



**Do Sonho à Realidade: uma jornada de
desenvolvimento pessoal e profissional de uma
estudante-estagiária**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Sofia Gomes Cordeiro

Porto, setembro de 2024

Ficha de Catalogação

Cordeiro, S. G. (2024). Do Sonho à Realidade: uma jornada de desenvolvimento pessoal e profissional de uma estudante-estagiária. Porto: S. Cordeiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; MODELOS DE INSTRUÇÃO; REFLEXÃO.

Dedicatória

David,

Lembro-me de ti todos os dias.

Onde quer que estejas, sei que me acompanhas todos os dias.

Obrigada por cuidares de mim e me dares força em todos os momentos.

Agradecimentos

À FADEUP, por ser a instituição que me acolheu e me permitiu concretizar o meu sonho de me tornar professora de Educação Física. Obrigada a todos os professores, funcionários e colegas que me enriqueceram de saberes teóricos e práticos e me integraram como estudante após 10 anos.

Ao Professor Orientador, pela sua orientação inestimável, paciência e apoio constante ao longo deste ano. O seu conhecimento e dedicação foram fundamentais para o meu desenvolvimento académico e profissional. Obrigada por acreditar em mim e por me guiar com sabedoria durante este percurso.

À Professora Cooperante, pela orientação, conselhos valiosos e disponibilidade em todos os momentos. A sua experiência e sabedoria foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Para mim, será sempre uma inspiração e um exemplo a seguir, fruto da sua sensibilidade e carinho. Foi o meu suporte e, por tudo o que já mencionei, tornou este ano um dos melhores da minha vida. Obrigada por TUDO!

Aos três Estudantes-Estagiários que dividiram comigo esta aventura, por me suportarem, ouvirem e terem partilhado comigo todas as emoções que vivi. Juntos conseguimos crescer, aprender e tornamo-nos melhores a cada dia. Obrigada pelos momentos divertidos que tornaram esta jornada mais agradável.

Aos meus Pais e à minha Irmã, por serem o meu suporte, o meu pilar e a minha inspiração. Vocês são o verdadeiro significado da palavra FAMÍLIA. Obrigada por todo o incentivo e suporte em todos os momentos da minha vida.

Ao Cláudio, por ser um namorado incrível e por me ter ajudado tanto nesta caminhada. Obrigada por seres meu companheiro e por me apoiares em todas as minhas loucuras.

À Raquel, a minha irmã de coração e amiga de todas as horas, um agradecimento muito grande por seres a minha maior confidente. És o verdadeiro significado da palavra AMIZADE. Obrigada por estes mais de 20 anos de amizade (irmandade, diria).

À minha Família, Madrinha, Tios(as), Primos(as) e Avós, pelo amor incondicional, suporte emocional e incentivo contínuo durante todo este percurso.

Aos(às) meus(minhas) Amigos(as), pela paciência, compreensão e por estarem sempre presentes nos momentos de necessidade.

Finalmente, ao David, cuja força e coragem continuam a inspirar-me. Obrigada por continuares a guiar e a iluminar os meus caminhos.

A todos, o meu muito obrigada!

Índice Geral

Ficha de Catalogação	II
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice Geral	VI
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XII
Abstract	XIII
Lista de abreviaturas	XIV
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	4
2.1. O Desporto como fator da socialização antecipatória	4
2.2. A Educação Física como base para a formação académica.....	5
2.3. Da Gestão à Educação: o ponto de viragem na busca do sonho	5
2.4. Integrando experiências: o caminho profissional e a nova jornada académica como pilares da abordagem à prática pedagógica	7
2.5. Expectativas iniciais na entrada para a Prática de Ensino Supervisionada	8
3. Enquadramento Institucional.....	10
3.1. A Escola que me acolheu.....	10
3.2. A Turma Residente: a primeira e inesquecível.....	12
3.3. A Turma Partilhada: uma passagem célere, mas muito marcante	13
3.4. O Núcleo de Estágio: o meu suporte para ser melhor a cada dia.....	13
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	16
4.1. Enquadramento Concetual: uma perspetiva sobre a conceção de Educação Física	16
4.2. Enquadramento Operacional: desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	18
4.2.1. O Planeamento: uma ferramenta poderosa e flexível à mudança..	18
4.2.1.1. Plano anual	18
4.2.1.2. Unidades Didáticas	20

4.2.1.3.	Planos de Aula	23
4.2.1.4.	A realização e operacionalização da prática pedagógica	24
4.2.2.	Um olhar sobre os fatores de eficácia didático-metodológica	26
4.2.2.1.	Os dois “tentáculos” da Gestão	26
4.2.2.2.	O Clima/Disciplina para a promoção de um ambiente positivo de aprendizagem	29
4.2.2.3.	Instrução e <i>Feedback</i> Pedagógico: duas componentes vitais ao serviço da aprendizagem	31
4.2.3.	A necessidade da complementaridade da utilização de diferentes modelos pedagógicos: fazer face à complexidade do ensino-aprendizagem	38
4.2.4.	Os desafios da Avaliação	43
4.2.4.1.	Avaliação Diagnóstica: o primeiro contacto com a avaliação ..	43
4.2.4.2.	Avaliação Formativa como mediadora do processo de ensino-aprendizagem	44
4.2.4.3.	Avaliação Sumativa: a reflexão profunda das aprendizagens .	46
4.2.4.4.	Auto e Heteroavaliação: envolver os alunos no processo	47
4.2.5.	A passagem pelo 2º ciclo do Ensino Básico	48
4.2.6.	A Reflexão como centro da minha ação pedagógica.....	50
5.	Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	52
5.1.	Envolvimento nas atividades da Escola Cooperante: uma bagagem completa para o futuro profissional	52
5.2.	O papel do Diretor de Turma na formação integral dos alunos	55
5.3.	O “Dia do Bolo”: uma tradição para fortalecer laços	55
5.4.	O Sarau: um desafio para terminar em beleza	55
6.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Estudo.....	57
6.1.	Resumo.....	57
6.2.	Abstract.....	57
6.3.	Introdução.....	58
6.3.1.	Objetivos do estudo	60
6.4.	Métodos	61
6.4.1.	Contexto e Participantes.....	61
6.4.2.	Instrumentos	61
6.4.3.	Procedimentos de Recolha de Dados.....	61
6.4.4.	Procedimentos Estatísticos.....	62

6.5.	Resultados	62
6.5.1.	Comparação do nível de implementação dos modelos de instrução dentro de cada turma e no global das turmas	64
6.5.2.	Comparação entre turmas do nível de implementação dos modelos de instrução.....	67
6.6.	Discussão	68
6.7.	Conclusão	71
6.8.	Referências Bibliográficas.....	72
7.	Conclusão	74
8.	Referências Bibliográficas.....	76
Anexos	XV

Índice de Tabelas

Tabela 1 Mapeamento dos Modelos de Instrução utilizados ao longo do ano letivo.....	40
Tabela 2 Participação nas atividades da Escola Cooperante.....	53
Tabela 3 Estatísticas Descritivas dos níveis de aplicação dos <i>benchmarks</i> dos modelos de instrução por turma.....	64
Tabela 4 Resultados dos testes Wilcoxon para a comparação do nível de aplicação dos <i>benchmarks</i> intraturma.....	66
Tabela 5 Resultados dos testes Kruskal-Wallis para a comparação do nível de aplicação dos <i>benchmarks</i> interturmas e modelos de instrução.....	68

Índice de Anexos

Anexo 1 Infraestruturas desportivas da Escola Cooperante.	XVI
Anexo 2 Registos fotográficos dos pódios da Turma Residente.	XVII
Anexo 3 Presente oferecido à Estudante-Estagiária pela Turma Residente.	XVIII
Anexo 4 Calendário Anual de Atividades de Educação Física e do Plano B. .	XIX
Anexo 5 <i>Roulement</i> dos espaços da Escola Cooperante dos três períodos...	XX
Anexo 6 Planeamento Anual da Turma Residente.	XXI
Anexo 7 Exemplo de uma Unidade Didática de atletismo (inicial e alterada).	XXII
Anexo 8 Estrutura do Plano de Aula.	XXIII
Anexo 9 Exemplo das fichas de observação das ações tático-técnicas do jogo, dos capitães e da arbitragem de basquetebol.	XXIV
Anexo 10 Exemplo de um <i>skill card</i> com a sinalética de arbitragem de basquetebol, entregue à equipa de árbitros.	XXV
Anexo 11 Exemplo de um <i>skill card</i> de treino funcional.	XXVI
Anexo 12 Ficha de Observação do <i>Feedback</i> da Estudante-Estagiária.	XXVII
Anexo 13 Exemplo das equipas de basquetebol (nome, cor e logótipo).	XXVIII
Anexo 14 Fotografia da camisola da Estudante-Estagiária com o logótipo da liga <i>The “B” Competition</i> de basquetebol.	XXIX
Anexo 15 Exemplo do quadro competitivo da liga <i>The “B” Competition</i> de voleibol.	XXX
Anexo 16 Exemplo de uma tabela de resultados da liga <i>The “B” Competition</i> de voleibol.	XXXI
Anexo 17 Exemplo de um cartaz do evento culminante da liga <i>The “B” Competition</i> de atletismo.	XXXII
Anexo 18 Registos fotográficos do evento culminante da liga <i>The “B” Competition</i> de voleibol.	XXXIII
Anexo 19 Exemplo de uma ficha para acrescentar pontos extra aos resultados das equipas da liga <i>The “B” Competition</i> de voleibol.	XXXIV
Anexo 20 Exemplo de um dos <i>skill cards</i> da matéria de atletismo.	XXXV
Anexo 21 Exemplo de uma grelha de Avaliação Diagnóstica.	XXXVI
Anexo 22 Grelha de Avaliação Mensal.	XXXVII
Anexo 23 Grelha das atitudes e presenças.	XXXVIII

Anexo 24 Exemplo das fichas de observação utilizadas pela aluna que esteve impedida de realizar aula prática temporariamente.....	XXXIX
Anexo 25 Exemplos de grelhas de Avaliação Sumativa.....	XL
Anexo 26 Descritores e grelha de Autoavaliação.....	XLI
Anexo 27 Exemplo de uma ficha de Auto e Heteroavaliação de ginástica acrobática.....	XLII
Anexo 28 Registo fotográfico do Sarau.....	XLIII

Resumo

Este documento, descreve a jornada transformadora que vivenciei durante o Estágio Profissional. Iniciei esta etapa com expectativas e receios, mas com a determinação de abraçar fortemente a prática pedagógica. No enquadramento inicial, reflito sobre como as minhas experiências anteriores e o contexto escolar moldaram a minha abordagem pedagógica, facilitando a adaptação a esta etapa. Na Área 1, foco no desenvolvimento da minha prática pedagógica, mostrando como o planeamento e os fatores de eficácia didático-metodológica foram componentes que impulsionaram o meu crescimento profissional. Enfrentei desafios no uso de diferentes modelos de instrução, ajustando estratégias para melhorar a aprendizagem e compreender melhor as necessidades dos alunos. Além disso, a avaliação foi um processo árduo, mas estimulou-me a encontrar metodologias de forma a ter uma visão crítica e construtiva do processo de ensino-aprendizagem. A flexibilidade e a criatividade foram essenciais, mas foi a reflexão contínua que guiou este processo, permitindo-me analisar criticamente a minha ação pedagógica, para, posteriormente, ajustar estratégias e criar ambientes de aprendizagem inclusivos e centrados no aluno. Na Área 2, destaco a importância do envolvimento em atividades extracurriculares (e.g., “Dia do Bolo” e Sarau) e como estas foram experiências nucleares que me permitiram compreender os outros papéis da profissão, integrando-me profundamente na comunidade escolar. Já na Área 3, apresento como o estudo de investigação sobre a aplicação de diferentes modelos de instrução enriqueceu a minha compreensão do ensino de Educação Física. Essa investigação foi crucial para entender o impacto dos modelos de instrução na minha ação pedagógica e o seu papel na construção de uma identidade profissional mais sólida e consciente. Esta jornada reafirmou a minha paixão pelo ensino e a importância de uma prática docente reflexiva e focada no desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; MODELOS DE INSTRUÇÃO; REFLEXÃO.

Abstract

This document describes the transformative journey I experienced during my School Placement. I began this stage with expectations and concerns, but with the determination to fully embrace a sound pedagogical practice. In the initial framework, I reflect on how my previous experiences and the school context shaped my pedagogical approach, facilitating my adaptation to this stage. In Area 1, I focus on the development of my pedagogical practice, showing how planning and factors of didactic-methodological effectiveness were key components that drove my professional growth. I faced challenges in using different instructional models, adjusting strategies to improve learning and better understand students' needs. Moreover, the assessment process was arduous but encouraged me to find methodologies that provided a critical and constructive view of the teaching-learning process. Flexibility and creativity were essential, but it was continuous reflection that guided this process, allowing me to critically analyze my pedagogical actions, subsequently adjusting strategies and creating inclusive, student-centered learning environments. In Area 2, I highlight the importance of involvement in extracurricular activities (e.g., "*Dia do Bolo*" and *Sarau*), and how these were pivotal experiences that allowed me to understand the other roles of the profession, deeply integrating myself into the school community. In Area 3, I present how the research study on the application of different instructional models enriched my understanding of Physical Education teaching. This research was crucial in understanding the impact of instructional models on my pedagogical practice and their role in building a more solid and conscious professional identity. This journey reaffirmed my passion for teaching and the importance of a reflective teaching practice focused on the holistic development of students.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT CENTERED APPROCHES; INSTRUCTIONAL MODELS; REFLECTION.

Lista de abreviaturas

ABJ – Abordagens Baseadas no Jogo

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário(a)

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Abordagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEP – Modelo de Ensino de Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professor(a) Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

SPI – Sistema Personalizado de Instrução

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

1. Introdução

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, correspondente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para a obtenção do grau de mestre após a sua defesa pública.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) representa um pilar central na formação de futuros professores, configurando-se como uma etapa de transição crucial entre a formação teórica e a prática docente (Queirós, 2014). Este processo é essencial para a (re)construção da identidade profissional dos futuros professores de Educação Física (EF), uma vez que possibilita a vivência num contexto real de ensino, onde se enfrentam desafios concretos para integrar os saberes teóricos e práticos de forma coerente (Queirós, 2014).

A importância da PES na formação de professores é amplamente reconhecida, na medida em que permite que os Estudantes-Estagiários (EEs) tenham “a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica” (Batista & Queirós, 2013, p. 33). Ao integrar todas estas especificidades da PES, os EEs são desafiados a adaptar-se e a responder a diferentes situações educativas, promovendo assim um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, através de uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

O impacto da PES na minha formação foi muito significativo, visto que tive a oportunidade de trabalhar numa Escola Cooperante (EC) fantástica, com profissionais de excelência e alunos que me desafiaram a ser a minha melhor versão e onde aprendi novos saberes. A formação inicial que recebi dotou-me de ferramentas e metodologias que me permitiram desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos e ajustar as minhas estratégias de ensino para melhor atendê-las. O meu desenvolvimento profissional desenrolou nesta convergência de saberes adquiridos na formação inicial e na PES, onde me fui adaptando às diferentes exigências da profissão docente.

Os objetivos traçados para a PES incluíam, acima de tudo, o meu o desenvolvimento profissional, aliado aos meus valores éticos e morais. Profissionalmente, aspirava tornar-me uma professora capaz de se integrar eficazmente na comunidade escolar e promover práticas pedagógicas inclusivas e centradas no aluno. Em termos educativos, os meus objetivos iniciais eram focados no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras e da cultura desportiva, mas também comportamentos éticos e responsáveis para a convivência em sociedade. Numa fase inicial, aconteceu o tão conhecido “choque com a realidade” (Queirós, 2014, p. 72), porém estes objetivos foram evoluindo ao longo da PES, sendo refinados e adaptados, à medida que desenvolvi uma compreensão mais aprofundada das necessidades do contexto escolar em que estive inserida.

A estrutura deste Relatório de Estágio foi concebida para refletir uma abordagem sistemática e reflexiva da PES. Assim sendo, o documento está dividido em sete capítulos: Introdução; Enquadramento Pessoal; Enquadramento Institucional; Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Estudo; e, por fim, Conclusão. O primeiro capítulo diz respeito à presente secção, onde contextualizo a importância da PES na minha formação, bem como os objetivos que tracei para esta etapa. O segundo capítulo oferece uma visão introspectiva da minha trajetória pessoal e profissional, destacando as motivações que me guiaram até esta fase da minha vida. Já o terceiro capítulo, fornece uma descrição detalhada da escola e do contexto em que a PES ocorreu e a importância de todas as pessoas que se cruzaram comigo neste caminho. A Área 1, detalha as componentes nucleares do processo de ensino-aprendizagem – planeamento, realização e avaliação – e a reflexão aparece no final do documento, como um elemento revelador e que influenciou e sistematizou toda a minha ação. A Área 2 explora as experiências em que participei para fortalecer os vínculos com a comunidade escolar. A Área 3 diz respeito ao estudo de investigação, onde procurei analisar o nível de aplicação dos modelos de instrução por EEs durante uma unidade didática de voleibol, com o objetivo de perceber se existiam diferenças entre as turmas e os

modelos selecionados. Por último, o sétimo capítulo resume as principais aprendizagens desenvolvidas durante a PES, oferecendo uma visão crítica das experiências vividas e uma perspectiva em relação ao futuro.

Esta estrutura permite uma análise abrangente das aprendizagens adquiridas durante a PES, destacando os sucessos alcançados e os contributos de uma prática docente mais reflexiva. Desta forma, este Relatório de Estágio documenta não apenas o percurso realizado durante a PES, mas também a minha transformação contínua enquanto educadora, ressaltando o valor inestimável da PES na formação de professores de EF. A experiência vivida ao longo deste processo formativo consolidou a minha identidade profissional e reforçou o meu compromisso com a promoção de uma EF significativa e de qualidade.

2. Enquadramento Pessoal

Adiar o sonho de ser professora de EF foi uma decisão difícil, contudo necessária em determinados momentos da minha vida. No entanto, após 30 anos de existência, chegou o momento de o realizar. Diversas circunstâncias levaram-me a postergar esse sonho para lidar com outras responsabilidades e desafios. Agora, ao olhar para trás, vejo como cada experiência contribuiu para a minha formação pessoal e profissional, preparando-me para finalmente seguir essa vocação com maturidade e determinação. Neste capítulo, partilho os momentos mais significativos da minha caminhada, refletindo sobre o seu impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.1. O Desporto como fator da socialização antecipatória

Desde cedo, o desporto fez parte integrante da minha vida. Nasci e cresci num meio rural, no seio de uma família muito numerosa, onde os laços familiares sempre foram uma parte fundamental da minha vida. A minha infância foi marcada por momentos felizes passados na casa dos meus avós e tios, onde eu e os meus primos passávamos grande parte do nosso tempo livre. Para ocupar esse tempo, brincávamos na rua e inventávamos diversos jogos que estimulavam a nossa imaginação e o espírito de equipa. Às vezes sem qualquer tipo de material, outras vezes com bolas e raquetes, entre danças e jogos em equipa, as minhas brincadeiras estavam relacionadas com o desporto, ainda que de forma informal. Essas atividades desportivas improvisadas não só fortaleceram os nossos laços familiares, como também desenvolveram em mim habilidades e valores importantes, como a cooperação, a criatividade e a resiliência.

Na comunidade rural onde cresci, as opções desportivas eram limitadas e, por volta dos meus 5 anos, os meus pais inscreveram-me na natação, a única modalidade disponível na época. Durante alguns anos, fui atleta de natação até que um problema de saúde me forçou a abandonar a modalidade. Todavia, a minha paixão pelo desporto foi revitalizada por uma professora de EF que me incentivou a fazer um curso para ajuizar provas de atletismo, uma experiência que abracei com entusiasmo até ingressar na faculdade. Nesta fase, conheci

outro lado do desporto, transportando consigo o desenvolvimento de competências de responsabilidade e imparcialidade inerentes à função. Atualmente, sou atleta federada na modalidade de Padel que reacendeu a paixão que sempre tive pelos Desportos de Raquete e trouxe de volta a alegria e o vigor que sempre associei ao mundo do desporto.

