

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Margarida Moreira Nogueira da Fonseca

Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Resende

Junho, 2024 

Ana Margarida Moreira Nogueira da Fonseca

N.º 43617

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.º79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Rui Resende - Universidade da Maia e do professor Jacinto Oliveira – Colégio Camões.

Julho, 2024

Fonseca, A. (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; Ensino; Identidade Profissional; Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor **Rui Resende** pelo rigor, pela disponibilidade, pelo acolhimento, pelas correções, e pelo exemplo.

Ao Professor **Jacinto Oliveira** pela condução e orientação do processo de ensino e aprendizagem, pela responsabilidade que assumiu, pelos momentos de conversa formais e informais, pela conexão ao colégio, pelos lembretes das arestas a limar, e por ter sido cooperante no seio do orientador.

Pelo que vivemos,

Às minhas primeiras turmas, **9.ºB, 3.ºA e Pré-escolar 3/4**

Aos meus colegas do núcleo de estágio, **Gonçalo Tentugal e Rodrigo Pinto.**

Por terem acreditado sempre em mim,

À **Direção Pedagógica**, Professor **Helder Martins**, Professora **Alexandra Sabença** e Professora **Mafalda Nogueira**

Ao Grupo de Educação Física, **Hernâni Oliveira, João Freitas e Pedro Cabaços.**

Pela colaboração e suporte,

À Professora **Carla Marques**, ao Professor **Daniel Braga**, à Professora **Luciana Soares**, à Professora **Juliana Ribeiro**, à Professora **Sandrina Moreira**, à Professora **Teresa Livramento**, à educadora **Sandra Amaral**, ao Sr. **Luís Miguel**, à D. **Maria João** e à **D. Graça**

Resumo

Se procuras uma resposta definitiva, não te posso garantir que esta narrativa seja a melhor conselheira. No entanto, se procuras questionar-te, talvez te possa ser útil. Recordo-te que irás encontrar perguntas que respondem a respostas, perguntas que comecei a colocar-me em reação a respostas intuitivas e automáticas. Vários pontos de interrogação acompanham, portanto, os sete capítulos da construção da minha identidade profissional. Filósofos, psicólogos, teólogos interrogam-se há milénios sobre quem somos, apenas para concluírem que não existe uma verdade absoluta. Logo, esta narrativa não te pode revelar quem sou, apenas oferecer-te hipóteses sobre quem posso ser e sobre quem tu poderás ser também. A prática pedagógica foi implementada em turmas da Pré-escolar, do 1.º ciclo (3.º ano) e do 3.º ciclo (9.º ano), realizando-a no Colégio Camões, sob a supervisão do Professor Doutor Rui Resende, e do Orientador Cooperante Jacinto Oliveira.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Ensino; Identidade Profissional; Educação Física.

Abstract

If you are seeking a definitive answer, I cannot guarantee that this narrative will be the best advisor. However, if you are seeking to question yourself, it may prove useful. I remind you that you will encounter questions that answer responses, questions I began to ask myself in reaction to intuitive and automatic responses. Several question marks, therefore, accompany the seven chapters of the construction of my professional identity. Philosophers, psychologists, and theologians have been questioning for millennia who we are, only to conclude that there is no absolute truth. Hence, this narrative cannot reveal who I am, but it can offer you hypotheses about who I might be and who you might be. The pedagogical practice was implemented in Preschool, the 1st cycle (3rd year), and the 3rd cycle (9th year) classes, conducted at Colégio Camões, under the supervision of Professor Doctor Rui Resende, and the Cooperating Supervisor Master Jacinto Oliveira.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Teaching; Professional Identity; Physical Education.

Índice geral

Resumo	VII
Abstract	VI
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2. Expectativas iniciais	3
3. Enquadramento institucional	3
3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	3
3.2. A PES no ISMAI	4
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	6
3.4. Caracterização do núcleo da PES	9
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	11
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	11
4.1.1. Conceção de ensino.....	11
4.1.2. Modelos de ensino	11
4.1.3. Planeamento	18
4.1.4. Realização	21
4.1.4.1. Dimensões da intervenção pedagógica	21
4.1.5. Avaliação	26
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	28
5.1. Atividades realizadas	28
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	35
5.3. Socialização profissional e institucional	36
5.4. A Componente ético-profissional	38
6. Desenvolvimento profissional	39
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	39
7. Reflexões finais	42
8. Referências bibliográficas	44

Índice de figuras

Figura 1. Designs gráficos.....	28
--	----

Lista de abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiária; Estudantes Estagiários

EF – Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

OC – Orientador Cooperante

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPG – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJDCI – Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MD – Modelo Desenvolvimental

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEP – Modelo de Ensino entre Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

O meu nome é Ana Margarida Moreira Nogueira da Fonseca, uma quase Mestre em Ensino da Educação Física (EF) nos ensinos básico e secundário na Universidade da Maia (UMAIA), e esta é a minha história.

Este documento reflete os meus pensamentos, as minhas reflexões, as minhas recordações, as minhas melhores e piores decisões, as minhas perguntas e as minhas respostas. Não prometo que saiba responder às tuas questões, como poderia? Nem sei para onde queres ir...; talvez só consiga responder para quem não quer ir para Roma. Mais adiante vais perceber porquê Roma. Também vais perceber porquê a UMAIA, porquê o Colégio Camões, porquê EF, e talvez mais uns quantos ‘porquês’.

É uma introdutória de mim. Uma utopia perfeita entre o concreto e o abstrato, entre o que fui e o que poderia ter sido, entre mim e ti. Imaginas-te com a minha história e eu imagino como poderá ser a tua.

Mas não te deixes enganar, nem confundas alhos com bugalhos (sorrirás à referência se fores estudante na UMAIA), esta história não é um simples relato, nem um autorretrato. Sou simplesmente a narradora de uma das viagens mais importantes que fiz – eu finalmente ‘viajei na maionese’ (sorrirás a esta também).

Mas quero que me vejas como uma autora. Não pretendo que aprendas comigo, mas sim que aprendas connosco. Parece-te confuso? Vou tentar explicar. Quando lêes um livro, emocionas-te, ris e choras pelo autor ou pelas personagens? Será o autor o motivo da existência das personagens, ou serão as personagens o motivo da existência do autor?

Deveste-te estar a perguntar quanto tempo passei eu a viajar na maionese.

Pois digo-te já, não o suficiente.

Nesta pequena introdução vêes que existe, pois, uma relação muito grande, inseparável e não negligenciável entre os meus diferentes papéis na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Primeiro, personagem, depois narradora, e por fim autora. Talvez o sentido deste relatório seja mesmo o depender da forma como se ligam estas várias funções.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Desde os primeiros passos do meu trajeto educacional que me confronto com aspirações e objetivos profissionais que moldam a minha visão para o futuro numa ampla gama de campos profissionais. Independentemente da idade, o processo de deliberar sobre uma trajetória profissional representa um momento de profunda reflexão em qualquer etapa da nossa vida, uma vez que não se restringe meramente a assumir novas responsabilidades laborais, como implica na reconfiguração integral da identidade profissional (Cunha et al., 2014). Portanto, antes da discussão sobre ‘O que tenciono fazer?’ surgiu a reflexão ‘Quem pretendo ser daqui em diante?’ A autocompreensão representava assim um papel decisivo enquanto elemento orientador das diretrizes que conduziam o que comumente designamos de escolha profissional. Ao adquirirmos uma compreensão profunda da nossa própria identidade, ganhamos acesso a um panorama abrangente das nossas qualidades e competências latentes, e a partir desta perceção aprimorada, somos motivados a redefinir as nossas vivências, o que, por sua vez, demanda uma disposição para abraçar o desconhecido.

Desde muito cedo que a minha introspeção pessoal e profissional se direciona para uma identidade centrada no domínio desportivo. Ao longo de todo o meu percurso escolar, orientei as decisões com base no objetivo de alcançar um futuro na área do Desporto. Este percurso incluiu a conclusão do curso de Línguas e Humanidades no Ensino Secundário, a obtenção da Licenciatura em Desporto na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e a subsequente realização do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário na Universidade da Maia. A minha opção pela área de Ensino foi motivada pela admirável atuação de um professor de EF no Ensino Básico, enquanto fruto de inspiração e agente de mudança. Hoje, considerando todos os episódios que moldaram o meu percurso, confesso que me reconheço como uma personalidade multifacetada, cultural e artística. Esta identificação emerge da afinidade que desenvolvi pelo teatro e pela representação, bem como das habilidades que confesso possuir no campo do *design* gráfico. Ademais, enxergo o ato de ensinar como uma manifestação artística, a arte de ensinar, de transmitir conhecimento, de inspirar e de moldar mentalidades. Enquanto Estudante Estagiária (EE) no Colégio Camões tive a oportunidade de lecionar as aulas de Expressão e Jogo Dramático, visto ser da responsabilidade do Grupo de EF. Fui solicitada a criar os materiais gráficos para algumas das atividades e, claro, lecionava as aulas de EF das turmas que me ficaram empregues. Ora, esta vivência de combinar todas as minhas paixões e abraçar a diversidade de talentos que cultivei

ao longo da minha trajetória, permitiu criar conexões entre áreas aparentemente distintas e realizar novas descobertas.

2.2. Expectativas iniciais

Enquanto nos situamos nos bastidores da nossa imaginação, a cenografia aparenta ser plena de possibilidades. Cada expectativa coloca-nos numa posição melhor ou pior para lidar com o futuro. Por exemplo, na redação das minhas expectativas iniciais, tracei uma série de objetivos que almejava alcançar, como “[...] explorar as fronteiras da inovação na área da educação física [...]” e “[...] desvendar as possibilidades de integrar novas tecnologias, abordagens criativas [...]” Desviarmo-nos dos padrões estipulados pode ser doloroso, afinal, quem é que quer experimentar algo diferente que pode não funcionar? Bem, eu queria! Para fazermos algo diferente é preciso pensarmos de forma diferente. Foi já nesta linha de pensamento que escrevi na carta das expectativas iniciais que pretendia “[...] constituir-me como uma fonte de inspiração para os alunos.” Lou Brock disse uma vez: *“Show me a guy who's afraid to look bad, and I'll show you a guy you can beat every time.”*

As expectativas iniciais funcionaram como uma voz na minha cabeça, invariável face à personagem em que me moldava, desfrutando de muitos debates positivos com essa voz. Com base nas minhas expectativas, decidi criar espaço para que todos os dias trabalhasse nas maiores oportunidades. A história mais importante é a que contamos a nós próprios, mesmo quando escrevi que “[...] ambiciono transcender os limites do ensino [...].”

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Responder a uma indagação aparentemente simples muitas vezes demanda uma reflexão mais profunda. A questão sobre a importância da PES tem sido abordada de forma recorrente em relatórios de antigos estagiários do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia, onde, praticamente, todas as linhas de reflexão cruzam-se no mesmo destino, quase como o ditado, ‘Todos os caminhos vão dar a Roma’. Mas, e se a minha intenção não fosse dirigir-me a Roma? E se o meu propósito não coincidissem com a chegada a Roma? Compreendi que se fizermos o que todos os outros fazem, podemos esperar os mesmos resultados que todos os outros obtêm, no entanto, se quisermos resultados diferentes precisamos de elevar os nossos padrões, tanto de nós próprios como do que é possível. Este é precisamente o motivo pela qual defendo que a PES tem justamente a importância que cada um lhe quiser conferir. Não há um significado uniforme.

É curioso observar que na maioria destes relatórios que li, a PES resumia-se a uma simples palavra ‘experiência’, quando para mim, se houve, de facto, alguém que alcançou a experiência chamar-lhe-ei ‘sortudo’. Saber exatamente o que sabemos é uma das competências mais práticas que se pode ter. No entanto, isto teria sido Roma. Se há um lema na minha vida, ele é ‘Nunca tenhas nada como garantido’, e a PES é um tributo a esta crença. O problema é que, muitas vezes, a experiência é encarada como um conceito previsto, independentemente da nossa caminhada ou das nossas descobertas. Segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2024), “experiência” é definida como “tentativa” ou “ato de adquirir conhecimento por meio dos sentidos de uma determinada realidade”. Nenhum de nós pode saber tudo sobre uma situação, de todos os ângulos. Aprendi com Shane Parrish (2024), que a qualidade das nossas decisões está diretamente relacionada com a qualidade dos nossos pensamentos e que a qualidade dos nossos pensamentos está diretamente relacionada com a qualidade da nossa informação. É a ilusão do conhecimento. A história mostra-nos que todos os maiores pensadores utilizavam a informação que recolhiam pessoalmente, adquiriam o seu conhecimento por meio da informação ‘bruta’, e não a filtrada pelos interesses de uma fonte de segunda mão. Por vezes, a melhor informação é mesmo a menos transmissível, é aquela que nos pertence, aquela que faz parte do que aprendemos com os nossos erros, do que vimos ou mesmo a que construímos por nós próprios. O objetivo não é discutir ou discordar, não é julgar as pessoas e dizer-lhes que estão erradas, posso assegurar que evolui muito em relação a esta temática durante o presente ano letivo. É útil pensar na perspetiva de cada um como uma lente. Quando colocamos os óculos do outro vemos o que o outro vê, mas também o que não vê, o que ninguém vai ver quando colocados os mesmos óculos.

Antes de começar a escrever o presente relatório, a minha mente viajava para o meu ‘eu’ mais velho, quem seria essa pessoa? Até que me apercebi que a minha oportunidade de o construir estava ali, no agora. Saber que estamos a ir na direção errada é o primeiro passo para voltar ao rumo certo. Se eu pudesse partilhar um ensinamento com aqueles que realizarão a PES no futuro, seria: ‘As pequenas melhorias só serão sentidas quando forem demasiado grandes para serem ignoradas’. Pensando melhor, talvez isto não se ensine, mas sei que se pode aprender, eu aprendi.

3.2. A PES no ISMAI

Segundo o Regulamento do Curso de 2.º ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia, o ciclo de estudos tem como principais objetivos: (1) aprofundar e integrar conhecimentos em áreas relacionadas à EF,

como o Desporto Escolar (DE) e os estilos de vida ativos; (2) aplicar de forma pedagógica e didática, a formação científica dos estudantes, promovendo uma abordagem neo humanista que enfatiza valores éticos, sociais e culturais; (3) capacitar os estudantes para enfrentarem desafios relacionados com a organização e gestão escolar, incentivando o desenvolvimento de soluções inovadoras que considerem a diversidade de contextos escolares e comunitários; (4) encorajar os estudantes a comunicarem de modo eficaz em diversos contextos educativos; (5) adotar comportamentos que favoreçam o trabalho em equipa e a superação de desafios de forma individual e coletiva; (6) formar profissionais que sejam capazes de refletir sobre as suas práticas e integrar as exigências da atividade docente, promovendo uma progressiva autonomia profissional e desenvolvendo uma identidade reflexiva.

