

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



## Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Vieira de Sousa Correia

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Nuno Frederico da Costa Ferreira Teixeira

setembro, 2024



**Catarina Vieira de Sousa Correia**

**N.º 43630**

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 no79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei no74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei no63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação do Prof.º Doutor Nuno Frederico da Costa Ferreira Teixeira, da Universidade da Maia.

Setembro, 2024

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

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

## DEDICATÓRIA

“You’re braver than you believe, stronger than you seem, and smarter than you think.”

- Alan Alexander Milne (“Winnie the Pooh”)

Para os que me acompanharam e apoiaram em todos os momentos da minha jornada!

## AGRADECIMENTOS

Findado este percurso que significou tanto para mim, é de dedicar e referenciar as pessoas que contribuíram para que o sucesso fosse alcançado.

Aos meus pais e à minha irmã, que sempre me impulsionaram e acreditaram em mim desde o início e que fizeram com que fosse possível tudo isto acontecer, apoiando incondicionalmente todas as minhas escolhas.

Ao Zé Afonso, por estar comigo, não só nos momentos bons, como nos mais difíceis. Pela paciência e pelo amor. E à sua família, por fazer das minhas conquistas as deles.

À minha família e amigos, pelo apoio e motivação para ser a melhor “stora”.

À Orientadora Cooperante, Professora Sónia Gonçalves, não só pelo carinho, amizade, companheirismo e dedicação desde o início do ano, mas também pelos conselhos, partilha de experiências e conhecimento que tornaram o meu percurso mais enriquecedor e confiante.

Ao Supervisor, Doutor Nuno Teixeira, pelo desafio das suas questões que me obrigaram a refletir e a pensar na prática, por toda a partilha de conhecimento e conselhos que me orientaram nesta jornada.

À Escola Secundária João Gonçalves Zarco e toda a comunidade educativa por me ter recebido tão bem e por integrar os Estudantes Estagiários em todas as atividades e eventos escolares.

À Dona Paula e aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física pela afetuosa receção, pelo ambiente caloroso e amigável que me proporcionaram durante todo o ano letivo e pela ajuda e amizade, que estou certa de que se manterá por muitos anos.

Aos meus colegas de Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, Tiago e Diogo, por todos os momentos e horas passadas na escola e pela paciência, especialmente nos dias mais stressantes e trabalhosos.

À Marta, por ser a parceira e amiga que me acompanha e partilha a paixão pelo que estudamos desde 2017 e por nos termos ajudado uma à outra em todos os momentos, mesmo estando longe.

Aos meus amigos do mestrado, que sabem quem são, pelos momentos de reflexão, ajuda e companheirismo ao longo destes dois anos, em especial neste ano.

Por último, mas não menos importante, ao 9.º5, que foi a melhor turma residente que podia ter escolhido. Por tornarem melhor e tão especial a minha Prática de Ensino Supervisionada. Nunca me esquecerei de vocês.

A TODOS, O MEU SINCERO OBRIGADA!

## **Resumo**

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia e realizada na Escola Secundária João Gonçalves Zarco no ano letivo 2023/2024. A produção escrita deste documento apresenta uma descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo da prática de ensino enquanto Estudante Estagiária, sustentadas nas aprendizagens adquiridas ao longo do processo formativo e nos momentos reflexivos imprescindíveis num contexto real de ensino enquanto docente de Educação Física, orientado e supervisionado por professores experientes.

A estruturação do documento segue as indicações dos critérios de estruturação do Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia. Desta forma, encontra-se organizado em sete capítulos, nomeadamente: (1) Introdução, que contextualiza de forma breve o presente documento; (2) Enquadramento pessoal e profissional, que retrata os momentos marcantes do meu percurso académico, pessoal e profissional e o que levou à escolha do ensino, juntamente com as expectativas iniciais para a prática docente enquanto Estudante Estagiária; (3) Enquadramento Institucional, que descreve a escola cooperante, a importância da Prática de Ensino Supervisionada para o desenvolvimento de competências profissionais; (4) Prática Profissional, que abrange uma relação entre a prática com a teoria, nomeadamente a conceção de ensino, o planeamento, as dimensões de intervenção pedagógica e a avaliação; (5) Participação na escola e Relação com a comunidade, onde são descritas todas as atividades realizadas e organizadas na escola, assim como a reflexão sobre os impactos na minha atuação além da aula, sobre a socialização profissional e institucional e também da componente ético-profissional; (6) Desenvolvimento Profissional, que aborda a importância de formação contínua dos docentes, assim como as dificuldades e obstáculos da prática; (7) Reflexões finais, que espelha uma reflexão acerca do ano letivo marcado pela Prática de Ensino Supervisionada e expectativas futuras.

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

## **Abstract**

This Supervised Teaching Practice Report is part of the Supervised Teaching Practice course unit, integrated in the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Maia, and carried out at Escola Secundária João Gonçalves Zarco during the 2023/2024 academic year. The written production of this document presents a description and analysis of the activities developed throughout the teaching practice as a Pre-service Teacher, based on the knowledge acquired during the training process and the reflective moments essential in a real teaching context as a Physical Education teacher, guided and supervised by experienced teachers.

The structure of the document follows the guidelines for the organization of Supervised Teaching Practice Reports at the University of Maia. Thus, it is organized into seven chapters, namely: (1) Introduction, which briefly contextualizes this document; (2) Personal and Professional Background, which portrays the key moments of my academic, personal, and professional journey and what led to the choice of teaching, along with the initial expectations for teaching practice as a Pre-service Teacher; (3) Institutional Framework, which describes the cooperating school and the importance of Supervised Teaching Practice for the development of professional skills; (4) Professional Practice, which covers the relationship between theory and practice, including teaching design, planning, pedagogical intervention dimensions, and assessment; (5) Participation in School and Community Relations, where all the activities carried out and organized at the school are described, as well as reflections on their impact on my performance beyond the classroom, professional and institutional socialization, and the ethical-professional component; (6) Professional Development, which addresses the importance of continuous teacher training, as well as the challenges and obstacles encountered in practice; (7) Final Reflections, which offers a reflection on the academic year marked by Supervised Teaching Practice and future expectations.

**Keywords:** Physical Education; Pre-service Teacher; Supervised Teaching Practice.

## **Índice geral**

Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice de figuras	x
Índice de quadros	x
Lista de Abreviaturas	xi
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento pessoal e profissional</b>	<b>2</b>
<b>2.1 Uma decisão a partir de um percurso</b>	<b>2</b>
<b>2.2 Expectativas iniciais</b>	<b>3</b>
<b>3. Enquadramento institucional</b>	<b>5</b>
<b>3.1 A importância da PES</b>	<b>5</b>
<b>3.2 A PES na UMAIA</b>	<b>5</b>
<b>3.3 A escola cooperante: lugar de prática</b>	<b>6</b>
<b>3.4 Caracterização do núcleo da PES</b>	<b>9</b>
<b>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção</b>	<b>10</b>
<b>4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem</b>	<b>10</b>
<b>5. Participação na escola e Relação com a comunidade</b>	<b>39</b>
<b>5.1 Atividades realizadas</b>	<b>39</b>
<b>5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação</b>	<b>45</b>
<b>5.3 Socialização profissional e institucional</b>	<b>47</b>
<b>5.4 A Componente ético-profissional</b>	<b>48</b>
<b>6. Desenvolvimento profissional</b>	<b>49</b>
<b>6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão</b>	<b>50</b>
<b>7. Reflexões finais</b>	<b>53</b>
<b>8. Referências bibliográficas</b>	<b>56</b>

## **Índice de figuras**

Figura 1: Perfil Aluno Zarco 7

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Distribuição das matérias pelos 2 semestres da turma residente 24

## **Lista de Abreviaturas**

AE – Aprendizagens Essenciais

CTESP – Curso Técnico Superior Profissional

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

ESJGZ – Escola Secundária João Gonçalves Zarco

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBES – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientadora Cooperante

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RI – Regulamento Interno

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico-pedagógico

SPI – Sistema Personalizado para a Instrução

SV - Supervisor

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritário

*TGfU – Teaching Games for Understanding*

UAARE – Unidades de Apoio ao Alto Rendimento nas Escolas

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

## **1. Introdução**

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) tem como principal objetivo refletir sobre o meu percurso formativo ao longo do ano letivo de 2023/2024, enquanto Estudante Estagiária (EE), desempenhando funções de docente de Educação Física (EF) num contexto real de ensino, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ), em Matosinhos. Este relatório insere-se na Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), sendo um requisito para a obtenção do grau de Mestre no Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA). Através deste documento, é possível observar a importância desta UC como uma oportunidade para a aquisição de uma experiência prática no contexto real da profissão docente do ponto de vista das normas e valores, hábitos, costumes e práticas (Batista et al., 2015), sendo considerada uma das principais estratégias para a aprendizagem e desenvolvimento profissional na área da EF. A PES foi realizada sob supervisão da Universidade da Maia (UMAIA), seguindo as orientações da instituição e o enquadramento legal relativo à qualificação profissional para o ensino (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro).

Durante este ano letivo, tive a oportunidade de aplicar em contexto real alguns dos conhecimentos adquiridos no primeiro ano do MEEFEBS na UMAIA, permitindo-me desenvolver competências essenciais à prática docente. As minhas expectativas iniciais foram marcadas pela apreensão face aos desafios que poderiam surgir nesta etapa, mas a colaboração e a integração com professores experientes facilitaram a minha adaptação no sistema de ensino da escola cooperante, tanto pela partilha de saberes práticos, como pelo aperfeiçoamento das minhas próprias capacidades. Esta interação com os docentes da ESJGZ proporcionou-me a oportunidade de aprender e aplicar diferentes métodos de trabalho, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

O confronto com a PES foi crucial no desenvolvimento de competências fundamentais, como a comunicação, liderança, resolução de problemas e trabalho em equipa. Além disso, permitiu-me adquirir aptidões específicas da profissão, tais como a organização de eventos desportivos e o planeamento de aulas.

Desta forma, o RPES oferece uma visão alargada sobre o meu processo de aprendizagem e crescimento ao longo deste ano, desde o enquadramento pessoal até às reflexões finais sobre a experiência vivida.

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

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

Durante o meu percurso escolar, a educação física sempre foi uma das disciplinas favoritas e, apesar de nessa altura não ter participado no vasto leque de atividades desportivas comuns para a idade, o meu interesse pelo desporto cresce a partir de um momento da minha infância que me tornei atleta de natação de um clube da cidade de Matosinhos durante vários anos, abandonando-o precocemente devido às frustrações que esta modalidade individual pode trazer e aliadas aos problemas de primeiro mundo da adolescência. Todas as experiências que vivenciei através da prática desta modalidade que marcou a minha vida, moldaram em mim o desejo de me querer formar profissionalmente na área do desporto, nomeadamente na área do ensino.

Nunca fui uma aluna excepcional, mas sempre tive os meus objetivos de vida a nível académico bem definidos. É então que, no ensino secundário, o percurso profissional na área do desporto inicia, no Curso Profissional Técnico de Desporto numa escola no Porto, onde estudavam atletas das diversas modalidades do clube onde praticava natação.

A experiência destes 3 anos não foi a mais positiva para o percurso escolar e até pessoal. No entanto, terminei sendo a melhor aluna do 12º ano. Na decisão de entrada para o ensino superior não restavam dúvidas de como o destino era a área do desporto e, mesmo não tendo as melhores notas nos exames nacionais, concretizou-se.

Ingressei num Curso Técnico Superior Profissional (CTESP) de Desporto e Turismo da Natureza numa Escola Superior no Porto e durante os 2 anos deste curso, surgiram oportunidades irrecusáveis de trabalho na área da animação e da gestão desportiva. A partir desta altura, trabalhei durante o verão em campos de férias como monitora, animadora e até gestora dos mesmos. No último semestre do CTESP que foi marcado por um estágio, optei por realizá-lo numa escola de surf cooperante, pois após a saída da competição na natação, a minha prática desportiva focou-se no surf durante 3 anos. Ao longo do estágio na escola *Linha de Onda Surfing School*, na qual ainda trabalho atualmente, além de vivenciar e aprender bastante sobre todos os aspetos de trabalhar com atendimento ao público e gestão das instalações desportivas, a experiência foi marcada pelo ensino de duas modalidades, o surf e o bodyboard a todas as idades e níveis, desde a competição à prática por lazer.

Após terminar o estágio do CTESP, surge o convite para trabalhar na escola como monitora e gestora dos campos de férias nos anos seguintes, ao qual aceitei. Assim que terminei o CTESP, ingressei na Licenciatura em Desporto, na mesma instituição e durante a mesma,

surge a oportunidade de frequentar o curso de treinadores de surf grau I, dando-me a possibilidade de manter o meu trabalho na escola de surf como treinadora para lecionar aulas de surf e bodyboard legalmente.

Durante o estágio que tinha terminado, contactei com duas vertentes da área do desporto, como o treino e o ensino e, a que mais me motivou, foi a área do ensino, fazendo com que o interesse por esta vertente aumentasse e determinasse ainda mais a área de especialização da licenciatura. Desde que pratiquei natação que sempre me interessei pelo ensino da modalidade desde bebés a adultos e tinha bem definido que o estágio da licenciatura iria ser nessa área. Concretizando assim esse objetivo, realizei o estágio numa empresa do Concelho de Matosinhos que se dedica em grande parte ao *Aquafitness* e ao ensino da natação, duas áreas das atividades aquáticas que se tornaram desde então um dos focos da minha vida profissional hoje em dia. Desde que terminei a licenciatura, dedico-me profissionalmente ao ensino de atividades de *surfing* e da natação, sendo treinadora certificada de ambas para os devidos efeitos.

A decisão de ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, está inerentemente tomada desde a altura que era atleta de natação pelas razões anteriormente indicadas e pela minha vida profissional atual se dedicar ao ensino de duas modalidades desportivas, sendo como um complemento de formação académica. Apesar de ainda estar a construir o meu perfil profissional, tudo o que aprendi e experienciei ao longo de vários anos junto de profissionais de excelência e do apoio familiar incondicional, deve-se aos valores como a disciplina, respeito, espírito de sacrifício e superação que me foram transmitidos e absorvidos. Sei que o gosto por ensinar, surgiu desde o primeiro dia em que cada uma destas duas modalidades começaram a fazer parte da minha vida e é a todas essas experiências, boas e menos boas, que devo o gosto pelo que faço e pelo que estou a construir na área do ensino da educação física na Universidade da Maia.

## **2.2 Expectativas iniciais**

As expectativas iniciais da Prática de Ensino Supervisionada (PES) centraram-se, sobretudo, no receio da gestão e controlo da turma por ser uma professora-estagiária mais nova e sem experiência no contexto escolar.

Outro dos desafios que acreditava poder enfrentar é uma questão mais social e geracional no contacto com alunos que, ainda que não estejam tão distantes de mim em termos de idade como de outros professores mais experientes, já demonstram algumas diferenças no que diz respeito ao seu lugar na sociedade, à linguagem e também à noção e identificação de

género, por exemplo. O que podia trazer mais desafio à minha prática para lidar da melhor forma com situações que pudessem surgir, mas, por outro lado, foi visto como uma vantagem no que diz respeito à comunicação com os alunos por sermos da mesma geração. Também o facto de nunca ter praticado desportos coletivos em ambiente desportivo foi outra das minhas inseguranças e deixou-me expectante em relação ao meu desempenho na prática de ensino. Entendo que qualquer docente de Educação Física chegue de um contexto específico, tal como eu chego dos desportos aquáticos individuais, por isso esperei conhecer as histórias dos professores do grupo disciplinar – especialmente com a Orientadora Cooperante (OC) – e absorver aprendizagens e estratégias a nível pedagógico.

No que diz respeito à escola cooperante, as expectativas sempre foram elevadas, uma vez que já a conhecia há alguns anos e sabia que em termos de condições de infraestruturas e materiais está muito bem preparada, elevando assim a responsabilidade para a qualidade da minha PES. Também através de testemunhos de vários professores e ex alunos, inclusivamente a minha irmã mais velha, soube que o corpo não docente e docente prima pela excelência, nomeadamente o grupo de educação física que se distingue, pelos vários testemunhos ouvidos, pela inclusão e bom ambiente de trabalho. Também deste ponto de vista, expectei criar uma boa relação com a OC, núcleo da PES e supervisor para que tudo fluísse de forma simbiótica: com ganhos e um balanço positivo para todas as partes.

O trabalho que iria iniciar tinha o objetivo de fazer com que o meu dever enquanto Estudante Estagiária (EE) e futura professora de educação física passe por projetar para os alunos, um ensino inovador e de excelência, assim como prima a escola, utilizando todas as ferramentas e tecnologias que me foram concedidas nestes sete anos de ensino superior, mais concretamente no primeiro ano curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS) pelos professores e investigadores da UMAIA especializados no ensino da educação física. Aliado a este ponto de vista, o meu dever passa também pela inspiração e incentivo para o gosto pelas aulas da disciplina, pelo desporto e por um estilo de vida ativo e saudável estendendo às dimensões do desenvolvimento motor e psicossocial nas atitudes e valores dos alunos, para que sejam agentes ativos e responsáveis na sociedade.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1 A importância da PES**

A PES é entendida por Seabra, Silva e Resende (2016), como um processo complexo e multidimensional que pretende associar o desenvolvimento do conhecimento especializado da área de formação específica e a capacidade de o colocar em prática através do contacto com situações reais de ensino e de prática profissional (Resende et al., 2020). É durante a PES e através das ferramentas fornece que, o Estudante Estagiário (EE) deve, não só aplicar as competências adquiridas no ano curricular, como também absorver o máximo de experiências contribuindo progressivamente para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas aliando a teoria com a prática. O contexto real de ensino apoia o EE no seu desenvolvimento profissional, influenciando a forma de pensar, agir e reagir na interação com os diferentes contextos (Gomes et al., 2019).

