis às necessidades dos nossos alunos. Moreira et al., (2014) indicam que a identidade profissional dos professores de EF é influenciada pelo envolvimento pedagógico e pela capacidade de colaborar com os colegas, o que sublinha a importância do trabalho em grupo na formação docente.

O trabalho individual durante a PES permitiu-me explorar a minha capacidade de planear e colocar em prática aulas que não transmitissem apenas conhecimentos, mas que também promovessem valores éticos e sociais. Por exemplo, através dos modelos de ensino centrados no aluno, pude desenvolver atividades que incentivavam o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, e também contribuir para o seu desenvolvimento integral como cidadãos responsáveis e conscientes.

Por outro lado, o trabalho em grupo também foi crucial para a minha formação, pois proporcionou oportunidades de aprendizagem e reflexão partilhada. Seguindo Maxwell (2020) sobre a importância de normas éticas na prática profissional, envolvi-me em debates construtivos com o NPES, explorando diferentes perspetivas e abordagens para resolver desafios pedagógicos e éticos. O Decreto-Lei n.º 240/2001 também enfatiza a importância do trabalho em equipa, considerando-o um elemento essencial para o desenvolvimento profissional contínuo e para a criação de uma cultura escolar colaborativa e inclusiva.

Como futura professora de EF, reconheço a responsabilidade de promover o desenvolvimento holístico dos alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Durante a PES, dediquei-me não apenas ao ensino académico, mas também à construção de relacionamentos com os alunos. Moreira et al., (2014)

destacam a importância de um envolvimento pedagógico efetivo, que não só reflete a motivação dos professores, mas também o compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. Através de conversas informais e momentos de interação fora do espaço de aula, como destacado por Campbell (2006), procurei conhecer e compreender as necessidades individuais dos meus alunos.

A PES foi uma etapa de aprendizagem profunda e transformadora. Através da reflexão constante, do trabalho em grupo e do compromisso com os valores éticos e profissionais do ensino, desenvolvi a minha identidade profissional como professora, ainda que isto seja algo que esteja em constante mudança ao longo da nossa vida profissional. Além disso, pude exercitar a minha iniciativa e a minha responsabilidade, tanto no contexto individual quanto no trabalho em grupo, preparando-me para os desafios futuros da profissão docente.

6. Desenvolvimento profissional

A construção do conhecimento profissional através da experiência é um conceito chave no desenvolvimento profissional dos professores. A experiência prática no espaço da aula e a interação com os alunos e colegas fornecem um rico campo de aprendizagem.

Shulman (1987) argumenta que o conhecimento pedagógico dos professores se desenvolve a partir da prática e da experiência direta no ensino. Ele introduziu a ideia de "conhecimento pedagógico do conteúdo", que é o entendimento que os professores desenvolvem sobre como ensinar conteúdos específicos de maneiras que tornam esses conteúdos compreensíveis para os alunos.

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

Durante a minha trajetória como EE, enfrentei algumas dificuldades que, embora desafiadoras, foram oportunidades de crescimento pessoal e profissional. A transição de aluno para professor é um processo complexo que envolve não apenas uma mudança de identidade, mas também a aquisição de novas competências e habilidades (Darling-Hammond, 2012). Além disso, a adaptação contínua a um novo ambiente de aprendizagem e de ensino também se mostrou essencial, especialmente no desenvolvimento de estratégias para lidar com a diversidade de alunos.

Uma das primeiras dificuldades que encarei foi o controle da turma, composta por um grupo de alunos desestabilizadores. Esta situação exigiu o desenvolvimento rápido de habilidades de gestão de aula. Segundo Marzano e Marzano (2003) a gestão eficaz da sala de aula é um pré-requisito para a promoção de um ambiente de aprendizagem produtivo. Com o tempo, implementei estratégias que contribuíram para um ambiente mais seguro e ordenado.

Encontrar os exercícios adequados para o nível da turma foi outro desafio que enfrentei. No início, tinha dificuldades em ajustar o plano conforme os diferentes níveis dos alunos. Conforme Tomlinson (2001) argumenta, os professores eficazes ajustam o seu ensino às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. Com a prática e com o apoio da OC, melhorei a escolha dos exercícios, garantindo que todos os alunos fossem apoiados conforme as suas necessidades específicas.

Fundamentar todos os planos de aula com base na literatura e refletir a teoria na prática foi outro desafio. A elaboração frequente de planos de aula pode levar à repetição de ideias e a uma falta de inovação nas abordagens, exigindo um esforço adicional para integrar a teoria de forma mais significativa e criativa.