Relativamente à PES, o que o Regulamento da Unidade Curricular da PES do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do ISMAI expõe é que a PES constitui uma componente essencial na formação de Estudantes Estagiários (EE). Especifica, ainda, que o objetivo da PES é promover a orientação progressiva e orientada do EE nos contextos de educação, enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais em EF, que incluem:

- i. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- ii. Participação na Escola e Relação com a Comunidade;
- iii. Desenvolvimento Profissional;

A regulamentação da PES na instituição formadora está fundamentada em múltiplas fontes normativas, incluindo legislação específica e regulamentos internos, tais como: (1) o Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que estabelece diretrizes gerais para a formação e o exercício da atividade docente, sendo uma referência central para a estruturação e operacionalização da PES; (2) o regulamento geral dos cursos de 2.º ciclo de estudos do ISMAI, que fornece disposições específicas relativas à organização e gestão dos cursos de mestrado; (3) o regulamento específico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que aborda particularidades da sua execução, incluindo as normas e procedimentos específicos para a PES; (4) o protocolo de colaboração entre o ISMAI e as escolas de ensino básico e/ou não agrupadas do território nacional.

No que concerne à estrutura da PES, esta é organizada em núcleos de estágio, cada um composto por um máximo de quatro EE, pelo Orientador Cooperante (OC), professor da escola cooperante, e pelo supervisor da equipa de supervisão do ISMAI. Ao EE incumbe a responsabilidade de executar o serviço docente designado pelo OC, para além de outras responsabilidades e competências associadas à PES. O OC, por sua vez, desempenha um papel

fundamental na condução da PES, particularmente no acompanhamento do EE, servindo de elo de ligação entre este e as instituições, escola e ISMAI. O supervisor coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) dos respetivos EE.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O Colégio Camões, instituído em Gondomar nos anos 70, é um estabelecimento de ensino privado com raízes profundas e uma visão de futuro inspirada em Luís Vaz de Camões. Com mais de quatro décadas de experiência educacional, o colégio é um dos mais antigos da cidade (Colégio Camões, 2023). De facto, a influência da figura literária de renome e orgulho nacional pairam como uma constante fonte de inspiração, mas, curiosamente, não foi o magnetismo do grande poeta que motivou a minha escolha por esta ilustre instituição. No momento de seleção, e sendo que eu estava numa posição segura para escolher, foi-nos entregue uma lista de 36 estabelecimentos, ou seja, um labirinto de portas infinitas, onde incumbiram-nos a responsabilidade de estabelecer prioridades e decisões. Frente a este cenário desafiador, tornou-se imperativo estabelecer critérios sólidos, fundamentados e conscientes, a fim de simplificar e orientar o processo de seleção. Desde a criação de mapas mentais a pesquisas minuciosas, o destino do Colégio Camões não se revelou uma rota linear. Pelo contrário, após curvas e contracurvas, o Colégio Camões destacou-se como a opção mais vantajosa a um conjunto de fatores relevantes, nomeadamente, no seio da própria localização, Rua da Estrada Nova 3, 4435-234 Rio Tinto, toda a acessibilidade através da rede de transportes, desde autocarros a comboios, em conformidade com o meu local de residência. Naturalmente que esta decisão não se alicerçou unicamente a fatores relacionados com a comodidade quotidiana. Aliás, o motivo preponderante, para além das deliberações concernentes à localização, residiu na perspetiva de enriquecimento do meu percurso profissional, uma vez que o referido colégio abarca um diversificado conjunto de ciclos de ensino, desde a pré-escolar até ao décimo segundo ano, proporcionado, desta forma, uma ampla e rica gama de experiências educacionais.

Na minha inaugural visita ao estabelecimento educacional, movida pelo propósito de familiarizar-me com todos os aspetos das suas instalações e da sua estrutura administrativa, devo relatar que a impressão inicial que obtive revelou-se positiva. Contudo, foi feita uma observação significativa relativamente às instalações desportivas, que levantaram certas preocupações, nomeadamente sobre a área designada de “Box”, que, devido à sua estrutura, aparentava ser incapaz de acomodar atividades letivas em dias de precipitação intensa, podendo representar potenciais riscos de segurança.

O Colégio Camões dispõe de três espaços destinados à lecionação das aulas de EF. A referida “Box”, que é a mais prática para os ensinamentos básico e secundário, o campo de jogos do primeiro ciclo, com dimensões adequadas para esta faixa etária, e um pequeno espaço exterior para ajustes e jogos reduzidos. Não obstante, a este detalhe, é importante destacar que o colégio desfruta de boas condições, principalmente no que se refere aos recursos materiais, onde se destaca a presença de um espaço exclusivamente destinado ao armazenamento e manutenção dos equipamentos utilizados na prática de EF, aos recursos humanos, onde a instituição conta com uma extensa e diversificada equipa de funcionários, apta para atender a uma ampla variedade de necessidades.

Durante as duas semanas que antecederam o início do ano letivo, um extenso conjunto de encontros e reuniões preencheram os dias no colégio. Este período pré-letivo foi marcado por uma série de compromissos que abrangiam desde reuniões de Conselhos de Turma, onde cada aluno foi objeto de análise individual, até reuniões de pais, com o intuito de apresentar o corpo docente que acompanharia os seus filhos ao longo do ano letivo. Além disso, houve ainda reuniões de Departamento, com foco principal nas atividades extracurriculares, bem como reuniões do Grupo de EF, constituído por um corpo docente de quatro elementos, para fins de planeamento anual da disciplina, e, claro, as reuniões com o OC.

O Colégio Camões surpreendeu-me pela positiva, mais pela própria funcionalidade e dinâmica do colégio do que pelas instalações em si. Devo dizer que durante as reuniões de início de ano letivo, pude testemunhar a dedicação excepcional da Direção Pedagógica e do corpo docente em assegurar que o ano letivo em curso fosse verdadeiramente enriquecedor para os alunos, tanto na organização de atividades extracurriculares como na projeção de um sólido programa curricular. Confesso que a minha motivação cresceu exponencialmente ao presenciar esta abordagem, dado que, desde os meus dias de estudante, sempre defendi a importância das atividades extracurriculares num ambiente educacional, além disso, nutro um profundo deslumbramento em planear e coordenar eventos.

Durante uma das primeiras reuniões de núcleo de estágio, o professor Jacinto Oliveira procedeu à atribuição das turmas para o ano letivo em vigor, onde, após uma produtiva troca de ideias e opiniões, alcançamos um acordo consensual relativamente a esta distribuição. Tive a satisfação de ser designada para conduzir as aulas de EF a uma turma do nono ano (9.ºB) e a uma do terceiro ano, além de assumir a responsabilidade de orientar as aulas de “Expressão Dramática” numa turma da pré-escolar. Este desfecho foi resultado de uma colaboração construtiva entre todos os envolvidos, que permitiu a definição das atribuições a cada um de nós de forma harmoniosa. Ainda durante este período de reuniões fui convidada a colaborar

com um colega docente de EF, para auxiliar na condução das aulas de “Expressão Dramática” à turma do terceiro ano, visto que possuo uma pequena formação na área.

O nono ano: uma estrada longa, porém com um destino

No que concerne à turma do nono ano (9.ºB), esta, inicialmente, era constituída por 19 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, todos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. No entanto, no final do primeiro período, devido a uma transição de escolas, a turma recebeu um novo aluno, totalizando, assim, 20 alunos. É importante destacar que nesta turma havia alunos com necessidades específicas, incluindo um caso de autismo, um de hiperatividade, quatro com dislexia e um com graves restrições cognitivas (novo aluno). Portanto, era crucial ter em conta estas situações.

Uma parte dos alunos, maioritariamente rapazes, evidenciava notáveis competências motoras e destacavam-se pela sua natureza competitiva. Segundo o estudo de Lima et al. (2018), “os alunos do sexo masculino têm atitudes mais positivas do que os alunos do sexo feminino” (p. 10). Contudo, existia a outra parte, em que as fragilidades eram evidentes. Repetia para mim mesma ‘há sempre alguma coisa que podemos fazer hoje para tornar o futuro mais fácil.’ Este pensamento revelou-se de suma importância para transformar os obstáculos em oportunidades de aprendizagem e crescimento, permitindo-me a agir e não apenas a reagir.

É importante destacar também que, no que concerne à esfera disciplinar, notei (apenas durante o primeiro período) circunstâncias em que o princípio do respeito havia sido questionado, ressaltando que tais incidências se restringiram a um único aluno. No segundo período, o referido aluno questionou-me: ‘Professora, como é que eu só tive 4?’ Em resposta, proferi: ‘És responsável pelas tuas escolhas, e optaste por obter um 4. Se és melhor do que foste naqueles momentos, tens de mostrar-mo.’ As recompensas externas são agradáveis. Sem dúvida, foi uma ocasião de grande satisfação quando lhe concedi o ‘5’ no segundo e terceiro período. A lição pareceu ter sido importante.

O terceiro ano: uma explosão de energia

A turma do terceiro ano, composta por 25 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, apresentou-se, inicialmente, como um desafio de considerável magnitude. No cerne desta situação, destacava-se a complexidade do controlo disciplinar dos alunos, dada a frequente manifestação de dificuldades no cumprimento das normas estabelecidas, acompanhada de uma constante expressão de energia descontrolada e de ocorrências

emocionais que frequentemente resultavam em conflitos entre os colegas, culminando, por vezes, em ‘ataques de choro.’

Quando ponderava sobre cada aula com o OC, a minha resposta ‘automática’ a estas situações parecia-me completamente natural: ‘Surgiram muitas coisas que eu não pude controlar.’ Precisei de algum tempo para perceber que a questão é a seguinte: talvez fosse verdade. Talvez não pudesse controlar todas as ações. Talvez tenha feito o melhor que conseguia. Mas, as minhas desculpas não mudavam o resultado ou resolviam os problemas que ainda persistiam. Há sempre uma ação que podemos controlar, é a nossa. Dediquei-me à elaboração de uma lista de estratégias para aplicar na turma – desde a divisão em pequenas estações até a realização de circuitos individuais ou em pares, bem como a utilização da parte inicial da aula para exercícios cardiovasculares. Após algumas aulas de implementação destas estratégias, julguei que obtivera sucesso, apenas para perceber posteriormente que deixaram de ser suficientes. Nesse momento decidi: ‘Vou criar outra lista.’ Resultado: Ao longo do ano letivo, estive constantemente engajada na elaboração de novas listas.

Pré-escolar: uma porta que se abre

No que diz respeito à disciplina “Expressão Dramática” ou “Jogo Dramático”, a turma da pré-escolar, composta por 15 alunos, sendo nove do sexo masculino e seis do sexo feminino, apresentava-se muito apática. Neste panorama, a elaboração dos exercícios exigiu uma abordagem excessivamente simplificada, o que se refletiu num desafio na condução e no desenvolvimento das atividades relacionadas com a referida área.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

“He who master’s the power formed by a group of people working together has within his grasp one of the greatest powers known to man.”

Koyenikan (2018)

O que nos rodeia influencia-nos, tanto o ambiente físico como as pessoas. É crucial que nos empenhemos regularmente na reflexão sobre estas influências. É um processo que implica sentir, perceber e pensar como, inconscientemente, o pensamento organiza as nossas perceções. Como Antoine de Saint-Exupéry afirmou: “O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim na nossa atitude em relação a elas.” Um dos erros mais comuns é a relutância em aprender com aqueles que têm perspetivas diferentes das nossas. Como Sêneca expressou em “*Sobre a Tranquilidade da Alma*”: “Nunca me envergonharei de citar um mau autor se a frase

for boa” (Sêneca, 2020). Ou como advertiu Catão, o *Velho*: “tem cuidado para não te precipitares a recusar aprender com os outros” (Catão, 2000).

Podemos obter informações valiosas mesmo quando não concordamos com a visão que elas têm. Numa conversa com o meu OC sobre modelos de ensino, ele afirmou: ‘O modelo de instrução direta vai ser o modelo que vai resultar sempre.’ Na altura respondi-lhe que não concordava. Hoje pergunto-me: ‘Como poderia eu discordar de alguém sobre o que viveu durante 20 anos?’ Quando me encontrei a refletir sobre esta conversa, percebi que prejudiquei um processo de recolha de informação ao impor os meus próprios julgamentos, crenças e perspetivas. Com o OC aprendi que se avançarmos sem o benefício do conhecimento dos outros, acabamos por estar sempre a dar passos em falso.

Em contrapartida, durante o processo de supervisão, a dinâmica assumia uma natureza distinta. Não se tratava de defender os meus próprios padrões, mas sim de procurar alinhar-me com os padrões do modelo do supervisor. Aprender e tentar pensar de acordo com os padrões do supervisor ajudou-me a tornar-me proficiente muito mais rapidamente do que teria sido de outro modo. Ao realizar as planificações, questionava-me: ‘Que tipos de fatores seriam do interesse do supervisor? Que tipo de fatores consideraria ele irrelevantes?’ Esta viagem pessoal e profissional significava que podia argumentar contra mim própria, porque tinha de argumentar de ambos os lados, seguindo ambos os padrões. Não se tratava de um debate nem de uma competição de padrões. A única pessoa com quem estava a competir era com o ‘eu’ do dia anterior.

Já com os meus colegas do núcleo da PES compartilhei ideias, debati questões pertinentes, comemorei pequenas conquistas, mas, acima de tudo, aprendi sobre autorresponsabilização.