Deste modo, a PES tem o objetivo de integrar o EE no contexto real do exercício profissional de tudo o que envolve a docência, de forma orientada, desenvolvendo assim, competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física em três áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional, promovendo uma evolução e preparação eficaz para a carreira docente, de forma progressiva e contínua.

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

A Unidade Curricular (UC) da PES está inserida no 2º ciclo de estudos do MEEFEBS da Universidade da Maia (UMAIA) e encontra-se regulamentada pelas normas da instituição formadora e legislada pelo artigo nº11 do Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições da obtenção de habilitação profissional para a docência em Portugal. A PES realiza-se nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino básico e secundário do território nacional, protocoladas com a UMAIA, onde sejam asseguradas as condições previstas no Decreto-lei anteriormente referido. Esta UC é constituída pela prática supervisionada em contexto real de ensino e pelo Relatório Final da PES (RPES), defendido no final do ano letivo corrente e avaliado perante uma equipa de júri.

Para a realização da PES, em cada escola cooperante protocolada com a UMAIA é escolhido um/a Orientador/a Cooperante (OC) que seja um/a docente de educação física, cujo suas habilitações académicas sejam, pelo menos de nível 7 (Mestrado), de acordo com o Quadro de Habilitações da Direção Geral de Ensino Superior (DGES). O/A OC tem a função de acolher,

acompanhar e orientar o núcleo da PES com dois ou três EE, durante o ano letivo no que à ação prática deste na escola, na/s turma/s e comunidade educativa diz respeito. Consoante as turmas que sejam atribuídas e no horário do/a OC na escola, cada EE deve assumir pelo menos uma turma residente e partilhar as restantes, assim como também assumir o seu compromisso e participação em atividades de outras áreas de intervenção do projeto educativo da escola cooperante. Além da importante função dos OC ao longo da realização da PES, todos os núcleos contam com a orientação de uma equipa de supervisores da UMAIA, cada um atribuído por diferentes núcleos. De acordo com o documento orientador da PES, da instituição e o regulamento específico, compete ao supervisor (SV) orientar, gerir, coordenar e refletir sobre as atividades desenvolvidas pelos EE no âmbito da PES e na realização do RPES, em colaboração com o OC, fazendo cumprir, em conjunto, as orientações pedagógicas da UMAIA e da Escola Cooperante.

### **3.3 A escola cooperante: lugar de prática**

A escola cooperante para a realização a PES, está situada no Concelho de Matosinhos. Teve origem na antiga Escola Industrial e Comercial de Matosinhos e Escola Secundária nº1 de Matosinhos entre 1955 e 1994, destinadas ao ensino liceal e/ou técnico, passando a ser designada de Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ). Hoje, o horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira das 8h00 às 23h50. De acordo com o *site* da instituição e segundo o levantamento de informações no primeiro dia do início da PES, a ESJGZ conta com 1320 alunos, 168 professores, 90 salas e 2 ginásios, 1 pavilhão com a parceria da *Matosinhosport*, 1 papelaria/reprografia, 1 bar/cantina para alunos e professores, 1 biblioteca, 1 museu, 1 sala de realidade virtual. Situa-se a 1km dos Bombeiros Voluntários de Leixões, a 1.2km do Hospital Pedro Hispano e entre 500 a 800m de supermercados, cafés e uma farmácia. Perto da escola existem paragens de autocarros para várias freguesias do Concelho de Matosinhos, bem como para o centro do Porto e tem uma paragem de metro a 750m também com destinos na periferia.

A missão da escola é “prestar à comunidade um serviço público de qualidade, proporcionando aos estudantes a aquisição e certificação de competências científicas, técnicas e comportamentais que lhes permitam assumir, com sucesso, num cenário de um mundo em mudança, um papel social e profissional ativo.” (Escola Secundária João Gonçalves Zarco, 2020). Tem como visão ser uma escola de referência e excelência, também empreendedora e diferenciadora, disposta à mudança e inovação, para a construção de sucessos e futuros. De acordo com Artigo nº 102 do Regulamento Interno da Escola, a missão da entidade cooperante

foca-se também na construção de um Perfil do Aluno Zarco, onde se pretende que, ao longo do percurso escolar dos alunos enquanto seres individuais e através de um modelo de escolaridade que visa a sua qualificação e a cidadania democrática, seja um cidadão:

Figura 1 - Perfil Aluno Zarco



Fonte: Esc. Sec. João Gonçalves Zarco: <https://www.zarco.pt/site/>

A oferta formativa da ESJGZ inclui o 3º ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano), Cursos Científico-Humanísticos (10º ao 12º ano) nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, inclusive em Ensino Recorrente, e Cursos Profissionais (Técnico/a Auxiliar de Saúde, Informática – Sistemas, Desporto, Cozinha e Pastelaria, Restaurante e Bar, e Ação Educativa). Oferece também Cursos de Educação e Formação de Adultos no 3º ciclo e Ensino Secundário. Além disso, a escola promove projetos como Desporto Escolar, Ensino Articulado, Erasmus+, Eco-Escolas e o projeto UAARE.

A estrutura organizacional é composta pelo Conselho Geral, Direção Executiva, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, coordenações de Turmas e Cursos Profissionais, Departamentos Curriculares, Equipa Multidisciplinar de Educação Inclusiva, Psicologia e Orientação, Educação de Adultos e Biblioteca. Inclui também a Associação de Estudantes e a Associação de Pais.

Neste ano letivo, foi-me atribuída a turma 5 do 9.º ano, composta por 27 alunos (20 raparigas e 7 rapazes, com média de 14 anos). Seis alunos integraram o quadro de excelência, dois têm histórico de retenção, quatro recebem apoio social e dois seguem o ensino articulado. Há alunos com necessidades especiais: dois com acompanhamento psicológico, dois com dislexia, e um com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Desportivamente, 14 alunos são federados e a maioria demonstra gosto por atividade física.

Em conjunto, foi partilhada com o núcleo da PES a turma 10 e 11 do 10º ano do ensino secundário dos Cursos Profissionais de Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Informática

que se juntam para as disciplinas gerais, onde cada EE ficou responsável por lecionar um módulo presente na planificação das matérias de Educação Física, assim como também foi partilhada, em coadjuvação com a OC, nas aulas de Atividades Fitness da turma 10 do 11º ano do ensino secundário do Curso Profissional Técnico de Desporto e em colaboração com outros professores do grupo da mesma turma, a experiência de lecionar aulas de áreas específicas deste Curso Profissional como Desportos Individuais, nomeadamente atividades outdoor de deslize (Surf, Bodyboard e Stand-Up Paddle) e natação.

A Escola EB 2/3 Prof. Óscar Lopes, apesar de não fazer parte das escolas cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada (PES) protocolada com a UMAIA, colaborou com a ESJGZ, proporcionando ao núcleo da PES a experiência de docência no 2º ciclo do ensino básico. Esta escola, pertencente ao Agrupamento de Escolas Professor Óscar Lopes em Matosinhos, funciona das 8h00 às 20h00, com atividades letivas entre as 8h30 e 18h25, e está localizada num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), entre os bairros sociais da Biquinha e Cruz de Pau.

Com cerca de 480 alunos e uma equipa docente diversificada, a escola oferece várias atividades extracurriculares e projetos como Desporto Escolar (DE), Eco-escolas, Escola Azul e Estações Náuticas de Portugal. O DE tem forte adesão, com oito grupos em modalidades como surf, futsal e desporto adaptado. No contexto da PES, as turmas do 6.º ano desta escola foram partilhadas entre NPES com outras do 10.º ano de cursos profissionais, e cada EE foi responsável por lecionar uma UD de forma autónoma, com o apoio do professor responsável.

A escola cooperante destacou-se pelo seu projeto educativo promissor, pela colaboração entre docentes e assistentes operacionais, especialmente nas atividades curriculares, e pelas instalações e materiais adequados às expectativas. Para mim, como EE, o funcionamento da escola e o grupo disciplinar de EF foram fatores motivadores ao longo da PES, tornando-a uma experiência enriquecedora e incentivando a minha futura carreira docente.

Da mesma forma, a experiência na escola parceira com o 2.º ciclo foi igualmente enriquecedora, não apenas pela diferença de ciclo, mas também pelo contexto desafiante em que a escola está inserida. Esta escola destacou-se pela valorização do DE, orientando os alunos na vida pessoal, escolar e desportiva, o que reforça o seu potencial como escolha para o meu futuro como professora.

### 3.4 Caracterização do núcleo da PES

Durante a PES, apesar da avaliação ser individual, o trabalho em grupo foi predominante entre os três EE, de forma colaborativa e cooperativa. Desde o primeiro ano curricular, o trabalho em grupo é incentivado, e os EE que partilham proatividade tendem a manter-se juntos na PES. Embora dois elementos já se conhecessem e o terceiro fosse de outra turma, rapidamente se estabeleceu uma dinâmica de trabalho eficiente e empática.

Assim como os professores, cada um dos elementos do núcleo chega de um contexto específico e experiências desportivas distintas, nomeadamente hóquei em patins e surf, natação, surf e bodyboard e esgrima e futebol americano. Este aspeto favoreceu a troca de ideias, experiências e conhecimentos acerca de modalidades desportivas coletivas e individuais que enriqueceu o núcleo e o trabalho em conjunto inicialmente. Relativamente à metodologia de trabalho de cada um, era expectável que cada um tivesse a sua forma pessoal de trabalhar e esse ponto foi notável na fase final da PES. No horário da OC estavam definidos tempos letivos de dedicação ao núcleo da PES, os quais eram utilizados para realizar tarefas e reuniões, nomeadamente planeamentos e reflexões da prática de cada EE, abrindo espaço para debates e discussões de questões pedagógicas, reflexões em conjunto e partilha de ideias. Estes momentos aconteceram maioritariamente na sala de trabalho do departamento de expressões, mas também na sala dos professores e na sala dos professores de Educação Física. De salientar que a OC encontrou-se presente em todos os momentos da realização da PES dando um apoio em grupo, mas também individualizado e personalizado, sempre em prol do bom funcionamento do grupo do qual também foi parte integrante. Por último, mas não menos importante, o SV foi igualmente parte integrante no núcleo e orientou os EE nas aulas supervisionadas a serem melhores e a adotarem posturas que diferenciaram a prática e melhoraram a PES através de momentos de reflexão e partilha de experiências. A relação harmoniosa entre o SV e a OC desde o início tornaram o trabalho em equipa mais coeso entre todo o núcleo, apoiando em todos os momentos, mas em especial nos mais desafiantes e emocionais de cada EE ao longo da sua prática.

De modo geral, apesar das diferenças características de cada um, sempre foi estabelecido um ambiente positivo, empático e harmonioso entre os EE e a OC, assim como com o SV. Em especial, também com a comunidade educativa no geral, contribuindo para um bom relacionamento com os alunos, zelando pelo sucesso destes e, sobretudo para o desenvolvimento profissional e também pessoal dos EE.

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

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

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

A conceção de ensino diz respeito a uma visão abrangente que orienta como o processo educativo deve ser estruturado e implementado para alcançar os melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Abrange a integração de teorias, metodologias, estratégias e práticas orientadas para atender às necessidades educativas e sociais dos alunos e da comunidade. O professor é um elemento crucial na conceção de ensino, tendo em conta que é um dos principais meios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Quina (2009), refere que o professor desempenha um conjunto de funções, entre as quais a elaboração de documentos como o Plano Anual (PA), Plano Semestral, Unidades Didáticas (UDs) e Plano de Aula que, para Seabra et al. (2016) fazem parte das tarefas a realizar no processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem e que os deve dominar.

É evidente a importância da Educação Física, do movimento e da interação entre crianças e jovens, bem como o impacto direto no desenvolvimento geral de sua literacia motora. A Educação Física transcende o simples desenvolvimento das habilidades físicas (Gallahue & Donnelly, 2003). A eficácia do ensino de habilidades motoras depende de uma planificação rigorosa, que inclua objetivos claros, estratégias de ensino diversificadas e uma avaliação contínua do progresso dos alunos (Rink, 2002). Rink (2002) refere que o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, promovendo um ambiente que estimule a participação ativa e o desenvolvimento holístico dos alunos.

Graça (2011), reforça a ideia de que a EF não deve ser vista apenas como uma disciplina destinada ao desenvolvimento das capacidades físicas. A EF desempenha um papel crucial na formação global dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Segundo o autor, uma abordagem pedagógica eficaz na EF deve promover a autonomia dos alunos, incentivando-os a assumir responsabilidades pelo seu próprio processo de ensino e aprendizagem e a transferir para a sua vida.

Por sua vez, Crum (1993), enfatiza a importância do contexto sociocultural no processo de ensino e aprendizagem da EF, defendendo que os professores devem considerar as características individuais dos alunos, bem como o ambiente social e cultural em que estão inseridos, ao planear e implementar as suas aulas através de abordagem crítica e reflexiva, na qual os professores questionam as suas próprias práticas e procuram constantemente formas de melhorar a qualidade do ensino.

Tinning & Fitzclarence (1992), abordam a EF a partir de uma perspectiva crítica, questionando as normas e práticas tradicionais e defendendo a necessidade de uma educação emancipatória que desafie as desigualdades sociais e promova a justiça social. Eles argumentam que a EF deve ser um espaço de inclusão e diversificado, onde todos os alunos, independentemente do seu contexto social, tenham as mesmas oportunidades e acessos à de atividade física.

Vários autores como Judith Rink, Amândio Graça, Bart Crum, entre outros, destacam-se por suas contribuições valiosas, que enfatizam a importância de uma abordagem de ensino integrada e contextualizada, centrada no aluno trás contribuições importantes na vida escolar das crianças e jovens. Através de uma planificação cuidadosa, estratégias de ensino diversificadas e uma reflexão crítica constante, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo, que prepare os alunos para a vida. A EF deve ir além do desenvolvimento das habilidades motoras, promovendo um crescimento holístico que inclua dimensões cognitivas, emocionais e sociais (Rink, 2002; Graça, 2011; Crum, 1993).

A importância de criar ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades motoras e a participação ativa dos jovens em atividades físicas, destacando o impacto positivo dessas práticas no desenvolvimento geral dos estudantes, é uma preocupação dos professores (Gouveia et al., 2021). Graça & Marques (2017), referem que um dos maiores desafios no ensino da EF é a falta de recursos e a necessidade de formação contínua para os professores, recomendando a implementação de políticas que valorizem a disciplina no currículo escolar e o aumento do investimento em infraestruturas e materiais didáticos. Referem ainda que há uma necessidade de apoio institucional para maximizar esses benefícios. A colaboração entre professores, alunos e políticas educativas é fundamental para promover uma EF de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O ensino é estruturado de forma distinta de país para país. Em Portugal, os professores e EE devem consultar vários documentos orientadores para exercer e lecionar. Documentos esses como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), as Aprendizagens Essenciais (AE), Regulamento Interno (RI) da escola onde exerce, assim como o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Enquanto EE, tive acesso e consultei a todos estes documentos para planear o ano e os semestres e lecionar as matérias à turma residente do 9.º ano e turmas partilhadas do 6.º ano e 10.º ano. No caso do ensino profissional, ao qual também lecionei no 10º referido anteriormente e, no 11.º ano coadjuvando a OC, além dos documentos

referidos, também tive acesso aos Planos de Recuperação de Horas, Planos de Recuperação de Módulos e ao Modelo de Planificação Anual interno para o ensino profissional para planear e lecionar.

Ter a experiência de lecionar ao 2.º e 3.º ciclo, nomeadamente 6.º ano e 9.º ano, e ao 10.º e 11.º de ensino profissional, foi enriquecedor porque aumentei os meus conhecimentos e tive a oportunidade de contactar com contextos, idades e turmas em diferentes fases de aprendizagem. Como por exemplo na forma didáctica que se transmitiram os conteúdos, sendo que com os alunos mais novos adotei uma forma mais lúdica e ilustrativa, enquanto com os alunos mais velhos, foi de uma forma mais assertiva e direta.

O documento que esteve sempre presente nos planeamentos das UD's foi o das Aprendizagens Essenciais, de forma a alinhar o ensino com as diretrizes e objetivos de aprendizagem de cada ano de escolaridade, mesmo que as turmas apresentassem níveis de aprendizagem mais elevados aos quais adaptava. O objetivo foi sempre cumprir com os objetivos nos três domínios de aprendizagem: motor, cognitivo e sócio afetivo.

O documento da ENEC auxiliou a minha PES no sentido de aliar a pedagogia à promoção de valores éticos e sociais nas aulas de acordo com os objetivos nacionais aquando do ensino das matérias, garantindo uma educação e formação holística dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis. De forma idêntica, o documento do PASEO também foi um auxílio na minha prática, tendo em conta estabelece as competências e valores a serem desenvolvidos ao longo dos anos de escolaridade e promove uma abordagem educativa que integra o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos. Ao seguir estas orientações, os professores são capazes de assegurar que as suas práticas pedagógicas contribuem para formar cidadãos ativos, com sentido crítico e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios da sociedade, assim como também a adotarem hábitos e estilos de vida saudáveis. Este documento auxilia também os professores na monitorização e avaliações adaptadas às necessidades dos alunos, garantido coesão e consistência no ensino.

O Projeto Educativo da Escola e o Regulamento Interno foram os primeiros documentos que orientaram os EE da ESJGZ a compreenderem a estrutura hierárquica da escola e quais os objetivos que a mesma tem em vista e proporciona aos alunos e à comunidade escolar, atendendo às suas necessidades e promovendo um ensino público de qualidade que os faça atingir o Perfil Aluno Zarco. Já o PAA foi o documento que ajudou os EE na planificação das aulas e atividades e eventos curriculares. Este documento, fornecido pela direção da escola, apresenta os períodos de interrupção letiva, feriados, reuniões de avaliação, atividades letivas e

períodos de exames nacionais e provas de aferição ao longo do ano. De acordo com o PAA, em sede de grupo disciplinar foi criada uma grelha com o número anual de semanas letivas, o número de aulas por cada matéria e número de créditos letivos em cada ano de escolaridade. Posteriormente, com a OC, o NPES teve acesso a uma grelha idêntica para as turmas residentes e partilhadas, com o número exato de tempos e créditos letivos para cada matéria de ensino por cada 50 minutos de aula. Consultei sempre estes documentos e elaborei o planeamento anual da turma residente, que sofreu alterações ao longo do ano, pois como refere Wiggins & McTighe (2005), o planeamento deve estar sempre em aberto permitindo que os professores ajustem os seus planos às necessidades do ensino.