Inicialmente, o nervosismo dificultava a transmissão assertiva da instrução aos alunos. Segundo Darling-Hammond (2012) a transição para o papel de professor envolve a aquisição de competências essenciais para a prática educativa. Com a experiência e com o ganho de confiança, consegui melhorar a minha comunicação, conseguindo ser clara e objetiva junto dos alunos.

Em relação às modalidades, senti dificuldades em algumas com as quais não me sentia tão à vontade. Isto exigiu uma pesquisa aprofundada para garantir a transmissão correta dos conteúdos aos alunos. Hattie e Timperley (2007) indicam que a investigação realizada pelos professores pode melhorar substancialmente a prática docente, promovendo uma compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar uma das atividades obrigatórias a realizar durante a PES: o Seminário. Este seminário teve como título “Perceções sobre a avaliação em EF através da integração de um modelo pedagógico centrado no aluno” e o seu objetivo foi entender de que forma a avaliação pode ser efetuada de forma mais positiva através da captação de perceções sobre a avaliação na disciplina de EF antes e após uma intervenção de avaliação para a aprendizagem numa UD de ginástica orientada pelos pressupostos do MED.

A realização deste seminário não apenas melhorou os meus hábitos de pesquisa e análise, mas também reforçou a importância da investigação contínua para a prática docente.

Este seminário permitiu-me adquirir hábitos de pesquisa, investigação e análise, essenciais para um ensino baseado em evidências. No entanto, acredito que a aplicação desses conhecimentos na escola teria sido ainda mais enriquecedora com uma participação mais ampla, possibilitando um debate mais extenso e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, o estudo desenvolvido na unidade curricular Projetos de Intervenção I e II foi fundamental para a minha formação. O estudo realizado pelo NPES teve como objetivo perceber de que forma a avaliação em EF pode ser realizada de forma mais positiva, através da captação de percepções sobre a avaliação antes e após a experiência numa UD de ginástica, orientada pelos pressupostos do MED. O estudo procurou explorar como a implementação de um modelo pedagógico centrado no aluno poderia promover uma aprendizagem mais ativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

A implementação deste estudo proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada sobre o papel essencial da avaliação formativa no processo educativo. Percebi que a avaliação formativa é um processo contínuo que orienta e apoia o desenvolvimento dos alunos ao longo das UD. A Avaliação para a Aprendizagem revelou-se uma boa estratégia para envolver os alunos ativamente no seu próprio percurso de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de identificar áreas de melhoria e desenvolver uma maior autonomia no seu progresso.

7. Considerações finais

Inicialmente, as expectativas em relação ao papel do professor estavam centradas apenas no espaço da aula. Contudo, ao longo da PES, compreendi que o papel do professor vai muito além do espaço da aula, abrangendo a participação ativa na comunidade escolar e o envolvimento em diversas atividades extracurriculares. A participação em atividades escolares mostrou-se essencial para criar um ambiente de aprendizagem favorável e inclusivo. Este envolvimento, tanto dentro como fora do espaço da aula, foi fundamental para a minha formação e para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a flexibilidade e a capacidade de adaptação, sendo isto essencial na prática docente.

No início da PES, eu esperava aplicar e aprimorar os conhecimentos que adquiri, tornando-me uma professora exigente, mas inspiradora, como os docentes que me marcaram. Acreditava que o planeamento e a execução das aulas seriam os maiores desafios.

Na realidade, a transição para o papel de professora foi mais difícil do que imaginei. Encontrei desafios inesperados, como a gestão da turma e a necessidade de adaptar

constantemente as estratégias de ensino. No entanto, estas dificuldades foram essenciais para o meu crescimento.

Embora a realidade fosse mais complexa do que eu esperava, a PES superou as minhas expectativas em termos de aprendizagem e desenvolvimento, preparando-me de uma forma mais completa para a profissão docente.

A conceção e gestão do ensino são pilares do processo educativo (Libâneo, 2017). A expectativa era que uma boa planificação garantiria a eficácia do ensino. Na prática, aprendi que o ciclo contínuo de conceber, planear, realizar e avaliar é essencial para uma gestão eficiente do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o ensino se ajuste constantemente às necessidades dos alunos. O planeamento detalhado das aulas e a constante adaptação às necessidades dos alunos são cruciais. A aplicação prática destas etapas revelou a importância de uma conceção bem fundamentada para que todas as atividades pedagógicas fossem relevantes e motivadoras para os alunos.