Encontrávamo-nos com frequência a colaborar na biblioteca, onde dedicávamos tempo à discussão e partilha de pontos de vista sobre o planeamento e as reflexões das aulas. Numa manhã de quinta-feira, senti-me desiludida após ter finalizado a implementação de uma aula meticulosamente planeada ao longo da semana. Um dos meus colegas aproximou-me de mim pouco depois de eu entrar na biblioteca. ‘A ideia era excelente, mas foi mal executada.’ Embora as intenções do meu colega fossem altruístas, senti-me afrontada. As emoções assumiram o controlo. ‘Não considero que tenha sido mal executada, os alunos simplesmente não aderiram como esperado.’ Manifestamos, com frequência, uma resistência em reconhecer as nossas falhas, e quando confrontados com elas, tendemos a abandonar a reflexão e a reagir impulsivamente. A minha resposta veio em defesa ao meu próprio sentido de identidade. No entanto, o meu diálogo interior era mais ponderado. O meu colega, sem se aperceber, tinha-me

lançado uma armadilha de reflexão. Numa terça-feira, o outro colega, após ter analisado uma das minhas planificações de aula, comentou: ‘Coloco em dúvida a aplicabilidade deste exercício.’ Mais uma vez, deixei que a emoção voltasse a assumir o controlo. ‘Só não se aplica se os alunos chegarem atrasados, o que é o costume.’ Demorou alguns diálogos interiores para perceber que a energia que eu despendia na defesa das minhas desculpas vinha precisamente à custa daquilo que poderia melhorar a situação. Era uma escolha que não me apercebia que estava a fazer. Precisava de avaliar honestamente a minha contribuição para aqueles resultados e atualizar a minha abordagem. Os meus colegas do núcleo da PES ensinaram-me, mesmo que indiretamente, a responsabilizar-me pelas minhas capacidades, incapacidades e ações.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

4.1.2. Modelos de ensino

A transição de pedagogias tradicionais para as pedagogias críticas na EF é imprescindível para o paradigma do século XXI. Historicamente, a EF esteve enraizada num padrão tradicional, onde o professor detinha a posse total do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando técnicas instrucionais prescritivas, centradas na repetição e na memorização. A incorporação das práticas pedagógicas centradas no aluno simboliza um progresso expressivo, ao viabilizar um ambiente de aprendizagem contextualizado e direcionado ao compromisso com o saber, onde aluno assume um papel ativo na concretização da sua aprendizagem com visita à sua autoconsciência avaliativa (Metzler, 2017).

No entanto, de acordo com Silva e Mesquita (2021), existem desafios significativos enfrentados pelos professores a adotar modelos centrados no aluno. Estes desafios estão relacionados com a relutância em adotar o papel de facilitador, com a falta de competências pedagógicas e de conhecimento pedagógico do conteúdo, com o contexto e com ambiente educacional. A maioria destes desafios são inerentes a um processo de mudança nas perspetivas de ensino, nas funções do professor e dos alunos. Este processo exige que os professores adquiram novas habilidades e mentalidades, enquanto reavaliam a hierarquia de valores em relação à cultura desportiva. Segundo Gomes et al. (2019), aprender a ser professor deve ser interpretado como um processo contínuo de construção, no qual, diante das suas vivências pessoais e crenças pré-estabelecidas, ao ser exposto a novas abordagens na interação com os outros e com o ambiente circundante, evidencia-se apto a conceber e implementar novos modelos mentais.

O modelo de ensino dos jogos para a compreensão: no ensino do andebol e do futsal

Segundo o estudo dirigido por Resende et al. (2021), os momentos marcantes no ambiente educacional sugerem que os alunos encontram uma maior satisfação ao participar em atividades lúdicas e competitivas, alcançando tanto o sucesso individual como coletivo. Estes resultados enfatizam a importância do planeamento de aulas com uma grande percentagem de jogos coletivos que promovam o sucesso para todos os alunos. Com uma abordagem centrada no aluno, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), proposto por Bunker e Thorpe em 1982, pretende harmonizar uma perceção das técnicas e das táticas necessárias para obter sucesso numa grande variedade de jogos, além de almejar estimular a motivação (Resende et al., 2017).

No meu caso, o andebol e o futsal foram as modalidades lecionadas com base no TGfU. Esta decisão foi fundamentada na necessidade de lidar com a heterogeneidade de competências e interesses presentes na turma. O procedimento não se resumiu a selecionar um modelo de ensino que a investigação educativa identifica como eficaz, mas decidir o modelo e, posteriormente, avaliar o seu impacto na aprendizagem dos alunos, procurando responder à questão: ‘Funcionou para todos os alunos?’ (Hattie, 2009). Ao observar o comportamento da turma face à implementação de jogos reduzidos e modificados, notei que esta conferiu outra dinâmica à aula: (1) aumentou o número de ações de sucesso; (2) incrementou a participação de todos os alunos no jogo (relação com a bola, colegas e adversários); (3) ampliou o tempo efetivo de prática; e (4) estimulou a motivação e a compreensão do jogo. Recorri, também, ao emprego de jogos condicionados, com o propósito de fomentar padrões de comportamento menos recorrentes durante o jogo. Nesta abordagem, foi possível aplicar uma variedade de condicionamentos de forma criteriosa, oportuna e progressiva, visando desenvolver a capacidade de concentração dos alunos em determinados objetivos (por ex., impedir concretização através de remates de longa distância). Estas formas de organização apresentavam, também, como vantagem, a capacidade de manter 20 ou mais alunos continuamente envolvidos na prática, suprimindo os exercícios que envolviam filas e longos tempos de espera, ao mesmo tempo que permitiam a formação de várias equipas nas quais os alunos alternavam funções (atacar e defender). Embora a turma não estivesse, inicialmente, familiarizada com uma abordagem pedagógica fundamentada na descoberta guiada, aos poucos, constatei que a minha função de criar as situações problema, gerou transformações significativas nos alunos na forma como eles começaram a “pensar” no jogo. Contudo, Rink (2001), ressalta a inexistência de um modelo universalmente adequado a todos os contextos ou suficiente para atingir todos os resultados de aprendizagem, enfatizando a importância dos

professores considerarem as particularidades da sua prática ao optarem pelos modelos de ensino mais apropriados.

O modelo desenvolvimental das tarefas e do jogo: no ensino do badminton

Atualmente, o professor de EF dispõe de uma vasta gama de modelos que proporcionam múltiplas opções para ensinar qualquer modalidade desportiva. Cada modelo possibilita diferentes tipos de aprendizagem, quer no que respeita ao que se aprende, quer ao modo como se aprende. Assim, o foco deve residir na resposta à seguinte questão: ‘Como proceder à decisão adequada?’

Se uma ação puder ter um grande impacto na aprendizagem dos alunos, devemos decidir e não apenas escolher. As decisões são diferentes das escolhas. Se seleccionasse, casualmente, um modelo do leque de alternativas, tinha feito uma escolha. Mas uma decisão é uma escolha que envolve o julgamento de que uma determinada opção é a melhor. Inicialmente, ponderei entre cinco modelos de ensino: (1) o TGfU; (2) o modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ) ; (3) o modelo de educação desportiva (MED); (4) o modelo desenvolvimental das tarefas e do jogo (MD); e (5) o modelo de instrução direta (MID).

Os princípios do TGfU ofereciam uma estrutura sólida para o ensino progressivo da compreensão estratégica do jogo aos alunos. No entanto, conforme destacado por Aburachid, et al. (2022), o ensino eficaz da tomada de decisão, particularmente no contexto do badminton, exigia uma abordagem didática mais prolongada para obter resultados estatisticamente significativos. Quanto ao MAPJ, trata-se de um modelo específico para jogos de rede/parede e/ou jogos não invasivos (voleibol) (Silva et al., 2021b). Porém, embora o MAPJ exibisse um potencial para alcançar um impacto positivo no ensino do badminton, atualmente, este modelo fornece, apenas, uma estrutura explícita para o ensino do voleibol. Já, o MED é um modelo que: (1) salientaria as dimensões afetivas e sociais na formação dos alunos; (2) diminuiria os fatores de exclusão, harmonizando a competição com a inclusão; (3) apostaria na democratização e humanização do desporto, evitando problemas associados a uma cultura enviesada e; (4) promoveria a variedade de papéis. Contudo, a execução de diferentes tarefas ‘absorveria’ muito tempo de aula que poderia ser utilizado para a prática desportiva (McMahon & MacPhail, 2007), sendo mais benéfico, para a sua aprendizagem, se os alunos tivessem mais aulas direcionadas a esta didática em específico (Webb & Scoular, 2011). A ponderação em relação ao MID surgiu da necessidade de manter um maior controlo da turma e da aula, face aos desafios resultantes da minha inexperiência no campo pedagógico. Contudo, é crucial

salientar que a utilização continuada de abordagens diretivas pode, eventualmente, ter efeitos contrários aos pretendidos, conforme foi observado no estudo de Silva et al. (2017).

O MD de Rink (1996), emergiu como o mais vantajoso para o ensino do badminton dentro do contexto específico em que me inseria. A heterogeneidade dos alunos, aliada às dificuldades enfrentadas na prática do badminton, demandava a adoção de um modelo que considerasse as particularidades de cada aluno de forma holística. Este modelo destaca a relevância de tratar os conteúdos de ensino de forma didática, fornecendo orientações aos professores para a estruturação de tarefas de acordo com a capacidade dos alunos. O MD é, então, fundamentado numa abordagem estruturada e progressiva que, segundo Rink (1993), permite aos alunos progredirem gradualmente do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, com uma ligação consistente entre os conteúdos que foram adquiridos e os que seriam alvo de aquisição.

O modelo de competência nos jogos de invasão: no ensino do basquetebol

No caso dos Jogos Desportivos Coletivos (J.C.D), o emprego de modelos híbridos tem vindo a revelar-se vantajoso para a aprendizagem (Curtner-Smith, 2004; Hastie & Curtner-Smith 2006; Mesquita et al., 2012).

O Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI), em certa medida, pode ser considerado como um modelo híbrido, dada as influências que recebe do MED e do TGfU. Em comum com o TGfU, o MCJDCI enfatiza: a importância determinante da escolha de formas modificadas de jogo que estejam em conformidade com as possibilidades reais dos alunos; o confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; e a introdução do ensino das habilidades de jogo à compreensão da sua utilização tática no jogo e à tomada de decisão (Graça et al., 2017). Em comum com o MED, o MCJDCI destaca: a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados; a preservação da autenticidade dos jogos; a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico (treino, competição, fair play, caráter festivo, equidade e inclusão); e a inclusão da promoção de competências no desempenho de papéis de apoio e coordenação (árbitro e treinador) (Graça & Mesquita, 2017).

Este modelo conjuga, portanto, estas duas abordagens, apresentando vários motivos que justificam a sua aplicação no contexto das aulas de EF. Em primeiro lugar, este modelo proporciona oportunidades para os alunos participarem com sucesso em versões modificadas dos jogos de invasão, ajustadas às suas capacidades e níveis de desenvolvimento. Em segundo lugar, este modelo centra o processo de ensino e aprendizagem no aluno. Isto significa que o

aluno é incentivado a desempenhar um papel ativo e, conseqüentemente, torna-se um autorregulador da sua própria aprendizagem. Em terceiro lugar, esta abordagem permite a transferência de competências na resolução de problemas táticos comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão. Por último, possibilita o desenvolvimento das competências nos alunos enquanto jogadores, assim como agentes desportivos com funções de promoção e orientação das atividades desportivas. (Caldeira et al., 2019).

O desenvolvimento da unidade didática de basquetebol apoiou-se neste modelo, onde o planeamento foi subordinado a três tipos de atividades: formas básicas de jogo, formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo.

A definição das atividades de aprendizagem apoiou-se no reconhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos, assim como no seu nível de compreensão e interpretação do jogo (Graça et al., 2017).

O MCJDCI desempenhou, desta forma, um papel fundamental na turma do 9.ºB ao: (1) proporcionar mais oportunidades a todos os alunos; (2) manter um equilíbrio entre aluno, tarefa e envolvimento e ao; (3) desafiar todos os alunos a ter sucesso (Graça et al., 2003).

O modelo de instrução direta: No ensino do atletismo:

No contexto específico do atletismo, a definição do modelo de ensino começou com a identificação de dois critérios fundamentais: (1) que objetivos atingir e (2) que obstáculos se interpõem. Considerando as particularidades do atletismo e a quantidade de aulas da unidade didática, o MID revelou-se como o mais apropriado.

O MID é um modelo circunscrito ao ‘saber fazer’, que visa a repetição da execução técnica através de progressões pedagógicas (Rosenshine, 1983). Este modelo, devido à sua natureza autocrática, atribui ao aluno um papel passivo, predominantemente caracterizado pela reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

A unidade de atletismo fundamentada no MID concentrou-se, portanto, no desenvolvimento de dois tipos de objetivos utilizados na EF, que se adequam à aplicação deste modelo de ensino. Por um lado, temos objetivos relativos à aprendizagem fátual, como o aluno ser capaz de enunciar as regras de atletismo. Por outro lado, encontramos objetivos de desenvolvimento de competências, como o aluno ser capaz de executar corretamente a técnica de corrida no salto em comprimento.

O modelo de ensino por pares: no ensino da ginástica de solo

O Modelo de Ensino por Pares (MEP) pode representar um modelo interessante de se aplicar no ensino da Ginástica.

Ao requerer a dupla tarefa de ensinar e aprender, a utilização de estratégias do MEP, prioriza a relação entre cognição e ação. Este modelo auxilia os alunos na representação e compreensão dos movimentos desejados, sendo particularmente relevante na ginástica artística, onde a representação mental correta da ação motora é crucial para a sua eficiência (qualidade de execução) e eficácia (resultado obtido) (Rink, 1993). Este enfoque no MEP na ginástica pode ser especialmente benéfico, uma vez que pode favorecer uma compreensão mais profunda dos movimentos e contribuir para aprimorar a execução técnica dos alunos.

No entanto, nutre algumas limitações na implementação deste modelo, nomeadamente, as dificuldades dos alunos na execução da maioria dos movimentos e o interesse particular dos mesmos na referida modalidade. Embora alguns autores identifiquem que o MEP favorece um clima propício a uma aprendizagem motivada, satisfatória, envolvente, responsável, sociável e autoconfiante (Aleixo & Mesquista, 2016; Ayşe, et al., 2014; Costa, 2004; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Silva et al., 2017), houve alturas em que tive de ser mais assertiva, de modo a manter o controlo ativo dos alunos e o engajamento dos mesmos nas tarefas. Ginástica de solo foi um espaço de medos, vergonha, dificuldades e superação. Com todas estas emoções conjugadas numa aula, a minha atuação tornou-se mais patente do que o próprio MEP solicitava.

O modelo de abordagem progressiva ao jogo: no ensino do voleibol

O MAPJ desenvolvido por Mesquita (2006), é uma proposta que emergiu da necessidade premente de se estabelecer uma estrutura global e coerente para direcionar o processo de ensino e aprendizagem do voleibol. Para responder a este desígnio, o MAPJ amalgama conceitos e princípios de alguns modelos que oferecem uma proposta pedagógica sólida e coerente, alinhada com os valores e o sentido do Desporto, ao mesmo tempo que prioriza a tomada de decisão e a aquisição de competências de jogo (Mesquita et al., 2017). Entre esses modelos destacam-se: (1) o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão; (2) o Modelo de Educação Desportiva; e (3) o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo.