Para além da necessidade dos conteúdos a lecionar e do planeamento, o professor deve ser o próprio investigador da sua própria prática e realizar o ato de reflexão de forma contínua. Nóvoa (1992), refere que é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores que estes analisem constantemente as suas estratégias pedagógicas e métodos de ensino. Este é processo de autoavaliação que permite ajustes e melhorias na sua prática, adaptando-se melhor às necessidades dos alunos e promovendo um ensino mais eficaz e significativo. Além disso, a reflexão constante contribui para a construção de uma prática educativa mais consciente e fundamentada, que pode levar a melhores resultados de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Nóvoa, 1995; Darling-Hammond, 2006).

Nos dias de hoje, cada vez mais são utilizadas as tecnologias como recurso à inovação na área do ensino. Vários autores defendem que a inovação tecnológica pode ajudar os professores a utilizar estratégias de ensino mais dinâmicas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos e, nas aulas de EF, devem utilizar a inovação e a criatividade no processo de ensino e aprendizagem tornando o ensino mais envolvente e eficaz (Kirk, 2005; Bailey, 2005). Não só o uso de tecnologias é importante para a inovação, como também o desenvolvimento de projetos disciplinares que estimulem a participação dos alunos enquanto agentes da comunidade educativa e da sociedade. Além das tecnologias, a inovação envolve novas abordagens e metodologias, que devem ser uma prioridade do professor, no sentido de procurar estratégias que motivem os alunos e, assim, tornar o processo de ensino e aprendizagem cativante e significativo promovendo o envolvimento do aluno no mesmo (Carlan et al., 2012).

De acordo com Tannehill et al. (2015), a aprendizagem significativa surge quando os alunos conseguem integrar os conhecimentos adquiridos nas suas vivências e experiências pessoais. Este processo requer uma abordagem pedagógica que seja relevante e contextualizada

para os alunos, tendo em conta as suas necessidades, interesses e circunstâncias específicas. Além disso, a importância central dos professores na construção de ambientes educativos, favoreçam tanto a relevância como a persistência das aprendizagens. Para tal, é fundamental que os docentes mantenham uma reflexão contínua sobre as suas práticas pedagógicas e ajustem o currículo de modo a responder de forma eficaz às necessidades dos alunos.

Com objetivo de fazer cumprir todos os pontos lecionados neste ponto, durante a PES utilizei vários modelos de ensino para lecionar as matérias. Como foi a minha primeira experiência na área de ensino, na fase inicial da PES, o modelo que intrinsecamente optei por utilizar foi o Modelo de Instrução Direta (MID), por ser mais centrado no professor e para conhecer e controlar melhor a turma. Com o decorrer da PES, apliquei outros modelos mais centrados no aluno, tais como Modelo de Educação Desportiva (MED), Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), Sistema Personalizado para a Instrução (SPI), Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGfU*) e Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).

#### **a) Modelos de Ensino**

Segundo Metzler e Colquitt (2021), os modelos de ensino são definidos como um plano abrangente e coerente que orienta o processo de ensino e aprendizagem. Estes modelos devem integrar uma base teórica que aborde os objetivos de aprendizagem a serem atingidos; o conhecimento aprofundado do conteúdo por parte do professor; a seleção de atividades e sequências de aprendizagem adequadas; as expectativas relativas aos comportamentos de professores e alunos; as estruturas específicas das tarefas; e a avaliação dos resultados de aprendizagem. Os modelos de ensino servem como auxílio para que o professor implemente em determinados contextos e em determinadas UD's, tendo em consideração o diferente nível de aprendizagem dos alunos e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e centrado no aluno (Metzler, 2017).

Após o primeiro ano curricular do MEEFEBS ter sido marcado pela aprendizagem e vivência dos diferentes modelos de ensino, no ano da PES implementei alguns deles. Como já referido anteriormente, o MID foi o modelo que, intrinsecamente, utilizei e que me proporcionou um melhor controlo e gestão da aula e da turma numa fase inicial. Este modelo, apresentado por Metzler (2017), é caracterizado por ser centrado no professor e é o mais utilizado pelos professores de uma forma geral. O professor é o líder do processo de ensino e aprendizagem, desde a orientação e condução do mesmo (Araújo, 2017).

Desta forma, utilizei uma metodologia mais centrada em mim enquanto professora nas primeiras aulas do ano letivo, que iniciou pela avaliação diagnóstica do Fitescola e na introdução ao andebol. Assim, os conteúdos foram explicados e exemplificados tal qual como as regras de sala de aula, com o objetivo de, posteriormente, serem aplicadas pelos alunos sem precisar de as repetir. Além disso, serviu como forma de os alunos compreenderem as habilidades motoras pretendidas e proporcionar-lhes o máximo de envolvimento e participação nas tarefas. Metzler (2017) sublinha que o propósito deste modelo é otimizar a utilização do tempo e dos recursos disponíveis durante a aula, com o intuito de aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades e no desenvolvimento de competências práticas.

Outro modelo utilizado na PES foi o Modelo de Educação Desportiva (MED). Siedentop (1994) defende que o MED tem o objetivo de desenvolver alunos que sejam culturalmente habilitados, competentes e entusiastas no desporto. Este modelo procura encontrar abordagens educativas que sejam mais significativas e valiosas para os alunos, recorrendo a abordagens de ensino implícitos, interativos e menos convencionais. Assim, é esperado que o aluno assuma um papel ativo, sendo responsável e autónomo na organização e gestão das atividades em aula. Como referido anteriormente, iniciei a minha prática com a modalidade de andebol na turma residente e como ainda não conhecia bem a mesma e me estava a ambientar ao contexto de ensino, o modelo que, intrinsecamente utilizei, foi o modelo de instrução direta no sentido de melhorar essa gestão. No decorrer do desenvolvimento da UD e uma vez que a avaliação ia ser através de jogo, optei por aplicar parcialmente o MED, onde apenas criei as equipas de acordo com os níveis de aprendizagem e os capitães faziam a gestão de trocas obrigatórias no tempo que eu estipulava durante momentos de jogo, distribuindo funções de árbitros ou analistas aos alunos que não estavam a jogar nesses momentos.

Apliquei totalmente o modelo no basquetebol. Os alunos formaram equipas ao longo da UD, tinham um manual de equipa elaborado por mim com o regulamento, regras, fichas de jogo, fichas de analista, funções de cada elemento, equipamento obrigatório e elementos característicos de cada uma como o nome, o lema e a mascote. Todas as aulas as equipas tinham de se fazer acompanhar do manual de equipa, das fichas, do equipamento e de todos os elementos característicos que escolheram para a mesma e entrava para a tabela competitiva definida cada aula, assim como os exercícios da competição, fazendo com que as equipas somassem pontos. Nos momentos de competição havia momentos de jogo em que os alunos que não estavam a participar exerciam as suas funções com a particularidade de que no dia da avaliação, todos tiveram de passar pela função de árbitros e jogadores obrigatoriamente. Na

última aula, realizou-se um evento culminante em que todas as equipas jogaram entre si, com árbitros, juizes de mesa e as restantes funções e onde se decidiu a equipa vencedora da competição. Além disso, foram atribuídos prémios às equipas merecedoras de outros títulos, como por exemplo “O melhor capitão de equipa”, “A melhor caracterização”, ou “O melhor jornal” – pois todas as equipas tinham um jornalista responsável pelas fotos e vídeos da sua equipa em momentos oportunos das aulas para criarem um jornal no final; entre outros.

Rolim e Mesquita (2012) apontam que é essencial respeitar a flexibilidade e as capacidades dos alunos na atribuição de diferentes papéis. Isto implica que os professores devem ser capazes de aplicar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem por descoberta, desde que os alunos estejam preparados para isso. Por esta razão, o MED na turma residente demonstrou funcionar e, enquanto professora, foi útil para fornecer feedbacks em grupo e individuais quando necessários, pois o envolvimento dos alunos no processo foi tal que aplicavam aquilo que lhe era sugerido logo em seguida apesar das dificuldades.

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) posiciona o professor como um facilitador da prática, sendo fundamentalmente identificado pela criação de pequenos grupos onde todos os membros têm tarefas significativas, desafiadoras e autênticas e para que seja eficaz é necessário que trabalhem em conjunto para alcançarem objetivos comuns, potenciando a sua aprendizagem e a dos seus pares (Bessa & Fontaine, 2002; Rohrbeck et al., 2003; Webb, 2008).

Com base nas características deste modelo, optei por implementá-lo na ginástica de solo. Para isso, foram organizados pequenos grupos e definidas as regras de segurança, ajudas, as habilidades motoras necessárias e orientações para a execução da sequência que iria ser elemento de avaliação, como os elementos gímnicos e de ligação obrigatórios, formas de movimentação no solo e aspetos importantes a terem em consideração como a postura, o ritmo e a saudação inicial e final. Durante as aulas, que eram em simultâneo com ginástica de aparelhos (mini trampolim) através do trabalho por estações, era criado um espaço para que os alunos pudessem praticar as sequências com os elementos gímnicos e de ligação obrigatórios descritos. Os alunos tiveram a oportunidade de observar e comentar os pontos fortes e os aspetos a melhorar, assegurando que todos participassem de forma ativa e desenvolvessem a capacidade de reflexão crítica.

Apesar de Ellisor (1960) afirmar que a criação de grupos não é suficiente para que os alunos obtenham melhores resultados, no caso da turma residente que é caracterizada pela sua

proatividade e com sentido de cooperação e trabalho em equipa, resultou dado à originalidade das sequências e a dedicação que demonstraram em construí-las ao longo das aulas.

Também na ginástica de solo em conjunto com o MAC, na ginástica de aparelhos (mini trampolim) e no atletismo optei por utilizar parcialmente o modelo de Sistema Personalizado para a Instrução (SPI), tendo em conta que são modalidades individuais e devido às suas especificidades, previ que os alunos estivessem em estágios de desempenho motor e cognitivo diferentes. A implementação deste modelo respeita as características individuais dos alunos, promove o seu desenvolvimento e cria autonomia. Contudo, apresenta desafios que devem ser cuidadosamente geridos para garantir a sua eficácia, uma vez que o progresso de cada aluno individualmente pode ser mais complexo e exigir métodos de avaliação diversificados (Keller 1968; Fox, 2004).

Em momentos em que alunos se deparavam que a avaliação estava próxima e ainda sentiam algumas dificuldades, como o caso da ginástica, possibilitei uma maior autonomia na aquisição dos objetivos de aprendizagem, disponibilizando durante as aulas e distribuídas por cada estação, imagens dos elementos gímnicos, das ajudas e dos saltos pretendidos para cada uma para a sua correta execução e promovendo autonomia dos alunos. Disponibilizei, igualmente, no *Classroom* vídeos demonstrativos da execução de saltos e sequências gímnicas como forma de inspiração e visualização dos gestos técnicos pretendidos. Procurei fazer com que os alunos tivessem uma maior acessibilidade aos conteúdos essenciais para a aquisição das competências.

Este modelo apresentou várias vantagens, destacando a capacidade de permitir que cada aluno evoluísse ao seu ritmo nas modalidades e atingisse o sucesso. Foi útil para mim, enquanto professora, pois possibilitou a definição e o planeamento de objetivos mais desafiadores. No entanto, a autonomia concedida aos alunos demonstrou várias vezes ser uma desvantagem pela procrastinação em realizarem as tarefas de aula propostas, o que atrasava a sua progressão tendo em conta os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Por isso, a estratégia utilizada para ultrapassar este constrangimento era uma vez mais a punição do aluno e do seu grupo com condição física, a arrumação do material e a desvalorização no empenho e envolvimento. Tanto para a turma residente, como para as turmas partilhadas (6.º ano e 10.º ano) este modelo foi útil, apesar das abordagens terem sido distintas devido às idades.

Na modalidade de voleibol, recorri ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), concebido por Mesquita et al. (2015). Este modelo foi projetado para responder à

necessidade de um ensino do voleibol com uma estrutura bem definida e objetivos de aprendizagem claros e concisos, atribuindo papéis específicos aos participantes e garantindo oportunidades iguais no desporto. Sendo um modelo de aprendizagem que se caracteriza por ser gradual, é crucial que os alunos dominem completamente os conteúdos de uma fase antes de passar para a seguinte (Graça & Mesquita, 2007). A implementação do MAPJ exige que os alunos não apenas adquiram conhecimentos técnicos, mas também entendam quando e como aplicar cada técnica, esclarecendo assim as tarefas relacionadas às habilidades técnicas e táticas (Mesquita et al., 2015). Em cada fase do processo, o professor deve ajustar e adaptar os exercícios de acordo com as necessidades e o nível de desenvolvimento dos alunos no jogo.

Com base nas habilidades técnicas que os alunos demonstraram na avaliação diagnóstica, iniciei a UD com base na 2.<sup>a</sup> etapa de aprendizagem do MAPJ (jogo anárquico). Os alunos desenvolveram uma maior habilidade no controlo e sustentação mínima da bola, resultando no aumento no número de toques durante o jogo. Embora o jogo ainda apresentasse certa desorganização, foi crucial que os alunos começassem a resolver problemas técnico-táticos tanto na defesa quanto no ataque. Nesta fase, era essencial que fossem capazes de continuar as jogadas ofensivas em situações de 2x2, utilizando o espaço de forma estratégica, posicionando-se adequadamente para receber a bola e enviá-la de volta ao campo adversário. Na 3.<sup>a</sup> etapa do modelo, que aborda a organização rudimentar do ataque, optei por focar no jogo 3x3, que também seria o formato utilizado para a avaliação da turma, porém com os alunos que demonstraram estar num nível mais avançado utilizei em exercícios de aula o jogo 4x4. Durante esta fase, a comunicação entre os membros da equipa intensificou-se, resultando em intervenções mais frequentes e eficazes sobre a bola. A criação de jogadas com três toques tornou-se uma prática comum, ainda que com pouca qualidade (Mesquita et al., 2015). Desta forma, planeei as aulas consoante estas duas etapas de aprendizagem e, mesmo sentindo dificuldades no domínio da modalidade, utilizei o livro “Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar” como recurso. Foi no ensino desta modalidade que foram necessários ajustes constantemente para atender ao nível das aprendizagens dos alunos. Dividi os alunos dos mesmos níveis de aprendizagem e avançaram nas etapas consoante estas características, assim como os exercícios e a avaliação foram adaptados.

Apenas 2 alunos se encontram técnica e taticamente no nível I, então optei por realizar jogo 1x1 em toda a aula ou adicionar um terceiro elemento de nível intermédio para trabalharem de forma adaptada algumas formas jogadas de trocas de campo e diferenciação de funções. Uma das variantes para o nível I foi terem

a possibilidade de agarrar a bola cerca de 2 a 3 segundos a cada toque, ou por exemplo, no serviço apenas enviar a bola a partir de baixo com o MS dominante para que, mais à frente, começassem a introduzir alguns critérios de êxito no serviço por baixo. Acompanhei mais este grupo de alunos nas suas dificuldades e, mais no final da parte fundamental da aula, considerei que podiam jogar 2x2. Neste sentido, como também há alunos com poucas dificuldade no jogo 2x2, decidi acrescentar 5 minutos de jogo, em que numa rede estavam estes alunos a jogarem 3x3 e noutra mantive o jogo 2x2 com os restantes. (Reflexão da Aula n.º 28 e 29 de Voleibol, 24 de novembro de 2024)

Para a lecionar a modalidade de futsal, implementei parcialmente o modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, didaticamente conhecido como *Teaching Games for Understanding (TGfU)* concebido por Thorpe & Bunker (1982). Este modelo, focado no aluno, destaca-se por enfatizar a importância das dimensões tática e cognitiva na aprendizagem do jogo, pois reflete a capacidade dos alunos em interpretar e tomar decisões eficazes para resolver os desafios do jogo (Graça & Mesquita, 2007). No TGfU, valoriza-se tanto a compreensão e perceção do domínio tático quanto do domínio de habilidades técnicas técnicas, que são desenvolvidas conforme a sua importância. Segundo os mesmos autores, essa abordagem segue etapas de aprendizagem organizadas de forma lógica, permitindo uma aquisição gradual de competências e uma compreensão mais aprofundada do jogo, promovendo o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, o trabalho com as diferentes etapas de aprendizagem possibilitou-me gerir de forma mais eficaz as dificuldades dos alunos e adaptar os objetivos de aprendizagem às suas necessidades, progredindo desde as formas simples de jogo até atingir o jogo formal que, no caso desta modalidade ficou limitada devido ao número de aulas disponíveis ser menor do que o esperado, acabando por se manter nas formas simples de jogo para a avaliação.

Este modelo foi útil para a minha intervenção, na medida em que todos os alunos tinham as mesmas oportunidades, pois foi possível adequar os exercícios face às mesmas, juntamente com a cooperação dos alunos dotados de maiores habilidades técnicas e táticas de forma a ajudar os alunos com mais dificuldades.

A aplicação de diferentes modelos de ensino nas várias modalidades lecionadas ajudou-me enquanto EE, não só a perceber quais os modelos que funcionavam melhor em cada turma, mas também a experienciar estas metodologias em contexto real de ensino, uma vez que no meu percurso escolar sempre observei uma mais centrada no professor. Apesar de ter achado o MED bastante desafiante desde o primeiro ano curricular do MEEFEBS, foi interessante na

forma como, na prática, deu resultado na turma residente que, em comparação às turmas dos meus colegas EE, obteve mais sucesso no sentido de fazer cumprir as “*no negociable things*” (Casey & Kirk, 2021) do mesmo. Da mesma forma o MAC também demonstrou ser um modelo bastante vantajoso de aplicar, especialmente tendo em conta as características da turma residente. Ambos os modelos são diferentes e foram implementado em modalidades coletivas e individuais, mas complementam-se no desenvolvimento de competências sociais como o trabalho em equipa, a cooperação e a empatia.