Como EE, a transição de aluno para professor foi desafiadora e enriquecedora. A PES serviu como um espaço de aprendizagem em contexto real, onde os desafios, como a gestão e a adaptação dos planos de aula, foram fortalecendo a minha capacidade de planeamento. A experiência prática permitiu-me desenvolver competências pedagógicas essenciais e reforçou a importância da formação contínua para o crescimento profissional.

O compromisso com o desenvolvimento dos alunos foi uma constante. A implementação de estratégias de ensino e a aplicação de *feedback* contínuo revelaram-se fundamentais para promover o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário. A avaliação contínua e centrada no aluno, foi fundamental para identificar necessidades e ajustar o ensino, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

As expectativas iniciais em relação à inovação pedagógica foram superadas pela necessidade constante de adaptação e de criatividade no espaço de aula. O uso de métodos inovadores e tecnologias mostrou-se essencial para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, atendendo às diferentes necessidades e interesses dos alunos. A experiência prática destacou a importância de estar aberto a novas abordagens pedagógicas e de adaptar continuamente as práticas de ensino para atender às necessidades e interesses dos alunos.

A PES foi indiscutivelmente o processo mais relevante de todo o meu percurso académico. Não desvalorizando os anos letivos anteriores, nos quais adquiri uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, foi durante a PES que pude realmente aplicar esses conhecimentos e viver a experiência de ser professor num contexto real. Este ano foi marcado

por vivências enriquecedoras, tanto no âmbito pessoal como profissional, proporcionando-me novas aprendizagens e experiências memoráveis.

Quanto às três áreas de desempenho, posso afirmar que houve um desenvolvimento significativo nas minhas competências. No que diz respeito à organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, sinto-me agora preparada para encarar diferentes contextos, turmas, espaços e materiais, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de uma forma eficaz. No início do ano letivo, a minha maior dificuldade era a adaptação rápida a problemas inesperados. Com o tempo, desenvolvi habilidades que me permitem ajustar, caso surjam dificuldades durante as aulas, demonstrando uma evolução nesta área.

A participação na escola e relação com a comunidade foi uma área onde sempre me senti confiante, o que me permitiu integrar facilmente nas dinâmicas escolares, colaborando ativamente em atividades extracurriculares e na gestão de tarefas na direção de turma.

Na área do desenvolvimento profissional, defrontei alguns desafios inicialmente, mas com o suporte dos documentos de anos anteriores e a orientação da OC, consegui superá-los. O apoio constante da OC e da Supervisora foi crucial para o meu crescimento, permitindo-me adquirir um conhecimento profundo e desenvolver competências essenciais para a minha prática docente.

Comecei o ano com alguma ansiedade, pois ia lidar com uma turma em contexto real de ensino. Este receio foi superado e, no final, consegui desempenhar um bom papel como professora de EF. A minha formação académica foi essencial para realizar a maioria das atividades, especialmente no planeamento das UD e planos de aula, integrando o conhecimento teórico e prático das várias modalidades desportivas.

Ser professor de EF vai além das aulas, envolvendo um compromisso com o ambiente escolar e a comunidade. A participação em diversas atividades ao longo da PES permitiu-me compreender melhor a complexidade do ambiente escolar e a importância da colaboração com a comunidade escolar.

Este ano letivo também me ensinou a importância do planeamento antecipado, da reflexão sobre nossas ações e da procura contínua por estratégias mais eficazes para melhorar as nossas aulas. A realização do RPES foi um momento crucial de reflexão sobre a minha evolução como EE, permitindo-me avaliar as mudanças na minha identidade profissional e preparar-me para continuar a evoluir no futuro, procurando sempre o aprimoramento.

Em suma, este ano de formação foi o mais desafiante, mas também o mais marcante e gratificante, representando o culminar de uma grande etapa e o início da minha vida

profissional. A PES foi a experiência que consolidou a minha identidade como futura professora de EF, integrando o conhecimento adquirido ao longo de uma formação anterior com as exigências reais da prática docente.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional* (E. Pedago (ed.)).
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Amândio, G. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010141>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física : definição de objectivos, planeamento, organização e análise da actividade pedagógica, técnicas de intervenção pedagógica, avaliação* (UTAD (ed.)).
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/J.1746-1561.2006.00132.X>
- Batista, P., Amaral-da-Cunha, M., Silva, E., O'Hara, K., & Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de educação física. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 20–48.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 75–101.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (FADEUP, pp. 33–52).
- Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2014, 353–375. <https://doi.org/10.5628/rpcd.14.S1A.353>
- Baumann, J. F. (1988). Direct Instruction Reconsidered. *Journal of Reading*, 31(8), 712–718. <http://www.jstor.org/stable/40032953>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed). Livros Horizonte.
- Campbell, E. (2006). Ethical knowledge in teaching: a moral imperative of professionalism.