O cerne do MAPJ reside na centralidade do jogo como elemento primordial das atividades propostas, desde a versão mais simples (1x1) até à versão mais complexa (6x6), sendo o tratamento didático conferido ao conteúdo, o motor qualificador da prática (Mesquita et al., 2009).

O modelo adota quatro etapas de aprendizagem do voleibol, cada uma delineada com metas específicas e destinadas ao desenvolvimento gradual das competências dos alunos. A transição de uma etapa para a outra pressupõe que os alunos tenham adquirido proficiência nos conteúdos abordados na etapa em questão; a avaliação incide sobre as formas modificadas de jogo introduzidas durante a referida etapa, e as exigências assentam nas componentes críticas estabelecidas para os diversos conteúdos (Mesquita et al., 2017).

Os problemas táticos ofensivos e defensivos, assim como os princípios subjacentes às ações sem bola e as habilidades técnicas, são gradualmente introduzidas em conformidade com as exigências proclamadas pelo jogo; contudo, nunca são relegadas nas etapas de aprendizagem subsequentes, sendo antes solicitadas de forma cada vez mais combinada e exigente (Mesquita et al., 2009).

Considerando que a turma do 9.ºB estava posicionada entre a primeira e a segunda etapa, e após uma análise dos resultados do estudo de Mesquita et al. (2005), no qual se constatou que a implementação do MAPJ ao longo de um período instrucional de 12 aulas de EF, revelou benefícios significativos para os alunos com nível de desempenho mais baixo, especialmente no que concerne à tomada de decisão, às ações sem bola e ainda ao nível técnico, este modelo surgiu como o mais apropriado.

O modelo da aprendizagem cooperativa: no ensino das atividades rítmicas e expressivas

Com base nos estudos de Johnson e Johnson (2009) referidos por Casey e Goodyear (2015), Dyson et al. (2016), declaram que, entre os mais de 1.200 estudos dirigidos sobre a aprendizagem cooperativa, poucos inquiriram o impacto deste modelo no contexto da EF. No entanto, algumas destas investigações assinalaram a possibilidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, especialmente no âmbito social (Dyson et al., 2016).

De acordo com Dyson et al. (2016), a aquisição de novos conhecimentos ocorre através da interação e cooperação com os outros. Os autores afirmam que é por meio desta negociação e cooperação que os indivíduos se tornam capazes de adquirir novos conhecimentos, caracterizando a aprendizagem como um processo relacional e social.

Como citado em Silva et al., (2021a), para a implementação bem-sucedida do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), são necessários cinco elementos fundamentais: interdependência positiva; responsabilidade individual e pessoal para alcançar os objetivos do grupo; interação face a face; uso frequente de habilidades interpessoais; e processamento em grupo, regular e frequente, sobre o funcionamento atual visando aprimorar a eficácia no futuro

(Dyson & Casey, 2016). Estes cinco elementos têm sido minuciosamente explorados na literatura (ver Casey & Goodyear, 2015; Dyson & Casey, 2016). No contexto específico da EF, por meio destes cinco elementos, é possível abordar e aprender qualquer conteúdo de forma colaborativa (Dyson et al., 2020). Estes elementos essenciais devem estar integrados no planeamento diário. O professor, ao utilizá-los, pode escolher não indicar diretamente aos alunos como devem comportar-se e interagir com os colegas do grupo, mas antes fomentar, de forma indireta, a reflexão dos alunos nesta área de aprendizagem (Dyson, 2001).

No MAC, o professor seleciona e aplica uma configuração adequada de aula para o trabalho em grupo, especialmente ao escolher tarefas criativas e ao reconhecer soluções válidas escolhidas pelos alunos para resolver os problemas. A eficácia do MAC é em grande parte determinada pela regularidade e qualidade das interações dos alunos no seio do grupo, bem como pela forma como procuram resolver os problemas. O grau de autonomia concedido pelo professor também tem um papel significativo neste processo (Barrett, 2005).

4.1.3. Planeamento

“Alice – Podes dizer-me, por favor, que caminho hei de seguir a partir daqui?”

Gato- Isso depende muito do sítio onde queres chegar.

Alice – Não me preocupa muito onde vou chegar.

Gato- Então não interessa por que caminho hás de seguir.”

Alice no País das Maravilhas, Lewis Carrol (1971)

Por vezes, as coisas falham por razões que escapam ao nosso controlo. No entanto, outras vezes falham por razões que podem ser evitadas. A ausência de uma planificação cuidadosa pode deixar-nos sem alternativas viáveis quando os contratempos surgem, podendo ter uma influência profunda na aprendizagem dos alunos.

O planeamento surge, assim, como um amortecedor entre o que se espera que aconteça e o que pode, eventualmente, acontecer, projetando os benefícios e as consequências da acumulação das nossas decisões. Estabelecer este amortecimento e cobertura exige diferentes tipos de planificação (Ribeiro & Ribeiro, 1989), nomeadamente: (1) a planificação a longo prazo; (2) a planificação a médio prazo; e (3) a planificação a curto prazo.

Ao nível da planificação a longo prazo, esta está, comumente, envolvida com a planificação anual, que abarca elementos como o calendário escolar, os documentos estruturantes (Extensão do Programa de Educação Física, por exemplo), e o contexto. Nesta perspetiva, obtive a compreensão direta de que a liberdade de agir conforme desejamos, a

qualquer momento, é restringida pela complexidade do contexto em que estamos inseridos. Fatores como a estrutura do horário letivo, os conteúdos a serem lecionados, as características do ambiente circundante, as características dos alunos, a disponibilidade de materiais e o funcionamento das instalações exercem influência sobre as nossas decisões. É precisamente por este motivo que defendo que planejar é uma das tarefas da intervenção pedagógica do professor mais contestadora. É o paradoxo da liberdade.

O nosso núcleo de estudantes estagiários não teve qualquer intervenção neste domínio. Todo o planeamento anual foi integralmente delineado pelo Grupo de EF do Colégio Camões.

No segundo cenário, emerge a planificação a médio prazo, caracterizada por uma planificação mais minuciosa que implica decisões quanto à forma como o professor julga relevante conduzir o processo de ensino e aprendizagem dentro do círculo das suas turmas. Neste contexto, o professor pode optar entre três modelos de planeamento: modelo de estrutura do conhecimento, centrado na atividade e/ou na matéria (Vickers, 1990); modelo de planeamento e avaliação em EF, centrado no processo de preparação do ensino (Bento, 2003); e o modelo de *Backword Design*, centrado nos objetivos de aprendizagem dos alunos (Tannehill et al., 2015; Wiggins e MacTighe, 1998).

Na minha vivência, o processo de planificação pautou-se pela adoção do modelo de *Backword Design*, para planejar as unidades didáticas. Neste modelo de planeamento em retroversão, os professores atuam como *designers* do processo educativo e das experiências de aprendizagem para atender a objetivos específicos e, ao mesmo tempo, são *designers* das avaliações para determinar se os objetivos foram alcançados. Resumidamente, a ideia passa por planejar a unidade didática em função do objetivo final (*Big Picture Goal*). Este ponto de partida, que designamos de *Big Picture Goal*, configurou-se como uma missão morosa. É uma tarefa que requer a mobilização de diversos conhecimentos, conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como a sua integração num todo coerente (Silva & Lopes, 2018). Contudo, assim que o definia, o desenho do processo de ensino, bem como a decisão do modelo de ensino tornavam-se transversalmente mais simples.

Já a planificação a curto prazo, corresponde à planificação de uma aula (plano de aula). O plano de aula não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na aula e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como planificado. Também não se trata de memorizar o que fazer e quando. Aprendi que não podemos preparar-nos para tudo. No entanto, também aprendi que se não pensarmos nas coisas que podem correr mal, ficaremos à mercê das circunstâncias.

Na minha perspectiva, considerando todas as minhas vivências adquiridas na PES, a construção do plano de aula tem duas faces. Por um lado, assume a responsabilidade de antecipar os problemas e potenciais desafios. Imaginar o que pode correr mal não nos torna pessimistas, torna-nos preparados. Por outro lado, atua como bússola no processo de ensino e aprendizagem. Como expressou Antoine de Saint-Exupéry, na obra literária “*O Príncipezinho*”: “Um objetivo sem um plano é apenas um desejo.”

Torna-se igualmente relevante realçar que, quando uma aula não alcança a repercussão esperada, não deve suscitar sentimento de indignidade, mas sim a convicção de que era necessário explorar uma abordagem alternativa (Almeida et al., 2011). Na primeira aula com os alunos do 9.º ano, constatei que estes iniciaram o aquecimento de forma autónoma, integrando uma parte inicial ativa com elementos coordenativos e condicionais. Tornou-se evidente que tal prática se tornara uma rotina para eles. A partir do exposto, identifiquei que a produção desta rotina poderia estar voltada para a manutenção da ordem vigente no colégio, dado que todo o Grupo de EF adotava tal prática.

A chave para a otimização da aula passou por alinhar-me com esta política. Todos os meus planos de aula começaram a incorporar esta rotina, que já estava incutida nos alunos, e com isto libertar espaço para resolver outros problemas de gestão, nomeadamente a organização dos exercícios, a adaptação da aula conforme o número de alunos presentes e a coordenação de espaços partilhados com outros professores de EF.

Num contexto pedagógico, a premissa fundamental de um plano de aula reside na sua capacidade de ser realista (Silva & Lopes, 2018). Ao longo do meu percurso, deparei-me com uma constatação que se revelou inegável: é fácil ficar sem tempo e não cumprir tudo o que se tenha planificado realizar na aula. Neste cenário, é crucial reconhecer que os alunos beneficiavam de um intervalo inicial de dez minutos para se prepararem e de outros dez minutos no término da aula para se higienizarem. Deste modo, quando me deparava com uma aula que dispunha de um tempo útil de quarenta minutos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, tornava-se ainda mais premente otimizar cada momento disponível.

As implicações da gestão do pouco tempo que tinha são como as da gestão de qualquer recurso escasso: tinha de usá-lo sabiamente – de uma forma que desse prioridade ao que era mais importante. Aprendi três lições importantes no planeamento desta questão. Primeiro, uma lista extensa de objetivos não é realista. Em segundo lugar, identificar o que é mais importante é uma habilidade. Requer prática. A terceira lição foi talvez a mais reveladora: ter dificuldades em determinar os critérios de êxito específicos, é sinal de que ainda não se compreende o

problema. Se não soubermos o que procuramos, é pouco provável que o encontremos, tal como é pouco provável que acertemos no alvo se não soubermos para onde devemos apontar.

4.1.4. Realização

4.1.4.1. Dimensões da intervenção pedagógica

“O valor da educação [...] não é a aprendizagem de muitos factos, mas o treino da mente para pensar em algo que não pode ser aprendido nos livros.”

Einstein (1948) – His Life and Times - Philipp Frank

Consideramos que um bom planeamento é suficiente para resolver tudo de forma natural. Se decidirmos pelos conteúdos adequados, tudo fluirá bem. Se optarmos pelo modelo apropriado, todas as questões serão resolvidas. Se alinharmos os objetivos, os resultados serão alcançados. Esta sabedoria é, quando muito, parcialmente verdadeira. Podemos ter excelentes conteúdos, mas, se não conseguirmos implementá-los na prática, não terão utilidade. Podemos decidir pelo modelo mais vantajoso, mas, se não respeitarmos todos os seus princípios, não teremos sucesso. Podemos saber para onde vamos (objetivos), mas, se não soubermos como lá chegar (estratégias), ficaremos pelo caminho. Mesmo quando tomamos as decisões mais acertadas, não temos a garantia de obter os resultados que desejamos.

É neste prisma que surgem as quatro dimensões da intervenção pedagógica: (1) instrução; (2) gestão; (3) clima; e (4) disciplina. Estas dimensões estão intrinsecamente interligadas e coexistem de forma paralela em qualquer contexto de ensino (Siedentop, 1998).

Instrução

A instrução refere-se aos comportamentos substantivos do professor, verbais ou não verbais e incluem, entre outras, preleções, explicações, demonstrações e *feedbacks*, com o intuito de fornecer informações relevantes sobre o conteúdo lecionado (Siedentop, 1991).

A transmissão da informação é uma das competências fundamentais dos professores (Rosado & Mesquita, 2009).

Todos nós possuímos áreas de menor domínio e o meu ponto fraco residia nas dificuldades enfrentadas durante os momentos de instrução no decorrer da aula. Contudo, à medida que os dias se transformavam em semanas, e estas, por sua vez, em meses, a acumulação destes momentos facilitava a execução desta vertente da intervenção pedagógica. Cada momento colocava-me numa posição em que me permitia pensar com clareza para lidar com o futuro. Com o passar do tempo, desenvolvi um conjunto de estratégias e/ou técnicas que me auxiliavam na gestão de todos os momentos de instrução. Algumas destas estratégias incluíam

comunicar a informação sem negligenciar o tempo dedicado à prática; realizar um planeamento cuidadoso das demonstrações, de forma a otimizar o aproveitamento do tempo disponível e a maximizar o impacto das intervenções pedagógicas; reduzir o tempo despendido em explicações durante a aula, utilizando o *feedback* pedagógico para acompanhar de perto e de forma ativa o contexto prático; aumentar e diversificar o *feedback* pedagógico, tendo em conta a sua forma, objetivo e direção para atender às necessidades dos alunos; utilizar os alunos como agentes de ensino; e beneficiar do questionamento como método de ensino.

No entanto, começar a implementar algumas destas estratégias não foi uma tarefa fácil. Primeiro, comunicar a informação sem consumir muito tempo de prática requer uma habilidade para clarificar de forma breve os aspetos fundamentais. Na tentativa de aprimorar esta competência, sentia, por vezes, que estava a cometer um dos erros comuns da transmissão de informação, a insuficiência informacional, o que obrigava a questionar a compreensão e, se necessário, reformular. Segundo, alguns alunos não efetuavam correções ou não demonstravam uma ação concreta em resposta ao *feedback* fornecido. Nestas situações, procurava utilizar outras estratégias, como a técnica de ‘pensar alto’ através de perguntas que levassem a certas realizações: ‘quem, o quê, quando, porquê e como?’. Em terceiro e último lugar, cumprir com o ciclo de *feedback* constituía uma das minhas principais dificuldades. Esta tarefa revelava-se exigente não tanto devido à tarefa em si, mas sim devido à resposta obtida por parte dos alunos, expressa através da declaração: ‘Mas eu fiz isso’. Nestas circunstâncias, procurava realçar os pontos fortes dos alunos, complementando-os com orientações para melhorar as áreas de menor domínio, de modo a incentivar o aluno a persistir no seu esforço na realização da tarefa.