Não descurando dos restantes modelos e tendo consciência que ainda há muito a aprender e a explorar sobre os mesmo, os dois mencionados foram os que mais gostei de implementar e os que me ajudaram a desenvolver competências em algumas dimensões de intervenção pedagógica, como por exemplo a gestão, a disciplina e os ajustamentos.

#### **4.1.2 Planeamento**

De acordo com Bento (2003), o ensino tem melhor qualidade aquando de um nível elevado de planeamento e logo, de preparação. Deste modo, o professor tem a capacidade de perspetivar a gestão de espaços e materiais para a sua aula, semestre e ano. O planeamento deve assegurar que, tanto o aluno quanto o professor, tenham acesso a informações que permitam a interpretação e a avaliação do progresso na aprendizagem. Desta forma, é imperativo que as aulas sejam organizadas de acordo com uma gestão eficaz dos fatores de organização, tendo em conta os objetivos pedagógicos e as características específicas da turma e adaptando-o às suas necessidades. (Elmazi & Kozi, 2015). Wiggins & McTighe (2005) referem que o planeamento é um processo constante de ajuste e aprimoramento e deve estar sempre em aberto, pois permite que os professores ajustem os planos de ensino conforme o necessário para melhor satisfazer as necessidades dos alunos e alcançar os objetivos de aprendizagem.

Vickers (1990) divide o planeamento do processo de ensino e aprendizagem em três níveis, tais como, planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula. É definido por uma série de decisões elaboradas previamente à ação pedagógica, desempenhando um papel crucial na adaptação da prática e na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos (Seabra et al., 2016).

Desta forma, o ano letivo iniciou com a elaboração de um documento que refletia a caracterização do ambiente e dos documentos estruturantes pertinentes à minha realidade. Com base nessas informações, organizei o planeamento também a três níveis, incluindo o plano anual, a unidade didática e o plano de aula.

## **Planeamento Anual e Semestral**

O planeamento anual esquematiza o ano letivo de maneira geral, sem especificar todas as ações detalhadas e requer uma preparação antecipada que inclui análises, avaliações e reflexões a longo prazo, com o objetivo de orientar o desenvolvimento do ensino ao longo do ano (Bento, 2003).

Marcon et al. (2013) sublinham que compreender o contexto e reunir informações relevantes é essencial para identificar o perfil e as características da escola e dos alunos. Assim, após a primeira reunião do Departamento de Expressões e também do Grupo Disciplinar de EF, onde foram apresentados quadros com a distribuição do número de aulas por cada matéria de ensino a cada ano de escolaridade e o número de tempos e créditos letivos disponíveis, estruturei o plano anual da turma residente com as atividades letivas e, juntamente com o PAA, organizei as matérias para cada semestre e distribuí por cada aula de 50 e 100 minutos, tendo em conta os feriados e atividades. Além disso, como forma de caracterizar a turma residente, criei um questionário que incluiu perguntas sobre os alunos e acerca dos interesses e experiências desportivas e na disciplina de EF. O documento que estruturei foi uma ferramenta de trabalho que atualizei e adaptei durante todo o ano letivo e serviu como fio condutor da minha ação educativa (Hamze, 2017) no que diz respeito à intervenção pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, no planeamento a longo prazo tanto anual como no semestral, surgiram algumas dificuldades na distribuição das matérias na forma que mais conviesse a cada EE e com o objetivo de o NPES estar em sintonia nas matérias a lecionar para se ajudar simultaneamente no planeamento das UD's e dos planos de aula. Como já referido anteriormente, juntamente com a OC foi estruturado um quadro idêntico ao da reunião do Grupo Disciplinar com a distribuição dos tempos e créditos letivos por cada uma das turmas residentes, tornando assim mais simples a distribuição das matérias no planeamento anual da turma, deixando-o em aberto para adaptações e mudanças durante o ano letivo.

No início da PES foi proposto ao núcleo elaborar um inventário de todo o material desportivo disponível nas instalações desportivas da escola onde se realizam as aulas de EF, facilitando assim, o conhecimento de todo o material disponível para, posteriormente, planear as aulas. Como era expectável, a escola está equipada com materiais e infraestruturas em bom estado e em bastantes quantidades. Além do material ter sido um meio facilitador para o planeamento, o *roulement* para o primeiro mês e meio de aulas, ao qual tivemos acesso

atempadamente, também ajudou no planeamento, no sentido de estruturar bem a aula adequando o espaço e o material à mesma. O *roulement* na escola cooperante funciona de forma rotativa, havendo a flexibilidade de trocas entre professores e adaptações de espaços caso a meteorologia ou outro impedimento não permitam a realização das aulas nos espaços exteriores. Assim, planeei o 1º e o 2º semestre com os *roulements* disponíveis. No 1º semestre iniciei com a avaliação diagnóstica do Fitescola, a modalidade de andebol e ginástica. A modalidade de ginástica surgiu no momento em que no *roulement* a turma estava no exterior e as condições climáticas não permitiam realizar as aulas no espaço destinado e, uma vez que o Ginásio 1 se encontrava livre, solicitei a troca para o mesmo. No 2º semestre lecionei a modalidade de voleibol, basquetebol, atletismo e futsal, mesmo que surgissem algumas dificuldades na adaptação do espaço. Na ESJGZ o Fitescola deve ser aplicado em 3 momentos, pelo que foram utilizadas aulas de outras modalidades para aplicar os testes do programa. Nestas aulas optei sempre por realizar o trabalho por estações, onde os alunos pudessem exercitar e consolidar habilidades motoras das modalidades a serem lecionadas autonomamente e eu pudesse estar na estação dedicada ao Fitescola.

Devido aos feriados e atividades letivas serem, maioritariamente, nos dias das aulas de 100 minutos, no 1º semestre, a modalidade de andebol e de ginástica teve de ser alargada devido aos feriados e atividades letivas, tendo de utilizar os créditos letivos para as mesmas. Já no 2º semestre, pelos mesmos motivos, a modalidade de basquetebol foi alargada a mais uma aula, apenas foi possível lecionar 8 aulas da UD de futsal e não foi possível abordar a modalidade corfebol.

Durante a rotação de espaços em que iniciei a modalidade de basquetebol, o espaço destinado era o Ginásio 2 (sala de espelhos), que não era o mais adequado para lecionar a modalidade e, nem sempre me foi permitido permutar de espaço com outro professor de EF, pelo que 2 aulas da UD foram utilizadas para realizar uma aula de condição física e de relaxamento através de séries de exercícios, uma aula de step e, juntamente, com a explicação e divisão e caracterização de equipas do MED que iria ser aplicado na modalidade de basquetebol.

Tendo em conta os aspetos acima mencionados, apesar de ter de alargar ou diminuir algumas UD's e utilizar o número total de créditos letivos disponíveis, considero que a turma teve novas experiências que foram enriquecedoras para o seu percurso escolar e pessoal e, no caso da aula que foi utilizada para explicar e dar início ao MED para a modalidade de basquetebol, ajudou a fazer cumprir com o modelo e a envolver mais a turma no mesmo.

Desta forma, a distribuição das matérias/modalidades pelos dois semestres foi a seguinte:

Quadro 1 - Distribuição das matérias pelos 2 semestres da turma residente

Modalidades	FitEscola	Andebol	Ginástica	Voleibol	Basquetebol	Atletismo	Futsal
1º Semestre	5 aulas	13 aulas	14 aulas	4 aulas	-	-	-
2º Semestre	4 aulas	-	-	9 aulas	13 aulas	8 aulas	8 aulas

### **Unidade Didática**

Aranha (2004), refere que a Unidade Didática fornece objetivos que devem ser privilegiados em cada modalidade a abordar, estando assim numa sequência lógica, progressiva e contínua, mantendo-se, assim, sempre em aberto para todos e quaisquer adaptações e alterações.

Para o planeamento a médio prazo, de acordo com o número de aulas disponíveis para cada modalidade, a construção das UD's foi feita através do modelo de *Backward Design*, onde se procura fazer cumprir o grande objetivo de aprendizagem inerente a cada modalidade de acordo com as Aprendizagens Essenciais. O grande objetivo de aprendizagem, para Tannehill, van Mars e MacPhhail (2015), significa *Big Picture Goal* e, este deve ser definido de forma realista, concreta, significativa e também desafiadora para o processo de ensino e aprendizagem das turmas. Os autores definem quatro orientações para a sua construção: 1. caracterização do contexto; 2. definição do objetivo de aprendizagem; 3. determinação da avaliação a utilizar e 4. desenho do processo de ensino e aprendizagem.

Na escola cooperante, o grupo de EF decidiu que cada professor distribui e planeia as aulas como lhe é mais conveniente. Enquanto EE, utilizei as ferramentas fornecidas no primeiro ano do MEEFEBs e dos documentos orientadores referidos no subponto relativo à Conceção de Ensino para planear as UD's, em especial as Aprendizagens Essenciais. Assim como também o livro "Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar" para modalidades coletivas como voleibol, basquetebol e futsal. Nas modalidades individuais utilizei, para ginástica, o manual "Fundamentos da Ginástica e da Literacia Motora" e para atletismo, tanto no 6.º, 9.º e 10.º anos, utilizei o "Dossier do Professor". A organização das UD's antes do início das aulas auxiliou-me na distribuição dos conteúdos, tornando mais fácil a preparação dos planos de aula.

Como referido anteriormente, o planeamento das UD's foi executado através do modelo de *Backward Design* de McTighe e Wiggins (2012), que visa planear o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficiente. Este modelo é composto por três fases: 1.ª fase:

Identificação dos resultados de aprendizagem esperados – Nesta fase, o professor define de maneira clara e precisa os objetivos de aprendizagem que os alunos devem alcançar ao final da unidade didática. Estes objetivos estão relacionados com competências específicas, oferecendo uma visão detalhada do que se espera que os alunos saibam, compreendam e sejam capazes de realizar; na 2.<sup>a</sup> fase - Determinação dos indicadores de sucesso (avaliação): O professor estabelece os critérios e métodos para verificar se os alunos alcançaram os objetivos definidos na primeira fase – Nesta etapa, é fundamental a criação de avaliações autênticas que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem estabelecidos; e na 3.<sup>a</sup> fase: Planeamento das experiências de aprendizagem (instrução) – Na última fase, o professor planifica as atividades e estratégias pedagógicas que irão apoiar os alunos na aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários para alcançar os resultados desejados. Este planeamento inclui a escolha dos métodos de ensino, materiais didáticos e técnicas para envolver os alunos.

De acordo com a primeira aula, que foi de avaliação diagnóstica para a maioria das modalidades abordadas, a UD sofria alterações de modo que o planeamento das aulas fosse de acordo com o desempenho e níveis de aprendizagem dos alunos verificados na mesma. Ao longo das aulas, este planeamento foi modificado adaptando-se às capacidades dos alunos, como por exemplo, alargar as UD's porque foi notória a dificuldade em consolidar algumas habilidades motoras, como o caso do Andebol e do Voleibol até que alcançassem os objetivos de aprendizagem.

Nesta aula foquei-me na exercitação dos conteúdos abordados nas aulas anteriores e realizei jogos reduzidos e condicionados com superioridade numérica 3x2 e jogo 4x4 como na aula anterior, para que o compreendessem totalmente numa vez. (Reflexão da aula nº 14 e 15 de Andebol, 20 de outubro de 2023)

### **Plano de Aula**

No planeamento a curto prazo, mais propriamente os planos de aula, o primeiro ano do MEEFEBS da UMAIA preparou os EEs na elaboração dos planos numa sequência lógica dos conteúdos e necessidades dos alunos através de objetivos gerais da aula a serem atingidos, bem como objetivos específicos e critérios de êxito de cada exercício, assim como de palavras-chave a adotar para concretizar esses mesmos critérios. De igual modo, o material necessário, o espaço de aula, o tempo previsto para cada exercício e os esquemas e descrição de cada um que fazem parte deste planeamento ajudaram-me a preparar os exercícios também numa sequência lógica para não perder tempo da gestão de aula (Metzler, 2011).

Esta organização da aula fez com que houvesse uma melhor gestão do tempo, o que fez com que ainda restasse tempo de qualidade para introduzir a modalidade de futsal, que não estava planeado. Com isto, mantive os grupos já divididos anteriormente, e implementei no momento da aula 3 exercícios mais analíticos de forma a conseguir avaliar os alunos diagnosticamente. (Reflexão da Aula n.º 86 de Atletismo/Futsal, 13 de maio de 2014)

Na construção do plano de aula, de acordo com as orientações de Quina (2009), dividi em três momentos: fase inicial, dedicada ao diálogo inicial e a ativação geral; fase fundamental, dedicada aos conteúdos a abordar introduzindo-os, exercitando-os ou consolidando-os; e fase final, dedicada ao retorno à calma, arrumação do material e diálogo com a turma.

Embora tenha estruturado o planeamento da forma descrita, foi necessário ajustá-lo de forma contínua, uma vez que a consolidação dos conteúdos é essencial para planificação da próxima fase de aprendizagem. Nesse contexto, fazendo cumprir os diferentes domínios de aprendizagem (motor, cognitivo e socioafetivo) foram abordados exercícios realizados durante as aulas, reforçando a aprendizagem significativa dos alunos. Este planeamento foi desenvolvido de acordo com o "*Big Picture Goal*" da UD, distribuindo as etapas de aprendizagem ao longo das aulas da modalidade.

No final de cada aula lecionada refleti, juntamente com o NPES, os pontos positivos e os que deviam ser melhorados, partilhando ideias e críticas construtivas de como o fazer nas próximas aulas. Além disso, com base na reflexão sobre a aula com o NPES e na minha reflexão da prática e sob a prática, escrevi uma reflexão individual acerca da mesma. Todos estes aspetos ajudaram-me a melhorar a minha intervenção, tanto na gestão da aula, como na capacidade de adaptar exercícios em momentos inesperados da aula.

Apesar de em alguns momentos a OC ter desafiado o NPES a lecionar a aula sem a estruturação do plano de aula antecipadamente como forma de avaliar a nossa capacidade de adaptação e proatividade na mesma apenas com o conhecimento do que seria abordado, senti que a estruturação do plano foi útil durante a PES encarando este documento não apenas como um guia para a minha intervenção, mas como uma ferramenta flexível que me permitisse ajustar-me às dinâmicas da aula e às necessidades dos alunos.

### **4.1.3 Realização**

Siedentop (2008) caracteriza a realização através de cinco dimensões da intervenção pedagógica, nomeadamente a instrução, gestão, disciplina, clima e ajustamentos.

Uma vez que foi a primeira experiência na área do ensino da EF, foi na realização e em tudo o que a integra que senti dificuldades e reconheci o choque com a prática de um teor teórico para, efetivamente, o prático. Este processo, embora difícil, foi crucial para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e autêntica, que integra a teoria com a prática de forma mais eficaz (Amaral da Cunha, 2016). Foi, contudo, o que me permitiu contruir bases para uma PES desafiante e positiva.

No decorrer da PES todas estas dimensões foram moldadas à intervenção de cada EE e às circunstâncias que foram surgindo ao longo do ano letivo.

#### **a) Dimensões da intervenção pedagógica**

##### **a1) Instrução**

Segundo Siedentop (1991), a dimensão de instrução envolve os comportamentos que o professor adota ao transmitir informações relacionadas com os objetivos e conteúdos do ensino. Isso inclui o que o professor ensina e também a forma como ensina, utilizando estratégias pedagógicas e que assegurem que o ensino seja eficaz, claro, e alinhado com os objetivos de aprendizagem projetados. Além disso, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” é importante na forma como os professores transmitem o conhecimento. Não basta dominar o conteúdo, os professores devem saber como ensiná-lo de forma que os alunos compreendam e apliquem o que aprenderam (Shulman, 1987).

A instrução define-se através de diversos aspetos, tais como a comunicação, a explicação a demonstração, o questionamento e feedback, para que prepare e organize o processo de adequação correspondente à posição do professor perante a aprendizagem dos alunos de forma positiva (Libâneo, 2015; Mesquita et al., 2016).

Esta dimensão pedagógica deve responder a questões como “o quê?”, “como?”, “porquê?”, concordando com as orientações de Quina (2009), pois ao longo do ano letivo melhorei a comunicação tornando-a clara e concreta para que os alunos compreendessem melhor e rapidamente o que se pretendia. Inicialmente senti dificuldades em comunicar desta forma, mas com a prática e a preparação e adequação das aulas consegui diminuir gradualmente

o tempo da minha instrução aumentando o tempo de prática efetiva e evitando baixas de densidade motora ou até mesmo comportamentos desviantes durante as aulas.

Todo este processo que engloba a transmissão e a assimilação de informação fez-me refletir melhor na prática sobre a prática e após a prática, através de comportamentos verbais e não verbais, melhorando a minha capacidade de, não estar maioritariamente preocupada em cumprir com o plano de aula e controlar comportamentos, para me tornar um elemento constante de observação, reflexivo, atribuidor de feedbacks corretivos e motivacionais. Esta forma de comunicar, não só me fez evoluir enquanto EE, como também foi um fator importante no processo de ensino e aprendizagem no que à aquisição de conteúdos por parte dos alunos diz respeito.

Segundo Ribeiro (2022), para criar bases de aprendizagem sustentadas, o professor deve apoiar-se em diretrizes orientadoras, tais como: orientar a tarefa para o objetivo; colocar a informação numa sequência lógica; exemplificar com ações corretas e incorretas; repetir informações de difícil compreensão; apresentar de forma personalizada; questionar os alunos e apresentar de forma dinâmica. A personalização do ensino e o questionamento constante fomentam um ambiente mais dinâmico e motivador, facilitando a aprendizagem e a retenção de conhecimento dos conteúdos. Essas práticas auxiliam na criação de uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Desta forma, tentei que os alunos apresentassem cada vez menos dificuldades de compreensão, estimulando também a descoberta guiada e o desenvolvimento de habilidades (Quina, 2009), reduzindo o tempo de instrução.