Todas estas vivências formais e informais no desporto, influenciaram diretamente a minha trajetória pessoal e profissional, através da transferência e desenvolvimento de competências (Bean et al., 2018). Consequentemente, através das abordagens implícitas e explícitas da prática desportiva, adquiri competências ao nível da liderança, disciplina, resiliência e do trabalho em equipa, que me caracterizam enquanto profissional (Bean et al., 2018).

2.2. A Educação Física como base para a formação académica

Assim que ingresso no 5º ano, é-me apresentada a disciplina de EF e, desde aí, tornou-se a minha disciplina de eleição, envolvendo-me em todas as atividades da mesma. A excelente experiência enquanto aluna, foi influenciada pelos brilhantes professores que me acompanharam durante a escolaridade obrigatória. No ensino secundário – porque na altura o ensino obrigatório era só até ao 9º ano – por influência da minha professora de EF, dei os meus primeiros passos no mundo profissional, como juíza de atletismo. Esta professora marcou-me de tal forma que, no 12º ano, sabia perfeitamente aquilo que queria seguir no ensino universitário e onde tive o meu primeiro contacto com a FADEUP através dos pré-requisitos. Para tal, e sabendo as minhas fragilidades, preparei-me para as provas, treinando diariamente, e consegui finalizar esta etapa com sucesso. Após isso, ingressei na faculdade onde me licenciiei em Desporto, pelo Instituto Politécnico de Bragança, e dei continuidade à minha paixão. Os três anos de licenciatura foram únicos e deram-me uma grande bagagem de conhecimentos, preparando-me para o mundo do trabalho.

2.3. Da Gestão à Educação: o ponto de viragem na busca do sonho

É na licenciatura que surge o primeiro contacto com os ginásios através do estágio curricular. O meu objetivo era seguir para o MEEFEBS logo após a

licenciatura, porém, pela influência de fatores externos relacionados com a pouca saída profissional que se vivia na altura relativamente à profissão docente, decidi tirar uma pós-graduação em Gestão Desportiva, na FADEUP. A partir daí tracei um objetivo profissional: ser diretora de um ginásio.

O meu percurso “oficial” no mundo do trabalho teve início como professora de aulas de grupo (hidroginástica, localizada, entre outros), instrutora de sala de musculação e *personal trainer*. Aliado a isto, também fui professora de Atividades de Enriquecimento Curricular e monitora de campos de férias desportivas. Não obstante, o que me fascinava no mundo dos ginásios era a área da gestão e sabia que, para conseguir lá chegar, tinha de percorrer o meu caminho para adquirir competências práticas. Assim, decidi entrar também na área comercial, onde, após três anos, fiquei responsável pelos processos administrativos e pela equipa comercial do ginásio onde trabalhava. Até que um dia estou no trabalho a conversar com uma professora de EF e abri o site da FADEUP e, nesse mesmo dia, decidi inscrever-me no MEEFEBS, para realizar um sonho antigo. Nem sequer um mês após a minha inscrição, surge a oportunidade de concretizar o meu objetivo e tornar-me diretora de um ginásio.

Nessa altura começou um turbilhão de emoções e decisões, na medida em que, recebo a confirmação que fiquei colocada no MEEFEBS. Quis o destino que assim fosse e, portanto, apesar de estar a trabalhar como diretora, avancei. O primeiro semestre foi sufocante, uma vez que não faltei a nenhuma aula e, a meu ver, consegui terminá-lo com classificações muito boas. Porém, no segundo semestre, após um susto na estrada enquanto conduzia, tive de tomar a decisão que andava a adiar de dia para dia – ou realizava o meu sonho antigo ou continuava a trabalhar. A decisão não foi fácil, pois já sou uma pessoa independente e tenho muitas despesas mensais ao meu encargo. No entanto, o desporto trouxe-me esta vontade de agarrar novos desafios e, como já tinha atingido o objetivo profissional que ambicionava, pus o sonho em primeiro lugar. Como tinha algumas poupanças, entrei no segundo semestre completamente livre de compromissos externos à faculdade e decidi que até terminar a PES iria manter-me assim. Chego a esta etapa só com um único arrependimento: não ter realizado este sonho mais cedo.

2.4. Integrando experiências: o caminho profissional e a nova jornada académica como pilares da abordagem à prática pedagógica

O MEEFEBS renovou-me a nível intelectual, social e emocional e cada etapa foi vivida com intensidade. No primeiro ano, apesar de ter o estatuto de trabalhador-estudante, não faltei a nenhuma aula, porque sou uma pessoa extremamente comprometida, e acredito que cada Unidade Curricular contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e para o sucesso da PES. Ao longo do primeiro ano, os professores foram referindo aspetos importantes a reter para a PES e, desde a primeira aula, reservei umas folhas em branco no meu caderno que fui preenchendo à medida que recebia essas indicações. Como já era esperado, o segundo ano foi muito desafiante e trabalhoso, mas, nem por isso, deixou de ser um dos melhores anos da minha vida. Vivi esta fase com muita responsabilidade, no entanto, não deixei de desfrutar de cada momento e de cada conquista. Portanto, acredito que todos os aspetos da minha vida académica, profissional e pessoal contribuíram para a construção da minha nova identidade profissional.

Como referi, o meu percurso pessoal e profissional (e também o académico precedente – licenciatura) foi basilar para assumir com responsabilidade e dedicação todas as fases deste percurso. Ao longo dos anos, desenvolvi habilidades sólidas em gestão de equipas e planeamento de programas de treino que visavam ajudar as pessoas a serem fisicamente mais ativas. Na minha ótica, estas competências foram diretamente transferíveis para o contexto da PES e permitiram-me compreender melhor as necessidades individuais dos alunos e adaptar as práticas educativas para promover um ambiente de aprendizagem positivo e motivador e gerir eficazmente as dinâmicas da aula.

A atual formação académica foi elementar para a PES, na medida em que fui confrontada com novos paradigmas em relação ao ensino e que, face à minha experiência como aluna, desconhecia. Como não tive qualquer contacto com a faculdade durante 10 anos, percebi que o ensino universitário evoluiu significativamente e, por isso, para mim, este mundo era uma nova descoberta. No primeiro ano do MEEFEBS, percebi que o professor tem uma

responsabilidade ao nível da ética e da transmissão de valores e deve ser munido de uma crítica reflexiva ao longo da vida profissional (Queirós, 2012), na medida em que desempenha um papel fundamental na valorização da “única disciplina do currículo escolar que representa os interesses corporais na escola” (Matos, 2012, p. 171). Além disso, fui confrontada a aplicar os saberes teóricos das didáticas, num contexto de microensino, onde prevalecem pedagogias cada vez mais centradas no aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem (Ní Chróinín et al., 2018). Assim, aprendi que cabe ao professor de EF incorporar “práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto” (Batista & Queirós, 2015, p. 35). Os encontros intergeracionais marcaram de forma positiva o primeiro ano, uma vez que me possibilitou interagir com outra geração de professores oriundos de diferentes contextos, aumentando a minha paixão pelo ensino através de uma compreensão mais profunda da profissão (Santoro et al., 2012).

Em suma, todo o meu percurso profissional e académico foi crucial para iniciar a PES, fornecendo-me as competências e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios e consolidar as habilidades que adquiri ao longo da minha vida profissional e desportiva.

2.5.Expectativas iniciais na entrada para a Prática de Ensino Supervisionada

Depois de concluído o primeiro ano do MEEFEBS, o próximo desafio aproximava-se a largos passos. Para escrever esta secção senti a necessidade de ler o meu primeiro Diário de Bordo para me recordar dos sentimentos que floresciam em mim. Em primeiro lugar, sentia-me nervosa e ao mesmo tempo entusiasmada para descobrir o desconhecido. Sabia que a PES era um marco importante na minha formação e queria escolher uma EC que me desafiasse a ser a minha melhor versão, mas, ao mesmo tempo, com um bom ambiente de trabalho. Em segundo lugar, estando eu também num processo de formação, questionava como seria a minha interação com os alunos. Neste aspeto, achei

que a minha experiência profissional, apesar de ser num contexto diferente, podia ser uma vantagem, na medida em que me trouxe alguma sensibilidade em gerir conflitos, problemas emocionais e compreender melhor o ser humano. De qualquer das formas, também sabia que iria estar sempre protegida pelo suporte do Núcleo de Estágio (NE), principalmente, da Professora Cooperante (PC) e do Professor Orientador (PO). Em terceiro e último lugar, o receio na transmissão dos conteúdos aos alunos. Estava confiante na formação excelente que recebi por todos os professores da FADEUP e, também, naquilo que eram os meus conhecimentos teórico-práticos, porém estava completamente consciente da necessidade constante de estudo e investigação autodidatas durante este processo (e para o resto da minha vida profissional) (Bento et al., 1999).

Há um aspeto que sempre tive a certeza e que não queria descurar em momento algum durante a PES – os alunos. Durante o primeiro ano, desde cedo, ficou gravado nos meus valores profissionais, que os alunos e as suas aprendizagens seriam o centro da minha ação pedagógica e, por conseguinte, esta seria a premissa para todas as decisões que se avizinhavam. Tendo como objetivo não prejudicar as suas aprendizagens e transmitir a paixão que sinto pelo Desporto, entre a dualidade dos receios e da coragem para enfrentar os desafios, durante os próximos capítulos descrevo como foram superadas estas expectativas iniciais.

3. Enquadramento Institucional

A escola deve “garantir que todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens que lhes permitem concluir a escolaridade com os saberes, as competências, as atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade” (Direção-Geral da Educação, s.d.), sendo “uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados” (Canário, 2005, p. 53). Apesar de estar inserida num contexto cultural mais amplo, ligado à cultura nacional, cada escola possui elementos que refletem a sociedade e o contexto sociocultural ao seu redor e desenvolvem uma cultura interna única que as distingue umas das outras (Carvalho, 2009). Consequentemente, ao longo deste capítulo foram descritas todas as particularidades do contexto em que foi realizada a PES.

3.1. A Escola que me acolheu

Em primeiro lugar, torna-se importante conhecer os dois motivos que me levaram a escolher a EC. A primeira razão foi pelo excelente *feedback* que recebi em relação à escola e aos PCs, com destaque para a exigência que nos prepara para o futuro profissional, reunindo as condições perfeitas para a PES. O segundo motivo prendeu-se com a localização, pois, sendo a EC com protocolo com a FADEUP mais próxima da minha zona de residência, fez todo o sentido a escolha para conseguir ter um ano letivo mais confortável financeiramente.

A EC tinha uma oferta educativa para o 3º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, sendo que para este último apresentava uma vasta oferta formativa entre o ensino regular e profissional. Para além disso, a EC era detentora de vastos projetos de enriquecimento curricular, com vista à formação integral do aluno nas componentes intelectual, social e afetiva.

No que diz respeito às infraestruturas desportivas (Anexo 1) a EC tinha, no interior, um pavilhão gimnodesportivo e uma sala de ginástica e, no exterior, um campo de jogos com uma pista de atletismo e uma caixa de areia e dois campos de ténis. Através de um protocolo celebrado com o município também era possível lecionar aulas de EF no complexo das piscinas municipais – com

um campo de futebol descoberto em piso sintético rodeado por uma pista de atletismo e uma caixa de areia –, nas piscinas cobertas, nos campos de ténis e nas salas de atividades rítmicas. De modo geral, as infraestruturas estavam em boas condições devido às obras de renovação realizadas recentemente. No que concerne aos materiais desportivos, a escola dispunha de inúmeros recursos para diferentes modalidades e em quantidades desejáveis, sendo um aspeto que não comprometeu o processo de ensino-aprendizagem. No segundo período, lecionei algumas aulas ao 2º Ciclo do Ensino Básico em parceria com os EEs do NE e a EC mostrou-se mais limitada ao nível das infraestruturas, porém não foi um fator limitador face ao reduzido número de alunos inscritos na mesma. Em vista disso e face à realidade que vivi enquanto aluna e à experiência que tive no primeiro ano do MEEFEBS, no contacto com outras escolas e com os contextos dos professores nos encontros intergeracionais, as ECs dispunham de excelentes condições espaciais e materiais para a lecionação da disciplina de EF.

Por fim, no tocante ao grupo disciplinar de EF, constituído pelos professores com quem tive um contacto mais frequente, mostrou-se ser uma equipa coesa e com dinâmicas de trabalho bem estabelecidas. O contacto com estes professores foi sempre fácil e senti-me sempre parte integrante da equipa, visto que, nas atividades organizadas pelo grupo (quer formais, quer recreativas), nunca se esqueceram dos EEs. Nos eventos da disciplina de EF, era responsabilizada com tarefas ao mesmo nível dos restantes professores do grupo, que revelou uma confiança e segurança no trabalho que desenvolvi. Ao longo do ano letivo fui mantendo o contacto com o restante pessoal docente e não-docente e senti-me sempre parte da “família”. Um dos aspetos que mais me surpreendeu ao longo da PES e que teve logo destaque na primeira reunião do conselho de turma da minha Turma Residente (TR) foi a forma como todos os professores conheciam profundamente os alunos. Efetivamente a palavra “família” adequa-se para caracterizar a EC, na medida em que os professores tinham uma grande sensibilidade e preocupação com os alunos para que estes conseguissem atingir o sucesso. Corroborando com o estudo elaborado por Sánchez e Gaeta (2023) que concluiu que os professores ao promoverem uma

visão empática (cognitiva e afectiva) e uma comunicação atenta às necessidades emocionais dos alunos, baseada no respeito e apreciação da diversidade, beneficia a construção de ambientes propícios à aprendizagem e à coexistência, que são fatores preponderantes para o sucesso dos alunos.

3.2. A Turma Residente: a primeira e inesquecível

Na primeira reunião com a PC, foi-me atribuída uma turma de 11º ano, do curso de ciências e tecnologias, constituída por 26 alunos (14 raparigas e 12 rapazes) e com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Na primeira reunião do conselho de turma percebi que os alunos não tinham quaisquer problemas ao nível da socialização, porém tinham chegado novos alunos no ano letivo onde decorreu a PES. A nível desportivo, apenas 9 alunos não frequentavam qualquer atividade, portanto, à partida seria uma boa turma a nível motor e não existiram alunos com problemas de saúde aparentemente graves nem com necessidades educativas especiais, que os impedissem de realizar as aulas. Outro indicador que tive acesso no primeiro contacto com a turma e que me fez perceber que seriam bons alunos à disciplina, foi as notas com que terminaram o 10º ano, sendo que a nota mais baixa era de 17 valores.

Em termos motores, tal como havia previsto, demonstrou-se, na generalidade, uma turma com um excelente reportório motor, ao passo que, a nível de comportamento foi uma turma desafiante, na medida em que, por vezes, existiam atitudes inconvenientes e desajustadas, porém não foram registados casos de maior gravidade. Relativamente à parte cognitiva, era uma turma com excelentes capacidades de aquisição de conhecimentos, conseguindo dar, no geral, uma boa resposta aos desafios das aulas. Por fim, em termos socioafetivos, era uma turma que se relacionava bem (e daí provenientes alguns comportamentos inoportunos), envolvendo-se nas várias atividades da escola e das disciplinas. Sendo alunos, na sua maioria, muito competitivos, conseguiram alcançar bons resultados nas várias competições em que participaram, atingindo o primeiro lugar nos torneios de basquetebol feminino 3x3, de voleibol misto 4x4 e de retórica e argumentação de Filosofia (Anexo 2).

Por fim, o vínculo com os alunos foi sendo estabelecido ao longo do ano letivo, onde, numa fase inicial, tive de adotar uma postura mais intransigente, face às características socioafetivas da turma. Embora tivesse suavizado essa postura no decorrer do ano, pois os alunos perceberam rapidamente quais os limites que estavam estabelecidos, por vezes, tinha de reacendê-la para lembrar as “regras do jogo”. Não obstante, sinto que cativei os alunos com a minha personalidade e sensibilidade face aos seus problemas e criei uma excelente e cordial relação com todos. Para meu espanto, na última aula do ano letivo, presentearam-me com uma recordação personalizada e muito bonita, que guardarei para sempre e que, face ao valor sentimental, fez-me acreditar que os impactei de forma positiva (Anexo 3).

3.3. A Turma Partilhada: uma passagem célere, mas muito marcante

A Turma Partilhada (TP) pertencia a outra EC e era constituída por 20 alunos (11 raparigas e 9 rapazes) do 5º ano de escolaridade, onde 2 alunos tinham necessidades educativas especiais que não impediram a realização das aulas de EF. A nível motor e cognitivo a turma era bastante heterogénea, no entanto, a grande maioria dos alunos tinha algumas dificuldades em termos motores. No respeitante ao domínio socioafetivo a turma tinha uma boa relação, apesar de existirem alguns conflitos normais face à idade. Os alunos respeitavam as dinâmicas da aula de EF e deixo um destaque especial para os banhos no final da aula, que era uma regra da EC muito respeitada e levada em consideração por todos os professores de EF.

3.4. O Núcleo de Estágio: o meu suporte para ser melhor a cada dia

O NE é uma comunidade prática constituída pelos EEs, o PC e o PO, com vista a gerar novos conhecimentos e competências aos EEs (Batista & Queirós, 2013). O NE onde integrei foi absolutamente fundamental para a minha PES onde a partilha de conhecimentos teve um grande destaque. Para além disso, a cooperação e o trabalho em equipa foram fundamentais nas diferentes fases da PES e, portanto, a união do NE revelou-se indispensável (Queirós, 2014). Esta comunidade prática foi crucial no meu desenvolvimento profissional e a minha

participação na mesma contribuiu para a construção da minha identidade profissional (Dam & Blom, 2006).

Neste espaço de partilha e cooperação, destaca-se o papel fundamental da PC “para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situações e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre ação e o pensamento” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Weiss e Weiss (2001) destacam a influência significativa dos PCs, afirmando que desempenham um papel crucial na qualidade da experiência formativa dos EEs, moldando frequentemente o que estes aprendem através da orientação que fornecem. A meu ver, não poderia estar mais de acordo com todas as afirmações dos autores mencionados, visto que o acompanhamento, suporte e paciência da PC durante toda a PES foram importantes para o meu desenvolvimento profissional. Todas as reuniões, observações, reflexões foram cruciais para crescer e evoluir durante a PES e toda a disponibilidade imediata em atender os telefonemas e responder às mensagens para esclarecer as dúvidas que me surgiam proporcionaram-me um suporte e tranquilidade constantes. Nesse sentido, termino este ciclo com um sentimento de gratidão enorme pela PC que me acompanhou, por ter acreditado e confiado em mim, permitindo que trabalhasse diretamente com uma das suas turmas.

Os três EEs que pertenciam ao NE viveram comigo esta intensa jornada, onde partilhamos conquistas, desafios e momentos difíceis. A troca de conhecimentos foi importante, pois, cada um, possuía um conhecimento mais aprofundado das modalidades onde se especializou, quer como treinador, quer como atleta. Foram muitos momentos que passamos a observar as aulas uns dos outros, a refletir como cada um poderia melhorar e todas estas partilhas tornaram-me melhor a cada dia.

Por fim, o PO que fez sempre a ponte entre a faculdade e a PES, proporcionou-me, muitas vezes, outra visão sobre a minha prática pedagógica. Nunca me irei esquecer do *feedback* que me deu, através das analogias que tanto o caracterizam, mas que me deram uma visão muito clara daquilo que eram as minhas fragilidades e como teria de trabalhar para melhorá-las. Os balanços entre a teoria e a prática desafiaram-me a ler e estudar sobre cada tema da

minha PES, mantendo sempre atualizado o meu portfólio reflexivo. Fiz questão de estar presente em todas as reuniões, ouvindo atentamente os seus saberes teórico-práticos, que influenciaram positivamente o meu desenvolvimento profissional. O PO mostrou-se sempre paciente e disponível para me ajudar e esclarecer as minhas dúvidas e mostrou-me os caminhos mais acertados para atingir os meus objetivos.