‘O toque de dedos melhorou significativamente. Mas da próxima vez, coordena a flexão e extensão dos membros inferiores e superiores.’

Feedback de voleibol dirigido ao aluno do 9.º ano - 30 de abril de 2024.

Os momentos de instrução anteriores e posteriores à aula, embora fossem os mais simples para mim, implicavam uma série de responsabilidades significativas.

Procurava sempre garantir que a informação transmitida antes da aula fosse clara, abordando os objetivos da aula, explicando as relações entre as aulas, apresentando os conteúdos a serem abordados, com especial destaque para as aprendizagens críticas, e delineando as condições e normas de organização, como a formação de grupos, os padrões de deslocamento e os sinais de transição.

‘Bom dia. Vamos começar, hoje, com a modalidade de dança. Já sei que vocês por norma, têm cinco aulas para preparar e apresentar uma coreografia, no entanto, este ano vai funcionar de forma diferente. Vamos ter quatro aulas onde eu vou apresentar diferentes vertentes que a dança constitui, desde o ritmo, o corpo, as relações, a dinâmica, a expressão e o improvisado. As últimas duas aulas serão então dedicadas à coreografia final. Nesta aula, vamos começar por abordar o ritmo e o corpo, que serão cruciais para o desenvolvimento das restantes aulas e fundamentais

na criação de uma coreografia, que acaba por ser o objetivo final. Os dois primeiros exercícios serão realizados em círculo, pelo qual não será preciso formar grupos, no entanto, para o terceiro exercício será preciso dividir a turma em três grupos o mais heterogêneos possível. Cada grupo deverá deslocar-se para uma das três estações que estão ali montadas.’

Momento de instrução antes da aula - Primeira aula da unidade didática de Atividades Rítmicas e Expressivas do 9.º ano - Dia 16 de abril de 2024.

Nos momentos de instrução após a aula, procurava rever o essencial das aprendizagens da aula, utilizando, por exemplo, conceitos-chave, e destacar situações futuras promissoras e interessantes, com o intuito de motivar os alunos para a aula subsequente.

Gestão

A gestão engloba um conjunto de práticas e comportamentos adotados pelo professor, visando promover elevados níveis de envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas na aula, minimizando a ocorrência de comportamentos disruptivos que possam prejudicar o fluxo do ensino e da aprendizagem, e otimizando a utilização do tempo disponível para as tarefas. (Estanqueiro, 2010).

Quando abordamos o conceito de gestão, confrontamo-nos com a necessidade de compreender e lidar com múltiplos elementos paralelamente interligados.

O tempo de gestão, como referido, diz respeito à gestão do tempo utilizado pelos alunos em atividades que não estão diretamente relacionadas com a tarefa em questão. Encurtar este período, desprovido de oportunidades de aprendizagem, é um dos principais objetivos a ter em conta na otimização da gestão da aula. Para enfrentar este obstáculo, desenvolvi estratégias simples com o intuito de manter o ritmo da aula. Por exemplo, para diminuir o tempo consumido na colocação dos coletes, comecei por pré-definir as equipas e distribuir os coletes durante o aquecimento. Para reduzir o tempo necessário para recolher o material, promovia desafios e competições entre as equipas já estabelecidas, como ‘A primeira equipa a recolher o material vence’. Esta estratégia foi bastante eficaz, pois cumpria com o objetivo de diminuir o tempo de gestão.

As transições entre diferentes tarefas representaram pontos críticos que muitas das vezes passavam despercebidos. Nos jogos coletivos (andebol, futsal e basquetebol), constatei que esta gestão era mais complexa do que nos desportos individuais (atletismo e ginástica) e nos jogos de rede (badminton e voleibol). Talvez esta questão estivesse relacionada com a forma como os diferentes contextos eram organizados: nos desportos individuais, as aulas eram estruturadas por estações e nos jogos de rede era adotada a estratégia de ‘campo-rei’, o que promovia uma transição mais ‘automática’. Com intuito de estimular ainda mais esta automaticidade das transições, nas aulas por estações, procedia à identificação de cada uma delas através de um

número acompanhado de uma descrição da tarefa correspondente, reduzindo, deste modo, o tempo despendido na instrução das mesmas. Nas modalidades coletivas de andebol, futsal e basquetebol, a transição entre exercícios, para além das mudanças de espaços e campos que esta acarretava, demandava momentos de instrução mais prolongados. Raramente, uma única demonstração era suficiente, as lacunas nos conteúdos básicos dificultavam a eficácia da instrução breve, e as reações ao ambiente externo (reação aos ruídos, à temperatura, etc.), constituam, por vezes, um obstáculo.

Outro grande objetivo de gestão é a definição de rotinas específicas para diversas situações típicas da aula e a promoção da sua aprendizagem, de modo que a aula possa desenvolver-se normalmente, sem intervenções do professor sobre comportamentos de desvio.

É crucial estabelecer rotinas, principalmente, para orientar a atenção dos alunos ao que é dito pelo professor, para garantir a adequada reposição da bola ao sair da área designada, para gerir as reações dos alunos quando ocorre a entrada de uma bola ou jogador de outra área na sua zona, e para orientar a resposta dos alunos às indicações do professor (Rink, 2001).

Os professores devem instruir os alunos sobre a forma correta de lidar com cada uma destas situações, devem treinar as respostas adequadas às diversas circunstâncias e fornecer *feedback* ou conceitos-chave que promovam a rápida internalização de comportamentos apropriados, visando transformá-los em hábitos consolidados. Depois disto acontecer, as rotinas decorrem segundo uma estrutura pré-determinada, não dependendo da interação do professor (Siedentop, 2002).

Na turma do 3.º ano, uma boa gestão constituía uma meta importante. Definir e manter o ritmo e o entusiasmo pela aula era um dos principais objetivos para a referida turma. Rotinas simples e redução do tempo de gestão eram os fatores mais relevantes.

Clima

A importância da instrução e da gestão no sucesso do ensino é inegável. No entanto, por si só, estas dimensões não são suficientes para assegurar que o professor seja bem-sucedido. É vital que este nutra, também, de uma paixão pela sua profissão, irradiando um entusiasmo contagiante capaz de envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A interação positiva, insere-se nesta dimensão. O clima é a base da sociabilidade e da criatividade, sendo estas, condições fundamentais para o surgimento de situações pedagógicas motivadoras, capazes de gerar momentos gratificantes durante a sua realização. Guiada por esta convicção, dediquei-me, com frequência, à conceção e implementação de estratégias criativas capazes de promover um ambiente colaborativo e positivo na aula. Parte destas estratégias

centraram-se na atribuição de prémios inovadores, no recurso a autocolantes personalizados com os avatares dos alunos, e ainda num registo de recordes para um diário final.

Estas estratégias surtiram um efeito, surpreendentemente, eficaz. Os alunos sentiam-se entusiasmados e gratos por esta ‘atenção’.



‘A professora tem ideias mesmo à frente. Nunca ninguém nos tinha feito isto.’

Comentário de um aluno da turma do 9.º ano, após a entrega dos avatares e explicação do diário de recordes.



‘Este prémio está qualquer coisa, vou colocar na minha mesa de cabeceira para acordar todos os dias a olhar para ele, professora.’

Comentário de um aluno da turma do 9.º ano, após a entrega dos prémios de badminton, personalizados por mim.



‘Foi a professora que fez aquele quadro de vitória? O meu filho estava entusiasmadíssimo com aquilo.’

Comentário de uma mãe de um aluno da turma do 9.º ano, na reunião de pais.

A comunicação surge, de igual forma, como uma das competências preponderantes na criação de um clima positivo. No contexto comunicativo, a promoção de um ambiente afetivo favorável assentou, também, na implementação de algumas estratégias específicas: no começo da aula, procedia sempre com um cumprimento matinal; adotava um discurso envolvente, evitando qualquer aspereza na comunicação; mantinha o contacto visual com todos os alunos; atendia aos sinais não verbais dos alunos, interagindo oportunamente; utilizava os respetivos nomes próprios ao dirigir-me a eles; e, ao término da aula, salientava os pontos positivos da mesma.

Para Gonçalves et al. (2017), o bom professor deve apresentar atributos como a perceção e a valorização dos alunos e, como tal, deve empregar estratégias criativas, lúdicas e eficazes de forma a criar um clima favorável.

Disciplina

A necessidade de criar estratégias relacionadas com esta dimensão da intervenção do professor surgiu no contexto da turma do 3.º ano.

Estas estratégias incluíram desde a organização de aulas por estações até à introdução de uma tabela dos ‘Campeões do Comportamento’. Todas as estratégias demonstraram eficácia

temporária, evidenciando a necessidade de atualização das iniciativas para diminuir os comportamentos desviantes e desestabilizadores.

No entanto, a implementação da tabela dos ‘Campeões do Comportamento’ possibilitou o desenvolvimento da autorresponsabilização dos alunos em relação às suas ações.

*‘Hoje vou ter vermelho, não vou? Não me portei muito bem.’
Comentário de um aluno do 3.º ano, no final da aula.*

Ajustamentos

Os ajustamentos destacam-se como uma das competências cruciais da gestão e da resolução de problemas em geral. Representam a habilidade de ‘saber adaptar-se’.

Os ajustamentos podem envolver a ocorrência de imprevistos, na qual não se dispõe de aviso prévio nem de um plano delineado, é necessário, simplesmente, lidar com a situação à medida que esta se desenrola; ou situações recorrentes, mas que implicam a necessidade de ajustar o que fora planeado; ou ajustar o planeamento tendo em conta um conjunto de variáveis relacionadas com o contexto. No entanto, independentemente da circunstância, o objetivo final é sempre o mesmo: construir uma nova solução.

No Colégio Camões, esta representou uma habilidade que me vi forçada a desenvolver. Desde pequenos contratemplos, que incluíam questões relacionadas com o número de alunos e sobreposições de horários, impondo uma logística do espaço e dos recursos materiais, até grandes reviravoltas, como as condições climatéricas que, por vezes, demandavam uma extensão das aulas em contexto de sala de aula, e ajustes no planeamento devido à diversidade de habilidades dos alunos, cada vivência serviu como um lembrete vívido de que a flexibilidade e a adaptabilidade devem ser preocupações centrais por parte dos principais intervenientes educativos na formação de professores de EF.

4.1.5. Avaliação

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Educação Física [SPEF] (2019), no cenário educacional a prática avaliativa apresenta dois grandes problemas: (a) a noção de “avaliação” é muitas vezes restrita e utilizada enquanto sinónimo de “classificação”, (b) entre professores e pais prevalece a fixação pela classificação. É crucial ressaltar que a avaliação não pode ser encarada apenas como uma formalidade burocrática destinada a atribuir notas aos alunos. De acordo com a minha convicção, a avaliação representa, e continuará a representar um elemento potenciador da aprendizagem. Ao avaliarmos, promovemos a reflexão sobre o conhecimento ou a compreensão que os alunos têm em relação a determinado tema, visando identificar lacunas

existentes e facilitar o alcance dos objetivos desejados (Lopes & Silva, 2012). Esta perspectiva contrasta com o conceito de classificação, cujo propósito principal reside na validação do conhecimento, com o objetivo de seriar os alunos (SPEF, 2019). Portanto, ancorada na crença de que a avaliação vai muito além de uma exigência burocrática, assumindo-se como um catalisador intrínseco da aprendizagem, considero que quando os alunos e professores se tornam parceiros no processo avaliativo, os benefícios apresentam-se diversificados e substanciais para todos os envolvidos (Hattie & Timperley, 2007).

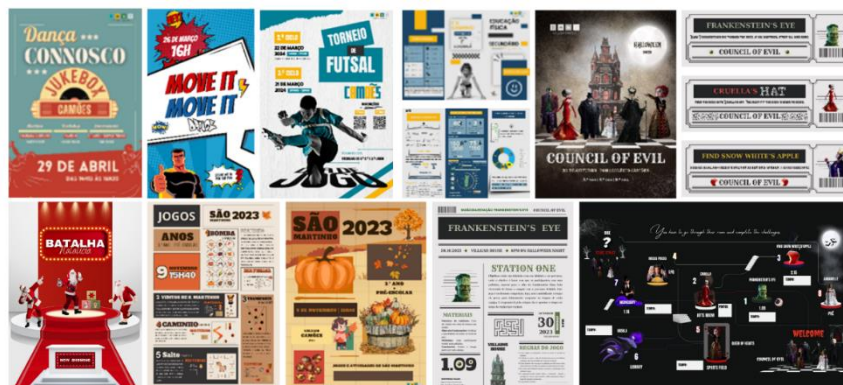
Durante a PES, recorri à avaliação inicial, no início de cada unidade didática, como estratégia primordial para analisar as competências já consolidadas e verificar o nível de habilidade dos alunos, possibilitando a construção de um planeamento enquadrado com as dificuldades e necessidades da turma. Ao longo das aulas, recorri, também, à avaliação formativa informal como um recurso de apoio, o que me possibilitou realizar os ajustes necessários em tempo real. Esta forma de avaliação incluiu observações do desempenho dos alunos durante as atividades, emissões de *feedbacks* imediatos, interações individuais e discussões em grupo como parte das reflexões finais de aula. Este tipo de avaliação demanda a participação ativa e intencional tanto dos professores quanto dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. No final de cada unidade didática, procedia, por fim, à avaliação sumativa dos alunos. Importa realçar que embora o colégio delineasse os critérios de avaliação em grelhas pré-estabelecidas para o Grupo de EF, e que eu tenha seguido escrupulosamente os conteúdos determinados nessas diretrizes, optei, adicionalmente, por realizar a minha avaliação utilizando outros instrumentos, com o propósito de registo pessoal.

Utilizei, em alguns casos, o *GPAI*, “*Game Performance Assessment Instrument*” (Griffin et al., 1997; Oslin et al., 1998), enquanto sistema de observação multidimensional apropriado particularmente para ser aplicado no contexto escolar como meio de avaliação dos ganhos da aprendizagem (Oslin et al., 1998). Sendo um instrumento utilizado para propósitos didáticos cabe ressaltar que a relevância do jogo é considerada não só na avaliação final como também no período instrucional e na avaliação inicial (SPEF, 2019).