Tendo em conta que lecionei em anos de escolaridade onde a capacidade de compreensão e a atenção não eram idênticas, a minha experiência com crianças e jovens no ensino da natação e do surf ajudou-me a adaptar a forma de comunicar com a turma do 6.º ano, com a turma do 9.º ano e com as turmas do 10.º e 11.º anos.

O uso de palavras-chave como meio de descoberta da aprendizagem dos alunos é uma prática comum nos professores de EF para descrever movimentos e ações relevantes de forma significativa (Rink, 2010). Neste sentido, durante a minha prática utilizei palavras-chave como instrumento de comunicação clara e concisa, atendendo aos critérios de êxito esperados. Também o feedback demonstrou ser um instrumento de comunicação importante para a dimensão pedagógica em questão, pois foi através deste mecanismo que forneci instruções relevantes para a aprendizagem dos alunos e compreensão das tarefas, tal como refere Mesquita (2005). No decorrer da PES, os feedbacks foram imitados de forma auditiva, visual, quinestésica

e mista e direcionados individualmente quando direcionados a um aluno ou em grupo quando direcionados à turma ou grupos de trabalho (Darst e Pangrazi, 2006; Schmidt e Lee, 2019).

Durante a minha intervenção pedagógica, o uso das palavras-chave utilizadas, os feedbacks e o questionamento foram ferramentas cruciais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Utilizei o questionamento em vários momentos da aula. Inicialmente para refletir em conjunto com a turma acerca dos conteúdos da aula anterior e durante a mesma para verificar a atenção e compreensão dos alunos das tarefas planeadas ajudando-os a compreender melhor a ação necessária para cumprir com a tarefa e contribuindo para o saber teórico. A demonstração foi também uma das ferramentas para a instrução. Utilizei-a como forma de exemplificar as ações motoras pretendidas nas tarefas, em vários momentos das aulas como logo no início da tarefa ou durante a mesma utilizando a estratégia de colocar como exemplo, um aluno que não apresentasse dificuldades na realização do movimento em questão. Tal como refere no excerto da reflexão em seguida:

No que à minha atuação diz respeito, consegui exemplificar o que pretendia e explicar as duas técnicas antes de separar a turma em grupos, os quais os alunos demonstraram compreensão. Durante a execução dos exercícios fui corrigindo aspetos técnicos mínimos como flexão ou extensão dos membros inferiores e/ou membros superiores e quando reparei que os aspetos a melhorar aconteciam com a maioria, parava para repetir a exemplificação e explicação a todos, contudo a técnica de lançamento foi bem conseguida pela maioria. Para os alunos dispensados da aula, além de preencherem o relatório de aula habitual, controlavam o timing dos lançamentos para que todos os alunos lançassem e recolhessem o material ao mesmo tempo. (Reflexão da Aula n.º 74 de Atletismo, 15 de abril de 2024)

## **a2) Gestão**

Arends (2008) refere que a gestão da aula e a instrução estão relacionadas entre si através de uma boa planificação da aula que englobe tarefas e atividades incentivadoras e motivacionais para os alunos e distribuição do tempo e espaço de forma inteligente, facilita a construção de um ambiente de aprendizagem e possibilita o envolvimento e empenho dos alunos e reduzir a indisciplina utilizando o tempo de aula eficazmente (Rosado e Mesquita, 2009).

Na fase inicial da minha PES esta dimensão pedagógica foi a mais desafiante para a intervenção prática. A turma revelou ser proativa e dinâmica, mas também muito irrequieta e

ativa, o que dificultou a gestão da aula numa primeira fase. O maior desafio era o tempo decorrido na transição de exercícios, o que, impondo regras e limites (como a contagem regressiva em voz alta), acabou por melhorar, tal como referem Januário, Anacleto e Henrique (2015).

Estratégias como as referidas anteriormente, permitiram um aumento do tempo de prática e a minimização do tempo de transição entre exercícios sem perderem densidade motora acentuada. Além disso, utilizava a ajuda da aluna que não realizava aulas práticas por atestado médico envolvendo-a também na aula a distribuição e arrumação do material, o que me

Estratégias como as referidas anteriormente, permitiram um aumento do tempo de prática e a minimização do tempo de transição entre exercícios sem perderem densidade motora acentuada. Além disso, utilizava a ajuda da aluna que não realizava aulas práticas por atestado médico envolvendo-a também na aula a distribuição e arrumação do material, o que me facilitava na transição de exercícios. Esta estratégia aplicava-se sempre que tinha esta ou mais alunos sem realizar a prática.

No decurso da PES fui desenvolvendo capacidades neste âmbito que, inicialmente ainda não era capaz de dominar, e que com a prática consegui melhorar bastante. Exemplo disso foi a aplicação de exercícios através de progressões pedagógicas que me permitissem utilizar quase sempre o mesmo esquema de exercício e espaços delimitados para tal. No entanto, sempre que tinha de efetuar uma mudança de esquema, pedia a colaboração dos alunos que não realizavam a prática ou, se não fosse o caso, no aproximar do fim do exercício e quando os alunos já estavam a consolidar o mesmo, iniciava rapidamente a mudança de esquema. Na explicação dos exercícios, inicialmente juntava a turma sempre que se transitava para outro, mas com a prática que a PES proporciona, explicava em voz alta e projetada com os alunos nos espaços delimitados.

Do ponto de vista mais amplo da organização e gestão da disciplina pelo grupo disciplinar de EF da ESJGZ, proporcionou, tanto aos professores como aos alunos, experiências enriquecedoras e excelentes para o seu desenvolvimento e sucesso escolar. Como menciona Sanchotene e Neto (2013), as rotinas ajudam os professores, tanto na gestão das tarefas como na organização do ambiente escolar, proporcionando também um espaço de crítica para os alunos.

Deste modo, a gestão do espaço, do tempo de prática e transições necessárias e do material, juntamente com a criação de regras e rotinas adequadas a cada turma, proporciona um

ambiente de aprendizagem rico e maximiza o tempo de prática, logo, o processo de ensino e aprendizagem torna-se efetivamente mais favorável.

### **a3) Disciplina**

A dimensão de intervenção pedagógica relacionada com a disciplina envolve todos os aspetos comportamentais dos alunos. O professor tem a responsabilidade de implementar estratégias que garantam comportamentos adequados durante as aulas (Aranha, 2004).

Assim como referido na dimensão pedagógica anterior (gestão), o estabelecimento de regras e rotinas é importante de igual modo para manter a disciplina numa turma. Assim, facilita-se a transmissão de conteúdos e reduz-se o tempo necessário para a captação da atenção dos alunos, contribuindo para um ritmo de aula mais eficiente e prevenindo comportamentos desviantes (Siedentop e Tannehill, 2000).

Apesar da turma residente ser proativa, trabalhadora e considerada das melhores turmas do 9.º ano em termos de comportamento, em alguns momentos da PES tive de chamar a atenção e ser mais assertiva para evitar situações que comprometessem o clima da aula. Como mencionado nas expectativas iniciais, um dos receios para a PES era, de certo modo, a minha capacidade de autoridade tendo em conta a proximidade geracional, mas a relação criada com a turma contribuiu para que, após alguns comportamentos considerados mais indisciplinados, uma conversa no final da aula fosse suficiente para melhorar ainda mais o comportamento. Exemplo de um acontecimento deste tipo foi após a primeira aula supervisionada, onde os alunos se mostraram bastante mais inquietos e barulhentos não cumprindo muitas vezes com o que lhes era pedido e fazendo-me chamar-lhes a atenção mais vezes. Na reflexão após esta aula, a justificação para este comportamento inesperado justificou-se por talvez terem tido presente uma figura diferente dentro da sala de aula. Na aula seguinte senti necessidade de ter uma conversa assertiva com a turma mostrando o meu descontentamento e desilusão face à atitude da maioria na aula.

Para colmatar o exemplo indicado, o comportamento e organização da turma nas aulas seguintes teve notórias mudanças, às quais referenciei várias vezes nas reflexões. Este comportamento característico da turma foi útil para a minha intervenção, pois ajudou na transição de exercícios, organização de grupos de trabalho, mudança de exercícios e arrumação de material.

Já em turmas partilhadas, o comportamento esperado não foi o mesmo. No 6.º ano de escolaridade, tendo em conta o ambiente em que as crianças são criadas, já se começava a notar

alguns comportamentos de indisciplina, tais como não serem obediente em certos e determinados momentos que fosse preciso arrumar o material ou até mesmo prestar atenção durante a aula. Para estes alunos e pelo ambiente escolar proporcionado, em especial da disciplina da EF, a abordagem foi adaptada à idade e ao contexto e ambiente escolar.

As turmas do 10.º ano de Cursos Profissionais Técnico de Informática e Auxiliar de Saúde demonstraram um comportamento razoável, atendendo às instruções dos professores, apesar de frequentemente apresentarem pretextos para evitar a realização das aulas práticas. Estes alunos, embora obedientes, tendiam a distrair-se e a desviar o foco do comportamento durante as aulas, obrigando a uma maior assertividade da minha parte. Por outro lado, a turma do 11.º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto era composta, em grande parte, por alunos que apresentavam um comportamento mais desafiante, sendo necessário ser bastante mais assertiva e repetir várias vezes as instruções para que realizassem as tarefas propostas.

Para ambas as turmas, as estratégias pedagógicas adotadas basearam-se na bonificação, como permitir que saíssem mais cedo da aula caso realizassem as tarefas com empenho. Este método visou aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, ajudando-os a manter o foco nas atividades propostas. Alunos de cursos profissionais, muitas vezes, são percebidos como mais mal comportados, mas também exibem grande capacidade e proatividade quando devidamente estimulados.

Neste contexto, o papel do professor de EF é crucial para manter os alunos motivados e empenhados nas aulas. O professor atua não só como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mas também como um exemplo de dedicação e compromisso, inspirando os alunos a adotarem comportamentos semelhantes. O professor de EF deve também criar um ambiente positivo e de apoio, onde os alunos se sintam encorajados a participar ativamente e a desenvolver as suas habilidades (Rink, 2013).

Tannehill et al. (2015) referem que, se o professor depender exclusivamente ou principalmente da punição como ferramenta, a probabilidade de obter sucesso é reduzida. Durante a PES utilizei a estratégia de penalizar os alunos que adotassem comportamentos desviantes com condição física.

Na contagem regressiva, assim que terminasse e não estivessem todos os alunos reunidos, iniciava a contagem progressiva e toda a turma era penalizada com a quantidade de repetições indicada na contagem.

Individualmente, em alguns momentos houve alunos que não cumpriram com a penalização e noutros momentos que tornou o ambiente da aula engraçado e com uma densidade motora elevada pela quantidade de penalizações. Um dos casos que tornou a aula com um ambiente de trabalho positivo e engraçado foi no de não ser permitido chutar as bolas de andebol, voleibol ou basquetebol deliberadamente e, sempre que se tocava sem querer com um pé na bola executava-se a penalização escolhida na mesma. Até eu enquanto professora fui penalizada, sempre com a divisão bem vincada entre trabalho sério e diversão que deve estar presente nas aulas. Nos casos em que os alunos não cumprissem com a penalização, no final da aula arrumavam todo o material e ainda executavam a penalização que não cumpriram.

Estes momentos ajudavam os alunos a manterem o respeito por mim e pelas regras impostas, mantinha-os com a densidade motora elevada e, certamente, ajudava a que não repetissem os comportamentos desviantes. Desta forma e juntamente com a assertividade necessária, contra-argumentando a afirmação de Tannehill et al. (2015), não houve sinais de comprometimento com a obtenção de sucesso na disciplina.

Mateus (2021) indica que a dimensão da disciplina está interligada com o clima de sala de aula, uma vez que ambas se influenciam mutuamente. O clima reflete o ambiente vivenciado na sala de aula, que é diretamente afetado pelos comportamentos dos alunos, ou seja, pela disciplina que demonstram. Para um EE, controlar essa dimensão pode ser particularmente desafiador, seja pela falta de reconhecimento da sua autoridade por parte dos alunos, seja pela dificuldade em intervir e corrigir comportamentos inadequados de maneira eficaz.

Como inicialmente tive dificuldades em gerir a turma, porque as repreensões eram demasiado brandas, à medida que implementava e refletia e conjunto com o NPES diferentes estratégias para agir e lidar melhor durante a minha intervenção, esses comportamentos tornaram-se cada vez menos frequentes. Focámo-nos em construir uma boa relação com os alunos, tratando-os de forma cordial e consistente. Acredito que essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente mais positivo na aula, enquanto conseguimos manter a nossa autoridade, tal como refere Mateus (2021).

#### **a4) Clima**

No seguimento do exposto na dimensão de intervenção pedagógica anterior, o clima está relacionado com a disciplina. Esta dimensão reflete o ambiente em sala de aula e é diretamente afetado pela disciplina que os alunos demonstram através dos seus comportamentos.

Para Rosado e Mesquita (2009), um bom clima de aprendizagem sustenta-se em três aspectos principais: a relação positiva entre os alunos (relação aluno-aluno), a interação respeitosa e empática entre professores e alunos (relação professor-aluno), e uma atmosfera social acolhedora e inclusiva na escola. Esses fatores ajudam a criar um ambiente onde o processo de ensino e aprendizagem é facilitado estimulando o desenvolvimento pessoal. Em conjunto, eles promovem um espaço educativo que apoia o envolvimento e o sucesso dos alunos. Além disso, o divertimento e o prazer que os alunos sentem são essenciais para a manutenção dos níveis de motivação de aprendizagem dos conteúdos e como estes são ensinados através dos exercícios propostos (Quina, 2009). Logo, também são essenciais para a criação de uma relação positiva com o professor.

Como mencionado na dimensão de intervenção pedagógica anterior, a penalização através de condição física, que algumas vezes também recaiu sobre mim enquanto professora para criar uma relação de proximidade e empatia com a turma, ajudou a criar um ambiente não só positivo e de respeito mútuo, mas também divertido.

Embora estas estratégias tenham ajudado a manter e melhorar os níveis de disciplina e a criar um clima de sala de aula positivo, foi necessário adotar outras estratégias para melhorar os níveis de atenção dos alunos e logo, um clima de aprendizagem positivo.

Observei que os alunos, tanto da turma residente como das partilhadas, eram frequentemente inquietos e conversadores em momentos da aula que requeriam especial atenção. Inicialmente chamava a atenção repetidamente, porém comecei por utilizar a estratégia de questionar os alunos desestabilizadores testando o seu foco, mas deparei-me com constantes repetições do mesmo comportamento. Foi então que optei por manter o silêncio até que recuperassem a concentração e o foco.

O "procedimento de pausa" (Ruhl, Hughes & Schloss, 1987; Bachhel & Thaman, 2014) é uma abordagem que integra pausas em momentos estratégicos durante a instrução para promover um maior envolvimento dos alunos. As pausas devem estimular e ajudar os alunos a compreender e processar o comportamento que devem assumir aquando da apresentação dos conteúdos ou informações relevantes. Esta abordagem foi a que surtiu mais eficácia e que levou várias vezes a serem os próprios alunos a chamarem a atenção dos seus colegas nestes momentos. Além de ajudar a autorregular-se, reforçou a minha autoridade enquanto professora de forma não tão conflituosa, o que ajudou a manter um clima equilibrado e positivo.

Como foi a primeira aula, a capacidade de gestão da turma no geral e dos alunos mais distraídos fez-me adotar uma postura mais assertiva sempre que reparava neste tipo de comportamentos. Adotei então a estratégia de ficar em silêncio para que os alunos percebessem e se chamassem à atenção uns aos outros e também, para evitar que estivessem parados, realizar exercícios de condição física (agachamento estático, saltos verticais, agachamentos com salto) enquanto era explicado alguma técnica. (Reflexão da Aula n.º 60 de Atletismo, 4 de março de 2024)

Adicionalmente a estes aspetos, no início do ano letivo, expliquei aos alunos que a liberdade que lhes era dada deveria ser exercida com responsabilidade que todos já eram capazes e cientes. Com isso, compreenderam que, embora houvesse momentos de descontração e divertimento, também existiriam ocasiões em que a concentração seria essencial, sendo-lhes conveniente. Esse entendimento, aliado ao bom senso demonstrado pelos alunos, ajudou a manter um ambiente positivo ao longo do ano. A construção de relações individuais positivas com os alunos, como referido por Hattie (2009), é crucial para estabelecer um ambiente de respeito e cooperação de forma recíproca. Assim como a importância de atender às necessidades dos alunos para melhorar o desempenho escolar e o comportamento em sala de aula.

#### **A5) Ajustamentos**

Esta dimensão de intervenção pedagógica reflete a capacidade que o professor deve ter para reajustar e refletir sobre a prática em constrangimentos e imprevistos (Mateus, 2021).

Numa fase inicial da PES, mesmo que na fase de planeamento se idealizassem alguns possíveis constrangimentos e estratégias para os resolver, na prática poderiam surgir outros completamente distintos e inesperados. Enquanto EE este foi um dos maiores desafios, tendo em conta que ficava mais nervosa e ansiosa para resolver os constrangimentos o mais rápido possível e que acabava por demorar mais tempo, minimizando a densidade motora dos alunos.

Desde o início que a OC referiu que iria valorizar a capacidade dos EE de improvisar e reagir a alguns constrangimentos que não poderíamos controlar aquando do planeamento. Para aprender a ultrapassar estes aspetos, os conhecimentos e experiências da OC foram fundamentais para me indicar formas de agir e adaptar rapidamente face a imprevistos nas aulas.