4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. Enquadramento Concetual: uma perspetiva sobre a conceção de Educação Física

A EF é uma disciplina fundamental no currículo educativo nacional, pois promove o desenvolvimento integral dos alunos ao englobar aspetos físicos, cognitivos e socioafetivos (Bailey et al., 2009). A inclusão da EF no currículo visa preparar os alunos para uma vida ativa e saudável, desenvolvendo competências que vão além das habilidades motoras, abrangendo também a promoção de comportamentos responsáveis e socialmente adequados (Gubacs-Collins, 2015). Assim, a EF desempenha um papel crucial na formação e educação plena do ser humano, proporcionando um ambiente no qual os alunos podem aprender e praticar as suas capacidades de cooperar, resolver conflitos, liderar e perceber a importância da responsabilidade pessoal e social (Butler, 2006).

As diretrizes curriculares nacionais e os programas educativos enfatizam a importância de uma abordagem inclusiva e abrangente na EF. Estes documentos orientadores destacam que os alunos devem adquirir conhecimentos sobre a importância da atividade física para a saúde, desenvolver habilidades motoras básicas e complexas e adotar comportamentos socialmente responsáveis (Whitehead, 2010). Na prática, isso significa que os programas de EF devem ser desenhados para atender às diversas necessidades dos alunos, proporcionando oportunidades para todos participarem e beneficiarem das atividades propostas (Capel & Whitehead, 2013; Murdoch & Whitehead, 2013).

Em termos das diretrizes particulares da EC, os programas educativos refletiam os objetivos educativos gerais, mas eram adaptados para atender às necessidades específicas daquela comunidade escolar. Esses programas destacavam a importância do desenvolvimento de competências em três domínios principais: saber, saber fazer e saber estar. A ênfase é colocada na aquisição de conhecimentos teóricos, na aplicação prática desses

conhecimentos através de atividades físicas e na promoção de comportamentos éticos e responsáveis (Chen et al., 2000).

O papel do professor de EF é vital para alcançar esses objetivos. O professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem, criando um ambiente de ensino que encoraje a participação ativa, o respeito e a responsabilidade. Através da utilização de práticas pedagógicas construtivistas e centradas no aluno, o professor consegue promover o desenvolvimento integral dos alunos (Dyson et al., 2004). Esta perspectiva direcionada ao desenvolvimento integral do aluno é apoiada essencialmente por modelos pedagógicos centrados no aluno, promovendo uma abordagem mais inclusiva e democrática do ensino de EF (Butler, 2006) ao envolver os alunos em experiências significativas e contextuais que foquem na compreensão dos valores, tradições e estratégias do desporto (Kirk, 2006). A aplicação de uma pedagogia crítica na EF, conforme discutido por Kirk (2006), também enfatiza a emancipação, o empoderamento e a crítica cultural, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e comprometidos. Esta abordagem reconhece a importância de incluir os contextos sociais e culturais na aprendizagem e promove uma educação que vai além do desenvolvimento físico, abrangendo aspetos éticos e morais do desporto e da atividade física. Assim, o professor de EF deve comprometer-se a promover uma EF significativa e de qualidade ao longo de toda a sua vida profissional.

Os alunos, por sua vez, devem ser participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando esforço, cooperação e responsabilidade pessoal e social. Este envolvimento ativo é essencial para que os alunos desenvolvam não apenas habilidades motoras, mas também competências cognitivas e socioafetivas, preparando-os para enfrentar os desafios da vida cotidiana (Gubacs-Collins, 2015). As percepções dos alunos sobre as práticas de ensino apropriadas são igualmente importantes. Barney e Davis (2019) destacam a importância de práticas pedagógicas apropriadas em EF para evitar experiências negativas que possam afetar a atitude dos alunos em relação à atividade física ao longo da vida. A formação de professores de EF deve, portanto, enfatizar práticas pedagógicas que sejam inclusivas e que promovam a participação ativa de todos os alunos.

4.2. Enquadramento Operacional: desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

4.2.1. O Planeamento: uma ferramenta poderosa e flexível à mudança

O planeamento em EF envolve o desenvolvimento das capacidades motoras, a formação de habilidades técnicas, a transmissão de conhecimentos e reportórios motores, a ênfase em aspetos educativos essenciais e o controlo dos resultados (Bento, 2003). O sucesso do planeamento depende da integração eficaz das diretrizes do programa, da elaboração e implementação dos planos e do controlo dessas etapas (Bento, 2003). Além disso, é fundamental que o professor possua um pensamento consciente, responsável e criativo (Bento, 2003). Assim sendo, todo o planeamento foi realizado segundo o Modelo de Estrutura de Conhecimentos de Vickers (1990) e, nesse sentido, esta secção é dedicada a todo esse processo.

4.2.1.1. Plano anual

Na primeira semana da PES fui confrontada com toda a preparação do ano letivo e ainda se fazia notar os corredores muito vazios. Este silêncio foi natural, visto que, nesta fase, foram realizadas todas as reuniões para dar início ao ano letivo. Em vista disso, dei início aos trabalhos e pude, finalmente, fazer a transição para a prática de todos os saberes teóricos que aprendi nas diferentes Unidades Curriculares ao longo do primeiro ano do MEEFEBS.

Na reunião do departamento de expressões, tive acesso a vários documentos do grupo disciplinar de EF que foram importantes para elaborar o planeamento anual da TR, nomeadamente o calendário anual das atividades de EF (Anexo 4), o *roulement* dos espaços (Anexo 5) e o mapa do plano B (Anexo 4). Este último, para contextualizar, era um calendário realizado pelo grupo disciplinar de EF, que garantia que as turmas que tinham aulas nos espaços exteriores não ficassem impedidas de ter aula prática, caso as condições climatéricas fossem um entrave. Desse modo, o mapa sugeria três atividades (torneio de basquetebol 3x3 interturmas, torneio de voleibol 4x4 interturmas e

circuitos de aptidão física) que, face à logística de ter no máximo 7 turmas dentro do pavilhão, possibilitassem que um elevado número de alunos estivesse a realizar tarefas motoras. Em relação ao *roulement*, a EC tinha uma especificidade no que diz respeito à dinâmica dos balneários, ou seja, como existiam apenas 4 balneários para cada sexo, as turmas tinham de equipar e desequipar à vez. Assim, quando os alunos tinham aulas no pavilhão dispunham de 5 minutos para equipar para depois entrar a segunda turma que tinha aulas no exterior. Posteriormente, para desequipar, os alunos que tinham aulas no pavilhão terminavam a aula 20 minutos mais cedo, dispondo de 10 minutos para o efeito e, em seguida, entrava a turma que tinha aulas no exterior.

Todos estes detalhes foram extremamente importantes para dar início ao planeamento anual (Anexo 6) da minha TR. Segundo Bento (2003, p. 67), “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”. À vista disso, na primeira semana elaborei o plano anual apenas com a informação que tinha disponível até ao momento, nomeadamente, os dias e os espaços das aulas e as atividades do grupo disciplinar. Depois de uma análise cuidada, a única atividade que interferia nas minhas aulas era o corta-mato.

Embora já tivesse algumas informações relevantes para o planeamento anual, faltava o principal: as matérias que ia lecionar. Para tal, consultei as Aprendizagens Essenciais do 11º ano e percebi que os alunos têm a possibilidade de escolher quais as matérias onde pretendem aperfeiçoar-se (Direção-Geral da Educação, 2018). Então, criei um questionário no *Google Forms* com base nas informações retiradas desse documento e, por conseguinte, o planeamento anual só ficou preenchido após a primeira aula. Assim sendo, as matérias escolhidas pelos alunos foram basquetebol, voleibol, ténis, atletismo, ginástica acrobática e atividades rítmicas expressivas (dança).

Após isso, o desafio foi conjugar estas atividades com os espaços disponíveis e com as atividades do grupo disciplinar de EF. Como o torneio de

basquetebol da EC era no primeiro período e o de voleibol no segundo, essas matérias foram distribuídas por esses mesmos períodos. Por conseguinte, as matérias de ginástica acrobática e atividades rítmicas expressivas ficaram para o terceiro período tendo em conta o Sarau. Por fim, as matérias de ténis e atletismo ficaram alocadas ao primeiro e segundo período, respetivamente, tendo em conta os espaços definidos no *roulement*. Face à imprevisibilidade do contexto educativo, este plano sofreu alterações ao longo do ano letivo, porém não me impossibilitou de lecionar as matérias selecionadas *à priori*. O corta-mato era a única atividade que condicionava uma das aulas programadas, todavia, acabou por ser adiado e a nova data, felizmente, não afetou as aulas da TR.

4.2.1.2. Unidades Didáticas

Entrando agora no planeamento das unidades didáticas (Anexo 7), Quina (2009, p. 77) entende que uma unidade didática é “um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas numa persecução de um conjunto de objetivos afins” e “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 75). Bento (2003, p. 75) menciona que “os objetivos da unidade didática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o processo” e, por isso, a fase da análise (Vickers, 1990) foi muito importante para potenciar as condições de lecionação de determinadas matérias. Na matéria de ténis, consegui, pela disponibilidade existente no *roulement*, ter um espaço extra, onde, em cada aula, criei campos de ténis com giz, para diminuir o tempo de espera dos alunos e, por outro lado, aumentar o tempo de empenhamento motor. Na matéria de atletismo, fiz uma permuta de espaço com um dos professores, onde consegui lecionar as aulas num local mais adequado à modalidade. E, por último, na matéria de atividades rítmicas expressivas, consegui também uma permuta de espaço com um dos professores, e, desta forma, no terceiro período deixei de ter o problema da partilha de balneários, aumentando o tempo útil da aula. Todas estas questões foram analisadas por mim previamente, sempre com foco em exponenciar as

aprendizagens dos alunos através de pequenos detalhes, que acabaram por fazer muita diferença no decorrer das aulas.

O planeamento de todas as unidades didáticas foi feito tendo em conta as categorias transdisciplinares do conhecimento (habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais) (Vickers, 1990), pois o ensino não se limita “apenas à formação de habilidades motoras, mas também visa a aquisição de capacidades e conhecimentos” (Bento, 2003, p. 88). No que concerne ao regulamento das modalidades (presente na cultura desportiva), na primeira aula de cada matéria foram ensinadas aos alunos as regras básicas que, depois, foram lembradas e acrescentadas novas ao longo das unidades didáticas estando em concordância com ensino de forma progressiva e gradual (Graça et al., 2020). Tal como refere Bento (2003, p. 82), “ensinar não é apenas transmitir a matéria programática” e o professor “deve ter em atenção (...) o desenvolvimento de capacidades motoras (sobretudo as condicionais)”. Por isso, as capacidades condicionais e coordenativas foram trabalhadas com maior foco na parte inicial das aulas como forma de aquecimento e de preparar os alunos para os testes FITescola® e o corta-mato. Todavia, na parte fundamental e final da aula também estava presente o trabalho dessas capacidades. Ao longo das aulas a carga foi sendo aumentada progressivamente, com o objetivo de os alunos alcançarem, a curto prazo, a condição física desejada (Bento, 2003).

Outro aspeto importante que tive em conta para planificar as unidades didáticas foi a análise dos alunos (Vickers, 1990). Como a turma não era de continuidade e estava a primeira vez com a PC, não existiam quaisquer referências sobre os alunos. Nesse sentido, precisei de perceber qual o nível médio de execução da turma para cada uma das matérias, para, posteriormente, programar e planificar as unidades didáticas quanto aos objetivos, conteúdos e configuração metodológica (Bento, 2003). Para tal, realizei logo no início do ano as Avaliações Diagnósticas de todas as matérias e os alunos ficaram situados, segundo as Aprendizagens Essenciais, no nível elementar nas matérias de basquetebol e voleibol, ao passo que nas restantes, foram enquadrados no nível introdutório (Direção-Geral da Educação, 2018).

No que concerne à seleção dos conteúdos a serem lecionados, foi de extrema importância a sequencialização dos conteúdos, que não devem “surgir isolados nem desprovidos de sentido” (Guilherme, 2015, p. 120). Ou seja, deve existir um encadeamento lógico dos conteúdos de forma que os alunos consigam dar resposta às ações motoras implementadas de aula para aula. Então, de forma genérica, nas duas primeiras aulas das unidades didáticas foram introduzidos a maior parte dos conteúdos, sendo que as aulas seguintes foram dedicadas à exercitação e consolidação dos mesmos. Na generalidade, foram utilizadas situações de aprendizagem mais simples, numa fase inicial, e, posteriormente, houve uma progressão para exercícios mais complexos, cumprindo, assim, a progressão de dificuldade do simples para o complexo e os “princípios didáticos da complexidade crescente” (Graça et al., 2020, p. 168).

De acordo com Bento (2003, p. 16) “uma melhor qualidade do ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação”. Não obstante, como um plano não deixa de ser um plano, por vezes ocorrem imprevistos nas condições em que o ensino decorre e estas situações podem e devem ser modificadas e reformuladas de acordo com os constrangimentos que vão surgindo (Bento, 2003). Todas as unidades didáticas sofreram alterações ao longo do ano e os motivos foram vários: condições climatéricas, permutas com outros professores do conselho de turma e atividades de outras disciplinas. As matérias de ténis e atletismo foram as mais sacrificadas por terem sido lecionadas no exterior. Ao longo do primeiro e segundo período as condições climatéricas exigiram, algumas vezes, a aplicação do plano B e, por isso, estas unidades didáticas sofreram algumas alterações. Referindo-me agora, por exemplo, à unidade didática de ténis, esta sofreu uma paragem consecutiva de quatro semanas, onde os alunos não tiveram qualquer contacto com a matéria de ensino. Num estudo com jovens alunos, Farias et al. (2019) concluíram que a participação prolongada dos alunos produziu melhorias não só na frequência das ações de jogo, mas também em diferentes componentes do seu desempenho desportivo. Consequentemente, como já se calculava esta paragem provocou efeitos negativos tanto na execução das habilidades motoras técnicas, como nas ações táticas do jogo e na tomada de decisão, afetando,

diretamente, a taxa de sucesso no jogo. Por isso, esta unidade didática teve de ser reajustada, contudo, existiram outras em que consegui acrescentar mais aulas, pois consegui encontrar uma estratégia para tirar o melhor partido do plano B.

Quando comecei a perceber que o calendário do plano B nem sempre era cumprido, conversei com os professores que partilhavam espaço comigo e chegamos a um acordo: sempre que se aplicasse o plano B, lecionávamos aula apenas à nossa turma. No primeiro período sempre que se aplicou o plano B, lecionei basquetebol e, no segundo período, voleibol. Por isso, essas matérias sofreram alterações, mas pelo lado positivo, ou seja, foram acrescentadas mais aulas do que aquelas que estavam planeadas. É de interesse referir que as condições do espaço da aula, não eram as ideais para introduzir novos conteúdos, porém, era perfeitamente possível exercitar os conteúdos que já haviam sido introduzidos.

4.2.1.3. Planos de Aula

O último nível de planeamento é o plano de aula (Anexo 8) (Vickers, 1990), sendo este o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor (Bento, 2003; Quina, 2009). Neste âmbito, dediquei muitas horas do meu tempo para planear minuciosamente cada detalhe da aula, pois a sua correta organização e estruturação, dependem, grandemente, os resultados da aprendizagem dos alunos (Bento, 2003). O meu nível de planeamento foi sempre um dos meus pontos fortes durante toda a PES, sendo um dos aspetos sempre elogiados pela PC e pelo PO. Para me sentir completamente segura na aula, desafeei-me sempre a olhar para o plano de aula como um dos documentos mais importantes da minha ação pedagógica, na medida em que, as aprendizagens dos alunos dependiam, em grande parte, daquilo que estava lá planeado.

Numa fase inicial, o suporte da PC foi muito importante, uma vez que solicitei várias vezes a sua opinião para perceber se estava no caminho certo. Depois, fui sendo mais autónoma e os planos de aula foram sofrendo cada vez menos correções e alterações. Para construir os planos de aula, em todas as matérias, preocupei-me muito com a escrita dos objetivos nos três domínios

(motor, cognitivo e socioafetivo), pois estes ajudavam-me a mapear toda a aula indo de encontro às aprendizagens dos alunos. Para todas as aulas, fazia um balanço entre as aprendizagens retidas na aula anterior e as que queria promover na aula seguinte, para, desta forma, adequar o nível de exigência das situações de aprendizagem.

A estrutura do plano de aula teve sempre em conta aquilo que aprendi ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, ou seja, era dividido em parte inicial, fundamental e final, sendo que a grande percentagem do tempo da aula era dedicada à parte fundamental do plano (Bento, 2003; Quina, 2009). Face às características da EC, sempre que existia a possibilidade de se aplicar o calendário do plano B, construía sempre dois planos de aula: um, caso a aula decorresse normalmente e, outro, caso tivesse de partilhar espaço.

Recordo-me que uma das primeiras sugestões da PC, foi em relação à criatividade e inovação e estas características deviam fazer parte do reportório de um professor. Por isso, levei em consideração este conselho e, sempre que planeava uma aula, fazia uma pesquisa de exercícios inovadores para incluir no plano de aula. Tentei sempre trazer novidade para as minhas aulas, tanto para a parte inicial da aula (aquecimento), como para a parte fundamental, bem como através do uso de diferentes materiais didáticos criados por mim (e.g., fichas de jogo, tabelas de resultados, fichas de observação, entre outros).

4.2.1.4. A realização e operacionalização da prática pedagógica

Para Bento (2003, p. 16) “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” e, na verdade, não poderia estar mais de acordo com esta afirmação do autor. Todo o processo de planeamento é extremamente importante, porém o plano de aula é um guião que pode e deve ser modificado consoante a resposta dos alunos e as mais variadas situações que acontecem numa aula. Esta não foi, de todo, uma tarefa fácil para mim.

Como referi acima, a estratégia que adotei para tirar o melhor partido do plano B, surgiu, exatamente, por uma situação que correu menos bem. Na primeira vez que lecionei o plano B, estava destinado lecionar basquetebol, porém como estava a chover sabia que iria ter de partilhar espaço. Então segui

o calendário, que na altura era um torneio de voleibol interturmas, preparei o espaço e, o meu espanto é que não aparecia ninguém para partilhar espaço comigo. Nesse momento, tentei perceber o que se passava e, a verdade, é que os professores decidiram deixar aquele espaço para mim e combinaram entre eles um torneio interturmas pela proximidade de idades dos alunos (a minha turma era a única do ensino secundário naquele dia). A minha atrapalhação foi de tal ordem, que apenas decidi agarrar-me ao que tinha planeado e, portanto, fiz um torneio intraturma de voleibol. De todas as opções que poderia ter tomado, esta, foi sem dúvida a pior, pois, nessa altura, estava a lecionar basquetebol e ténis e poderia, sem dúvida, ter desmontado rapidamente a rede e ter dado continuidade à unidade didática de basquetebol. Esta questão fez-me logo refletir, para que não se voltasse a repetir e, foi aí que surgiu a estratégia de combinar com o professor que partilhava espaço comigo que sempre que se aplicasse o plano B, iríamos lecionar basquetebol e, assim, consegui tirar o melhor partido desta situação. Claro está que no início foi difícil aceitar que tinha “perdido” uma aula desnecessariamente, contudo, todas estas situações foram aprendizagens e, a partir dessa data, nunca mais tive problemas com o plano B. Ainda assim, nesse torneio de voleibol consegui anotar alguns registos para, no segundo período, ter mais fontes de informação para planear a unidade didática de voleibol.

Tal como refere Bento (2017, p. 119), lecionar uma aula “requer emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade e flexibilidade de reação, adaptação rápida a situações inesperadas, que nunca deixam de surgir”. No início da PES, o plano de aula era o meu porto seguro, porém, com o passar do tempo e com as experiências que fui vivenciando, percebi que este não passava de um guião. Quando cheguei ao terceiro período, compreendi que tinha tido ganhos significativos nesta questão, conseguindo refletir no momento da aula (Alarcão & Tavares, 2003) e, mais importante ainda, tomar decisões acertadas para não prejudicar as aprendizagens dos alunos. Este aspeto é muito importante e, ao longo da PES, reparei que os professores mais experientes têm uma excelente capacidade de reajustar e readaptarem-se às imprevisibilidades que possam surgir numa aula.