Education Canada- Toronto, 46(4), 32.

Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89, 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education - J TEACH EDUC*, 57, 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.

Drucker, P. F. (2006). *The Effective Executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done*. HarperCollins. <https://books.google.pt/books?id=SaoTTY4i1GgC>

Dubar, C. (2012). The construction of self through work activity: The professional socialization. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 351–367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>

Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28–31.

Ennis, C. (1996). Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: More Than Apologies are Necessary. *Quest*, 48(4), 453–456. <https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484211>

Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>

Ennis, C. (2014). What Goes Around Comes Around . . . Or Does It? Disrupting the Cycle of Traditional, Sport-Based Physical Education. *Kinesiology Review*, 3, 63–70. <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0039>

ESAG, V. N. D. G. (2021). *Projeto Educativo*.

Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99–125.

- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. Em *Boletim SPEF* (N.º 10-11, pp. 111–134).
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física. Em I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–117).
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a Avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. Em *Avaliação em Educação Física- Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 55–65). SPEF (Omniserviços).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Em F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (Editora FA, pp. 9–54).
- Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European journal of teacher education*, 44(2), 158–179.
- Hargreaves, A. (1994). Development and desire: A postmodern perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research*.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Em *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Em *Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/CBO9780511815355>
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática* (Cortez (ed.)). Cortez Editora.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

- Maxwell, B. (2020). Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24, 323–347. <https://doi.org/10.7202/1070690ar>
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em FADEUP (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2ª, pp. 73–122).
- Mesquita, I., & Bessa, C. (2018). *Democratização da Prática Desportiva na Educação Física: o contributo do Modelo de Educação Desportiva*. 53–54.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. Em A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (FMH, pp. 39–68).
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Simon and Schuster.
- Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Ferreira, J. A. (2014). Escala de Identidade Profissional de Professores de Educação Física: Procedimentos de construção e validação. *Motricidade*, 10(3), 79–89. [https://doi.org/10.6063/motricidade.10\(3\).2728](https://doi.org/10.6063/motricidade.10(3).2728)
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (First Online Edition).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em D. Quixote (Ed.), *Os professores e sua formação*.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Em *Professores: Imagens do futuro presente* (Número 350, pp. 25–46).
- Pereira, J., Isabel, M., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13, 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Amaral da Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52–60. <https://doi.org/10.47863/vryu8806>
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Em *Faculty Publications* (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.

- Rioja, S., Parra, N., Cárdenas, J., & Díaz, S. (2020). Percepción de las competencias docentes en ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 22. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.86.007>
- Rodrigues Andrade, R. (2020). Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Processo de Formação dos Professores. *Revista Ciranda- Montes Claros*, 4(1), 125–143. <https://doi.org/10.46551/259498102020010>
- Roldão, M. do C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores—a triangulação esquecida? *Professor: formação, saberes e problemas. Porto: Porto*, 93–103.
- Rosa, M. da C., & Galinha, S. (2014). *Identidade Profissional: Como se veem os professores na escola atual*. Instituto Politecnico de Santarem.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, 28, 56.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 3, 376–391.
- Santos, F., Cunha, M., Batista, P., & Gomes, J. (2013). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. Em *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 193–205). Porto: Editora Fadeup.
- Scanlon, D., MacPhail, A., Walsh, C., & Tannehill, D. (2022). Embedding assessment in learning experiences: enacting the principles of instructional alignment in physical education teacher education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(1), 3–20.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor & Francis. <https://books.google.pt/books?id=OT9BDgAAQBAJ>

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed). Mayfield Pub. Co. <https://doi.org/LK> - <https://worldcat.org/title/22813253>
- Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Human kinetics.
- Silverman, S., & Ennis, C. (2003). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de educação desportiva: características, vantagens e precauções. Em U. da Madeira (Ed.), *Problemáticas da educação física II* (pp. 136–147). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1696>
- Sosland, J., & Lowenthal, D. (2014). The Forgotten Educator: The Internship Supervisor and Experiential Learning. *APSA 2014 Annual Meeting Paper*.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2014). *Building effective physical education programs* (J. & B. Learning (ed.)).
- Tinning, R., Macdonald, D., Wright, J., & Hickey, C. (2006). *Becoming a physical education teacher : contemporary and enduring issues*. Pearson Education Australia.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- 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.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2^a). Ascd.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? Em *The Future of Assessment* (1st Editio, p. 30).

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.