Darido e Rangel (2005) referem que a capacidade que o professor tem de adaptar rapidamente as atividades planeadas, é fundamental para manter o fluxo da aula e garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, mesmo diante de desafios inesperados. Esses

ajustes podem envolver a modificação de atividades, a substituição de exercícios que exigem menos ou mais equipamento, ou a reorganização do espaço disponível. Além disso, Rink (2014) destaca que a flexibilidade e a criatividade do professor em lidar com imprevistos são qualidades essenciais para uma pedagogia mais eficaz na EF. A habilidade de improvisar e ajustar planos com base nas circunstâncias do momento, não apenas resolve problemas imediatos, mas também demonstra aos alunos a importância da adaptação e resiliência.

Quando a capacidade de improvisar e adaptar se notava mais desenvolvida, muitas vezes os alunos ajudavam cooperando comigo. Isso aconteceu várias vezes, em especial com a minha turma residente que como já referido anteriormente, se caracterizava positivamente pela sua proatividade e envolvimento. Esta capacidade não só me ajudou a melhorar a minha intervenção pedagógica na PES, como me ajudou no ato de refletir sobre a prática. Como exemplo disso, em seguida são apresentados excertos de reflexões individuais de aulas em que um dos momentos que marcaram as aulas foi efetivamente a capacidade de adaptar e reajustar o plano de aula.

Esta aula sofreu alterações no próprio dia devido às condições meteorológicas que levou à divisão do pavilhão em 3, ou seja, o espaço disponível para a aula foi 1/3 de campo. Apesar de ser um aspeto para o qual fomos bem preparados no primeiro ano do mestrado, foi um constrangimento do momento para o qual não estava à espera. Porém, consegui adaptar os conteúdos que pretendi abordar para um espaço mais reduzido que o normal. (Reflexão da Aula n.º 14 e 15 de Andebol, 20 de outubro de 2023);

Sendo possível ocupar o pavilhão devido à falta de um professor, nesta aula tive mais espaço do que o esperado. Os exercícios foram distribuídos por estações para melhorar a transição entre exercícios e o espaço também foi aproveitado ao máximo. Tinha mais de meio campo e por isso, no final da aula deu para fazer jogo formal em torneio intraturma para iniciar a avaliação. (Reflexão da Aula n.º 21 e 22, 3 de novembro de 2023)

Além de todos os ajustes necessários nos planos de aula durante a intervenção, também nas Uds e PAA foram necessários ajustamentos e adaptações para fazer cumprir com as necessidades e aprendizagens dos alunos.

#### **4.1.4 Avaliação**

A avaliação consiste num conjunto de procedimentos organizados de forma a acompanhar regularmente as aprendizagens desejadas, integrando a verificação do seu alcance (Roldão, 2003).

O propósito tradicional da avaliação no contexto do ensino em EF é avaliar o desempenho do aluno através de habilidades físicas e motoras. Este tipo de avaliação geralmente foca-se em medir a habilidade do aluno em realizar atividades físicas específicas (ex: lançamento da bola, salto em altura, corrida, etc.). Esta forma de avaliar pode levar a uma abordagem simples e limitada da avaliação em EF, focando apenas no desenvolvimento das habilidades físicas e não considerando outros aspetos importantes, como o desenvolvimento socio afetivo dos alunos ou a compreensão das atividades físicas de forma abstrata. Para Scanlon et al. (2022), é importante integrar outros tipos de avaliação para garantir que o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física seja mais abrangente e completo, considerando todas as dimensões do desenvolvimento dos alunos individualmente. Referem também que a avaliação é uma componente essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois permite que o professor acompanhe e avalie o progresso dos mesmos ao longo do tempo.

Segundo Black e William (2009), a avaliação não ocorre apenas num momento, é, portanto, um processo contínuo que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para este processo é fundamental também a existência de *feedbacks* para que os alunos possam ter conhecimento do que estão a fazer bem e o que podem melhorar. Para Popham (2011), o professor não deve planear as aulas de uma forma e avaliar de uma outra completamente diferente. A avaliação deve estar alinhada com os objetivos de aprendizagem das UD's, dos alunos e com os exercícios das aulas e deve auxiliar os professores a perceberem quais são as dificuldades dos alunos a nível individual, para que os possam ajudar a melhorar a sua *performance*. Deve também recorrer-se a vários métodos e instrumentos de avaliação, tanto para provas teóricas como para provas práticas, de forma a serem demonstrados os seus conhecimentos diversificadamente (Shepard, 2000) e para que os professores se preocupem com a envolvência dos alunos na resolução ativa de problemas realistas através da aplicação de novas informações, conhecimentos prévios e competências relevantes (Siedentop; Tannehill, 2000). Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail e Macdonald (2013), referem também que as abordagens e os instrumentos da avaliação expressam a forma como a EF é praticada e entendida, e são expressas nas técnicas, ferramentas e estratégias que o professor utiliza para realizar a avaliação.

Desta forma, é possível reiterar que a avaliação é um elemento essencial em todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que os alunos aprendem e demonstram as suas capacidades e aprendizagens de formas distintas. Para isso, uma das responsabilidades que tive enquanto professora, foi proporcionar aos alunos momentos para poderem demonstrar as suas habilidades, competências e domínios atingindo o sucesso, tendo em consideração as dificuldades individuais de cada um.

Desde o início da PES, o NPES em conjunto com a OC, definiu os três momentos de avaliação das modalidades a abordar e a que instrumentos de avaliação poderíamos recorrer. Primeiro a diagnóstica, realizada na primeira aula de cada UD, a avaliação formativa como forma de orientar e ajustar o planeamento e a avaliação sumativa realizada na última aula de cada UD.

Na primeira aula de cada UD, realizava a Avaliação Diagnóstica (AD) com o objetivo de identificar as dificuldades e as causas que poderiam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. Esta avaliação foi fundamental para planear a UD e elaborar os planos de aula ajudando a selecionar os conteúdos que precisavam ser trabalhados nas aulas, tendo como base as Aprendizagens Essenciais. Além disso, a AD serve para termos uma noção do conhecimento e do nível dos alunos na modalidade em questão, mesmo que se encontrem no nível introdutório das Aprendizagens Essenciais. Então, consideraram-se os gestos técnicos e/ou táticos e definiram-se 3 níveis de desempenho através de uma lista de verificação: 1 – executa com muita dificuldade (e com ajuda) ou não executa; 2 – executa com pouca dificuldade; 3 – executa sem dificuldade). Apesar da utilidade da AD, nas modalidades em que teria apenas 8 aulas disponíveis como o caso do Atletismo não realizei esta componente avaliativa tendo em conta o tempo da UD e a introdução dos conteúdos ser totalmente nova para a turma.

A meio da UD, realizava o ponto de situação do processo de ensino e aprendizagem caracterizada por Avaliação Formativa (AF) com o objetivo de assegurar que os alunos estão no caminho certo e a atingir os objetivos definidos. Esta componente avaliativa permite ao professor orientar e compreender a evolução dos alunos e contribui para melhorar a aprendizagem destes (Araújo, 2017b) e permite também classificar os alunos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo (Aranha, 2004). Neste sentido, ao longo das UD's apliquei a AF como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não necessariamente como momento de avaliação que aumenta os níveis de stress e ansiedade dos alunos. Realizei-a por meio de observação e permitiu-me verificar e/ou validar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, ajustando o planeamento a médio e curto prazo face às necessidades.

A Avaliação Sumativa (AS) tem como objetivo identificar e avaliar as competências dos alunos e o seu aproveitamento, traduzindo numa classificação de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos (Araújo & Diniz, 2017). Na última aula de cada UD realizava-se a AS, e o instrumento de avaliação foi idêntico ao da AD. Porém, desta vez definiu-se em 5 níveis de execução e desempenho do domínio psicomotor (1 – não executa a ação/comportamento; 2 – executa mal a ação/comportamento – dificuldades observadas; 3 – executa de forma razoável a ação/comportamento, mas com alguma dificuldade; 4 – executa a ação/comportamento de forma satisfatória e com correção/destreza; 5 – executa corretamente/eficientemente a ação/comportamento), distribuindo uma percentagem para cada gesto ou comportamento técnico-tático a observar, tendo sempre em consideração o empenho e participação nas aulas (socio afetivo e cognitivo) dos alunos em todas aulas. Na AS da modalidade de Basquetebol da turma residente a componente cognitiva e socio afetiva tiveram um peso maior, tendo em conta o modelo de ensino aplicado (MED).

Recorri várias vezes à gravação de vídeo no momento de avaliação de modalidades, tais como andebol, atletismo, ginástica, voleibol e basquetebol, como instrumento de avaliação para, posteriormente, ser mais precisa e atribuir de melhor forma o nível mais adequado da lista de verificação implementada.

No final de cada semestre, realizou-se um teste de carácter obrigatório pela Direção Escolar, com uma menor percentagem (10%) acerca das modalidades abordadas para avaliar o conhecimento teórico das modalidades abordadas. Além da obrigatoriedade do teste teórico, também o FitEscola era obrigatório valendo 15% da nota final da disciplina e foi aplicado em três momentos distintos do ano letivo (avaliação diagnóstica no início do ano, a intermédia no primeiro semestre e a final no segundo semestre). A distribuição de notas pelas modalidades abordadas foi contínua, ou seja, o empenho e participação dos alunos que correspondiam aos objetivos de aprendizagem cognitiva e socio afetiva tiveram sempre um peso sobre a sua nota final em conjunto com as notas da componente motora. Apesar destas duas componentes estarem implícitas em cada UD no decorrer das aulas de EF, assim como na avaliação de cada modalidade, a atribuição da nota da componente das Atitudes e Valores era discutida em Conselho de Turma e valia 20% da nota final da disciplina. Já na componente motora, percentagem referente às capacidades motoras, ou seja, modalidades, estava definida pela escola cooperante por 55% da nota final.

No caso dos Cursos Profissionais o sistema de avaliação era também definido pela direção, mas de forma distinta. Na avaliação de cada Módulo que eram referentes às

modalidades ou às disciplinas práticas específicas do curso a nota da Componente das Capacidades e Conhecimentos era declarada por 80% da nota final, sendo que 20% respeitava o teste teórico e os restantes 20% respeitavam a nota dada das Atitudes e Valores dada individualmente por cada professor em cada Módulo valiam 20% da nota final. Neste caso, os três domínios (motor, cognitivo e socio afetivo) estavam já implícitos e tinham a sua percentagem definida, o que tornou o ato de avaliar mais autónomo e preciso, tendo por base as capacidades motoras e o comportamento dos alunos nas aulas de cada EE/professor.

O NPES criou em conjunto a tabela de avaliação para cada modalidade e para a avaliação global de cada semestre tendo como base os critérios de avaliação e percentagens definidas pela Direção Escolar da escola cooperante, tanto para as turmas residentes como partilhadas. Assim, juntamente com as listas de verificação da AS o cálculo para a nota final tornou-se mais fácil.

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

### **5.1 Atividades realizadas**

O EE deve, não só assumir um compromisso no papel de agente educativo perante os alunos, mas também perante a comunidade educativa e é desta forma, que a relação com a comunidade se torna um benefício para o seu percurso.

A escola cooperante é reconhecida também pela oferta de atividades extracurriculares organizadas pelos diferentes grupos disciplinares, especialmente pelo grupo disciplinar de Educação Física. Desde o início da PES que houve uma consideração e preocupação da OC e restantes professores do grupo disciplinar em integrar e envolver o Núcleo da PES (NPES) em todas as atividades realizadas, nomeadamente a cerimónia de boas-vindas aos professores, jantar de natal e arraial de final de ano, organizados pela equipa de projetos da Direção Escolar.

No decorrer do ano letivo foram organizadas diversas atividades em conjunto com o grupo disciplinar e também organizadas pelo NPES para a comunidade educativa, como o Seminário e o Evento Anual.

A primeira atividade que o NPES teve envolvido foi o Dia Europeu do Desporto na Escola, realizado no dia 29 de setembro de 2023 pelas 10 horas, realizando juntamente com toda a comunidade educativa, 2023 passos à volta da escola. Como foi uma atividade planeada no ano letivo transato, a participação dos EEs focou-se mais no acompanhamento dos alunos das suas turmas residentes no decorrer da atividade e na organização e planeamento, em

conjunto com os alunos do 11.º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto, ajudou na construção das placas identificadoras das turmas.

No Corta Mato Escolar, realizado na manhã do dia 15 de dezembro de 2023, o NPES esteve envolvido na organização, como a realização da ficha de inscrição e cartaz apelativo ao evento e, no dia, cada um dos elementos teve uma função diferente, como registo, distribuição e recolha dos dorsais dos participantes, assim como os lanches. Já no Corta Mato Distrital, no dia 16 de fevereiro de 2024, acompanhou os alunos apurados juntamente com o professor coordenador do grupo disciplinar de Educação Física. Nestes dois eventos o NPES esteve bastante envolvido ajudando os professores do grupo disciplinar e disponibilizando-se para qualquer função.

O Zarco Cup é uma atividade anual planeada por uma professora do grupo disciplinar de Educação Física, que consiste em torneios inter turmas de várias modalidades. Este ano o VI Zarco Cup contou com a participação ativa do NPES não só na organização de todos os torneios, mas também na criação dos cartazes apelativos aos torneios e fichas de inscrição e ficou responsável pela organização do torneio de voleibol no dia 19 de março de 2024. No dia do torneio de Voleibol, o NPES criou previamente uma tabela onde se colocavam diretamente os resultados, dando informação das equipas que passavam às fases seguintes incluindo a final. O ensino secundário jogou no pavilhão e o ensino básico no exterior. O início do torneio foi um pouco confuso devido ao atraso da montagem dos campos e à explicação do regulamento aos participantes e, só após o seu início é que foram distribuídos por cada mesa o calendário dos jogos para cada campo. Apesar destes constrangimentos, contamos com a ajuda de todos os professores do grupo disciplinar e dos alunos do 10.º, 11.º e 12.º do Curso Profissional Técnico de Desporto para a arbitragem e juízes de mesa.

Na semana de 15 a 19 de maio de 2024, realizaram-se os Torneios Desportivos Interescolas Secundárias, organizado pela Câmara Municipal onde as escolas secundárias competem umas contra as outras em modalidades como o voleibol, andebol, basquetebol, atletismo, futsal e badminton. Cada escola organiza o torneio de uma modalidade e cada professor do grupo ficou responsável por uma modalidade, tendo a função de realizar as captações de alunos para as equipas masculinas e femininas da sua modalidade e acompanhando-os nos momentos das competições. Nós, juntamente com outro professor, ficamos responsáveis pela modalidade de atletismo feminina e masculina respetivamente. Contudo, ajudei e cooperei ativamente com os responsáveis da modalidade de badminton, voleibol e futsal. Assim como também na de basquetebol, que foi o torneio que a escola

cooperante organizou e, desta forma, estive envolvida em toda a organização e gestão do torneio desde a distribuição dos lanches à escolha musical e ao encaminhamento dos alunos e professores de outras escolas para os locais indicados. Esta semana foi repleta de experiências enriquecedoras para a minha PES e contactei com professores e EE de outras escolas, partilhando experiências e criando uma relação harmoniosa com a comunidade educativa do concelho.

No dia 3 de maio de 2024, a minha turma residente participou numa aula de surf organizada e lecionada por mim no âmbito da disciplina de Educação Física, na escola de surf Linha de Onda – *Surfing School*. Distribuí previamente uma autorização com a explicação do que estava planeado. Sendo que a minha PES foi realizada no concelho onde cresci e trabalho atualmente, não podia deixar de proporcionar aos meus alunos da turma residente uma experiência desportiva onde a prática de duas modalidades que pratico e leciono estão integradas. A atividade dividiu-se, então em duas modalidades náuticas que leciono no contexto de lazer na escola onde a mesma se realizou. Dividi a turma de igual modo e um grupo iniciou no surf e o outro no bodyboard, trocando ao fim de 45 minutos. Esta gestão de tempo foi da responsabilidade dos instrutores que guiaram toda a atividade juntamente comigo. Apesar do mau tempo e do mar estar mais agitado foi possível realizar a atividade e os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e a terem vontade de voltar a praticar as modalidades no verão.

O NPES esteve presente em treinos e torneios do Desporto Escolar, no âmbito das modalidades de Badminton e Padel. As suas funções nos dias das competições focaram-se em elaborar fichas e tabelas de jogo, atualizar a tabela competitiva com os resultados e cooperar com os professores responsáveis na organização dos alunos por escalão de competição. Nas competições em que a escola cooperante era a organizadora do torneio, tivemos uma participação mais ativa nestas funções, assumindo várias vezes a responsabilidade de cada uma quando necessário. Estas experiências foram necessárias para perceber como funciona o DE e que qualquer professor pode ficar responsável por grupos equipa das modalidades que a escola integre tais grupos. Também foi útil para o desenvolvimento e melhoramento de competências de gestão e organização de eventos, assim como partilha de opiniões e experiências em contextos escolares diferentes do da PES com outros professores e EEs e no contacto com alunos que não eram das turmas residentes ou partilhadas.

No dia 5 de junho o NPES participou na atividade anual organizada pelo grupo disciplinar de EF que se caracteriza por levar a comunidade escolar a passar um dia no Parque Aquático de Amarante. O NPES ficou, juntamente com o professor, responsável por reunir o

grupo de alunos ao autocarro indicado e durante a viagem expor as regras e regras de segurança, assim como as diretrizes planeadas para o dia. Este dia, num contexto fora da sala de aula e da escola, permitiu-me enquanto EE melhorar a relação com os restantes professores e assistentes operacionais que estiveram presentes na visita, assim como com os alunos de forma mais lúdica, tendo em conta o divertimento de que é característico o parque.