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Figura 1. Designs gráficos



Este subcapítulo representa, para mim, um caminho de significado profundo. No decorrer da PES, abracei uma panóplia de papéis e assumi uma vasta gama de funções nas mais diversas atividades. Cada um dos papéis que assumi desafiou-me de forma singular, impulsionando o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitiu-me expandir as minhas competências e tornar-me uma pessoa mais completa e versátil.

Council of Evil

Numa manhã de outubro, acordei com a notícia de que cabia aos EE a responsabilidade de organizar uma atividade para celebrar o *Halloween*. Esta tarefa implicava a cooperação entre o corpo docente de Inglês e de EF.

Assumi prontamente esta responsabilidade. Encarreguei-me do desenvolvimento do projeto, onde estruturei todo o evento. Colaborei em todas as reuniões com a direção pedagógica e parte do corpo docente envolvido para a definição e aprovação do projeto desenvolvido. Fiquei responsável por todo o material gráfico da atividade. Participei ativamente, ao lado das docentes de Inglês, nos ensaios e apresentação do teatro de abertura, desempenhando o papel da Rainha de Copas. E, por fim, coordenei os ensaios e a apresentação do *flash mob* de encerramento, envolvendo os alunos do 9.º ano.

Esta atividade foi direcionada especificamente para os alunos do 2.º e 3.º ciclos (5.º; 6.º e 9.º). O tema abordado no presente ano letivo foi intitulado ‘O Concílio dos Vilões’, uma temática que concentrou toda a abordagem do projeto nas figuras vilãs provenientes de diferentes contos e produções cinematográficas. O horário da atividade foi noturno e esta consistiu num *peddy paper* realizado dentro do colégio, com diversas estações de atividades

associadas aos vilões. Contou com um momento de abertura, a encenação que deu passagem para o *peddy paper*, e com um momento de encerramento, o tal *flash mob*.

Nos dias subsequentes, fui congratulada pelo projeto por parte da direção pedagógica e pelo corpo docente da comissão organizadora.

S. Martinho 2023: da ideia à estrutura

Uma outra iniciativa em que assumi as rédeas da gestão e da organização foi na atividade de celebração do S. Martinho para os alunos da Pré-Escolar e do 1.º ciclo. A atividade de S. Martinho consistiu numa série de jogos interativos relacionados com o tema. Tal como na atividade do *Halloween*, fiquei responsável pelo desenvolvimento do projeto, pelo material gráfico, pela estruturação dos jogos e, encarreguei-me ainda, juntamente com os meus colegas do núcleo da PES e com o OC, da preparação dos materiais manuais necessários. Durante a atividade, fomos, também, os principais intervenientes.

Magia natalícia: um Natal em movimento

Durante o período letivo, foi na época natalícia que se destacou uma maior incidência de atividades e eventos. Em 2023, a magia natalícia abraçou o Colégio Camões.

O ‘Concerto solidário de Natal’, realizado a 11 de dezembro de 2023, marcou o início deste período festivo no colégio. Com lugar na Casa da Música, este concerto culminou num espetáculo encantador, composto por 12 peças sonoras emblemáticas de produções cinematográficas da Disney, elegantemente encerrado por uma composição de Natal. A minha presença fez-se sentir tanto nos ensaios, realizados nas instalações desportivas do Colégio da Trofa, como no dia do concerto, onde fiquei incumbida de acompanhar e orientar os alunos durante o evento.

Passados três dias, tive o privilégio de assistir a uma exuberante apresentação intitulada ‘*Shrek em Patins*’, ocorrida no Pavilhão Municipal de Custóias. O espetáculo, que se revelou uma experiência cativante e encantadora, constituiu-se como uma produção repleta de elementos musicais, ritmo contagiante, personagens lúdicas e de uma excelente cenografia. Esta atividade foi especialmente dedicada aos alunos do 2.º ciclo, cabendo-me, junto com mais três docentes, a responsabilidade de acompanhá-los.

No dia 20 de dezembro, realizou-se, nos corredores do colégio, uma festa de Natal direcionada aos alunos da pré-escolar e respetivos pais. Este evento compreendia uma variedade de estações temáticas, cada uma vinculada às áreas da arte, do desporto, da expressão dramática e da música. Fui designada para coordenar a estação da expressão dramática, onde concebi uma

atividade focalizada na dança, intitulada ‘Gangs do Natal’. Os pais e os alunos foram organizados em grupos representativos de diferentes ‘gangs’ e foram desafiados a participar numa competição de ‘Street Dance’, segmentada em várias batalhas, cada uma relacionada a um tema específico do Natal.

Para encerrar este ciclo natalício com a chave de ouro, destaco o Jantar de Natal dos Professores. Um momento de convívio e celebração que reuniu toda a equipa docente para celebrar o espírito natalício e partilhar momentos de confraternização.

Mostra 9.º ano, e agora?: na presença do futuro

No dia 11 de março de 2024, o colégio recebeu os Encarregados de Educação e os alunos do 9.º ano de escolaridade na Primeira Mostra do Colégio Camões. Poucos dias antes deste acontecimento marcante, fui incumbida da tarefa de elaborar um panfleto dedicado à disciplina de EF. A responsabilidade era clara: reunir informações relevantes para esta fase crucial de transição e apresentá-las de forma esteticamente apelativa. O resultado final foi um *flyer* meticulosamente elaborado, onde habilmente agreguei um conjunto de informações cruciais da área do Desporto. No dia da atividade, o meu envolvimento transcendeu os limites da simples preparação do material. Juntei-me ativamente à equipa de organização, contribuindo com entusiasmo para garantir o sucesso e o bom funcionamento da mostra. Desde receber os convidados até orientá-los pelos diferentes espaços, estive presente em cada etapa. Assim, através do meu envolvimento ativo e da minha contribuição na elaboração do panfleto informativo, senti-me privilegiada por desempenhar um papel significativo neste importante evento educativo.

Semana do teatro: da plateia para o palco

Conforme mencionado em capítulos anteriores, além das turmas que me foram designadas, colaborei com um dos professores do Grupo de EF no ensino das aulas de Expressão Dramática para a turma do 3.º ano. No decurso do 2.º período, estas aulas foram direcionadas para a preparação de duas peças teatrais, as quais foram apresentadas durante o evento final do período ‘Da Plateia para o Palco’. Em colaboração com o professor e as educadoras titulares, assumi a responsabilidade pela atribuição de personagens e pela coordenação dos ensaios. No dia do evento, estive envolvida na coordenação das entradas em cena, na organização do espaço e no controlo dos bastidores.

Torneio de futsal: 2.º e 3.º ciclos

No final do segundo período, foram realizados dois torneios de futsal que reuniram alunos dos 2.º e 3.º ciclos. No que diz respeito ao 2.º ciclo, o torneio teve lugar a 22 de março, das 14h às 17h, com a particularidade de as equipas serem obrigatoriamente mistas. Os jogos seguiram o formato 5x5 e foram arbitrados por estudantes do 12.º ano. No que concerne ao 3.º ciclo, o torneio realizou-se a 21 de março, decorrendo das 9h às 13h, adotando igualmente o formato de jogo 5x5 e sendo arbitrado, também, por estudantes do 12.º ano. Na presente atividade, assumi a responsabilidade pelas inscrições, procedendo à elaboração dos formulários correspondentes e ao registo das equipas. Também tive a cargo a gestão do quadro competitivo, cuja dinâmica diferiu entre os ciclos: no 2.º ciclo, segui a abordagem de ‘Todos contra todos’, enquanto no 3.º ciclo, optei por uma organização em ‘Fase de Grupos + Eliminatórias’. Além disso, encarreguei-me de lidar com quaisquer imprevistos que surgissem.

Move it move it

Durante as férias da Páscoa, foi organizada uma atividade especial para os alunos da Pré-Escolar. Esta iniciativa contou com a valiosa colaboração de uma aluna do 12.º ano, que concebeu e coreografou uma dança temática inspirada na ‘Patrulha Pata’, com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência lúdica e educativa. Enquanto coordenadora e supervisora da atividade, incumbia-me a responsabilidade de garantir o bom desenvolvimento da mesma.

Dia Mundial da Dança

O Dia Mundial da Dança foi celebrado com uma atividade verdadeiramente envolvente, que ganhou vida através de um processo colaborativo e meticuloso. Desde as reuniões preliminares, onde as ideias foram refinadas, até ao momento em que tudo se desenrolou, cada detalhe foi cuidadosamente planeado. Às 14h30, o entusiasmo atingiu o seu auge quando um *workshop* inspirador foi conduzido por um professor de renome do ‘Dança com as Estrelas’, Vadim Potapov. Posteriormente, sob a minha gestão e coordenação, a turma do 3.º ano apresentou duas coreografias, definidas por mim. Uma das *performances* foi ainda enriquecida pela música cativante da ESEPUS Tuna, a Tuna masculina da Escola Superior de Educação do Porto, cuja presença eu pessoalmente assegurei. Desde o planeamento inicial até ao momento em que as ‘cortinas se fecharam’, estive totalmente imersa na organização desta atividade.

Visitas de estudo

Ao longo do meu percurso, tive o privilégio de participar em algumas visitas de estudo que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento social e interpessoal. Estas experiências proporcionaram-me a oportunidade de interagir com colegas fora do ambiente habitual, e de estabelecer contacto com alunos de diferentes turmas.

Além da visita a Custóias para assistir ao espetáculo ‘Shrek em Patins’, previamente mencionada, tive a oportunidade de participar em quatro outras visitas de estudo. Entre estas, destacam-se duas a Lisboa, uma a Sintra e outra a Aveiro. A primeira visita a Lisboa, destinada aos alunos do 11.º e 12.º anos das disciplinas de História e Economia, abordou temas pertinentes relacionados com a União Europeia e a Política, incluindo uma visita à Assembleia da República e outros locais de interesse político. Em Sintra, no dia 15 de dezembro, acompanhados pelos alunos do 11.º ano, assistimos à peça de teatro ‘Os Maias’ no Centro Cultural Olga Cadaval, seguida de uma visita à Quinta da Regaleira. No dia 22 de março, acompanhei os alunos do 9.º ano a Lisboa, onde exploraram os locais emblemáticos do 25 de abril, refletindo sobre os valores inestimáveis da liberdade e da democracia. No dia 3 de maio, acompanhei os alunos das turmas do secundário ao PmatE, para participarem nas competições nacionais de ciências, que decorreram na Universidade de Aveiro.

Feira das ciências

A presente atividade, realizada a 31 de maio de 2024, consistiu na construção de várias bancadas com experiências químicas e físicas, bem como atividades relacionadas com a anatomia e outros temas relacionados com ciências da natureza. A minha contribuição para esta atividade traduziu-se no campo do *design* gráfico, elaborando o mapa e/ou planta da feira, para os panfletos de entrada na mesma.

Camões Olímpicos

Realizada a 7 de junho de 2024, a atividade foi direcionada aos alunos do 2.º e 3.º ciclos (5.º, 6.º e 7.º anos). A organização do evento esteve a cargo do Departamento de Artes e Expressões. O evento compreendeu um conjunto de oito provas: Velocidade, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Badminton, Patinagem, Tiro ao Arco, Lançamento do Peso e Salto em Altura. Os alunos inscreveram-se previamente nas provas que desejavam realizar, recebendo uma pulseira com a cor correspondente à prova na qual se inscreveram. Os alunos do 7.º ano foram incumbidos das responsabilidades de *staff*. No final de todas as provas, os alunos foram

premiados com medalhas até ao 3.º lugar. Fiquei encarregue da prova de patinagem, garantindo e supervisionando o seu bom funcionamento.

Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) surgiu como uma temática de indiscutível relevância, suscitando questões que exigiram uma reflexão aprofundada. No cerne destas considerações, destacaram-se os indicadores que evidenciaram a adesão e o desenvolvimento do DE, bem como os seus interesses, pontos fortes, fraquezas, oportunidades e, não menos importante, o alcance da sua atuação.

Neste sentido, importa reconhecer que o Colégio Camões oferecia uma ampla gama de atividades, as quais eram caracterizadas de acordo com as distintas faixas etárias dos alunos. A título de ilustração, observou-se que a prática da patinagem era direcionada exclusivamente aos alunos do primeiro ciclo, enquanto as modalidades de basquetebol e futsal eram destinadas aos alunos do segundo e terceiro ciclos. Conforme discutido previamente nos subcapítulos precedentes, fui incumbida da responsabilidade de coordenar a atividade de basquetebol no âmbito do DE. No entanto, mantive uma participação ativa nas outras modalidades, destacando-se particularmente a patinagem.

Relativamente ao basquetebol, destaquei-o como uma modalidade forte no colégio. Inicialmente, confesso que alberguei certas dúvidas em relação à adesão ao DE no círculo desta modalidade. Porém, felizmente, fui presenteadada com uma motivação inspiradora por parte dos alunos quanto à prática, num ambiente mais descontraído, do basquetebol. Por outro lado, a participação implicava a realização de uma inscrição, a qual estava associada a uma taxa monetária anual. Este fator trouxe alguns constrangimentos, não tanto pela imposição financeira em si, dado que representava um valor significativo, mas sim devido ao processo de inscrição. Durante as primeiras semanas, os alunos ainda não possuíam uma perceção clara das suas agendas diárias, e, por conseguinte, hesitavam em formalizar este compromisso.

Outro constrangimento que se levantou foi a questão climática, que resultava na suspensão das aulas sempre que as condições de segurança se encontravam comprometidas. Estas situações representaram um entrave à participação dos alunos, uma vez que a ocorrência deste contexto revelou-se mais recorrente do que tanto eu quanto os próprios alunos desejávamos. Para além desta circunstância, é de salientar ainda que a época de testes também não se revelou propícia à participação dos alunos no DE, visto que os mesmos deslocavam-se antes para os salões de estudo.

Não obstante a estes obstáculos, de uma forma geral, os alunos demonstraram interesse, compareceram regularmente e envolveram-se de uma forma positiva com as tarefas e atividades propostas.

No que tange à nossa participação, é importante destacar que a única das modalidades oferecidas na qual não tivemos a oportunidade de efetivamente colaborar foi o Padel, devido a restrições de natureza logística que impossibilitaram a nossa adesão à mesma.