Portanto, a minha conceção de planear e lecionar uma aula perfeita, sem modificar absolutamente nada, estava completamente errada. Ao longo da PES percebi que quase todos os dias aconteciam imprevistos (e.g., alunos doentes, condições climatéricas, alunos lesionados durante a aula, alteração de situações de aprendizagem por diversos motivos, entre outros). Foi nesta instabilidade, que consegui crescer e evoluir enquanto professora e encontrar estratégias e ferramentas para não entrar em pânico e conseguir resolver as situações sem prejudicar as aprendizagens dos alunos. Este foi um processo construído ao longo de toda a PES e acredito que será aprimorado ao longo da minha vida profissional, tal como pude observar nos professores mais experientes.

4.2.2. Um olhar sobre os fatores de eficácia didático-metodológica

Tal como aprendi na Unidade Curricular de Didática Geral do Desporto, a instrução, a gestão e o clima/disciplina são as três grandes dimensões da intervenção pedagógica (Siedentop, 1991). Estas técnicas de intervenção pedagógica criam as condições necessárias para otimizar a aprendizagem dos alunos e são essenciais para potenciar a eficácia da aula (Mesquita & Coutinho, 2021; Quina, 2009; Rosado & Ferreira, 2009). Por sua vez, a eficácia da aula está relacionada com a capacidade de maximizar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos e minimizar o tempo gasto em transições e organização (Mesquita & Coutinho, 2021; Quina, 2009). Portanto, nesta secção descrevo as estratégias que utilizei para tornar as minhas aulas mais eficazes face ao contexto em que estive inserida.

4.2.2.1. Os dois “tentáculos” da Gestão

Durante a primeira semana da PES, onde tive o primeiro contacto com várias responsabilidades inerentes à profissão docente e onde se deu o primeiro grande “choque com a realidade” (Queirós, 2014, p. 72), uma das minhas principais preocupações foi perceber as dinâmicas da EC face à disciplina de EF para poder ensiná-las e incuti-las aos alunos de forma correta. Estas dinâmicas centravam-se na organização, funcionalidade e monitorização do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021) e diziam respeito à gestão

da aula e do tempo de aula que aprendi na Unidade Curricular de Didática Geral do Desporto.

No que concerne à gestão do tempo de aula consegui desde cedo perceber a dinâmica dos balneários e, desta forma, o tempo útil de aula era de 75 minutos, uma vez que os alunos dispunham de 5 minutos para equipar e 10 minutos para desequipar. Uma das particularidades do *roulement* da EC era a partilha de balneários com as turmas que tinham aulas no exterior e isso implicava que, uma vez por semana, os alunos tinham de sair mais cedo 20 minutos. Desta forma, o tempo disponível para a prática (Mesquita & Coutinho, 2021) ficava mais reduzido e, por isso, tive de adotar estratégias para rentabilizá-lo. Então, após desequiparem, reunia com os alunos nas bancadas do pavilhão e rentabilizava ao máximo os 10 minutos para resolver diversas questões, tais como: realizar a autoavaliação; resolver questões burocráticas ocasionais (e.g., inscrições nas atividades do grupo disciplinar de EF, entregar relatórios corrigidos, transmitir informações importantes, entre outros); rever os conteúdos lecionados e fornecer *feedbacks* dos erros que foram detetados ao longo da aula; esclarecimento de dúvidas e questões; análise das fichas de observação da arbitragem, das ações tático-técnicas e dos capitães (Anexo 9) e respetivos *feedbacks*; e, por fim, reflexão com os alunos sobre o comportamento na aula (quer positivo, quer negativo). Estas questões, dependendo do que acontecia na aula, eram debatidas nesse período, de forma a aumentar o tempo disponível para a prática (Mesquita & Coutinho, 2021).

No terceiro período lecionei atividades rítmicas expressivas e ginástica acrobática e, após ter analisado o *roulement*, decidi realizar uma permuta com o professor que se encontrava na sala de ginástica e, portanto, a questão de terem de sair 20 minutos mais cedo deixou de acontecer. Decidi fazer essa permuta para potenciar o tempo disponível para a prática e desta forma beneficiar as aprendizagens dos alunos com maior tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, maior tempo potencial de aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021). Ainda neste período, utilizei uma estratégia que não havia utilizado nos períodos precedentes que foi a “aula zero” (Gensheng & Kelvin, 2022). Como foi um período dedicado à preparação do Sarau, senti a

necessidade de ter esta aula (que ocupou cerca de 20 minutos do tempo útil), na medida em que consegui informar os alunos de todas as dinâmicas e isso permitiu-me reduzir, no futuro, o tempo de transição e informação e, por conseguinte, aumentar o tempo disponível para a prática (Mesquita & Coutinho, 2021).

No que diz respeito à gestão da aula ao longo do primeiro período fui criando estratégias que me permitiram ter um maior controlo de todos os acontecimentos da aula. Numa fase inicial foi desafiante, uma vez que aconteciam diferentes situações simultaneamente e às quais tinha de estar atenta. Não obstante, após muito trabalho de reflexão e observação de outras aulas, consegui criar estratégias para conseguir supervisionar e controlar melhor a aula. As primeiras estratégias que optei por utilizar foram: criar regras muito rígidas de segurança e fazê-las cumprir apreciando os alunos logo no início da aula (e.g., cabelo apanhado, acessórios retirados, entre outros); colocar-me no espaço da aula apropriadamente; utilizar o apito como forma de captar a atenção dos alunos (e.g., alteração de situação de aprendizagem, nova instrução, entre outros); e, finalmente, pedir aos alunos para se sentarem para conseguir tê-los todos no meu campo de visão (Mesquita & Coutinho, 2021).

Em relação ao material, ao longo do ano letivo fui utilizando estratégias diferentes nas várias modalidades que fui lecionando, tanto ao nível de montagem e desmontagem, como à sua utilização no momento da instrução. Quando, por exemplo, o aquecimento era em forma de circuito ou estações os alunos já sabiam que no final tinham de recolher o material e colocá-lo num sítio específico e o mesmo se passava com o material da aula, onde no final os alunos ajudavam a arrumar. Por outro lado, no momento da instrução, os alunos pousavam o material para não ocorrerem interrupções desnecessárias, bem como para “remover distrações do ambiente” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 72). Desta maneira, utilizei diferentes metodologias para envolver e responsabilizar os alunos nas tarefas da aula, tornando-os mais autónomos e, assim, conseguir focar a minha atenção para outras questões que ocorriam no momento da aula.

Como já referi, dependendo das matérias, fui utilizando várias estratégias ao longo do ano para conseguir assegurar uma gestão eficaz das minhas aulas,

bem como ter um controlo maior sobre todos os acontecimentos das mesmas. Tal como refere Quina (2009), a gestão eficaz das aulas envolve a criação de rotinas bem definidas e a automatização de processos, como a organização e distribuição do material. Contudo, ao longo do ano, senti a necessidade de fazer uma supervisão contínua e uma avaliação regular do nível de participação dos alunos para manter a aula organizada e produtiva (Quina, 2009).

4.2.2.2. O Clima/Disciplina para a promoção de um ambiente positivo de aprendizagem

No que tange ao clima/disciplina, ao longo da PES, tive de encontrar um equilíbrio para conseguir manter a eficácia destes dois fatores. A minha TR era muito competente a nível motor, ao passo que, ao nível de comportamento, existiam, por vezes, alguns “comportamentos inapropriados” (Piéron, 1992 cit. por Quina, 2009, pp. 108-109). Todavia, nunca aconteceram situações que possam ser consideradas graves, embora, em determinados momentos, tive de adotar uma postura mais autoritária. No início do primeiro período, percebi que os alunos não poderiam ter motivos para dispersarem durante a aula e, na matéria de basquetebol, face à logística do espaço da aula, tive de encontrar formas de manter a disciplina através da maximização do tempo de atividade (Quina, 2009). Para tal e de forma a evitar comportamentos inapropriados, todos os alunos tinham tarefas atribuídas para estarem envolvidos cognitivamente e fisicamente na aula (e.g., arbitragem (Anexo 10), observação e avaliação da arbitragem, capitães e das ações tático-técnicas (Anexo 9) e trabalho de treino funcional (Anexo 11), para além das situações de aprendizagem relacionadas com a matéria de ensino). No entanto, numa fase inicial, foi necessário controlar regularmente o nível de participação dos alunos nestas tarefas que, ao longo do tempo, foi deixando de ser tão recorrente, face ao envolvimento deles nas mesmas através da responsabilização.

Para além desta estratégia, também adotei uma postura muito coerente no que diz respeito ao estabelecimento e cumprimento das regras de comportamento (Quina, 2009). Recordo-me de anotar disfarçadamente no meu plano de aula algumas questões para não me esquecer de reparar no início da

aula e, deste jeito, não perder a coerência. Se por um lado, era importante manter a disciplina face às características socioafetivas da turma, por outro lado, também era importante criar uma relação afetuosa entre professor-aluno para criar um clima positivo de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2009). Para tal, foi importante que fosse consistente nas interações e definisse claramente os comportamentos a serem aprovados, ignorados ou reprimidos, demonstrasse entusiasmo e encorajasse os alunos de forma verbal e não verbal, elogiasse e incentivasse os alunos pelo esforço e bons comportamentos e, por fim, estimulasse um ambiente afetivo caloroso, estimulante e positivo (Quina, 2009).

Um clima positivo de aprendizagem é criado quando os alunos se sentem seguros, respeitados e motivados e isso foi alcançado através de um *feedback* positivo constante, encorajamento e a criação de uma atmosfera de apoio onde os alunos não tinham medo de cometer erros, tornando o relacionamento professor-aluno baseado na confiança e no respeito mútuo (Rosado & Ferreira, 2009). Um exemplo onde valorizei o trabalho dos alunos, foi quando escolhi para a coreografia do Sarau pelo menos uma figura de ginástica acrobática de cada um dos grupos de trabalho. Rosado e Ferreira (2009) dividem o Sistema de Observação do Clima Motivacional em 4 dimensões, sendo que a dimensão 4 diz respeito ao suporte social/reconhecimento do papel de todos. Desta forma, a minha decisão salientou o papel de todos os praticantes e, conseqüentemente, atribuí valor a todos independentemente do seu nível de prestação, potenciando e otimizando o envolvimento motivacional dos alunos (Rosado & Ferreira, 2009). Um clima positivo é fundamental para o sucesso da aprendizagem e, acredito que, o entusiasmo que demonstrei pelas atividades e pelo ensino foi fundamental (Quina, 2009).

Ao longo do ano letivo, todas as atividades extra-aula que me envolvi com os alunos ajudaram a fortalecer o nosso relacionamento, pois consegui privar com eles em ambientes menos formais e, por exemplo, falar sobre assuntos não escolares (Quina, 2009). Portanto, numa fase inicial tive de adotar uma postura mais assertiva e vincada para que os alunos percebessem que tipo de comportamentos eram tolerados dentro da aula e, no decorrer do ano, fui-me

envolvendo mais afetuosamente com eles, tanto nas atividades informais, como nos corredores da escola, criando uma relação de maior proximidade.

Todos estes fatores acima mencionados, foram rapidamente consolidados no meu processo de desenvolvimento profissional. Claro está que existiram dificuldades e desafios, contudo, a meu ver, a minha experiência profissional na gestão ajudou a que conseguisse dominar e aplicar com alguma facilidade estas estratégias. Assim sendo, tenho alguma confiança que consegui impactar positivamente os alunos, pelos elogios e agradecimentos que os mesmos me foram fazendo ao longo da PES e, acima de tudo, pelas aprendizagens efetivas que foram acontecendo.

4.2.2.3. Instrução e *Feedback* Pedagógico: duas componentes vitais ao serviço da aprendizagem

No contexto do ensino, para comunicar a informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino recorre-se regularmente ao termo instrução, sendo esta capacidade um dos aspetos mais determinantes da eficácia pedagógica, justificando e legitimando a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). Enquanto EE, ao longo da PES este foi um dos meus focos de melhoria e estudo constante, dado que, numa fase inicial, foi o lugar onde senti mais dificuldades, todavia, fui descobrindo estratégias para ultrapassá-las. Werner e Rink (1987) cit. por Rosado e Mesquita (2009) referem que os professores mais experientes dominam mais eficazmente as estratégias de comunicação em comparação aos mais inexperientes. Face a este paradigma, comecei a estudar sobre o tema e, no primeiro período, observei as aulas dos professores da EC, bem como da PC e fui apontando no meu (já referido) caderno alguns comportamentos que considere exemplares. Para essa análise baseei-me em dois fatores: na literatura e na resposta comportamental dada pelos alunos. Ao confrontar esses dois aspetos consegui recolher algumas estratégias para aplicar nas minhas aulas e que requereram uma atenção redobrada durante o planeamento das minhas aulas. Dito por outras palavras, a instrução e as respetivas estratégias

começaram a fazer parte do planeamento das minhas aulas e, sempre que necessário, treinava as mesmas sozinha ou com os EEs e a PC do NE.

Nesse seguimento, Siedentop (1991) refere que nas situações de instrução, as informações são fornecidas em três circunstâncias distintas: antes da prática (com exposições, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações), durante a prática (com *feedbacks*) e após a prática (com análise das atividades realizadas). Sendo a instrução uma prática pedagógica onde o professor motiva e comunica ao aluno informações sobre as atividades a serem aprendidas (Quina, 2009), dela fazem parte comportamentos verbais (e.g., questionamento, recurso a palavras-chave, exposição, *feedback*) e não verbais (e.g., demonstração) (Rosado & Mesquita, 2009).

Ao longo do primeiro período, fui percebendo a real importância da “apresentação da aula” (Quina, 2009, p. 91) e, então, comecei a modificar a minha forma de planear. Como esta fase inicial da aula, exigia alguns momentos de exposição era importante seleccionar a informação, para manter os alunos atentos e interessados e, por outro lado, não ocupar muito do tempo útil da aula (Rosado & Mesquita, 2009). Então, comecei por focar nos aspetos mais importantes que se diferenciavam de aula para aula e de matéria para matéria, não obstante, dois deles eram comuns em todas as aulas e diziam respeito à apresentação dos objetivos e à relação entre os conteúdos da aula anterior (Siedentop, 1991). Por exemplo, a meio do primeiro período, numa das aulas da matéria de basquetebol, elaborei um texto que apresentei à PC onde referi alguns erros que detetei na aula anterior. Um desses erros passava pela utilização desnecessária do drible que, por consequência, os alunos viravam as costas ao cesto e ao jogo, ficando sem visibilidade devido à pressão defensiva. Então, a minha instrução foi direccionada para relembrar a posição de tripla ameaça e as vantagens da sua utilização, conseguindo os atacantes ganhar três opções de ataque (lançar, passar ou driblar) consoante aquilo que o jogo pedia. Em vista disso, esta preparação tornou-se uma chave para todas as minhas aulas, no sentido de perceber onde estavam assentes as dificuldades dos alunos e promover aprendizagens efetivas. Mais tarde, comecei a utilizar a tecnologia como suporte e auxílio à minha exposição (Rosado & Mesquita, 2009), onde, por

exemplo, nas matérias de atividades rítmicas expressivas e de ginástica acrobática, filmei-me a realizar os movimentos e, posteriormente, partilhei esses vídeos com os alunos como apoio à minha instrução.

Durante a exposição percebi que era importante utilizar outra estratégia para controlar se a informação foi realmente compreendida – o questionamento. Corroborando com Rosado e Mesquita (2009, p. 101) que referem que “no processo de ensino-aprendizagem, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento”. Portanto, passou também esta a ser uma estratégia incluída no meu planeamento, onde perguntava sempre aos alunos se existiam dúvidas e também colocava questões relevantes sobre os conteúdos que estavam a ser lecionados. Importa referir que alarguei esta estratégia para os restantes momentos da aula, na medida em que mostrou-se ser uma técnica pedagógica importante para envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, estimular o pensamento crítico e avaliar a compreensão do conteúdo.

Neste entendimento, durante a prática e na apresentação das tarefas motoras fui evoluindo e utilizando estratégias diferentes ao longo da PES. Sempre que havia alteração total da tarefa, fazia uma nova instrução, que, dependendo do modelo de instrução que estava a utilizar, podia ser feita à turma toda ou apenas aos capitães. No primeiro período, na matéria de basquetebol, percebi que poderia rentabilizar melhor a minha instrução, pois tinha a turma sempre dividida entre dois campos e, a partir de determinado momento, comecei a introduzir as novas situações de aprendizagem de um lado e, seguidamente, do outro. Deste modo, conseguia ter menos alunos a receber informação e, conseqüentemente, os restantes em empenhamento motor. Por outro lado, quando os exercícios dispunham de variantes, a instrução era feita no início e, depois, para avisar da alteração da variante, apenas utilizava o apito e os alunos rapidamente ajustavam a tarefa. Contudo, era importante não ter muitas variantes para não confundir os alunos e não pôr em causa o tempo de empenhamento motor por ter a necessidade de realizar nova instrução. No segundo período, na matéria de voleibol, a utilização dos capitães como tutores, exponenciou significativamente a redução do tempo de instrução. Enquanto os

alunos continuavam o exercício anterior, reunia com os capitães para explicar a nova tarefa e, desta forma, a compreensão era muito mais rápida, na medida em que a instrução era feita apenas para seis alunos. Posteriormente, tinha sempre de verificar se a informação era transferida para os restantes alunos de forma correta, tornando-me uma mediadora do processo de ensino-aprendizagem (Anderson, 1989 cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

No que concerne à demonstração aliada à instrução, fui utilizando várias metodologias ao longo da PES. Quase no final do primeiro período, como tinha alunos que chegavam mais cedo à aula, comecei a solicitar a ajuda deles na demonstração de determinadas situações de aprendizagem de enfoque tático da matéria de basquetebol. Deste modo, explicava-lhes o que queria fazer na aula e treinávamos uns minutos e, depois, no momento da aula, o tempo de instrução reduzia significativamente, pois já tinha os alunos preparados para me auxiliar. Nos gestos técnicos das diferentes matérias, umas vezes fiz eu a demonstração e outras utilizei os alunos, dando preferência a bons modelos. Por exemplo, na matéria de ténis, sentia-me confortável para demonstrar e, portanto, treinava com os EEs do NE e depois aplicava na aula durante a instrução. Contudo, tinha sempre de garantir que tinha todos os alunos no meu campo de visão, bem como que todos conseguissem observar a minha execução. Por vezes, foi necessário ajustar-me para os alunos terem diferentes perspetivas do gesto técnico, porém o espaço da aula ajudou muito para o sucesso das minhas demonstrações. Nesta matéria também tinha uma aluna federada na modalidade, que me permitiu, por vezes, demonstrar com ela determinadas situações táticas, sendo ela um bom modelo, todavia, não deixei de o fazer com outros alunos (Rosado & Mesquita, 2009). O mesmo se repetiu para as restantes matérias que lecionei, sendo que, por exemplo, nas matérias de basquetebol e voleibol, utilizava os alunos para demonstrar as situações táticas, enquanto eu dava a instrução verbal (exposição). Por vezes, incluía-me na demonstração, quando sentia que a mesma não iria prejudicar a minha exposição. Tal como referem Rosado e Mesquita (2009), o suporte verbal aliado à demonstração produz ganhos efetivos na aprendizagem e, portanto, outra estratégia que comecei a utilizar foi o recurso a palavras-chave. Por exemplo, no segundo período, na matéria de atletismo,

como lecionei dois saltos e duas corridas, existiam determinantes técnicas muito específicas de cada uma e, no planeamento, ia guardando algumas palavras-chave para me auxiliar no momento da demonstração.