O Evento Anual da PES, designado “ZarcOlympics” organizado pelo NPES teve lugar no dia 10 de maio de 2024 durante toda a manhã e nos espaços desportivos da escola. A atividade, que surgiu no âmbito dos Jogos Olímpicos 2024, teve o objetivo de proporcionar aos alunos que estariam a ter aula de Educação Física, uma experiência prática de modalidades olímpicas recentes e menos reconhecidas, como o surf, escalada, skate, judo, hóquei em campo e *breaking*. Durante a atividade esteve exposto um painel onde a comunidade educativa pôde deixar a sua marca para, posteriormente, ser enviado à comitiva portuguesa. Assim como também uma banca de recolha de bens essenciais para uma associação. Como encerramento do Evento, alguns alunos da turma do 11.º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto, partilhada entre NPES e OC, realizaram a coreografia no âmbito do Evento Culminante do Modelo de Educação Desportiva implementado nas aulas do Módulo de Step – A aula, pelas professoras responsáveis da turma. Para esta atividade contamos com a ajuda dos alunos do 11.º ano e do 12.º ano do Curso Profissional de Desporto na concretização das atividades juntamente com os professores responsáveis de cada uma. No fim da atividade foi distribuído um certificado de participação aos alunos através do *Classroom*.

Inicialmente, durante o processo de planeamento do Evento Anual, as modalidades pensadas consistiam no surf, escalada, skate, tiro com arco, esgrima, hóquei em campo, *breaking*. O objetivo era trazer várias equipas/associações desportivas para cada *workshop* e demonstração destas modalidades. No entanto, com a falta de material e indisponibilidade de algumas associações desportivas, foi necessário retirar algumas modalidades e levar outras para a atividade, como o caso do tiro com arco que se trocou pelo judo e da esgrima que se retirou do planeamento. No caso do hóquei em campo, apesar da associação desportiva não estar disponível para a participação, a modalidade manteve-se sendo um dos EE o responsável pela mesma devido à sua experiência no hóquei em patins. Assim como o judo e o surf que os dois outros EE ficaram responsáveis devido à sua experiência nas modalidades. No surf foi utilizada uma simulação de onda através de uma lona por onde deslizam em cima de uma prancha sobre um skate. Já no judo, o EE responsável demonstrou e explicou algumas projeções e imobilizações no solo, cumprindo com as regras de segurança. No skate foi possível contar

com um instrutor da modalidade duma escola de skate do Concelho e proporcionou aos alunos uma experiência positiva e motivadora. Na escalada, os alunos do 12.º do Curso Profissional de Desporto mostraram as suas habilidades aprendidas nos anos anteriores e proporcionaram aos alunos um *workshop* enriquecedor e com segurança. No *breaking* a professora de dança da ESJGZ proporcionou aos alunos movimentos específicos mais simples da modalidade olímpica estreante num ambiente de dança desafiante e enriquecedor.

Apesar de alguns constrangimentos no dia da atividade como o atraso no arranque das primeiras modalidades e os bens essenciais recolhidos não serem na quantidade esperada, todas as outras atividades e workshops, como o caso das modalidades e do painel de apoio ultrapassaram as expectativas. Assim como também a demonstração da coreografia final para o encerramento do Evento.

Durante o ano letivo o NPES esteve integrado no projeto interdisciplinar da direção de turma da OC com o tema acerca da proteção da orla costeira. Este projeto dividiu-se em duas partes e incluiu todas as disciplinas aplicando o tema aos conteúdos das mesmas. No primeiro semestre o projeto teve um caráter de pesquisa, identificação e caracterização das espécies marinhas na zona costeira do Concelho de Matosinhos. Tendo sido parte integrante deste projeto desde o início e, tendo em conta que eu e outro colega somos treinadores de surf e dinamizamos atividades ambientais em campos de férias com este tema, o papel do NPES nesta fase foi dar a conhecer aos alunos do 8º ano algum do nosso conhecimento acerca do tema, assim como também sensibilizá-los no comportamento a adotar face aos problemas ambientais que colocam o oceano e as espécies marinhas em risco. No segundo semestre, a segunda parte do projeto intitulou-se “Praia é vida... Como preservá-la” e teve como objetivo recolher informações e materiais num trabalho de campo, mais precisamente na praia, juntamente com os professores das várias disciplinas, sensibilizando a comunidade escolar na preservação da orla costeira, e com isso construir um painel na escola. Para a recolha do material na praia, enquanto treinadora de surf na praia em questão, dois biólogos marinhos que estudam a zona e trabalharam juntamente comigo no âmbito da atividade do campo de férias referido anteriormente, disponibilizaram-se para uma pequena palestra sobre a sua profissão e sobre o tema. A disciplina de Educação Física esteve inserida de forma prática neste projeto. Organizei uma aula de surf lecionada por mim e por colegas treinadores da escola de surf Linha de Onda – *Surfing School* para os alunos das duas turmas do 8º ano envolvidas no projeto, não só porque nos encontramos em ano de Jogos Olímpicos, mas também porque a modalidade que experienciaram está presente nas olimpíadas pelo segundo ano.

O Seminário que o NPES organizou teve como tema “As emoções em idade escolar: como geri-las? Como torná-las aliadas?” realizado no dia 27 de maio de 2024, onde o objetivo foi aprofundar o tema e compreender mais as emoções e comportamentos em contexto e idade escolar. Bem como dar a conhecer, através do conhecimento, ciência e experiência de profissionais especialistas na área da saúde mental, nomeadamente a psicóloga escolar e também clínica, uma pedopsiquiatra e uma enfermeira, diretrizes para ajudar os alunos em situações de ataques de pânico, ansiedade, medo, raiva, tristeza, etc., numa conversa moderada por uma atual jornalista e ex aluna da ESJGZ. O seminário foi direcionado aos professores, estudantes estagiários de mestrados em ensino e assistentes operacionais com o propósito de compreender melhor o lado dos alunos, que desde tão cedo desenvolvem emoções que podem comprometer o seu futuro. Na realização do seminário não foi possível ter presente a perspetiva de uma pedopsiquiatra devido à indisponibilidade de médicos para estarem presentes. O NPES apresentou uma breve caracterização teórica e, com base na sua área de formação, apresentou alguns estudos de caso que tratam o tema, dando início à tertúlia com a enfermeira especialista em saúde escolar e a psicóloga escolar, moderada por uma jornalista ex aluna da escola.

O NPES organizou o Evento Anual e o Seminário com a ajuda imprescindível da OC e elaborou os cartazes referentes a cada evento, as fichas de inscrição, declarações de presença, certificados de participação, placas identificadoras para a mesa, crachás identificadores da equipa organizadora, convidados e staff que ajudou, tanto na realização das atividades como no *coffee break*, onde foi possível contar com as turmas e professores do Curso Profissional de Restauração e Bar, fazendo assim com que a sua realização se tornasse possível, ambiciosa e cuidada.

Além de todas estas atividades e eventos em que o NPES participou e organizou, esteve sempre presente nas reuniões do Departamento de Expressões e de Grupo Disciplinar, assim como de Diretores de Turma e da Direção, acompanhando a OC e retirando informações necessárias e essenciais para as turmas residentes, em especial a de Direção de Turma. A OC e as DTs das restantes turmas residentes contribuíram ativamente para que compreendêssemos da melhor forma como todos esses cargos funcionam, assim como os temas abordados nas reuniões e a elaboração das atas para as mesmas.

A participação nestas atividades ajudou-me na criação de proximidade com a comunidade escolar, em especial com os alunos além dos das turmas residente e partilhadas e com os professores de todos os grupos disciplinares. Senti algumas dificuldades na gestão e organização de alguns dos eventos proporcionamos à escola, devido ao excesso de trabalho e

toda a logística necessária, mas no final o sentimento de dever cumprido prevaleceu pelo sucesso e bons *feedbacks* por parte da comunidade escolar.

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

Desde o início da PES que percebi que o papel do professor vai muito além da lecionação aulas e do contexto de sala de aula. Ao longo do ano letivo, além de exercer a função de docente, empenhei-me em ser útil e cultivar uma relação harmoniosa com toda a comunidade escolar. O foco da PES é a intervenção pedagógica prática, mas também é o papel que o EE exerce enquanto parte integrante da comunidade educativa.

A escola é, cada vez mais, um elemento crucial na formação e na educação das crianças e jovens. Desta forma, o professor assume um papel na promoção de valores como respeito, responsabilidade e empatia, especialmente através da EF e do desporto, que contribui para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (Hellison, 2011). Além da EF, o DE oferece uma plataforma privilegiada para os professores moldarem o carácter dos alunos, ensinando-lhes valores que irão acompanhá-los ao longo da vida. Essa influência positiva é maximizada quando o professor assume conscientemente esse papel educador e aproveita as oportunidades que surgem no contexto desportivo para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Bailey, 2006).

Após analisar e conhecer o contexto escolar onde iria exercer a minha prática e estar inserida, dei atenção a cada aluno e às particularidades referentes de cada um, expostas nas reuniões de conselho de turma. Durante as aulas, um dos meus principais objetivos foi sempre transmitir competências e valores éticos tais como a autonomia, a liderança, a resiliência na superação de dificuldades, a capacidade de lidar com momentos frustração, mas também de alegria, o *fairplay*, o respeito pelo outro, o desenvolvimento do espírito crítico e o relacionamento interpessoal (Rink, 2013). E também promover um estilo de vida ativo e saudável através de uma boa alimentação e prática de exercício físico e desporto.

Além disso, as experiências vivenciadas no DE, na organização, gestão e participação em eventos e atividades letivas foram grandes impulsionadores da PES, na medida em que me deu, não só competências para um bom planeamento e gestão de eventos letivos futuros, mas também na criação de uma relação mais próxima e positiva com a comunidade educativa. Além do contacto com os meus alunos fora do contexto de aula, também se foram criando laços com outros alunos, professores e assistentes operacionais que não mantinha tanto contacto diário, através das atividades e eventos letivos.

Nestes contextos o contacto com os alunos da turma residente em especial, eram espaços de diálogo aberto acerca de alguns aspetos das aulas que consideravam ser uma preocupação ou até mesmo de problemas pessoais que me expunham e que, como amiga além de professora, tentava ajudar o máximo que conseguia aconselhando-os da melhor forma.

É, portanto, essencial que os professores se empenhem em oferecer experiências de aprendizagem que transcendam o ambiente da sala de aula. Este empenho é fundamental para evitar que os alunos fiquem limitados ao conteúdo lecionado, promovendo, assim, o seu desenvolvimento integral como indivíduos em sociedade. A aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo e interligado, onde cada vivência se transforma numa oportunidade para o crescimento e desenvolvimento pessoal (MacPhail & Halbert, 2005).

A importância de fazer aprender para além da aula está na preparação dos alunos para os desafios do quotidiano. As habilidades adquiridas por meio de atividades extracurriculares, conversas informais e experiências práticas ajudam a formar cidadãos mais completos e prontos para enfrentar diferentes situações com segurança. Para construir a minha identidade profissional e fortalecer a ligação com os alunos e a comunidade escolar, envolvi-me ativamente nas várias atividades durante a PES, descritas no ponto anterior.

A organização do Anual, do Seminário e do Torneio de Voleibol interturmas foi uma oportunidade enriquecedora que me permitiu expandir o meu conhecimento na conceção, promoção, planeamento e organização e gestão de recursos materiais e humanos, constituindo-se como um recurso valioso para a execução de projetos futuros. Assim como a participação no DE e em atividades letivas que requeriam a minha participação ativa na sua organização e gestão. Apesar das mudanças de planos e das dificuldades sentidas em organizar as atividades, as mesmas foram ultrapassadas através de decisões tomadas e adaptações elaboradas em grupo e de forma a garantir que todas as atividades se realizassem da melhor forma possível.

Hattie (2009) afirma que a influência do professor na aprendizagem dos alunos excede a simples transmissão de conhecimento e conteúdos. A eficácia do ensino está profundamente relacionada à habilidade do professor em criar um ambiente de aprendizagem positivo e em manter expectativas elevadas, o que impacta de forma significativa o desenvolvimento dos alunos. As interações positivas entre professores e alunos e a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor, junto com suporte emocional e social, desempenham um papel crucial no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos (Pianta, 1999).

A PES proporcionou-me a compreensão do impacto profundo que este tipo de apoio afetivo pode exercer na vida dos alunos e de como o professor de EF pode ser um exemplo na vida destes.

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

A socialização profissional e institucional durante o ano de estágio numa escola é essencial para o desenvolvimento e a formação da identidade de qualquer futuro professor. O saber do docente não se desenvolve de maneira isolada, mas através das experiências vividas e das interações com alunos e outros membros da comunidade escolar. A socialização profissional produz conhecimentos que são continuamente adaptados e refinados ao longo da carreira, possibilitando ao professor aprender a ensinar pela prática direta do seu trabalho (Tardif, 2014) e o seu conhecimento é constantemente aprimorado e ajustado através de experiências de ensino e interações com alunos e colegas (Day, 2004). Este saber é constantemente assimilado, modificado e adaptado ao longo das várias etapas da carreira docente, num processo de evolução contínua que é crucial para o avanço profissional e para o reconhecimento das competências (Dubar, 2012).

Além de todas as atividades letivas mencionadas, o NPES esteve, desde o início do ano letivo envolvido em tudo o que englobou assuntos de direção de turma da OC e dos conselhos de turma de cada turma residente e partilhadas. A participação ativa do EE na escola no que às atividades não letivas e letivas dizem respeito, tem como objetivo a captação de máximas experiências no contexto escolar e também na contribuição para o sucesso educativo dos alunos, fazendo assim com que construa e melhore o seu perfil pessoal e profissional enquanto futuro docente.

Desde o início da PES, o núcleo sentiu-se integrado pela OC e por todos os professores do grupo disciplinar de EF e também de outros grupos e áreas disciplinares, fazendo questão de nos integrar em todos os eventos escolares para a comunidade educativa e municipal. Isso fortaleceu o elo de ligação com a escola e laços criados com os restantes professores.

A OC conseguiu harmonizar o meu conhecimento académico e profissional, mantendo-se sempre acessível para ajudar na resolução dos desafios diários e reforçando a importância de uma reflexão contínua sobre a minha prática. Tal como refere Silva et al. (2017).

A socialização profissional e institucional desempenha igualmente um papel crucial na adaptação às mudanças e inovações na educação. Num contexto colaborativo, os docentes têm a oportunidade de partilhar conhecimentos sobre metodologias recentes, tecnologias

emergentes e abordagens pedagógicas inovadoras, fomentando uma cultura de aprendizagem contínua. Assim, a cooperação entre colegas é essencial para a implementação eficaz de reformas educativas e para o avanço de práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo para um ambiente de trabalho harmonioso e satisfatório entre professores (Fullan, 2002; Lieberman & Miller, 2011).

Assim, a socialização profissional e institucional ao longo da PES foi fundamental para o meu crescimento como professora. O envolvimento com os colegas EE, a OC, os professores do grupo de EF e a comunidade escolar proporcionou-me um contexto de aprendizagem contínua e enriquecedora, fundamental para a construção de uma intervenção pedagógica eficaz, relevante e autêntica.

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

A identidade profissional de um professor é moldada por uma interação contínua entre as suas vivências pessoais, o ambiente social e o contexto institucional. O professor não possui apenas uma única identidade, mas sim diversas "sub-identidades", que estão interligadas com o ambiente em que o indivíduo está inserido em diferentes níveis (Amaral da Cunha et al., 2014).

De acordo com Graça (2014), a formação da identidade profissional docente é vista como um processo que se desenvolve em múltiplos níveis dentro da desafiante rede da estrutura social, na qual se insere a capacidade de ação de cada indivíduo. Não se trata apenas de um esforço individual ou de um percurso linear de desenvolvimento pessoal e profissional, baseado na aquisição de conhecimento ou na experiência acumulada.

Este desafio exige uma reflexão aprofundada sobre os propósitos da educação e os valores fundamentais que orientam a prática docente. Também requer a clarificação dos compromissos de ordem deontológica, muitas vezes formalizados através de documentos como Cartas ou Declarações de Ética Profissional, como a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ou a Carta Ética do Sindicato dos Professores (Baptista, 2019).

No meu papel de EE, decidi implementar diversos modelos de ensino com o objetivo de avaliar a sua adequação aos alunos, à escola, aos recursos disponíveis e à modalidade a lecionar. Através da aplicação de diferentes modelos, foi possível não só desenvolver competências práticas nos alunos, mas também promover uma dimensão social, onde o trabalho em equipa era incentivado. Este enfoque permitiu fortalecer os laços de companheirismo, facilitar a socialização entre os alunos, e promover o senso de responsabilidade individual e coletiva, bem

como estimular a criatividade e a autonomia dos mesmos. Adicionalmente a isto, todas as atividades e experiências vivenciadas, aliadas ao estabelecimento de novas relações ao longo da PES, desempenharam um papel fundamental no fortalecimento da minha identidade profissional como futura docente.

Esta liberdade e capacidade de iniciativa foram possibilitadas, pelo apoio da OC desde o início da PES. Sempre nos incentivou a explorar, de maneira criteriosa e fundamentada, as várias metodologias de ensino. Tal como afirmam MacPhail et al. (2014), os OCs desempenham um papel crucial na integração dos EE na comunidade escolar, auxiliando o desenvolvimento das suas competências, para atingirem o êxito na sua primeira experiência docente.

O envolvimento na comunidade escolar que me foi proporcionado desde o início da PES foi essencial para fortalecer esta dimensão ética. Trabalhei em conjunto com outros docentes, participando em reuniões e atividades além do horário letivo, demonstrando o meu compromisso com a comunidade educativa. Além disso, tive a oportunidade de partilhar práticas pedagógicas e estratégias com os meus colegas EE e OC, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e focado na melhoria contínua.

## **6. Desenvolvimento profissional**

Reconhecendo que os professores desempenham um papel crucial na elevação da qualidade do ambiente escolar, torna-se essencial investir e valorizar o seu desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento deve ser visto como um processo contínuo que exige a adaptação às transformações sociais e temporais, além da habilidade de reagir de forma eficaz às situações inesperadas que surgem no seu dia a dia profissional.