Evento anual

Para a concretização deste projeto, criámos um *Podcast* no qual convidámos professores e funcionários de diversas faixas etárias para participarem na nossa iniciativa. Os episódios focaram-se num tema muito específico: ‘A evolução da Educação Física.’. Em cada episódio, os convidados partilhavam as suas experiências enquanto alunos de EF e descreviam como era esta disciplina na altura em que estudavam.

Além dos convidados internos, tivemos o privilégio de receber quatro convidados especiais no nosso evento: Gustavo Gonçalves, atleta da Federação Portuguesa de Canoagem e vice-campeão do mundo; Gonçalo Monteiro e Rodrigo Jesus, fisiculturistas com um historial notável de medalhas e; Beatriz Tavares, atleta de Voleibol do Desporto Universitário e dirigente da Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação do Porto desde 2022, diretamente envolvida na logística do Departamento Desportivo e do Desporto Universitário. Durante estes episódios especiais, adotámos uma abordagem distinta: Gustavo, Gonçalo e Rodrigo começaram por partilhar as suas experiências pessoais e trajetórias nas respetivas modalidades, prosseguindo com uma reflexão sobre a integração destas modalidades no contexto escolar e a sua importância educativa. Por sua vez, Beatriz elucidou-nos sobre o Desporto Universitário, partilhando a sua experiência como atleta e coordenadora, e sublinhando a relevância do desporto no ambiente académico.

Os episódios foram gravados em contexto de ‘estúdio’, onde desenvolvemos um cenário próprio para a realização do *podcast*. A gravação, edição de vídeo e elaboração dos guiões ficaram a nosso cargo.

Não antecipávamos que o impacto do *podcast* ultrapassasse os limites do colégio. Após a publicação de uma breve referência às participações dos nossos convidados externos nas redes sociais, fomos surpreendidos por um influxo significativo de solicitações dos episódios e demonstrações de interesse em assisti-los. Decidimos, contudo, não publicar nenhum dos episódios *online*. Os episódios do *podcast* foram exibidos, exclusivamente, nos ecrãs das áreas

comuns do colégio, permitindo que toda a comunidade escolar tivesse a oportunidade de assistir.

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

Quando conhecemos o destino, a forma de lá chegar torna-se mais clara. No entanto, esta forma de pensar é, quando muito, limitadora. Ao imaginarmos como queremos que a nossa vida seja em retrospectiva, ignoramos as circunstâncias inesperadas que podem surgir, aquelas em que nunca imaginávamos estar envolvidos. Não importa quão bem-sucedidos nos tornemos na realização do que projetamos, se, no final de tudo, quisermos uma nova tentativa.

Aprendi, ao longo da PES, que o futuro é mais vasto do que as nossas projeções, e que cada um de nós é muito mais do que um simples professor de EF. Durante este processo, descobri verdades sobre mim que desconhecia, o que me levou a desejar tornar-me uma versão melhor de mim mesma. Como mencionei anteriormente, a importância da PES é aquela que cada um lhe quiser conferir, e eu optei por compreender o que posso fazer e o que não posso, os meus poderes e limitações, as minhas forças e vulnerabilidades, o que está sob o meu controlo e o que não está.

"É perfeitamente humano termos dúvidas sobre se estamos à altura de uma determinada tarefa. Eu própria tinha dúvidas quando me disponibilizei para coordenar as aulas de expressão dramática, quando assumi a responsabilidade de gerir uma atividade, ou quando me voluntariei para orientar os alunos nas visitas de estudo, com a responsabilidade de mantê-los em segurança. No entanto, optei por tentar, optei por autoconhecer-me."

Registo de notas e pensamentos nas notas do telemóvel.

Optei pelo complexo em vez do simples.

"A decisão pelo Projeto de Intervenção I e II foi considerada por muitos, um tiro nos pés. No entanto, para mim, foi importante perceber se o *Skills4Genius* contribuiria de forma significativa para o aumento do pensamento crítico, criativo e colaborativo dos alunos, requisitos cada vez mais importantes na formação dos estudantes. O facto de não existirem estudos diretos sobre esta temática e os planos do *Skills4Genius* serem exclusivos para o 1.º ciclo, dificultou ligeiramente o processo e exigiu mais trabalho. No entanto, tratava-se de uma investigação pertinente."

Registo de notas e pensamentos nas Notas do telemóvel.

Foram as imprevisibilidades na vivência que originaram pequenas mudanças na minha identidade: as tais pequenas melhorias que só foram sentidas quando eram demasiado grandes para serem ignoradas.

5.3. Socialização profissional e institucional

Talvez este subcapítulo não aparente exigir uma reflexão profunda, talvez não seja aquele que mais prenda as palavras. Mas eu posso confessar que fui uma vítima deste subcapítulo. Sim, poderia, simplesmente, ter descrito detalhadamente as minhas interações com cada interveniente da comunidade escolar, poderia ter destacado todas as relações que cultivei ao longo da PES. Mas refletir sobre o que aprendi com elas? Ah, isso é uma armadilha.

As interações com os outros podem ser um catalisador para o nosso desenvolvimento. Não estamos isolados no nosso percurso, pelo contrário, é quando pensamos em acrescentar os outros ao nosso trajeto que começamos a abrir opções de ambos os lados para nós próprios. Aprendi com a PES, que a socialização profissional e institucional é uma relação de duas vias. Assim como procuramos apoio e orientação, também devemos estar dispostos a oferecer a nossa ajuda e suporte sempre que possível. Esta interação dinâmica destaca a importância de cultivar um ambiente que fortaleça a conexão intrínseca entre quem somos e onde estamos.

Cada interação revelava uma oportunidade que agarrava todos os dias para ir além do nível superficial e descobrir o que estava escondido da minha vista. Podemos aprender com todas as oportunidades que nos são colocadas. Muitas pessoas concentram-se apenas no que têm a ganhar ao escolherem uma opção e esquecem-se de ter em conta o que têm a perder se renunciarem a outra. Um dos meus exemplos favoritos é a nossa história da biblioteca. Todos os dias, o nosso núcleo, encontrava-se na biblioteca a adiantar trabalho da semana, representava uma oportunidade de adiantamento de muitas das tarefas que tínhamos. No entanto, a certa altura comecei a ter consciência que esta rotina provocara o nosso distanciamento com a comunidade escolar. Até então nunca me tinha centrado verdadeiramente sobre o assunto, estava convicta que tomara a melhor decisão ao focar-me nas minhas tarefas individualizadas. Não poderia estar mais errada.

Participar em eventos, como os referidos anteriormente, viver de perto a gestão e organização das demais atividades, participar em reuniões, onde assumia, por vezes, a função de oradora e sentar-me na sala de professores com a certeza de que aquele também era o meu lugar, fez-me sentir verdadeiramente professora. Fez-me acreditar na escola que sempre idealizei e compreender que, como comunidade educativa, somos um todo integrado. Fui um complemento para os outros, assim como os outros foram um complemento para mim. Sempre ouvi dizer que não há receitas, o professor Rui Araújo estava constantemente a lembrar-nos disso, mas será que não existe a nossa receita? Aquela combinação de ingredientes que reflete as nossas aprendizagens, os nossos valores, os nossos sonhos e a nossa história? Talvez não haja aquelas receitas que todos utilizamos para dar certo, mas todos temos a nossa receita.

Portanto, esta minha renovada atitude foi, sem dúvida, importante para criar as primeiras conexões, com os alunos, com o corpo docente e não docente, e comigo própria. A conquista da confiança dos vários intervenientes, facilitada por uma relação de maior proximidade, lembrou-me que a missão pessoal pode evoluir à medida que temos novas experiências, aprendemos mais sobre nós mesmos e redefinimos os nossos objetivos. Mas fazer este balanço não foi fácil, implicou desafiar aquilo que achava que já conhecia, a pessoa que pensava que era.

Contudo, mais importante do que este meu sentimento crescido foram as aulas de substituição. O nosso núcleo, sob este prisma, lecionou, para além das nossas turmas, a mais 20 outras turmas. Substituímos o professor Pedro Cabaços durante dois meses, um em novembro e outro em fevereiro, o professor Hernâni Oliveira durante duas semanas, também em novembro, e o professor João Freitas durante um dia.

Lembro-me de me sentir terrivelmente assustada nas primeiras semanas de novembro, questionava-me se seria capaz de ser um acrescento às individualidades e necessidades destes alunos. Mas não tinha razões para me sentir assustada, mas sim para me sentir grata. Fui crescendo nestes momentos, ao passo que me levou a questionar algumas conceções, e que de certa forma influenciaram a minha prática. Este é o processo de crescimento, estaremos sempre em contacto com novas pessoas, novos lugares e novas aprendizagens, o teu ‘eu’ do presente reside na possibilidade do teu ‘eu’ de amanhã.

Foi também na disciplina de Domínio da Autonomia Curricular (DAC), articulação curricular de EF e Ciências Naturais, que me apercebi, mais uma vez, da relevância de aprender com todas as oportunidades. Inicialmente questionava-me ‘porque é que eu tenho de estar presente em DAC?’ Talvez a disciplina em si não fosse o cerne da minha presença. Talvez o foco das minhas dúvidas estariam no caminho errado. Tudo tem uma razão de ser. Em DAC, por muito que a minha intervenção direta estivesse muito próxima de ser nula, os alunos sentiam a minha falta quando, por motivos de outros compromissos escolares, eu não conseguia estar presente nessas aulas. Não imaginava que a minha presença fosse tão valorizada, que a minha falta se fizesse sentir nos alunos. São estes momentos que fazem crescer a minha vontade de ser professora. As interações com os alunos durante as aulas de DAC e as sugestões de melhoria que oferecia para os seus trabalhos em progresso, revelaram-se suficientes em confirmar a importância da minha participação em DAC.

Importa referir aqui que eu tive a sorte de ter um OC sempre presente. Ele ouvia-nos; indagava sobre as nossas opções; lançava-nos desafios; sinalizava as nossas arestas a limar (expressão muito utilizada por ele), mas também as nossas evoluções; oferecia-nos o seu ponto

de vista; mas sobretudo, ele conectava-nos com o colégio, colocava-nos em posições que nos ‘obrigavam’ a interagir. No entanto, acredito que tudo depende da forma como vês estas oportunidades e do olhar que tens para ti mesmo.

Todos estes momentos de partilha, mesmo aqueles que se traduziram em pequenas conversas informais, revelaram-se, portanto, elementos importantes da construção do meu ‘eu’ de hoje e do meu constante ‘eu’ de amanhã (exatamente nesta linha temporal em que o leitor se encontra a ler agora, porque estas vivências contribuíram todos os dias para eu perceber que nunca é tarde para ser melhor).

5.4. A Componente ético-profissional

Já alguma vez paraste para pensar de que forma estás a construir o teu ‘eu’? Já refletiste se esse ‘eu’ está alinhado com aquilo que realmente queres para ti? Talvez não, não censuro, abrimos mão destas reflexões com demasiada facilidade. Trocamos estas reflexões para pensar no que é que ainda temos para fazer, de certeza que já ouviste, ou até mesmo disseste ‘tenho tanta coisa para fazer’ ou ‘não tenho tempo’. Mas é possível, sim, é possível termos tempo. Ao reservarmos momentos para a reflexão, permitimo-nos, inclusive, fazer uma melhor gestão do nosso tempo, talvez porque deixamos de o trocar por objetivos que não são os nossos ou por recursos que não nos acrescentam valor.

Acredito que este seja um dos principais motivos pelos quais a abordagem sobre a identidade profissional se torna um marco de reflexão, porque ‘não temos tempo’ para a autodescoberta. Apenas fazemos uso da pessoa que pensamos que somos e agimos em piloto automático com base nessa referência. No entanto, devo sublinhar que não há nada como a construção consciente da nossa identidade pessoal e profissional. Permite-nos saber quem somos e o que representamos, ajuda-nos a criar uma conexão genuína connosco mesmos, mas também com os outros, temos a oportunidade de moldar e direcionar a perceção que os outros têm de nós. Se somos o resultado das escolhas que fazemos, não seria mais benéfico para o alcance dos nossos objetivos tomar decisões conscientes? Aquelas que estabelecem prioridades claras em consonância com o que realmente importa para nós? Para sermos melhores, o primeiro passo é reconhecer que temos a capacidade de melhorar, mas para isso, precisamos de saber quem somos e quem queremos ser.

Confesso que pensar sobre a minha identidade profissional na PES enquanto professora, futura professora, ou ambas, é um pouco ambíguo. Sinto-me confortável nesta posição, mas

será o conforto um bom presságio? Terei eu chegado à pessoa que quero ser? Ou terei acabado de descobrir quem sou?

Todos os dias deitava o olhar sobre o meu reflexo, fixava os meus pontos altos e baixos. A ideia de estar a ser observada e a observar simultaneamente, pelos mesmos olhos mas com um olhar diferente, parecia utópica. Mas ficarias surpreendido como a imagem de ti consegue atingir novas tonalidades, novas cores, novos detalhes de um momento para outro, ‘num piscar de olhos’.

Esta era também uma reflexão que procurava transmitir aos alunos. Por exemplo, quando era necessário formar grupos e/ou equipas, era sempre eu quem assumia esta responsabilidade. Não se tratava apenas da gestão da aula, mas também de algo mais profundo, algo relacionado com a própria identidade. Como poderiam os alunos descobrir quem realmente eram se estivessem sempre confinados ao mesmo contexto, ao mesmo grupo? É na diversidade das experiências e das interações que encontramos estas novas tonalidades e cores, e que descobrimos potencialidades ocultas. Não é que essas potencialidades não fizessem parte de nós, ou não fizessem parte dos meus alunos, simplesmente estavam bloqueadas.

Não foi pela sociedade ou cidadania que eles podem redesenhar que, em parte, escolheste esta profissão?

6. Desenvolvimento profissional

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

Somos seres em formação. Defendo a ideia de que o nosso propósito pode mudar, nada nos define do início ao fim. A formação é simplesmente uma declaração pessoal que reflete os nossos interesses, competências e objetivos, e serve como uma bússola que orienta as nossas escolhas e direções. No fundo, traça o nosso desenvolvimento profissional.

Tudo depende da qualidade das perguntas que fazemos a nós mesmos. E é nesse momento que estás disposto a autodescobrir-te.

A PES concebeu-me a oportunidade de explorar quem era verdadeiramente, de abrir, uma a uma, as portas para o crescimento e para a autenticidade. Foi na tentativa de me encontrar que, um dia, me inscrevi numa formação de "Produção de Espetáculos". A verdade é que, nas atividades em que participei ativamente na conceção e organização de peças teatrais e outras formas de espetáculos, senti-me feliz, elogiada e grata. De certa forma, permitiu-me ‘ganhar’ uma identidade profissional.