No que diz respeito ao *feedback* pedagógico, este foi um dos aspetos que mais trabalhei para conseguir promover aprendizagens efetivas nos alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 82) “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”. Efetivamente, nas matérias em que dominava mais o conteúdo por já ter tido contacto enquanto atleta e aluna foi notoriamente mais fácil detetar o erro, ao passo que, nas restantes matérias, foi necessário um investimento maior de estudo (e até treino) para dominar o conteúdo e, desse modo, conseguir detetar os erros e promover modificações nas respostas motoras dos alunos (Ward & Ayvazo, 2016). Segundo Hoffman (1983) cit. por Rosado e Mesquita (2009) esta é considerada a fase de diagnóstico e foi onde dediquei muito do meu tempo de estudo durante o planeamento. Quando chegasse o momento da aula, mesmo nas matérias onde me sentia mais confortável, queria estar sempre segura de que a minha instrução era adequada e, para isso, foi necessário treinar o meu “olho clínico” para rapidamente conseguir detetar o erro.

De seguida, segue-se a fase de prescrição (Hoffman, 1983 cit. por Rosado & Mesquita, 2009), onde foi notória, desde cedo a minha preocupação em cumprir o ciclo de *feedback*. Piéron e Delmelle (1982) definiram a seguinte sequência de comportamentos para emitir um *feedback* pedagógico: observação e identificação do erro; tomada de decisão; *feedback* pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *feedback* pedagógico. Este foi um aspeto que trabalhei muito ao longo do primeiro período, nas matérias de basquetebol e ténis e, por consequência, foi um dos aspetos positivos apontado pelo PO aquando da primeira observação. Numa fase inicial existiram muitas dificuldades, porém, com a observação das aulas dos meus colegas e da PC, bem como, através da reflexão e análise das minhas aulas, consegui perceber o impacto positivo deste aspeto nas aprendizagens dos

alunos que, no caso, mereceu a minha total dedicação e esforço ao longo de todo o ano letivo.

Outro aspeto que tive sempre em consideração foi a direção do meu *feedback*, isto é, quando detetava um erro comum a um grupo de alunos ou a toda a turma parava o exercício para corrigir o mesmo, ao passo que, quando o erro era apenas de um aluno, o *feedback* era individualizado (Quina, 2009; Rosado & Mesquita, 2009). Ao longo do tempo, tentei sempre associar o *feedback* pedagógico, com comportamentos não-verbais, de forma a potenciar a minha instrução. Por exemplo, numa das aulas do segundo período na matéria de voleibol, uma aluna estava com dificuldades em executar o serviço por cima. Desse modo, retirei-a do exercício e expliquei-lhe o que estava a correr mal na execução técnica e utilizei a demonstração e as palavras-chave como auxílio à minha instrução. Após isso, a aluna conseguiu executar o gesto técnico com algum sucesso, porém, numa fase inicial, disse-lhe para servir mais próximo da rede, para que esta conseguisse enviar a bola para o outro lado do campo.

Ainda dentro do *feedback* pedagógico, o conteúdo informativo do *feedback* é organizado em duas grandes categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado (Arnold, 1981 cit. por Rosado & Mesquita, 2009). A primeira categoria remete para tarefas que preconizam a aquisição das habilidades e, por sua vez, a segunda categoria diz respeito às tarefas destinadas à aplicação das habilidades (Schmidth, 1991). Nesse sentido, criei uma ficha de observação do meu *feedback* (Anexo 12), pois fui-me apercebendo que o meu *feedback* era muito mais direcionado à técnica em comparação à componente tática. Face ao nível de desempenho dos alunos nos jogos desportivos coletivos, fazia muito mais sentido que o meu *feedback* fosse dirigido à aplicação das habilidades técnicas dentro daquilo que era solicitado pelo jogo. Então, essa ficha de observação ajudou-me a tomar consciência da pertinência do meu *feedback* e comecei a desenhar estratégias para conseguir “entrar dentro da aula” e poder ensinar aos alunos a importância da leitura do jogo, para tomarem as melhores decisões tático-técnicas. Este foi sem dúvida o lugar onde tive mais dificuldades e onde tive de trabalhar mais para conseguir evoluir.

Remontando às situações de instrução, falta-me falar do momento após a prática, onde, pela peculiaridade da EC, uma vez por semana, dispunha de 10 minutos para reunir com os alunos. Face a essas circunstâncias, não quis desperdiçar esses momentos, pois, já que assim tinha de ser, pelo menos que tivesse alguma conotação pedagógica. Desse modo, para encerrar a aula, reunia os alunos nas bancadas, com a finalidade de fazer uma síntese dos aspectos mais importantes da aula e motivar os alunos para as aulas subsequentes (Quina, 2009; Rosado & Mesquita, 2009; Siedentop, 1991). Não obstante, nas aulas em que não dispunha desses 10 minutos, este trabalho também era feito, mas de forma mais breve e sucinta (Rosado & Mesquita, 2009). Portanto, na parte final da aula, através dos comportamentos verbais, como a exposição e o questionamento, fazia uma revisão com estreita ligação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem. Por conseguinte, para motivar os alunos para práticas futuras, realizava a extensão dos conteúdos enquadrando a aula com as aprendizagens seguintes e com os novos desafios que se avizinhavam (Rosado & Mesquita, 2009). Por exemplo, no primeiro período, na matéria de basquetebol, enquanto os alunos desequipavam, fazia uma análise às fichas de observação (Anexo 9) utilizadas na aula e, em seguida, nos 10 minutos que restavam, conversava com os alunos sobre a informação que havia retirado das fichas, fornecendo *feedbacks* com auxílio do questionamento, para evoluírem nas aulas seguintes.

Em suma, como já referi ao longo deste texto, este foi sem dúvida o aspeto onde mais dificuldades senti, porém, foi também onde mais trabalhei para crescer e evoluir enquanto profissional. Todas as estratégias que fui adotando, desde a observação de profissionais mais experientes e dos meus colegas do NE, até às fichas de observação das minhas aulas, ajudaram a que este processo fosse muito enriquecedor e onde valorizei sempre as aprendizagens dos alunos. Na minha perspetiva, a minha formação não poderia nunca pôr em causa as aprendizagens dos alunos e, por isso, desde cedo, estudei e pesquisei muito para conseguir entregar uma aula melhor a cada dia. Neste sentido, o NE foi fundamental para me ajudar a evoluir, na medida em que me foram desafiando a ser mais e melhor, tornando o trabalho colaborativo muito rico.

4.2.3. A necessidade da complementaridade da utilização de diferentes modelos pedagógicos: fazer face à complexidade do ensino-aprendizagem

Ao longo da minha PES, fui utilizando diferentes modelos de instrução de forma a dar resposta aos diferentes desafios da minha prática pedagógica e para promover aprendizagens efetivas nos alunos. O Modelo de Instrução Direta (MID) (Mesquita & Graça, 2009), acompanhou-me logo no primeiro período, na medida em que era o modelo onde me sentia mais confiante e segura pelo facto de ser responsável por tomar todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, tinha de estar atenta aos mais diversos acontecimentos da aula e, enquanto não tinha certos procedimentos automatizados (e.g., rotinas e dinâmicas da aula, comportamento dos alunos, entre outros), ajudou-me a conseguir ter um controlo maior sobre os mesmos.

No entanto, face à minha personalidade e paixão pelo ensino, quis, ainda nesta fase, utilizar o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1991). Isto deveu-se ao facto de no primeiro ano do MEEFEBS ter ficado fascinada com o seu potencial em conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens (Mesquita & Graça, 2009). Este modelo permitiu-me criar um contexto desportivo significativo para os alunos, proporcionando-lhes uma experiência desportiva autêntica e diferenciadora (Mesquita & Graça, 2009). Digo isto, pois, no final do primeiro evento culminante, os alunos agradeceram-me por todas as vivências que lhes proporcionei ao longo do primeiro período, referindo que nunca tinham experienciado nada semelhante nas aulas de EF até então.

Da experiência que adquiri ao longo do primeiro período percebi que o que resultava melhor era adotar determinadas características dos modelos que pretendia usar, na medida em que diferentes características concorrem a diferentes domínios de aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021). Assim, face ao contexto da turma com que estava a trabalhar, consegui retirar o melhor de cada modelo para potenciar as aprendizagens dos alunos. Corroborando com a ideia de (Costa, 1995, p. 125) “o sucesso pedagógico não resulta de uma única opção metodológica, por mais correta que ela se revele, mas da capacidade do professor articular e conjugar simultaneamente uma multiplicidade de fatores, de

forma que as condições de participação dos alunos sejam otimizadas”. Portanto, no segundo e terceiro períodos, explorei outros modelos de instrução e repeti alguns que já tinha utilizado, tentando inovar e trabalhar com os alunos diferentes metodologias (ver Tabela 1). Esses modelos foram escolhidos tendo em conta as matérias e os espaços físicos que tinha disponíveis para a sua lecionação, bem como para fazer face a alguns problemas da minha prática pedagógica (e.g., melhorar a instrução) e proporcionar aos alunos diferentes formas de desenvolverem as suas aprendizagens. Na Tabela 1, menciono quais os modelos de instrução que utilizei ao longo da PES, explicando o seu propósito pedagógico e mencionando também alguns exemplos de aplicação prática.

Tabela 1 Mapeamento dos Modelos de Instrução utilizados ao longo do ano letivo.

Período	Matérias	Modelos de Instrução	Propósito pedagógico da aplicação dos diferentes modelos instrucionais
1º	Basquetebol	MID	-Dominar os fatores de eficácia didático-metodológica (gestão, clima/disciplina e instrução) (Mesquita & Graça, 2009); -Maior segurança numa fase inicial da PES, face ao “choque com a realidade” (Queirós, 2014, p. 72).
		MED	-Valorização da dimensão humana e cultural do desporto, formando alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (Mesquita & Graça, 2009; Siedentop, 1991). E.g., criação de equipas (cada equipa era representada por uma cor, logótipo e nome) (Anexo 13); definição de papéis (capitães, arbitragem); criação da época desportiva, denominada <i>The “B” Competition</i> com um logótipo que eu estampeei numa camisola que me acompanhava em todas as aulas (Anexo 14); realização de uma competição formal, com o auxílio da tecnologia, onde todas as aulas era atualizado o quadro competitivo (Anexo 15 e 16) e, posteriormente, os alunos poderiam acompanhar em casa através da aplicação <i>Copa Fácil</i> ; realização de um evento culminante, no final da época desportiva, com entrega de prémios (Anexo 17 e 18).
		ABJ (MCJI)	-Recurso a formas modificadas do jogo para permitir que os alunos aprendessem através de uma participação com sucesso mais garantido (Koekoek et al., 2023; Mesquita & Graça, 2006); -De acordo com a Avaliação Diagnóstica, as condições espaciais das aulas e a preparação para o torneio de basquetebol da EC, foi selecionada a Forma Básica de Jogo 2 (Graça et al., 2020); -Aprender a jogar, jogando, num contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal, através da minha instrução ativa e exercitando estruturas parciais e os elementos do jogo (Graça et al., 2020).
	Ténis	MID	-Congéneres aos mencionados acima.
		MED	-Congéneres aos mencionados acima, porém, como tinha uma aluna federada na modalidade, atribuí-lhe o papel de treinador de forma a “tornar acessível, importante e interessante para todos os alunos a matéria de ensino” (Bento, 2003, p. 88).

2º	Voleibol	MED	-Congéneres aos mencionados acima, contudo, utilizei outras formas de acrescentar pontuação à competição formal sem ser apenas pelo jogo. E.g., competição no aquecimento (Anexo 19) e em algumas situações de aprendizagem deixava uns minutos finais para uma pequena competição.
		MEP	-Reduzir o tempo de instrução, através da utilização dos tutores (capitães) (Metzler & Colquitt, 2021). E.g., apresentação das tarefas aos tutores, prendendo a atenção de poucos alunos enquanto os restantes continuavam a exercitação. -Modelar comportamentos, com o intuito de ajudar os alunos a avançar em direção aos objetivos de aprendizagem e criar contextos favoráveis ao desenvolvimento da liderança junto dos tutores de cada equipa (Farias et al., 2018).
		ABJ (MAPJ)	-Promover uma aprendizagem situada do jogo, através da tomada de decisão e da aquisição de competências de jogo (Koekoek et al., 2023; Mesquita et al., 2020); -Identificar o nível de jogo em que os alunos se encontravam, sendo este o ponto de partida para determinar a etapa de aprendizagem. E.g., tendo em conta a cultura da EC, devido ao torneio de voleibol no final do segundo período, utilizei algumas características da 2ª e 3ª etapas de aprendizagem; isto porque, apesar de os alunos já demonstrarem competências básicas de sustentação da bola (início da 2ª etapa de aprendizagem), pretendia que desenvolvessem a capacidade de encadear as ações de jogo, desde o 1º até ao 3º toque (3ª etapa de aprendizagem) (Mesquita et al., 2020).
	Atletismo	SPI	-Permitir que cada aluno progredisse ao seu ritmo através de uma sequência de tarefas de aprendizagem prescritas, onde as situações de aprendizagem foram desenhadas através de uma análise de tarefas para cada uma das disciplinas do atletismo que lecionei (Metzler & Colquitt, 2021). E.g., para cada disciplina (salto em comprimento, triplo salto, corrida de velocidade e corrida de estafetas) criei uma tarefa de aprendizagem para cada aula (e em cada aula acrescentava mais movimentos, aumentando a dificuldade) que foi suportada por <i>skill cards</i> que incluíam informações sobre a apresentação das tarefas, a estrutura das tarefas, os erros possíveis e/ou os critérios de desempenho/êxito (Anexo 20); -Instrução no início da aula e depois suportada pelos <i>skill cards</i> , permitiu-me aumentar a minha taxa de <i>feedback</i> , principalmente com os alunos com mais dificuldades, sem perder o controlo da aula (Metzler & Colquitt, 2021); -Os alunos faziam as suas próprias escolhas sobre quando começar e parar de praticar e quantas repetições tentavam, porém coloquei capitães em cada uma das equipas que foram os meus parceiros de prática, servindo como monitores

			para algumas das tarefas de nível inferior e para controlar se as tarefas estavam a ser cumpridas (Metzler & Colquitt, 2021).
		MED	-Congéneres aos mencionados acima, no entanto, apesar de ser uma modalidade individual, toda a competição foi realizada em equipa, onde cada elemento dava o seu contributo para o sucesso da sua equipa. E.g., o evento culminante foi feito com cobertura de som e imagem, onde cada equipa tinha um jornalista e um repórter de imagem, e, uma semana depois, cada equipa apresentou um vídeo de cerca de dois minutos a resumir o evento.
3º	ARE (Dança)	MID	-Recorri a este modelo nesta fase do ano letivo devido à preparação dos alunos para o Sarau. Foi crucial utilizar o tempo da aula de forma eficaz, tornando o tempo de prática motora elevado, devido ao curto espaço de tempo para os alunos aprenderem e aprimorarem a coreografia (Mesquita & Graça, 2009); -Utilização da tecnologia, como auxílio à instrução, onde fiz gravações das minhas demonstrações e das performances dos alunos que, depois, partilhava, para eles poderem treinar, existindo uma evolução consistente de aula para aula.
	Ginástica Acrobática	MAC	-Utilização dos cinco elementos essenciais (Johnson et al., 1994): interdependência positiva (e.g., os alunos perceberam a importância de todos os elementos da equipa para atingirem os objetivos); interação cara-a-cara (e.g., os alunos desenvolveram a entreajuda para que todos atingissem o seu máximo nas competências motoras e cognitivas); responsabilidade individual/pessoal (e.g., cada aluno, em função do seu potencial de ação – por exemplo, aluno alto servia de base –, contribuiu para o sucesso da equipa); habilidades interpessoais e de pequenos grupos (e.g., os alunos conheceram e confiaram nos membros da equipa, resolveram conflitos através de uma boa comunicação, aceitação e apoio mútuos e chegaram a consensos dentro da equipa); e, por fim, processamento em grupo (e.g., os alunos refletiram e assumiram um papel ativo na Auto e Heteroavaliação no final de cada aula); -No final da unidade didática, escolhi pelo menos uma figura acrobática de cada grupo para juntar à coreografia do Sarau, de forma a reconhecer o papel de todos e promover a motivação dos alunos, fazendo-os sentir parte do processo de construção coreográfica (Rosado & Ferreira, 2009).

Nota: MID = Modelo de Instrução Direta; MED = Modelo de Educação Desportiva; MEP = Modelo de Ensino de Pares; SPI = Sistema Personalizado de Instrução; MAC= Modelo de Abordagem Cooperativa; ABJ = Abordagens Baseadas no Jogo; MCJI = Modelo de Competência nos Jogos de Invasão; MAPJ = Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo; ARE = Atividades Rítmicas Expressivas.

4.2.4. Os desafios da Avaliação

A Avaliação, a par do planeamento e da realização, é uma das componentes do processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel crucial na compreensão das aprendizagens dos alunos. Na minha PES, enfrentei diversos desafios ao avaliar, mas também encontrei oportunidades para o meu desenvolvimento profissional. Esta secção explora os diferentes tipos de Avaliação – Diagnóstica, Formativa e Sumativa – e discute a Autoavaliação e Heteroavaliação, relacionando essas práticas com as dificuldades encontradas durante a PES.

4.2.4.1. Avaliação Diagnóstica: o primeiro contacto com a avaliação

Ao longo do primeiro ano do MEEFEBS fui várias vezes elucidada da dificuldade que é avaliar: desde o que avaliar, como avaliar, quando avaliar e porquê avaliar. Ao iniciar a minha PES, logo na segunda aula fui confrontada a primeira vez com a Avaliação Diagnóstica, onde tive o primeiro contacto “oficial” com a Avaliação.

“Então, no dia seguinte, sexta-feira, pela manhã, dei a minha segunda aula, onde realizei a Avaliação Diagnóstica para, futuramente, realizar a unidade didática de ténis. Seguidamente, refleti sobre a minha aula e percebi, primeiramente, que avaliar é realmente muito difícil, ainda mais quando não se conhece muito bem os alunos, e, depois, que a Avaliação Diagnóstica é realmente muito importante para dar início ao planeamento” (Diário de Bordo – Semana 2).

A Avaliação Diagnóstica em EF desempenha um papel crucial na identificação das aptidões e dificuldades dos alunos no início de um ciclo de aprendizagem (Quina, 2009). Este processo pode ser realizado no início de cada ano letivo, período ou unidade de ensino e tem como principal objetivo orientar o processo educativo, permitindo ajustes nos conteúdos programáticos e nas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos (Coutinho et al., 2022). Assim sendo, segundo as diretrizes da EC, a Avaliação Diagnóstica foi realizada nas duas primeiras aulas do primeiro período em todas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo e as grelhas de avaliação (Anexo 21) também já estavam definidas pelo grupo disciplinar de EF.

Este primeiro contacto foi extremamente difícil, na medida em que mal conhecia os alunos. A primeira estratégia foi colocar os alunos por ordem numérica e utilizar os coletes de cores diferentes para conseguir distingui-los. Mesmo com esta estratégia, o momento da avaliação foi extremamente difícil, na medida em que tinha muitos alunos ao mesmo tempo em atividade e a realizar os mais variados movimentos. Senti-me perdida, mas, felizmente, no primeiro momento de avaliação tive o suporte da PC e dos EEs do NE que me ajudaram nesta árdua tarefa. A segunda aula de Avaliação Diagnóstica já foi mais fácil, pois já conhecia alguns alunos, todavia, mesmo assim, não deixou de ser uma tarefa difícil e onde necessitei da ajuda do NE.