O desenvolvimento profissional ocorre de múltiplas maneiras e em diversos contextos e momentos. Durante o processo de ensino, o professor organiza e ajusta a sua atuação através da observação atenta aos acontecimentos na sala de aula, incluindo as reações dos alunos à metodologia de transmissão dos conteúdos e ao desenrolar das aulas. Ao refletir antes, durante e após a prática pedagógica, o docente é capaz de reformular e aprimorar as suas estratégias de ensino, descobrindo novas abordagens educativas. Além disso, através de interações formais e informais com os diferentes membros da comunidade educativa, o professor continua a construir o seu desenvolvimento profissional por meio de análises e discussões sobre temas educacionais, facilitando a constante troca de experiências e perspectivas. Adicionalmente, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que melhora as competências e

capacidades de ensino e, por conseqüentemente, promove um melhor desempenho dos alunos (Borko, 2004).

A identidade profissional de um professor é moldada e fundamentada pelo grupo social em que está inserido, sendo constituída por três dimensões principais: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. A combinação destas dimensões resulta na formação da identidade docente (Pires Vargas Bolzan et al., 2013). A primeira dimensão está relacionada com as fases da vida do professor; a segunda abrange os aspetos da profissionalização e os vários percursos seguidos na carreira docente; e a terceira envolve os recursos institucionais e os diferentes contextos em que o professor opera ou operou. Este processo de construção da identidade é caracterizado por contínuas redefinições, ocorrendo num cenário de aprendizagem em constante evolução e que se estende ao longo de vários anos.

Todas as experiências vividas na PES, com certeza, ajudaram a que eu, enquanto futura professora, desenvolvesse a minha identidade profissional na área do ensino da EF, juntamente com o aporte das experiências de vida e trabalho que possuo.

De facto, mesmo após concluir a formação académica como mestre, o docente ainda não está plenamente maduro ou experiente a nível profissional. Ao longo da sua carreira, torna-se evidente que o conhecimento adquirido durante a formação inicial é apenas um ponto de partida, e o professor reconhece a necessidade contínua de aprimoramento e desenvolvimento. Este reconhecimento impulsiona a busca constante por novas aquisições e experiências que são essenciais para o seu progresso profissional e para a melhoria da prática educativa.

Ao longo deste ano, que superou todas as expectativas, enfrentei diversas dificuldades e imprevistos que, uma vez superados, contribuíram significativamente para o meu crescimento e evolução. Reconheço que o processo de aprendizagem é contínuo e que ainda há muito a desenvolver. A carreira docente e o desenvolvimento do perfil profissional são processos dinâmicos e em constante evolução, independentemente dos anos de experiência. Como referido ao longo do documento, é fundamental que o docente nunca cesse a sua prática a um ponto fixo ou a uma abordagem estática de ensino.

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

A formação contínua é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais, tais como a organização e gestão da aula, a comunicação de forma eficiente e as estratégias para a resolução de constrangimentos e conflitos, assegurando uma melhor qualidade de ensino e está, implicitamente, envolvida no processo de desenvolvimento profissional docente.

A necessidade de formação dos docentes é um processo que ocorre tanto de caráter individual como coletivo, sendo essencial que se desenrole no contexto de escola. Este processo promove o crescimento das competências profissionais dos professores por meio de variadas experiências, sejam elas formais ou informais (Cartaxo e Tozetto, 2018).

Sendo a educação um campo em constante mudança e evolução, é onde surgem regularmente novas teorias pedagógicas, tecnologias e metodologias de ensino. A formação contínua é essencial para que os professores se mantenham informados e atualizados sobre essas inovações, assegurando que as suas práticas se mantenham em sintonia com as mais recentes descobertas e abordagens educativas. Hammond et al. (2017) revelam que programas de desenvolvimento profissional bem-estruturados são um importante meio para aumentar a eficácia do ensino e promover o sucesso dos alunos. A capacidade do professor de se atualizar e integrar novas tecnologias e metodologias de ensino nas suas aulas é crucial para preservar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Para além disso, vivemos numa época marcada por rápidas mudanças tecnológicas e sociais que, durante as aulas, podem marcar a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Apesar de, habitualmente, o professor de EF não recorrer constantemente a tecnologia nas suas aulas por ser de teor maioritariamente prático, existe sempre a possibilidade de recorrer a ferramentas digitais para partilha de conteúdos e informações como matéria, trabalhos teóricos, entre outros. Durante a minha prática recorri a várias ferramentas digitais como o *Google Classroom*, o *Google Forms* para comunicar e partilhar informações com os meus alunos acerca da disciplina. Também recorri várias vezes à gravação de vídeos para a avaliação e a plataformas digitais para visualização de vídeos e audição de música durante as aulas e atividades.

De acordo com o DL n.º 22/2014 “a valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias.” O DL n.º 79/2014, art. 8.º refere que “a formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.”

Neste sentido, durante a PES foi possível frequentar algumas formações internas que os docentes da escola tinham acesso.

Frequentei, logo no início do ano uma formação interna focada no domínio das ferramentas digitais utilizadas na rede escola, como o Inovar Alunos, Inovar Recorrente, Inovar PAA, Escola 360, Impressões *Web* e utilização do cartão escolar presencialmente e *online*. Esta formação foi útil para saber como utilizar cada uma destas ferramentas, uma vez que durante a PES, com a supervisão da OC, cada EE ficou responsável pelo registo de presenças, sumários, registos de comportamentos e publicação de avaliações das turmas residentes e partilhadas na plataforma Inovar.

Realizei uma formação sobre o projeto especial de escolas externas à rede indicadas no projeto das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento nas Escolas (UAARE). Este projeto apoia o percurso escolar dos alunos que são atletas de alto rendimento em momentos de treinos ou competições durante períodos consideráveis que não seja possível estarem presentes nas aulas. Esta formação interna foi direcionada aos DT que tinham alunos atletas nas suas direções de turma e, enquanto EE acompanhei a OC à mesma. Através desta formação, foi possível visitar a “sala UAARE” equipada com tecnologia avançada como computadores de nova geração e câmaras 360 sensíveis ao movimento para que os alunos, à distância, possam ter acesso aos conteúdos e trabalhos escolares. Ter conhecimento de que ferramentas serão utilizadas para apoiar estes alunos quando não conseguirem estar presentes nas aulas devido à sua vida desportiva, bem como toda a tecnologia inovadora com que a própria sala está equipa, foi interessante e importante, tendo em conta que a vida desportiva dos alunos é do meu interesse, enquanto professora em formação de EF com uma vida desportiva passada. Considero que, futuramente, todas as escolas devem estar equipadas com salas desta tipologia para apoiar os alunos atletas e, conseqüentemente, o desporto de alto rendimento e também de lazer.

Estive presente numa formação do Desporto Escolar online que um dos professores do grupo disciplinar deu oportunidade aos EE de assistirem. Nesta formação, foram abordados diversos aspetos essenciais para a organização e gestão eficaz das modalidades desportivas nas escolas. Discutimos a estruturação dos grupos equipa, desde a seleção dos alunos até às estratégias de planificação dos treinos e competições. Exploraram-se também estratégias para motivar e envolver os alunos, garantindo que todos, independentemente do seu nível, têm a oportunidade de participar e evoluir. Esta formação também focou a importância de uma boa coordenação entre professores e a necessidade de alinhar as atividades desportivas com o calendário escolar, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor para os alunos. Estas formações são importantes para os professores de EF, para garantir que têm a informação e

ferramentas necessárias para uma gestão eficaz das equipas, promovendo um ambiente inclusivo e maximizando o desenvolvimento dos alunos no DE e o próprio DE.

Acompanhei a OC em formações de curta duração internas acerca dos projetos interdisciplinares das direções de turma do ensino básico. Estas formações forneceram informações e diretrizes para o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, como forma de os DT responsáveis fazerem chegar toda a informação correta aos conselhos de turma e, assim, procederem ao trabalho prático e teórico acerca dos temas previamente escolhidos e selecionados pela Direção.

Durante o período da PES, apercebi-me de que ainda enfrentava desafios na abordagem de certos conteúdos e na elaboração dos critérios e grelhas fundamentais para a avaliação. Desta forma, percebi que necessito de continuar a investir em formação, tanto nas áreas em que apresento fragilidades quanto em práticas pedagógicas eficazes a aplicar no contexto escolar, com o objetivo de aprimorar a minha intervenção pedagógica. Além de participar em várias formações, a investigação independente que realizei, a reflexão constante, a troca e partilha de opiniões com colegas mais experientes na área, e o apoio da OC foram fundamentais para superar as minhas dificuldades.

Desta forma, a formação contínua dos professores transcende a mera necessidade, constituindo uma responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar para assegurar a excelência do ensino e a eficácia da aprendizagem.

## **7. Reflexões finais**

Desde antes do início da PES tinha a perceção de que seria um ano desafiante a nível físico e emocional e extremamente exigente e trabalhoso. Apesar de tudo, a expectativa e o receio inicial passavam pela insegurança de não ser capaz de lidar com todos esses fatores e que prejudicaria a minha prática. Contrariamente a isso, a PES e tudo o que vivenciei ao longo da mesma superou qualquer expectativa e o sentimento que sobressai é de satisfação e realização pessoal por todo o trabalho realizado e que o *feedback* final da OC o demonstrou.

Considerando todo o ano da PES e o impacto que a mesma teve no meu percurso e desenvolvimento profissional e pessoal, considero que dei o meu melhor na intervenção pedagógica junto dos alunos na lecionação de aulas, assim como junto de toda a comunidade educativa.

A formação e preparação do primeiro ano letivo do MEEFEBS da UMAIA foi essencial e o ponto de partida para gerir e ultrapassar as fragilidades e desafios, as exigências e

oportunidades, da melhor forma possível. A obtenção e o aprimoramento das competências indispensáveis à prática docente mostraram-se fundamentais para um desempenho eficaz. Além disso, as competências pessoais e sociais de cada professor são igualmente essenciais tanto para o exercício da docência quanto para o seu desenvolvimento profissional. Isso fez com que, enquanto EE, tivesse como exemplo várias situações que serão valiosas ao longo da carreira de professora.

O maior receio da PES estava focado na lecionação das aulas, mas a prática ensinou-me a ter a capacidade de planejar e implementar aulas, juntamente com a adaptação às adversidades e oportunidades da mesma, atendendo às características das turmas. Além disso foi-me possível, após vários momentos de reflexão e introspeção, desenvolver competências do ponto de vista da intervenção pedagógica propriamente dita, tais como gestão do tempo de aula, disciplina e ajustamentos. Explorei e recorri a diferentes modelos de ensino, uns implementados isoladamente e outros de uma forma holística entre si, de forma a adaptar o ensino das modalidades às características de cada turma e, dentro das mesmas, ao nível de aprendizagem de cada aluno de alguma forma, porque acredito que ser um bom professor de Educação Física ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. É fundamental promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo, que estimule a motivação e o envolvimento dos alunos. Para tal, é imprescindível ajustar as metodologias às necessidades individuais e assumir um compromisso firme com o crescimento pessoal dos estudantes.

Por vezes o excesso de trabalho é compensado pelo sucesso e *feedback* positivo de outros professores e assistentes operacionais acerca das atividades e eventos que proporcionamos à comunidade educativa e isso foi um dos maiores alentos que pude experienciar na PES. Nestas organizações haverá sempre quem dá mais de si, pelo perfeccionismo talvez, mas também pela vontade de querer ser autêntico e inovador. Durante o ano letivo da PES tive plena consciência de que esses seriam os objetivos claros a cumprir para determinar o sucesso da mesma, além da lecionação de aulas. Fazer parte de uma comunidade escolar que apoia todas as atividades propostas e que haja cooperação entre todos os grupos disciplinares e a direção escolar, é também uma forma para o desenvolvimento profissional e pessoal de um professor.

Concluo que a docência é um processo de constante evolução e adaptação. Apesar do sólido apoio académico que recebi, é da minha responsabilidade e compromisso, continuar a progredir na minha formação para oferecer aos meus futuros alunos os métodos e estratégias de ensino mais eficazes.

A PES representa, sem dúvida, um marco fundamental no processo de formação académica dos EE, permitindo a experiência de diversas abordagens pedagógicas, sempre com a orientação e supervisão próxima de profissionais experientes e competentes, cujo papel é crucial neste primeiro contacto com a realidade desta profissão.

Se inicialmente achava que este mestrado era apenas um complemento para a minha formação académica, a PES e toda a experiência fez-me perceber que ser professora de EF é a profissão de que estou certa de que quero seguir e progredir.

Desta forma, demonstro o meu agradecimento à UMAIA e a todos os professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram para esta certeza. E em especial à ESJGZ e a todos os envolvidos neste ano de PES por me proporcionarem um ano trabalhoso, mas acima de tudo emocionante, enriquecedor e de crescimento.

## 8. Referências bibliográficas

- Amaral da 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>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (UTAD (ed.); 1st ed.).
- Araújo, R. (2017a). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.39>
- Araújo, R. (2017b). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.39>
- Araújo, R. (2017b). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.39>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Bachhel, R., & Thaman, R. G. (2014). *Effective use of pause procedure to enhance student engagement and learning*. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 8(8), XM01–XM03. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2014/9326.4679>
- Bailey, R. (2005). *Evaluating the Impact of Physical Education: Assessing the Benefits of Physical Education on Children and Young People*. Routledge.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Baptista, I. (2019). Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa (Ed.), *O professor do século XXI em Perspectiva Comparada: Transformação e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (1st ed., pp. 24–30). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2015). Olhares sobre o estágio profissional em educação física. (2ª ed.). Editora FADEUP.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Asa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Carlan, P., Kunz, E., & Fensterseifer, P. E. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora.” *Movimento*, 18(94), 20. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29643>
- Cartaxo, S. R. M., & Tozetto, S. S. (2018). Dossiê: Desenvolvimento profissional docente. *Praxis Educativa*, 13(2), 276–277. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0001>
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Cunha, A. M. da. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino da educação física: uma análise situacional de discursos e narrativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105829/2/202322.pdf>
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Guanabara Koogan.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2006). *Dynamic physical education for secondary school students* (5th ed.). Pearson/Benjamin Cummings.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351–367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>

- Escola Secundária João Gonçalves Zarco. (2020). *Regulamento Interno da Escola Secundária João Gonçalves Zarco*. [https://drive.google.com/file/d/1ylhu8RLZW-a0I2IGVMzid\\_EejFBCP1BU/view](https://drive.google.com/file/d/1ylhu8RLZW-a0I2IGVMzid_EejFBCP1BU/view)
- Fox, K. R. (2004). The influence of physical education on physical activity levels: A review of the evidence. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(6), 19-25.
- Fullan, M. (2002). Leading in a Culture of Change By Michael Fullan. *Change*, 1–15.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics Publishers.
- Gouveia, É., Lopes, H., Carvalho, J., & Maia, J. (2021). Motor skill development and youth physical activity: A social psychological perspective. *Journal of Motor Learning and Development*, 8(2), 237-256. <https://doi.org/10.1123/jmld.2021-0047>
- Graça, A. (2011). *Educação Física e Desenvolvimento Humano*. Edições Afrontamento.
- Graça, A. (2014). *Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física*. Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão, Editora FADEUP.
- Graça, A., & Marques, A. (2017). Teachers' and students' perspectives on the educational outcomes of physical education. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(1), 24-39. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.01.24>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Hamze, A. (2017). O Professor e o Mundo Contemporâneo. *Revista Brasil*. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/professor-mundo.htm>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Januário, C., Anacleto, F., & José Henrique. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda. [https://www.researchgate.net/profile/Jose-Henrique/publication/304056870\\_Rotinas\\_de\\_Planeamento\\_e\\_Ensino/links/5764fe5b08ae1658e2ee3c1a/Rotinas-de-Planeamento-e-Ensino.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Henrique/publication/304056870_Rotinas_de_Planeamento_e_Ensino/links/5764fe5b08ae1658e2ee3c1a/Rotinas-de-Planeamento-e-Ensino.pdf)

- Keller, J. M. (1968). A personalized system of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 59(5), 296-303.
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimaged*. Twelve.
- Kirk, D. (2005). *Physical Education: A Curriculum for the Future*. Routledge.
- Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). *Physical education and the art of teaching: Transformative pedagogy and learning*. Routledge.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629–650. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32(4), 16-20. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/08/lieberman-1.pdf>
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2005). The implementation of a revised physical education syllabus in Ireland: circumstances, rewards and costs. *European Physical Education Review*, 11(3), 287–308. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056769>
- Marcon, D., Graça, A. B. dos S., & Nascimento, J. V. do. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 633–645. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000400011>
- Mateus, J. P. (2021). *Relatório de estágio pedagógico final: Outubro 2021* [Relatório de estágio, Universidade de Coimbra]. Repositório Estudo Geral da Universidade de Coimbra.
- Mesquita, I. (2005) A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). *Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação*. In F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2016). Pedagogia E Didática Do Desporto. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, S2R2, 412–439.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education 3rd Edition* (Vol. 53, Issue 9).
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*.

- Nóvoa, A. (1995). A reflexão sobre a prática docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 29-40.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pires Vargas Bolzan, D., De Aguiar Isaia, S. M., & Moreira da Rocha Maciel, A. (2013). Teacher's formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49.  
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7625>
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46, 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. In *Série Estudos Escola Superior de Educação*.
- Rink, J. E. (2002). *Teaching Physical Education for Learning* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*.
- Rink, J. E. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*.
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987). Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education*, 10(1), 14–18.  
<https://doi.org/10.1177/088840648701000103>
- Scanlon, D., MacPhail, A., Walsh, C., & Tannehill, D. (2022). Embedding assessment in learning experiences: Enacting the principles of instructional alignment in physical education teacher education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2039074>

- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From principles to application* (6th ed.). Human Kinetics.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). \*Correspondência-Cláudia Seabra-claudiaseabra4@hotmail.com 32 A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Quality PE through positive sport experiences: Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspectiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives* <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). The business of physical education. *Trends toward the Future in Physical Education*, Jones & Bartlett Publishers, April 2017, 69–84.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*.
- Tinning, R., & Fitzclarence, L. (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 44(3), 287-303. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484056>
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach* (1990 Human Kinetics Books).
- Webb, N. (2008). Learning in small groups. In: Good T (Ed.), *21st century education: a reference handbook*. Vol. 1. Thousand Oaks: Sage, 203-211.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.