Parece irracional, dado que estamos a formar-nos para a qualidade docente. Poderás pensar que a minha preocupação talvez devesse ter estado direcionada para a minha imagem

enquanto professora. Mas, não é aqui que entra o fazer aprender para lá da aula? E como podes saber se esta formação não teve impacto na minha prática enquanto professora? Não terei abraçado a inovação? A criatividade? Não terei desenvolvido *power skills* importantes para o clima? Para o planeamento? Para a gestão?

A EF é uma área dinâmica, em constante evolução. Podemos escolher entre acompanhar esta evolução ou ser os agentes que a impulsionam. Não é preciso inventar nada de novo. A novidade somos nós, a nossa singularidade, as nossas experiências passadas, as nossas motivações, os nossos talentos, as nossas características, a nossa identidade. A opção é nossa.

Algumas pessoas que me conhecem, pensam que me é fácil ser criativa, e que por isso tenho ideias ‘fora da caixa’. Tal, não é verdade. Nem tenho a certeza se todos temos uma caixa onde guardamos as nossas valências. Existe uma caixa...? Ou a caixa somos nós...?

Quando participei no evento “Convergência 2024: Comunicação, Media-Arte e Tecnologia”, organizado pelo Departamento de Ciências da Comunicação e Tecnologias da Informação da UMAIA, admiraram-se com a minha presença nos *workshops* e seminários. Achavam engraçado e simultaneamente curioso que uma estudante de Mestrado em Ensino da EF estivesse presente, enquanto os próprios alunos de multimédia não compareciam. E aí percebi que ninguém está à espera de que saias da tua zona profissional. EF e Media-Arte e Tecnologia? Faz sentido para vocês? Para mim fez e faz. Eu participei no *workshop* “*User-Centered Design*”, com João Lima, *Critical TechWorks*; no *workshop* “Desbloqueia a Criatividade”, com Diogo Massena, *Reels Creator*; no *workshop* “Criação de Documentos com *LaTeX*”, com Bruno Lima, docente na Universidade da Maia; no *workshop* “Produção de *Streaming*”, com Ricardo Macedo, Produtor de *Streaming*; no seminário “Performance Audiovisual”, com Frederico Dinis, *Artist-Researcher* e; no *workshop* “Produção de Conteúdos Digitais”, com Marisa Coutinho, CEO da Agência de Comunicação Boomer.

Esta combinação pode ser especialmente relevante num mundo cada vez mais digital. Se até os manuais escolares e os exames nacionais já estão adaptados a esta era tecnológica e digital, por que não aproveitar alguns destes recursos para influenciar positivamente a EF?

Foi ainda, na UMAIA que pude ouvir as palavras do Prof. Dr. Clóvis Brito, licenciado em Ed. Física e em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação, quanto ao tema “A indisciplina dos alunos: causas e estratégias para a combater”. Para Clóvis, a disciplina começa com a criação de rotinas consistentes, onde se deve cumprir sempre com aquilo que se promete. Começar a desenvolver noções de responsabilidade e de compromisso, foram algumas estratégias evidenciadas durante a sua oratória. Retirei muitos destes apontamentos para a minha prática.

Também no Colégio Camões participei no *workshop* de Suporte Básico de Vida. Escusado será relatar a pertinência destas formações para qualquer profissional. No entanto, no campo específico da EF, estes são conhecimentos imprescindíveis. Nunca sabemos o dia de amanhã, pelo menos assim, já sei como atuar.

Mais uma vez, a opção é nossa.

Por último, participei no “6º Seminário - O Ensino da Educação Física -50 Anos Liberdade - O Papel da Educação Física na Democracia, Cidadania e Equidade” enquanto elemento de plateia e também de oradora, na apresentação e exposição do projeto desenvolvido no âmbito de “Projetos de Intervenção I”.

Seminário

Durante a PES passei muito tempo a questionar-me sobre o significado de se ser um ‘novo EE’. Será que este termo implicava a responsabilidade de trazer a novidade? Teríamos de representar a inovação?

Foi por meio destas dúvidas que optamos, eu e os meus colegas do núcleo, por fazer do presente Seminário a apresentação do nosso projeto da unidade curricular “Projetos de Intervenção II”.

O mencionado projeto, intitulado “Explorar os efeitos do programa *Skills4Genius* no desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e colaborativo nos alunos do ensino básico e secundário” nasceu desta vontade de sermos autênticos. E porque não haveríamos? Caminhados lado a lado por um ensino voltado para a criação de cidadãos ativos, reflexivos e autónomos, e enquanto futuros professores não o seríamos? Se nós queríamos que os nossos alunos fossem parte integrante de uma cidadania astuta, íntegra e criativa, nós tínhamos de o ser.

Este foi um dia em que vivi várias emoções diferentes. A emoção do nervosismo, a emoção do orgulho, a emoção do medo, a emoção da realização e a emoção da saudade. Apresentar, uma das que considero das nossas maiores conquistas, no último dia de aulas do terceiro período tem este potencial de nos deixar vulneráveis às emoções.

Também foi um ‘porquê’ de acreditar em nós mesmos, um ‘porquê’ de acreditar que sim, que somos capazes, que podemos ser quem queremos ser. E foi assim, que naquele momento, credenciados com o nosso nome ao pescoço, realizámos um Seminário, direcionado a professores e alunos, que nunca esquecerei.

7. Reflexões finais

Durante a PES aprendi a deixar-me guiar pelos meus ‘e se?’ Curioso, não é? Habitualmente, sentimos desconforto com esta combinação de palavras; individualmente, são inofensivas, mas, unidas, possuem a capacidade de nos atormentar perpetuamente. ‘e se...?’ ‘e se...?’. Durante toda a minha vida, aconselharam-me a não ponderar sobre o ‘e se’.

Talvez seja porque, na maioria dos diálogos interiores, lhe atribuímos o valor da negatividade: ‘E se eu não for capaz?’ ‘E se não correr bem?’ ‘E se não corresponder às minhas expectativas?’ Pensar na hipótese de não sermos capazes vale o mesmo do que pensar que somos. ‘E se eu fizer este exercício? É um exercício criativo, pode resultar’ ‘E se eu planear desta forma? Acho que os alunos vão sentir-se entusiasmados e motivados’. Mais uma vez, depende da qualidade das perguntas que fazemos a nós mesmos.

Quando escrevi as minhas expectativas iniciais, não o fiz por obrigação ou apenas ‘porque sim’. Escrevi o que sonhava. E sonhava o que escrevi.

Poderia, após todo este percurso, rir-me daquela pessoa que colocou no papel tais expectativas; poderia tentar avisá-la de que estava a sonhar alto demais. Mas, em vez disso, achei-a fascinante. Transparecia motivação pelos seus ‘e se...’ de espectros de possibilidades. Sentia-se esperançosa pelo que a PES lhe poderia oferecer e pelo que ela poderia oferecer à PES. Prisioneira de uma crença na capacidade de aprender a crescer.

Seria correto não a avisar sobre os obstáculos, as desilusões e as frustrações? Seria correto roubar-lhe o otimismo só para o substituir por racionalidade? Seria correto aconselhar-lhe ‘Ana, tens de ter os pés assentes na terra’? Seria...?

Ter expectativas sobre o futuro é ter a coragem para o enfrentar caso não corresponda ao que vislumbramos. Nem todos gostam de criar expectativas, muitos optam por não o fazer para não se desiludirem. Mas o que seria da nossa vida se nunca tivéssemos tido coragem?

É curioso que ainda me perguntem o porquê do meu interesse no evento: “Convergência 2024: Comunicação, Media-Arte e Tecnologia”. Ainda mais curioso é que me perguntem por que razão é importante para este ano da PES. A resposta está numa das expectativas que tinha: “[...] explorar as fronteiras da inovação na área da educação física [...]” e “[...] desvendar as possibilidades de integrar novas tecnologias, abordagens criativas [...]”.

Pois, ‘e se’ as minhas expectativas nunca tivessem tido o seu auge de otimismo? ‘E se’ tivesse sido previamente avisada de que não poderia sonhar? Teria sido a minha atuação igual? Teriam os alunos desfrutado de todas as ideias, e de certa forma inovações, que levei para as minhas aulas? Teria a Direção Pedagógica a satisfação pelo meu trabalho na organização das atividades? Teria sido mais ou menos bem sucedida? Mas sobretudo, quem somos nós no meio

destes dois mundos do que foi e do que poderia ter sido? Seremos a diferença entre o concreto e o abstrato?

E as conquistas? Serão concretas ou abstratas? Senti-me realizada quando percebi que o importante nunca foi perguntar-me se seria capaz; o relevante nem sequer era eu. Eram eles, os alunos. Poderá ser esta reflexão por si só uma conquista?

Sim, pode, pois cada conquista representava mais um passo, e outro, e outro ainda.

8. Referências

- Aburachid, L. M. C., Ribas, S., Cortela, C. C., & Greco, P. J. (2022). Badminton escolar: Intervenção pedagógica empregando o TGfU + coordenação motora considerando diferentes distribuições de prática. In R. Reverdito, L. Galatti & A. Scaglia (Eds), *Pedagogia do esporte: Ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar* (pp. 326–341). UNEMAT. <https://doi.org/10.29327/5194505.1-16>
- Aleixo, I. M., & Mesquita, I. (2016). Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(4), 349–357, 2016.
- Almeida, U., Heckert, A., & Barros, M. (2011). Nas trilhas da atividade: Análise da relação saúde-trabalho de uma professora de Educação Física escolar. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9(1), 245–263.
- Ayşe, D. M. (2014). The effects of peer teaching on the university students achievements in cognitive, affective, psychomotor domains and game performances in volleyball courses. *Educational Research and Reviews*, 9(9), 262–271. <https://doi.org/10.5897/err2013.1690>
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of six- grade Physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Brock, L., & Schulze, F. (1976). *Stealing is my game*. Prentice-Hall, Inc.
- Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Caldeira, R., Freitas, R., Gaspar, A., Oliveira, R., Sousa, H., Pestana, M., Quintal, T., Prudente, J., & Gouveia, É. R. (2019). O impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: Um estudo experimental no contexto escolar. In H. Lopes, A. Rodrigues, E. Gouveia & A. Correia (Eds.), *A educação física em tempos de mudança: Ferramentas didáticas* (pp. 211-227). Universidade da Madeira.
- Carrol, L. (1971). *Alice no país das maravilhas*. Casa das Letras.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of the literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Catão. (2000). *Da agricultura: De agri cvltvra*. Editora da Unicamp.
- Colégio Camões. (2023). *História e missão*. Retrieved from <https://colegiocamoes.com/>

- Costa, L. C. (2004). O ensino da técnica e da tática: Novas abordagens metodológicas. Teaching the technique and the tactics: New methodological approaches. *Revista da Educação Física*, 15(2), 49-56.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (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(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Curtner-Smith M. D. (2004). A hybrid sport education-games for understanding striking/fielding unit for upper elementary pupils. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 7-16.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315739496>
- Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 370–380. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119>
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2020). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 137-154. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Frank, P. (2002). *Einstein: His life and times*. Da Capo Press.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Learning to be a teacher in a study context: A study using timelines on biographical interviews. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240015.
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do ensino básico e secundário. *Boletim SPEF*, 40, 83-90.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., & Vonderlynck, V. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o

- ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. *Actas del II Congreso Iberico de Baloncesto*, Caceres, pp. 27-29.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Faculdade de Desporto Universidade do Porto.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2017). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004) O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143–150.
- Hastie P, Curtner-Smith M (2006). Influence of a hybrid sport education - Teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical education & Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Instituto Universitário da Maia. (2015). *Regulamento geral dos cursos de 2.º ciclo de estudos*. <https://www.umaia.pt/pt/sobreismai /Documents/Regulamentos/Gerais/RegulamentoGeraldoscursosde2ciclodeestudos.pdf>
- Instituto Universitário da Maia. (2015). *Regulamento específico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Pearson.
- Koyenikan, I. (2018). All you need is a ball: *What soccer teaches us about success in life and business*. Grandeur Touch, LLC.
- Lima, R. F., Benites, L. C., Goncalves, F. & Resende, R. (2018). A educação física na escola: Atitudes dos alunos em função da idade e do sexo. *Boletim SPEF*, 41, 83-92.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246. <https://doi.org/1177/1356336X07076878>
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469-492.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. G. In Tani, J. O. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-344). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. M., Pereira, F. R., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e relações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944-954. <https://doi.org/10.5016/2562>
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Faculdade de Desporto Universidade do Porto.
- Metzler, M. (2017) *Instructional models for physical education*. Routledge.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). "Decreto-Lei n.º 79/2014". *Diário da República* 1ª série, 92 (maio): 2819-28. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Parrish, S. (2024). *Pensar com clareza*. Planeta.
- Porto Editora. (2024). Experiência. Em *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora. Retrieved from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/experiencia>.
- Resende, R., Sá, P., & Lima, R. F. (2017). Ensino dos jogos desportivos coletivos: Professores experientes vs estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(2), 11-19. <https://www.researchgate.net/publication/323737640>
- Resende, R., Pimenta, N., & Sá, P. (2021). Critical incidents in physical education. *Journal Physical Education*, 32, 1-9. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3260>

- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2^a ed.). Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Human Kinetics.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <https://doi.org/10.1086/461321>
- Saint-Exupéry, A. (2017). *O Príncipezinho* (Reimpressão). Porto Editora.
- Sêneca. (2020). *Sobre a tranquilidade da alma*. Manuscrito Editora.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion física*. INDE.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1.A), 107–114. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.107>
- Silva, R., Farias, C., Arroyo, M. P., & Mesquita, I. (2021a). Student-centered models in physical education: Pedagogical guidelines and research trends. *Retos*, 42, 331–343. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V42I0.86469>
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021b). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: *A systematic review*. *European Physical Education Review*, 27(4), 798–816. <https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor
- Sociedade Portuguesa de Educação Física (2019). *Avaliação em educação física: Perspetivas e desenvolvimento*. SPEF (Ominiserviços).

- Tannehill, D., van der Mars H., & A. MacPhail. (2015). *Building effective physical education programs*. Jones and Bartlett Publishers.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities – A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
- Webb, L. & Scoular, T. (2011). Reflection on reflection on reflection: Collaboration in action research. *Educational Action Research*, 19(4), 469-487. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625690>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.