No contexto da minha PES, o principal objetivo da Avaliação Diagnóstica foi identificar as aptidões e dificuldades dos alunos em relação às matérias a serem lecionadas. Este momento foi crucial para a fase do planeamento e serviu de ponto de partida para ajustar os objetivos das unidades didáticas e planear as intervenções pedagógicas, garantindo que os conteúdos e metodologias (e.g., modelos de instrução) fossem adequados ao nível e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

4.2.4.2. Avaliação Formativa como mediadora do processo de ensino-aprendizagem

A Avaliação Formativa é um processo contínuo e sistemático de recolha e análise de dados sobre o desempenho dos alunos, pois fornece *feedback* imediato tanto para os alunos quanto para os professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de aprendizagem (Barquero-Ruiz et al., 2020; Wiliam, 2011; Yang, 2022). Assim, ao longo do ano fui utilizando diferentes estratégias para garantir que os alunos estavam envolvidos na matéria de ensino e, para além disso, para guiar a minha ação pedagógica no sentido de promover aprendizagens efetivas.

A primeira estratégia estava inerente às obrigações exigidas pela EC, onde existiam duas grelhas de preenchimento obrigatório que estavam já definidas segundo os Critérios Gerais e Específicos de Avaliação de EF da EC. Uma das grelhas dizia respeito à avaliação mensal (Anexo 22), onde atribuía

uma classificação qualitativa a cada aluno, nos três domínios (motor, cognitivo e socioafetivo) das matérias que estavam a ser lecionadas. A outra grelha era respeitante às atitudes dos alunos durante as aulas, bem como ao registo das presenças (Anexo 23). Esta era preenchida sempre no final de cada aula e servia de base para Avaliação Sumativa do domínio socioafetivo.

Uma estratégia que utilizei, no primeiro período, na matéria de basquetebol, foi o uso de fichas de observação das ações tático-técnicas do jogo, dos capitães e da arbitragem (Anexo 9). Estas fichas tinham como objetivo envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem e são um exemplo prático da Avaliação para a Aprendizagem, sendo esta uma forma de Avaliação Formativa (Chng & Lund, 2018; Yang, 2022). No final da aula, enquanto os alunos tomavam banho, fazia uma análise às fichas de observação e, em seguida, naqueles 10 minutos que dispunha até terminar a aula, fazia um resumo daquilo que retirava das mesmas. Esse resumo era sempre em forma de *feedback* específico e acionável, projetado para afetar positivamente a aprendizagem dos alunos, fornecendo-lhes um caminho claro para melhorar (William, 2011; Yang, 2022). Para além disso, as fichas eram uma ferramenta muito útil para planear as aulas seguintes, na medida em que me davam informações valiosas sobre o processo de aprendizagem dos alunos (Barquero-Ruiz et al., 2020; Borghouts et al., 2017; Yang, 2022). Esta estratégia foi transferida para o segundo período, uma vez que tive uma aluna impedida de realizar a aula prática, por motivos de saúde. Felizmente, foi uma situação célere, porém, devido à imprevisibilidade do estado de saúde dela naquela fase e para a envolver cognitivamente na aula, também criei algumas fichas de observação (Anexo 24).

A partir do segundo período, devido à necessidade de gravação das aulas por causa do estudo de investigação, a tecnologia passou a ser uma ferramenta interessante na minha PES. Numa fase inicial, na matéria de voleibol e atletismo, foi mais usada na ótica do professor, como ferramenta de auxílio ao planeamento. Isto é, para perceber a resposta dos alunos às várias situações de aprendizagem e, nesse sentido, planear o *feedback* e ajustar os conteúdos para fazer face às necessidades de aprendizagem dos alunos (William, 2011; Yang,

2022). Por sua vez, no terceiro período, a utilização da tecnologia foi compartilhada com os alunos, de forma a envolvê-los ativamente na aprendizagem (William, 2011; Yang, 2022). Então, no final das aulas, os alunos apresentavam à turma as suas coreografias de ginástica acrobática, que eram gravadas (Castelli et al., 2017). Posteriormente, compartilhava esses vídeos com os alunos e na aula seguinte dirigia-me a cada grupo para discutir com os alunos aquilo que deviam melhorar nas suas coreografias. Esse processo era recíproco, porém, fazia questão em ouvir primeiro as opiniões dos alunos, para perceber se tinham analisado os vídeos, e, após isso, é que dava o meu *feedback*.

Concluindo, as estratégias que implementei permitiram-me compreender a importância da Avaliação Formativa como um processo contínuo, tanto para apoiar o desenvolvimento dos alunos quanto para ajustar e aprimorar as minhas práticas pedagógicas, promovendo assim esse progresso dos mesmos. O uso do *feedback* específico e direcionado foi uma aprendizagem crucial, pois percebi o impacto direto que pode ter no desempenho e envolvimento dos alunos. Além disso, aprendi a valorizar a flexibilidade e a capacidade de adaptação, especialmente ao integrar a tecnologia no processo de ensino, utilizando-a tanto para o meu desenvolvimento profissional, quanto para envolver ativamente os alunos na construção das suas aprendizagens. Este percurso proporcionou-me uma visão mais ampla da importância de uma prática pedagógica reflexiva e orientada para as necessidades individuais dos alunos.

4.2.4.3. Avaliação Sumativa: a reflexão profunda das aprendizagens

A Avaliação Sumativa é realizada no final de um ciclo de aprendizagem e o objetivo principal não é modificar ou melhorar o que está em processo de aprendizagem, mas sim verificar globalmente os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes alcançados pelos alunos, face a um conjunto amplo de objetivos previamente definidos, podendo traduzir esses níveis numa classificação quantitativa ou qualitativa (Borghouts et al., 2017; Quina, 2009). Segundo as diretrizes da EC, a avaliação era contínua e, portanto, a Avaliação Sumativa era realizada no final de cada período letivo. As grelhas de avaliação (Anexo 25) já estavam definidas

pelo grupo disciplinar de EF, de forma a ter uma avaliação o mais justa e imparcial possível para todos os alunos da escola. Portanto, no final de cada período, os alunos obtinham uma avaliação quantitativa e qualitativa do seu desempenho face a um segmento extenso de ensino.

Quanto à avaliação propriamente dita, esta era feita num contexto semelhante ao da Avaliação Diagnóstica para perceber as diferenças entre o ponto de partida e as aprendizagens efetivamente alcançadas. Durante o primeiro período o auxílio da PC foi muito importante nesta fase, pois a sua experiência fazia-me sentir segura de que as classificações que atribuía aos alunos eram justas e imparciais. Enquanto comunidade prática, para treinar o meu “olho clínico”, estabelecemos uma estratégia, que a meu ver foi muito enriquecedora. Durante as avaliações de todas as turmas do NE, todos os EEs e a PC tinham uma folha de avaliação e isso permitiu-me avaliar outros alunos, bem como conteúdos diferentes e conseguir aprimorar esta habilidade. No segundo e terceiro período, o ato de avaliar ficou mais “fácil” (coloco entre aspas, pois para mim é o momento mais difícil da profissão docente) com o auxílio das gravações (Quina, 2009), pois, dessa maneira, conseguia chegar a uma classificação ainda mais justa e ponderada. Felizmente consegui visualizar uma evolução enquanto EE, uma vez que as minhas propostas foram sendo, cada vez mais, muito semelhantes às da PC e isso fez-me perceber que o trabalho de reflexão e dedicação a este ponto surtiram efeitos. Não obstante, sei que existem aspetos que podem ser melhorados e acredito que a experiência profissional e a formação contínua me ajudarão a ser melhor a cada dia.

Em suma, a meu ver esta é a dimensão mais difícil da profissão docente, por toda a responsabilidade que acarreta. Contudo, sendo um dos elementos que enquanto futura profissional não poderei abdicar, irei sempre assumi-lo com imparcialidade, justiça e muita ponderação.

4.2.4.4. Auto e Heteroavaliação: envolver os alunos no processo

A Auto e Heteroavaliação são descritas como práticas que podem aumentar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, sendo uma parte importante da Avaliação para a Aprendizagem (Borghouts et al., 2017;

Chng & Lund, 2018). A Autoavaliação permite que os alunos estabeleçam metas pessoais com base na sua autoanálise, enquanto a Heteroavaliação fornece *feedback* adicional para ajustar essas metas conforme necessário, criando um ciclo contínuo de melhoria e adaptação no processo de aprendizagem (Yang, 2022).

Ao longo de todo o ano letivo, os alunos foram incentivados a autoavaliarem-se no final de cada aula como parte da sua aprendizagem, fazendo uma revisão do seu próprio progresso em relação aos critérios estabelecidos e identificando áreas onde podem melhorar (Yang, 2022). Esses critérios foram definidos e partilhados com os alunos no início do ano letivo (Anexo 26) e esta rotina promoveu uma autorreflexão e a autogestão, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de autorregulação (Yang, 2022). A par desta estratégia, e pelas diretrizes da EC, na última aula de cada período os alunos faziam a sua autoavaliação qualitativa e quantitativa referente aos vários domínios de avaliação das matérias que haviam sido lecionadas.

No último período, na matéria de ginástica acrobática, os alunos foram desafiados a fazer a Autoavaliação do seu grupo e a Heteroavaliação dos restantes grupos (Anexo 27). Esta última envolveu a avaliação realizada pelos colegas dos outros grupos nos vários conteúdos da unidade didática e proporcionou aos alunos uma perspetiva externa sobre as suas habilidades e o seu progresso (Yang, 2022).

Em conclusão, estas estratégias foram utilizadas com o objetivo de envolver e consciencializar os alunos no processo de aprendizagem, para perceberem onde estão e para onde devem ir, de forma a conseguirem atingir os objetivos da unidade de ensino (Borghouts et al., 2017; Chng & Lund, 2018).

4.2.5. A passagem pelo 2º ciclo do Ensino Básico

Durante o segundo período, para além de lecionar à minha TR, também foi o momento de lecionar à TP. As minhas expectativas iniciais para esta turma eram elevadas, na medida em que admiro a inocência e a sinceridade, características destas idades e, por conseguinte, identifico-me muito em trabalhar com esta faixa etária pela motivação intrínseca que os alunos

apresentam. Como tive essa experiência nas Unidades Curriculares do primeiro ano do MEEFEBS e adorei, então, sentia-me mais preparada e as minhas expectativas para esta turma eram altas.

Todo o processo de planeamento foi feito em conjunto com os EEs e a PC do NE, com algumas condicionantes por parte da EC. Dito por outras palavras, o planeamento anual já estava definido e, por sua vez, as matérias também e, portanto, lecionámos basquetebol, voleibol e atletismo. Consequentemente, o planeamento passou pela construção das unidades didáticas das três matérias e de todos os planos de aula, sempre em conjunto. Tendo por base as informações e a caracterização da turma fornecidas pela EC, optamos por criar unidades didáticas com poucos conteúdos e muito introdutórios. Para além disso, pela curta duração das unidades didáticas, não foi possível explorar a complexidade, não obstante conseguimos aprofundar os conteúdos que seleccionámos. Contudo, como já referi supra, o planeamento é sempre suscetível à mudança e, de aula para aula, existiu sempre reflexão em grupo, de forma a reajustar e replanear face à resposta motora e cognitiva dos alunos. Por exemplo, na matéria de voleibol, os alunos apresentaram algumas dificuldades na execução técnica do passe de dedos e, por consequência, encontramos, em colaboração, várias situações de aprendizagem para ajudar os alunos a terem mais sucesso nas tarefas. Essa reflexão, também nos permitiu encontrar estratégias em conjunto para controlar a irrequietação dos alunos durante a aula. Por exemplo, sempre que terminava um exercício fazíamos a contagem decrescente para os alunos se dirigirem rapidamente para junto do professor e só iniciávamos a instrução quando todos estivessem em silêncio e sentados (Quina, 2009).

Terminada esta jornada, definitivamente as minhas expectativas não foram defraudadas. Foi extremamente gratificante trabalhar com os alunos e puder ensinar-lhes todos os conteúdos que planeamos nas unidades didáticas. Assim sendo, apesar de ter sido uma passagem célere e curta, a experiência foi enriquecedora e, para além disso, foi desafiante, visto que existiram aspetos relacionados com o controlo e gestão da aula que tiveram algumas diferenças em comparação com o ensino secundário. Ademais, foi importante o trabalho

colaborativo para discutir e encontrar estratégias e metodologias para trabalhar com a turma e, foi um desafio ter de me adaptar a uma nova realidade. No entanto, como já referi, gostei muito do desafio e da experiência e as minhas expectativas iniciais foram totalmente superadas.

4.2.6. A Reflexão como centro da minha ação pedagógica

Esta secção surge em último lugar, na medida em que sistematiza aquela que foi a minha postura ao longo de toda a PES. Desde cedo, os professores da FADEUP fizeram-me ter outro olhar sobre a reflexão, mostrando-me a sua importância e o seu valor para o meu desenvolvimento profissional e, desde então, comecei a cultivar esta capacidade para que desabrochasse (Alarcão, 1996b). Alarcão (1996b, p. 175) afirma que “ser-se reflexivo é a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor do sentido” e, sendo eu uma pessoa muito autocrítica, acredito que esta característica da minha personalidade levou-me a criar o hábito de refletir constantemente, atribuindo-lhe real sentido. Assim sendo, levo esta ferramenta para o meu futuro profissional, face a uma “profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas” (Nóvoa, 2009, p. 40).

Em toda a PES, existiram momentos de reflexão com todos aqueles que constituem o NE, através das conversas diárias com os meus colegas, das reuniões diárias e semanais com a PC e das observações realizadas pelo PO. Alarcão e Tavares (2003, p. 35) usando “expressões *shönianas*” referem que “o supervisor deverá encorajar a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*”. No meu caso particular, toda a prática reflexiva ficou materializada no portefólio reflexivo e nos Diários de Bordo, que fiz questão de escrever semanalmente e que me permitiram ter uma visão mais profunda sobre a minha evolução e me desafiaram a estudar e procurar estratégias nos construtos teóricos. O processo de reflexão na ação (Schön, 1992) foi sendo aprimorado ao longo da PES, onde, por exemplo, numa fase inicial, senti dificuldades na tomada de decisão que, por vezes, se constataram erráticas. Porém, com o passar do tempo, fui desenvolvendo mais competências

e mais confiança no meu trabalho, conseguindo tomar melhores decisões para potenciar as aprendizagens dos alunos.

“Em retrospectiva, recordo-me da minha primeira aula em que tive de tomar a minha primeira decisão na hora da aula e foi um desastre, pois dentro das várias opções que tinha, decidi agarrar-me ao que tinha planeado e essa era, sem dúvida, a pior opção (...) por conseguinte, é nestes momentos que me consigo aperceber da minha evolução enquanto professora e ver que adquiri capacidades para resolver as várias situações inesperadas que acontecem frequentemente” (Diário de Bordo – Semana 27).

Impreterivelmente, no final de cada aula, solicitava a opinião da PC e dos EEs sobre a aula que acabara de lecionar e registava todos os *feedbacks* no meu caderno ou nas notas do telemóvel. Depois, sozinha, refletia sobre a aula – reflexão sobre a ação (Alarcão, 1996a) – pensando no que podia melhorar na minha ação pedagógica, sempre com foco nas aprendizagens dos alunos. Posto isto, aquando da escrita do Diário de Bordo semanal, fazia a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992) e, em retrospectiva, através de palavras (Schön, 1992) refletia sobre o que correu bem e seria para manter nas aulas subsequentes e, também, no que correu menos bem, levando-me a estudar e procurar novas estratégias pedagógicas. Portanto, refletir na a ação durante a aula, bem como refletir sobre a ação após a aula, permitiu-me fazer uma constante autoavaliação e análise crítica da prática e foi importante para me incentivar na busca contínua por diferentes formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Zwozdiak-Myers, 2015).

Para concluir, a prática reflexiva foi essencial para identificar os pontos fortes, as áreas de crescimento e as oportunidades de desenvolvimento, que levaram a uma maior consciência de mim mesma como professora. A reflexão contínua tornou-se uma habilidade fundamental que pretendo manter e desenvolver ao longo do tempo para melhorar a eficácia das minhas práticas pedagógicas e promover aprendizagens efetivas nos alunos (Mizzy, 2022; Zwozdiak-Myers, 2015).

5. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Ao longo deste ano, tive o privilégio de pertencer a uma comunidade escolar muito sólida e de trabalhar com profissionais de excelência e, cada um, à sua maneira, contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. O envolvimento nas várias atividades da EC permitiu-me compreender profundamente os seus valores e a sua missão, proporcionando-me uma visão prática e enriquecedora do seu funcionamento. Neste sentido, estabeleci uma forte conexão com a escola e a comunidade e percebi que a sua cultura é moldada por uma combinação de influências externas e internas, incluindo práticas pedagógicas, valores comunitários e interações sociais, destacando-se como uma instituição com identidade e cultura próprias (Carvalho, 2009). Remetendo à Unidade Curricular de Organização e Cultura Escolar, ao reconhecer e valorizar a cultura específica da escola, o professor fica mais capacitado para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos. Por conseguinte, neste capítulo partilho todas as atividades em que me envolvi durante a PES que visaram a minha integração na comunidade escolar e onde me conectei profundamente com a cultura da EC.

5.1. Envolvimento nas atividades da Escola Cooperante: uma bagagem completa para o futuro profissional

Durante a PES tive a oportunidade de participar em diversos eventos organizados pelo grupo disciplinar de EF e, por outro lado, em algumas atividades preparadas pelos alunos e professores de outros departamentos. Ademais, assisti a várias reuniões que espelham o dia-a-dia de um professor e acompanhei a PC nas diversas funções da direção de turma. Este envolvimento está explanado em resumo na Tabela 2 e marcou de forma positiva o meu desenvolvimento profissional, preparando-me excelentemente para aquilo que será o meu futuro profissional.

Tabela 2 Participação nas atividades da Escola Cooperante.

Atividade	Descrição	Papel do NE/EE	Contributos para o desenvolvimento profissional do EE/NE
“Dia do Bolo”	Todas as quartas-feiras, no segundo intervalo da manhã, havia sempre um bolo no bar dos professores.	À vez, o NE da PC, confeccionava um bolo, para partilhar com os professores da EC.	-Integração na comunidade escolar; -Partilha de experiências com outros professores da EC.
Semana Desportiva	Durante uma semana, nas aulas de EF, os alunos tiveram oportunidade de participar em diversas atividades atrativas e desafiantes.	Colaboração com todos os professores e EEs de EF em toda a logística no dia do evento.	-Maior competência na organização e gestão de um evento desportivo escolar; -Importância do trabalho em equipa, através da cooperação e de uma comunicação eficaz; -Resolução de problemas para garantir o sucesso do evento; -Participação na avaliação pós-evento, para perceber o que podia ser melhorado no futuro.
Torneio de basquetebol 3x3	Durante duas manhãs (uma para o 3º ciclo e outra para o secundário) os alunos participaram num torneio de basquetebol com equipas divididas por escalões e sexo.		
Corta-Mato Escolar	Prova de corta-mato da fase escola, onde foram apurados os 4 primeiros classificados de cada escalão para a fase regional.		
Torneio de voleibol 2x2 e 4x4	Durante duas manhãs, os alunos participaram no torneio de voleibol, com equipas mistas. O 3º ciclo jogou o 2x2 e o secundário o 4x4.		
Sarau	Os alunos e a comunidade escolar apresentaram as suas coreografias, numa noite dedicada à dança e ginástica acrobática.		
Outubro Rosa	Sensibilizar a comunidade para a importância da atividade física e promover a importância dos rastreios na prevenção do cancro.	Utilização de um acessório rosa durante a semana.	Promover junto dos alunos a importância da atividade física e hábitos saudáveis para uma maior longevidade.

Festa de Natal	Jantar de Natal com apresentações artísticas do pessoal docente e não-docente.	Apresentação de uma coreografia de dança com os restantes EEs da EC.	-Contacto com a cultura da escola; -Importância dos momentos recreativos para um bom ambiente de trabalho.
Convívios com os alunos e professores	-Lanches, almoços e jantares com os alunos e o conselho de turma; -Passeio de convívio de final de ano letivo.	-Escolha de um presente para o amigo secreto; -Organização junto dos alunos da TR.	-Congéneres aos mencionados acima; -Criação de laços de maior proximidade entre os alunos e os professores.
Reuniões de professores, diretores de turma, departamento de expressões, grupo disciplinar de EF e conselhos de turma	Momentos formais de discussão de aspetos importantes relacionados com as avaliações, regras e novas diretrizes, bem como, organização e planeamento de eventos.	Observação e registo de todos os aspetos importantes a reter para o desenvolvimento profissional.	Compreensão de todas as dinâmicas das diferentes reuniões, para uma melhor preparação para a profissão.
Reuniões de direção de turma da PC	Momentos formais de contacto com os encarregados de educação da direção de turma da PC.	-Observação e registo de todos os aspetos importantes a reter para o desenvolvimento profissional; -Colaboração com a PC em alguns processos burocráticos.	-Planificação das reuniões; -Perceber como devem ser feitas as abordagens com os encarregados de educação.

5.2. O papel do Diretor de Turma na formação integral dos alunos

No decurso da PES, acompanhei a PC nas funções de direção de turma, reconhecendo que “ser professor reveste-se de múltiplos papéis e funções, importando, como tal, que o estudante (futuro professor) apreenda, contacte e assuma de forma gradual esses inúmeros papéis e funções” (Queirós, 2014, p. 79). Para além de todos os processos burocráticos associados à função, o que mais marcou o meu desenvolvimento profissional foi o envolvimento ativo da PC na vida escolar dos alunos. Por conseguinte, percebi a importância do papel deste gestor pedagógico, no que concerne a estabelecer relações entre os alunos, o conselho de turma e os encarregados de educação (Sá, 1996). Portanto, a meu ver, o Diretor de Turma desempenha um papel crucial na formação integral do aluno, na medida em que oferece suporte e orientação, de forma a criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, promovendo valores que são essenciais para o crescimento académico e humano dos alunos, com vista à melhoria das suas aprendizagens e comportamentos sociais.

5.3. O “Dia do Bolo”: uma tradição para fortalecer laços

O “Dia do Bolo” é uma tradição muito presente na EC, onde os EEs e a PC confeccionavam, à vez, um bolo para adoçar as manhãs das quartas-feiras dos professores. Por trás deste detalhe está uma oportunidade dos EEs imergirem na cultura escolar através dos hábitos, costumes e práticas característicos da EC e, além do mais, de contactar com excelentes profissionais detentores dos saberes da prática (Queirós, 2014). O diálogo com outros professores, foi um dos motores que contribuiu para a construção da minha identidade profissional, uma vez que é na escola que se aprende a profissão (Queirós, 2014).

5.4. O Sarau: um desafio para terminar em beleza

O Sarau foi um dia muito marcante na minha PES, dado que foi o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo do terceiro período (Anexo 28). Este é mais um momento muito vincado na cultura da EC, visto que toda a comunidade escolar se envolve na atividade, quer na organização, quer na participação como intérpretes ou espectadores. Em vista disso, o ambiente que se vive nos bastidores é de ansiedade e nervosismo para que nada falhe no momento da

atuação. Não obstante, face a todo o percurso que os alunos fizeram ao longo do terceiro período, eu estava plenamente segura de que a apresentação seria um sucesso e empenhei-me para lhes transmitir essa confiança.

“A apresentação ainda não tinha acontecido e eu já estava cheia de orgulho nos alunos e, senti tanta confiança que tudo ia correr bem, que fiz questão de lhes passar essa mensagem para os tranquilizar” (Diário de Bordo – Semana 37).

Portanto, este foi um momento significativo para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que vi todo o trabalho desenvolvido com os alunos espelhado de forma brilhante e, além do mais, consegui gerir todas as emoções envolvidas neste evento.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Estudo

Análise do nível de aplicação dos modelos de instrução por estudantes-estagiários durante o ensino do voleibol

6.1. Resumo

Este estudo investiga a aplicação dos *benchmarks* dos modelos de instrução (i.e., nível de aplicação) em aulas de Educação Física (EF) lecionadas por estudantes-estagiários (EEs). A pesquisa analisou a implementação de quatro modelos de instrução: Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Ensino de Pares (MEP), Modelo de Educação Desportiva (MED) e Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ). Os resultados indicam que o MID foi o modelo mais implementado, seguido pelo MEP, MED e ABJ. A variação na aplicação dos *benchmarks* entre as turmas sugere influências contextuais e preferências pedagógicas dos EEs. As limitações do estudo incluem a amostra restrita, o curto período de observação e a variabilidade contextual. Futuros estudos devem incluir amostras maiores e mais diversificadas e períodos de observação prolongados. Além disso, explorar a eficácia de programas de formação contínua e suporte aos EEs pode proporcionar *insights* valiosos para a implementação sustentável dos modelos de instrução. Este estudo contribui para a compreensão da aplicação dos *benchmarks* em EF, destacando a importância de abordagens pedagógicas diversificadas e adaptáveis.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS CENTRADOS NO ALUNO; *BENCHMARKS*; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

6.2. Abstract

This study examined the application of instructional model benchmarks (i.e., application level) in Physical Education (PE) classes taught by preservice teachers (PSTs). Four instructional models were considered: Direct Instruction Model (DIM), Peer Teaching Model (PTM), Sport Education Model (SEM), and Game-Based Approaches (GBAs). The results indicate that the DIM was the most implemented model, followed by the PTM, SEM, and GBAs. The variation in

benchmark application across classes suggests contextual influences and the pedagogical preferences of the PSTs. Study limitations include a restricted sample size, a short observation period, and contextual variability. Future studies should include larger and more diverse samples and extended observation periods. Additionally, exploring the effectiveness of continuous training programs and support for PSTs can provide valuable insights into the sustainable implementation of instructional models. This study contributes to understanding the application of benchmarks in PE, highlighting the importance of diversified and adaptable pedagogical approaches.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; STUDENT-CENTERED MODELS; BENCHMARKS; TEACHER EDUCATION.

6.3. Introdução

O currículo atual de EF é multidimensional, visando o desenvolvimento dos alunos em várias áreas e domínios presentes nas Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018). Esse documento enfatiza, intrinsecamente, a importância da cooperação e equidade, exigindo que os professores utilizem diversas pedagogias para alcançar esses objetivos. Para além disso, é de igual importância que o professor consiga responder às necessidades de aprendizagem dos diferentes alunos, na medida em que cada um tem diferentes características e motivações para participar nas aulas de EF e, como tal, atribuirão maior ou menor significado a diferentes atividades. A personalização do ensino implica, portanto, o recurso da parte do professor de EF a diferentes metodologias e modelos de instrução.

O recurso a diferentes modelos de instrução é extremamente importante, dado que cada modelo concorre à realização de diferentes temas pedagógicos (isto é, domínios de aprendizagem) (Metzler & Colquitt, 2021). Os modelos centrados no aluno, como as ABJ (Koekoek et al., 2023), o MED (Siedentop, 1991) e o MEP (Metzler & Colquitt, 2021), promovem a autonomia, pensamento crítico e cooperação, alinhando-se aos objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). As ABJ, por exemplo, focam na especificidade dos jogos, enquanto o MED liga o mundo desportivo cultural à escola e o MEP trabalha questões cognitivas e sociais através do ensino

interativo e intensificação das competências sociais dos alunos (e.g., liderança, trabalho em equipa) (Metzler & Colquitt, 2021).

Estudos recentes destacam a eficácia dos modelos de instrução em diversos contextos educacionais, mormente os modelos que adotam pedagogias mais centrados no aluno (MED, MEP, ABJ). Dyson et al. (2004) exploram como o MED, as ABJ e a Aprendizagem Cooperativa oferecem uma educação holística, promovendo resultados sociais, físicos e cognitivos. Stylianou et al. (2016) enfatizam a importância da fidelidade curricular dos professores na aplicação de modelos de EF, impactando diretamente os resultados da atividade física dos alunos. Essa ideia é corroborada por Hodges-Kulinna et al. (2024), que discutem como uma aplicação criteriosa dos modelos de instrução pode otimizar os resultados educativos e o desenvolvimento dos alunos. A adoção de abordagens baseadas em modelos, conforme discutido por Casey e MacPhail (2018), permite uma reconceptualização do currículo de EF, movendo-se de um ensino baseado em atividades para uma instrução centrada no aluno.

Segundo Metzler e Colquitt (2021), não existe um modelo de instrução único que atenda a todas as necessidades de aprendizagem dos alunos. Os autores argumentam que a instrução baseada em modelos oferece uma estrutura coerente para o ensino, facilitando a seleção e uso de modelos de instrução apropriados para diferentes contextos de ensino. Essa abordagem é essencial para personalizar a aprendizagem e promover a literacia física, definida como a capacidade de se mover com competência e confiança em diversas atividades físicas.

No contexto de estágio, os EEs levam os conhecimentos mais atualizados das faculdades para as escolas, contribuindo para uma potencial inovação nas práticas pedagógicas. Farias et al. (2019) e Hastie et al. (2011) revêm a implementação de temporadas híbridas do MED, mostrando como a participação prolongada dos alunos em aulas de EF lecionadas com recurso a modelos que combinem o MED e as ABJ impactam positivamente o desenvolvimento holístico dos mesmos, nomeadamente da sua literacia física (Farias et al., 2020). Além disso, Silva et al. (2021) discutem os desafios enfrentados por professores em início de carreira na implementação de modelos de instrução centrados no aluno, enfatizando a necessidade de suporte contínuo.

Atualmente, os estudos que foram desenvolvidos no campo da utilização das *benchmarks* dos modelos de instrução nas aulas de EF em EEs são escassos. Nesse sentido, torna-se importante estudar este tema. Ademais, pelo facto de o estágio profissional ser um contexto formativo absolutamente crítico para trazer renovação das práticas pedagógicas às escolas, isto é, os EEs “levam” para a escola o fruto do conhecimento mais atual gerado nas faculdades durante a investigação realizadas em contexto escola (Farias et al., 2023). Além do mais, aquilo que foram as práticas dos EEs ao longo do ano de estágio e se, efetivamente, essas forem significativas para os alunos, existe uma grande probabilidade os EEs nos anos seguintes usarem esses mesmos modelos de instrução. Portanto, é preciso investigar em que medida os EEs estão a implementar os modelos de instrução e até, se porventura, estes são mais centrados no aluno.

A escolha deste estudo de investigação teve relação com aquilo que são as concepções de ensino da EE, bem como da sua perceção de que o ensino é complexo e requer diversificação de metodologias. Fazer esta análise foi extremamente relevante para a EE na medida em que existem muitos domínios e muitas necessidades de aprendizagem para dar resposta e, nesse sentido, a utilização de apenas um modelo de instrução pode não permitir a realização dos diversos domínios de aprendizagem.

6.3.1. Objetivos do estudo

Os objetivos deste estudo foram:

- a) Examinar o nível de aplicação dos *benchmarks* de quatro modelos de instrução em estudantes-estagiários;
- b) Perceber se há diferenças no nível de aplicação entre os modelos de instrução dentro de cada turma;
- c) Examinar se há potenciais diferenças no nível de aplicação de cada um dos modelos de instrução entre as três turmas.

6.4. Métodos

6.4.1. Contexto e Participantes

No âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, correspondente ao plano estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente na Prática de Ensino Supervisionada, o estudo foi realizado com três turmas de EEs que lecionaram ao 11º ano de escolaridade durante uma unidade didática de voleibol, referente ao segundo período do ano letivo 2023/2024. As unidades de ensino incluíram o seguinte número de aulas de 90 minutos: Turma A, 8 aulas; Turma B, 7 aulas; Turma C, 10 aulas (total = 25 aulas).

6.4.2. Instrumentos

O instrumento de codificação foi criado com base nos *benchmarks* dos modelos de instrução descritos no livro de Metzler e Colquitt (2021), adaptados e traduzidos para português. Os modelos de instrução analisados foram o Modelo de Instrução Direta (MID) (Mesquita & Graça, 2009), Modelo de Educação Desportiva (MED), Modelo de Ensino de Pares (MEP) e as Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ).

6.4.3. Procedimentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados, utilizou-se a gravação das aulas, tanto em áudio como em vídeo. Para garantir a sincronização e clareza das observações, os ficheiros de vídeo e áudio foram posteriormente editados através do programa de edição *CapCut* na versão 3.8.0 para o *Windows*.

Seguidamente, as aulas foram analisadas através de observação indireta (análise dos vídeos). Durante a análise, a informação foi adicionada ao documento de codificação em formato *Word*, que continha todos os *benchmarks* dos quatro modelos de instrução. A codificação seguiu uma escala de 0 a 2, onde 0 significa não observado (nenhuma evidência de que o *benchmark* foi atendido), 1 observado parcialmente (algumas evidências de que o *benchmark* foi atendido) e 2 observado na totalidade (evidência clara e consistente de que o *benchmark* foi atendido). Além dos vídeos, a codificação referida acima foi cruzada com a análise documental dos planos de aula e as unidades didáticas de cada turma.

Após a codificação das observações, os dados foram transferidos para uma folha de *Excel*. Em seguida, realizou-se a contagem do número de vezes que apareceram os diferentes níveis de aplicação (0, 1 e 2) em cada aula de cada turma para as diferentes *benchmarks*. Os valores contados foram transformados em percentagens.

6.4.4. Procedimentos Estatísticos

Os valores das percentagens foram transferidos para o *software* de análise estatística *SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 29.0 para o *Windows*. Para todas as análises estatísticas, recorreu-se a esse *software*, utilizando um nível de significância de $p \leq 0.05$.

Primeiramente foram realizadas estatísticas descritivas incluindo médias e desvios-padrão (DP), identificando-se as Variáveis Dependentes (*benchmarks*) e as Variáveis Independentes (turma). Em seguida, examinou-se a distribuição da amostra para determinar se esta seguia uma distribuição normal ou não. Ao constatar que a amostra não apresentava uma distribuição normal, foram realizados testes não-paramétricos. O teste de Wilcoxon identificou potenciais diferenças intraturma na utilização dos *benchmarks* dos diversos modelos. O teste de Kruskal-Wallis foi utilizado para identificar potenciais diferenças entre turmas no respeitante ao nível de aplicação dos *benchmarks* de cada modelo (0- nenhuma aplicação; 1- aplicação parcial; 2- aplicação total).

6.5. Resultados

A Tabela 3 apresenta as médias e os desvios-padrão (DP) das três turmas (A, B e C), do nível de aplicação (0- não se aplica; 1- aplicação parcial; 2- aplicação total) dos modelos (MID, MED, MEP e ABJ). Na Turma A, observou-se que a implementação mais completa dos *benchmarks* foi verificada no MID (94.0 ± 7.9), com uma percentagem muito elevada. A menor aplicação foi observada nas ABJ (73.3 ± 21.6), indicando uma variação substancial na adoção deste modelo em comparação aos outros. O MED e o MEP surgiram numa posição intermédia, com o MED (80.2 ± 2.2) ligeiramente inferior ao MEP (92.3 ± 11.5). Assim sendo, a Turma A apresentou um nível de aplicação total dos *benchmarks* dos quatro modelos de instrução significativamente superior em comparação com as Turmas B e C.

Na Turma B, o MID (58.1 ± 8.1) continuou a destacar-se, mas com uma percentagem de aplicação total ligeiramente inferior à da Turma A. As ABJ (79.0 ± 0.0), por outro lado, mostraram ser o modelo mais utilizado de forma parcial, sendo este predominante na aplicação moderada dos *benchmarks*. A aplicação total dos *benchmarks* no MEP (17.4 ± 2.4) foi a menor entre os quatro modelos, sugerindo uma preferência por uma implementação menos intensa deste modelo. As ABJ (21.0 ± 0.0) tiveram uma aplicação total superior ao MEP (17.4 ± 2.4), mas inferior ao MID (58.1 ± 8.1) e ao MED (32.0 ± 0.0). O MED (56.0 ± 0.0) apresentou uma aplicação parcial alta, sendo o segundo modelo mais aplicado parcialmente.

Na Turma C, o padrão de implementação dos *benchmarks* foi mais equilibrado entre os modelos. O MID (59.3 ± 16.7) apresentou uma aplicação total superior, mas a diferença entre os níveis de aplicação parcial (33.5 ± 11.6) e total foi menor. As ABJ, embora sendo o modelo menos aplicado na totalidade (31.3 ± 15.3), mostraram uma utilização parcial (54.9 ± 13.2) mais uniforme em comparação com as Turmas A e B. O MED (49.6 ± 19.1) teve uma aplicação total considerável, próxima à do MEP (61.9 ± 15.0), que foi o segundo mais aplicado na totalidade, após o MID.

Quando se analisam os resultados totais das três turmas, o MID (70.1 ± 20.5) foi o modelo mais implementado na totalidade dos *benchmarks*, seguido pelo MEP (59.2 ± 31.6), MED (54.4 ± 22.7) e ABJ (41.8 ± 26.9). A aplicação parcial foi predominante nas ABJ (52.6 ± 25.1), indicando uma tendência geral de utilização mais flexível e menos intensa deste modelo. A menor “não aplicação” foi observada nas ABJ (5.4 ± 8.8) e no MID (6.1 ± 6.2), enquanto os modelos MED (54.4 ± 22.7) e MEP (59.2 ± 31.6) tiveram uma “aplicação total” intermédia, refletindo um padrão mais equilibrado de implementação dos *benchmarks*.

Tabela 3 Estatísticas Descritivas dos níveis de aplicação dos *benchmarks* dos modelos de instrução por turma.

	Turma A (n=8)	Turma B (n=7)	Turma C (n=10)	Total (n=25)
	Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP
MID0	.0 ± .0	11.8 ± .0	7.1 ± 6.7	6.1 ± 6.2
MID1	6.0 ± 7.9	30.1 ± 7.8	33.5 ± 11.6	23.8 ± 15.5
MID2	94.0 ± 7.9	58.1 ± 8.1	59.3 ± 16.7	70.1 ± 20.5
MED0	3.0 ± .0	12.0 ± .0	14.4 ± 8.1	10.1 ± 7.1
MED1	16.9 ± 2.2	56.0 ± .0	36.2 ± 14.2	35.6 ± 17.7
MED2	80.1 ± 2.2	32.0 ± .0	49.6 ± 19.1	54.4 ± 22.7
MEP0	.0 ± .0	42.0 ± .0	5.2 ± 6.2	13.8 ± 18.5
MEP1	7.8 ± 11.5	40.6 ± 2.4	32.7 ± 12.1	26.9 ± 16.9
MEP2	92.3 ± 11.5	17.4 ± 2.4	61.9 ± 15.0	59.2 ± 31.6
ABJ0	.0 ± .0	.0 ± .0	13.4 ± 9.3	5.4 ± 8.8
ABJ1	26.8 ± 21.6	79.0 ± .0	54.9 ± 13.2	52.6 ± 25.1
ABJ2	73.3 ± 21.6	21.0 ± .0	31.3 ± 15.3	41.8 ± 26.9

Nota. MID0 = não aplicação do Modelo de Instrução Direta; MID1 = aplicação parcial do Modelo de Instrução Direta; MID2 = aplicação total do Modelo de Instrução Direta; MED0 = não aplicação do Modelo de Educação Desportiva; MED1 = aplicação parcial do Modelo de Educação Desportiva; MED2 = aplicação total do Modelo de Educação Desportiva; MEP0 = não aplicação do Modelo de Ensino de Pares; MEP1 = aplicação parcial do Modelo de Ensino de Pares; MEP2 = aplicação total do Modelo de Ensino de Pares; ABJ0 = não aplicação das Abordagens Baseadas no Jogo; ABJ1 = aplicação parcial das Abordagens Baseadas no Jogo; ABJ2 = aplicação total das Abordagens Baseadas no Jogo.

6.5.1. Comparação do nível de implementação dos modelos de instrução dentro de cada turma e no global das turmas

A Tabela 4 apresenta os valores dos testes Wilcoxon referentes à comparação do nível de implementação dos *benchmarks* dentro de cada turma.

Quanto à percentagem de não aplicação dos *benchmarks*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na Turma A, nomeadamente o MID apresentou uma percentagem significativamente maior em comparação ao MED. Além disso, o MEP e as ABJ mostraram uma superioridade significativa sobre o MED indicando variações significativas na implementação dos *benchmarks*. Na Turma B, o MID foi superior ao MEP e MED, as ABJ foram significativamente superiores em comparação ao MID, MED e MEP e, por fim, o MED teve uma maior percentagem em relação ao MEP. Por último, na Turma C, o MID apresentou uma percentagem significativamente maior em comparação ao MED e às ABJ, e o MEP mostrou uma superioridade significativa em relação ao MED, ao passo que, em relação às ABJ, apresentaram uma menor percentagem.

Quanto à percentagem de aplicação parcial dos *benchmarks*, na Turma A, o MID destacou-se sobre o MED e as ABJ, demonstrando uma aplicação parcial mais consistente, e o mesmo se aplica em relação ao MEP em comparação às ABJ. Na Turma B, o MID mostrou uma aplicação parcial superior em comparação ao MEP, MED e as ABJ, enquanto as ABJ mantiveram-se inferiores na aplicação parcial dos *benchmarks* em comparação aos outros modelos (MID, MEP e MED). Nesta turma, o MEP apresentou uma aplicação parcial superior ao MED. Por fim, na Turma C, as ABJ mostraram uma aplicação parcial dos *benchmarks* inferior em comparação aos outros modelos (MID, MED e MEP).

Quanto à percentagem de aplicação total dos *benchmarks*, na Turma A, o MID passou a mostrar uma implementação menos completa dos *benchmarks* em relação ao MED e às ABJ. Por sua vez, o MEP também apresentou uma aplicação inferior em relação ao MED e às ABJ. Na Turma B, o MID mostrou uma inferioridade significativa sobre o MEP, MED e as ABJ, com o MEP a superar o MED e as ABJ e, finalmente, as ABJ mostraram-se superiores comparativamente ao MED, nesta categoria. Na Turma C, as ABJ apresentaram uma aplicação total dos *benchmarks* mais reduzida em comparação aos outros modelos (MID, MED e MEP).

Tabela 4 Resultados dos testes Wilcoxon para a comparação do nível de aplicação dos *benchmarks* intraturma.

	Turma A		Turma B		Turma C	
	Vantagem Significativa	Wilcoxon Z/P	Vantagem Significativa	Wilcoxon Z/P	Vantagem Significativa	Wilcoxon Z/P
% de não aplicação das <i>benchmarks</i>	MED0 < MID0	-2.828 / .005	MED0 < MID0	-2.646 / .008	MED0 < MID0	-2.710 / .007
	MEP0 > MED0	-2.828 / .005	MEP0 < MID0	-2.646 / .008	ABJ0 < MID0	-2.829 / .005
	ABJ0 > MED0	-2.828 / .005	ABJ0 > MID0	-2.646 / .008	MEP0 > MED0	-2.403 / .016
			MEP0 < MED0	-2.646 / .008		
			ABJ0 > MED0	-2.646 / .008	ABJ0 < MEP0	-2.829 / .005
			ABJ0 > MEP0	-2.646 / .008		
% de aplicação parcial das <i>benchmarks</i>	MED1 < MID1	-2.226 / .026	MED1 < MID1	-2.414 / .016	ABJ1 < MID1	-2.803 / .005
	ABJ1 < MID1	-2.555 / .011	MEP1 < MID1	-2.349 / .019	ABJ1 < MED1	-2.670 / .008
			ABJ1 < MID1	-2.414 / .016		
			MEP1 > MED1	-2.460 / .014	ABJ1 < MEP1	-2.814 / .005
			ABJ1 < MED1	-2.646 / .008		
			ABJ1 < MEP1	-2.460 / .014		
% de aplicação total das <i>benchmarks</i>	MED2 > MID2	-2.536 / .011	MED2 > MID2	-2.414 / .016	ABJ2 < MID2	-2.803 / .005
	ABJ2 > MID2	-2.555 / .011	MEP2 > MID2	-2.414 / .016	ABJ2 < MED2	-2.810 / .005
			ABJ2 > MID2	-2.414 / .016		
			MEP2 > MED2	-2.460 / .014	ABJ2 < MEP2	-2.805 / .005
			ABJ2 > MED2	-2.646 / .008		
			ABJ2 > MEP2	-2.236 / .025		

Nota. MID0 = não aplicação do Modelo de Instrução Direta; MID1 = aplicação parcial do Modelo de Instrução Direta; MID2 = aplicação total do Modelo de Instrução Direta; MED0 = não aplicação do Modelo de Educação Desportiva; MED1 = aplicação parcial do Modelo de Educação Desportiva; MED2 = aplicação total do Modelo de Educação Desportiva; MEP0 = não aplicação do Modelo de Ensino de Pares; MEP1 = aplicação parcial do Modelo de Ensino de Pares; MEP2 = aplicação total do Modelo de Ensino de Pares; ABJ0 = não aplicação das Abordagens Baseadas no Jogo; ABJ1 = aplicação parcial das Abordagens Baseadas no Jogo; ABJ2 = aplicação total das Abordagens Baseadas no Jogo.

6.5.2. Comparação entre turmas do nível de implementação dos modelos de instrução

A Tabela 5 apresenta os valores dos testes Kruskal-Wallis referentes à comparação do nível de implementação de cada um dos modelos interturmas. No respeitante à comparação entre turmas no nível de não aplicação dos *benchmarks*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, no MID, nomeadamente, observou-se que a Turma B apresentou uma maior percentagem quando comparada à Turma A. No MED, as Turmas B e C também se destacaram com uma percentagem significativamente maior em comparação com a Turma A. No MEP, a Turma B mostrou um nível de não aplicação superior às Turmas A e C. Finalmente, nas ABJ, a Turma C teve uma percentagem maior em comparação com as Turmas A e B.

Quanto ao nível de aplicação parcial dos *benchmarks*, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as turmas, nomeadamente, no MID e MEP onde a Turma A apresentou uma aplicação significativamente menor comparada às Turmas B e C. No MED, a Turma B demonstrou uma aplicação superior à da Turma A e, o mesmo se verificou nas ABJ, onde a Turma B se destacou com maior percentagem em comparação com as Turmas A e C.

Na percentagem de aplicação total dos *benchmarks*, as comparações entre turmas revelaram diferenças significativas, no MID, MED e nas ABJ, onde a Turma A destacou-se com uma aplicação total dos *benchmarks* significativamente maior em relação à Turma B e C. Já, no MEP, as Turmas A e C tiveram uma percentagem significativamente maior do que a Turma B.

Tabela 5 Resultados dos testes Kruskal-Wallis para a comparação do nível de aplicação dos *benchmarks* interturmas e modelos de instrução.

		Comparações entre turmas na percentagem de aplicação dos <i>benchmarks</i>	Kruskal-Wallis H/P
MID	MID0	Turma A < Turma B	-3.657 / .001
	MID1	Turma A < Turma B	-2.963 / .009
		Turma A < Turma C	-3.702 / .001
	MID2	Turma A > Turma B	3.189 / .004
		Turma A > Turma C	3.527 / .001
MED	MED0	Turma A < Turma B	-3.380 / .002
		Turma A < Turma C	-3.688 / .001
	MED1	Turma A < Turma B	-4.356 / .000
		Turma A > Turma B	4.302 / .000
	MED2	Turma A > Turma C	2.948 / .010
MEP	MEP0	Turma A < Turma B	-4.377 / .000
		Turma B > Turma C	2.995 / .008
	MEP1	Turma A < Turma B	-3.587 / .001
		Turma A < Turma C	-2.892 / .011
	MEP2	Turma A > Turma B	4.494 / .000
Turma B < Turma C		-2.471 / .040	
ABJ	ABJ0	Turma A < Turma C	-4.066 / .000
		Turma B < Turma C	-3.914 / .000
	ABJ1	Turma A < Turma B	-4.286 / .000
		Turma B > Turma C	2.704 / .021
	ABJ2	Turma A > Turma B	3.662 / .001
Turma A > Turma C		3.103 / .006	

Nota. MID0 = não aplicação do Modelo de Instrução Direta; MID1 = aplicação parcial do Modelo de Instrução Direta; MID2 = aplicação total do Modelo de Instrução Direta; MED0 = não aplicação do Modelo de Educação Desportiva; MED1 = aplicação parcial do Modelo de Educação Desportiva; MED2 = aplicação total do Modelo de Educação Desportiva; MEP0 = não aplicação do Modelo de Ensino de Pares; MEP1 = aplicação parcial do Modelo de Ensino de Pares; MEP2 = aplicação total do Modelo de Ensino de Pares; ABJ0 = não aplicação das Abordagens Baseadas no Jogo; ABJ1 = aplicação parcial das Abordagens Baseadas no Jogo; ABJ2 = aplicação total das Abordagens Baseadas no Jogo.

6.6. Discussão

Os resultados indicam que as práticas de implementação dos *benchmarks* variam substancialmente entre as turmas e os modelos considerados, refletindo diferenças no nível de aplicação dos *benchmarks* que podem ser influenciadas

por diversos fatores educativos e contextuais. Globalmente, o MID foi o modelo mais aplicado na totalidade dos *benchmarks*, seguido pelo MEP, MED e as ABJ. Estas descobertas sugerem uma preferência pelo MID, possivelmente devido à sua estrutura clara e objetivos bem definidos, facilitando a sua aplicação pelos EEs.

No estudo de Curtner-Smith et al. (2008), os autores identificaram três formas de implementação do MED: versão completa (*full version*), versão diluída (*watered down version*) e abordagem cafeteria (*cafeteria style*). Estas categorias refletem a extensão da aplicação dos elementos do modelo pelos professores e são úteis para entender e comparar os diferentes níveis de aplicação dos *benchmarks* observados neste estudo.

A versão completa, caracterizada pela implementação abrangente de todos os elementos do MED, proposta por Curtner-Smith et al. (2008) corresponde à aplicação total dos *benchmarks*. Os professores que seguem esta abordagem aplicam fielmente todas as fases do modelo, desde a organização de temporadas até à atribuição de papéis aos alunos. A Turma A, por exemplo, destacou-se na aplicação completa dos *benchmarks* em todos os modelos, o que pode indicar um contexto educacional mais favorável e um maior comprometimento e preparação do EE nesta turma.

A versão diluída envolve a implementação parcial do MED, onde alguns elementos são aplicados enquanto outros são negligenciados (Curtner-Smith et al., 2008). A Turma B, que mostrou uma aplicação parcial predominante nas ABJ, pode estar a utilizar uma versão diluída, refletindo uma abordagem mais flexível ou menos estruturada. Isso pode indicar que o EE desta turma adaptou os *benchmarks* de forma a atender melhor às necessidades específicas dos alunos ou às limitações contextuais, utilizando as ABJ para complementar outras estratégias de ensino. O uso parcial das ABJ na Turma B pode sugerir que este modelo é usado para adaptar o ensino às necessidades dos alunos de maneira mais personalizada ou menos formal.

Na abordagem cafeteria, os professores selecionam e aplicam apenas certos elementos do MED, integrando-os a práticas tradicionais (Curtner-Smith et al., 2008). A Turma C, que apresentou um padrão equilibrado de

implementação dos *benchmarks*, pode estar a adotar uma abordagem cafeteria, combinando diferentes metodologias para criar uma experiência de aprendizagem mais diversificada. Este equilíbrio pode indicar uma abordagem de ensino mais versátil, onde o EE distribui o seu destaque igualmente entre os diferentes modelos, talvez para atender a uma diversidade maior de necessidades dos alunos ou para experimentar diferentes metodologias. A abordagem cafeteria permite flexibilidade, mas pode não capturar todos os benefícios de uma implementação completa do modelo.

Estudos anteriores corroboram estas observações. Dyson et al. (2004) enfatizam que modelos como as ABJ, o MED e a Aprendizagem Cooperativa (neste último, pode-se fazer algum paralelismo para o MEP) promovem uma aprendizagem ativa e socialmente situada, envolvendo tomada de decisões e interação social. Farias et al. (2019) mostram que a exposição contínua a modelos específicos, como o MED, pode melhorar o desempenho dos alunos nos jogos coletivos, apoiando a ideia de que a implementação consistente de modelos específicos pode ter benefícios significativos. Além disso, a revisão de Hastie et al. (2011) sobre o MED destaca a importância de uma implementação fiel para maximizar os benefícios educacionais, enquanto Silva et al. (2021) discutem os desafios na aplicação de modelos centrados no aluno, sugerindo a necessidade de suporte e formação contínua para os professores.

Metzler e Colquitt (2021) salientam que a seleção do modelo de instrução deve levar em conta os objetivos de aprendizagem, o contexto de ensino e as características dos alunos. Essa abordagem flexível e adaptável à instrução corrobora com as observações de Hodges-Kulinna et al. (2024), que argumentam que a implementação dos modelos de instrução deve ser avaliada e ajustada continuamente, de modo a promover uma aprendizagem mais eficaz e personalizada. A implementação de diferentes modelos, conforme proposto por Hodges-Kulinna et al. (2024), pode melhorar a aprendizagem ao alinhar os objetivos pedagógicos com as condições específicas de cada turma, o que se reflete nas variações observadas neste estudo entre as turmas e os modelos adotados.

Portanto, a implementação dos *benchmarks* dos modelos de instrução varia significativamente entre as turmas e os modelos, refletindo diferenças contextuais e preferências pedagógicas. Estas descobertas fornecem *insights* valiosos para a melhoria das práticas pedagógicas, sugerindo que um equilíbrio entre diferentes modelos de instrução pode atender melhor às diversas necessidades educacionais.

6.7. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar o nível de aplicação dos *benchmarks* dos modelos de instrução em aulas de EF lecionadas por EEs. Os resultados indicam uma variação significativa na aplicação dos *benchmarks* entre os diferentes modelos de instrução e entre as turmas observadas. O MID foi o mais implementado, seguido pelo MEP, o MED e as ABJ. Estas diferenças sugerem que os EEs tendem a aplicar os modelos de instrução de maneiras diversas, influenciados por fatores contextuais e individuais.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Primeiramente, a amostra restrita pode não refletir a diversidade de contextos educacionais e práticas pedagógicas existentes. Além disso, o período de observação foi relativamente curto, o que limita a capacidade de captar mudanças a longo prazo nas práticas de ensino dos EEs. Fatores contextuais, como o ambiente escolar e os recursos disponíveis, também podem ter influenciado os resultados, dificultando a generalização dos mesmos. Adicionalmente, a avaliação dos *benchmarks* pode ter sido influenciada pela subjetividade dos observadores, apesar dos esforços para manter a objetividade e consistência.

Para futuros estudos, é recomendável incluir uma amostra maior e mais diversificada de EEs e escolas, o que aumentaria a representatividade e a generalização dos resultados. Pesquisas com períodos de observação prolongados poderiam fornecer *insights* sobre a evolução das práticas pedagógicas e a sustentabilidade das implementações dos modelos de instrução.

Este estudo contribui para a compreensão da aplicação dos *benchmarks* dos modelos de instrução em EF, destacando a importância de abordagens pedagógicas diversificadas e adaptáveis para atender às variadas necessidades educacionais dos alunos. As descobertas fornecem uma base sólida para futuras investigações e práticas pedagógicas que visem melhorar a qualidade da EF nas escolas, alinhando-se com os objetivos propostos pelas Aprendizagens Essenciais e o PASEO.

6.8. Referências Bibliográficas

- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. doi:10.1080/17408989.2018.1429588
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117. doi:10.1080/13573320701780779
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. *Direção-Geral da Educação* Consult. 24-06-2024, disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. doi:10.1080/00336297.2004.10491823
- Farias, C., Fernández-Río, J., Martins, J., Ribeiro, E., Teixeira, J., Bessa, C., & Mesquita, I. (2023). Multi-system influences on physical education preservice teachers' teaching practice in pandemic times. *Quest*, 75(4), 325-343.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2019). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 25(3), 691-712. doi:10.1177/1356336X18769220
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). "The Project Changed My Life": Sport Education's Transformative Potential on Student Physical Literacy.

- Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263-278.
doi:10.1080/02701367.2019.1661948
- Hastie, P. A., Ojeda, D. M. d., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi:10.1080/17408989.2010.535202
- Hodges-Kulinna, P., Wahl-Alexander, Z., Nam, K., & Kinder, C. (2024). Effective Instruction and Curricular Models: What Do We Know About Student Learning Outcomes in Physical Education? *Human Kinetics*, 1-15. doi:10.1123/kr.2024-0015
- Koekoek, J., Dokman, I., & Walinga, W. (2023). *Game-based pedagogy in physical education and sports: designing rich learning environments*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4^a ed.). New York: Routledge.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3^a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 798-816.
- Stylianou, M., Kloeppe, T., Kulinna, P., & Mars, H. v. d. (2016). Teacher Fidelity to a Physical Education Curricular Model and Physical Activity Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 337-348. doi:10.1123/jtpe.2016-0112

7. Conclusão

A jornada da PES representou uma experiência transformadora, marcada por desafios, aprendizagens e momentos de grande crescimento pessoal e profissional. Desde cedo, estabeleci objetivos claros para o meu desenvolvimento profissional, para a prática pedagógica e para a aprendizagem dos meus alunos, com a intenção de promover um ensino centrado no aluno. Inicialmente, esperava uma transição suave entre a teoria aprendida na faculdade e a prática pedagógica real. Não obstante, a realidade da PES revelou-se complexa e cheia de desafios, exigindo adaptações constantes. Um dos maiores confrontos foi entre as expectativas idealizadas e as necessidades reais da aula, especialmente no que se refere a todos os pormenores que tinha de dominar. Esse confronto levou-me a refletir e a reavaliar continuamente as minhas estratégias de ensino, promovendo um diálogo constante entre a teoria e a prática.

Os objetivos de desenvolvimento profissional centraram-se no aprimoramento da minha competência como professora e educadora, procurando implementar práticas pedagógicas efetivas e alinhadas com as necessidades dos alunos. Para a prática pedagógica, pretendia implementar estratégias inovadoras e inclusivas, criando um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. A busca por uma prática docente reflexiva foi, sem dúvida, um ponto central desta jornada, levando-me a revisitar e ajustar constantemente as minhas abordagens pedagógicas. No que diz respeito aos objetivos traçados para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, almejei criar um espaço onde cada aluno se sentisse valorizado e motivado a participar ativamente, promovendo o seu desenvolvimento integral não apenas no domínio motor, mas também no cognitivo e socioafetivo.

No final da PES, pude perceber que muitos desses objetivos foram alcançados, enquanto outros se mostraram mais desafiadores. Consegui implementar diversos modelos pedagógicos centrados nos alunos e observei um progresso significativo nas habilidades motoras e na participação ativa dos mesmos. No entanto, a instrução, a avaliação e a necessidade de adaptação constante destacaram-se como áreas de aprendizagem contínua. A prática

pedagógica revelou-se, assim, um terreno fértil para a reflexão e a autocrítica, aspetos essenciais para o crescimento profissional.

O Estágio Profissional proporcionou-me uma visão mais ampla e realista do papel do professor, destacando a importância da flexibilidade, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. Desenvolvi competências fundamentais para a prática docente e percebi que o professor deve assumir um papel menos autocrático e autoritário na transmissão dos seus conhecimentos. Assim, o professor deve caminhar, em alternativa, no sentido de auxiliar no processo de aprendizagem progressiva do aluno, considerando os seus interesses, necessidades e a sua própria liberdade de expressão da corporeidade (Balbinotti, 2006). A relação estabelecida com os alunos e o envolvimento em atividades extracurriculares, foram essenciais para compreender a complexidade do papel do professor dentro da comunidade escolar.

Ao olhar para o futuro, esta experiência consolidou em mim a paixão pelo ensino e reforçou a importância de uma prática docente reflexiva e centrada no aluno. Sinto que estou mais preparada para enfrentar os desafios da profissão docente com uma visão crítica e construtiva. Levo comigo a certeza de que a formação docente é um processo contínuo e inesgotável e que cada desafio representa uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento. Pretendo continuar a investir no meu desenvolvimento profissional, aprimorando diferentes estratégias de ensino e procurar novas metodologias que promovam uma EF inclusiva e significativa para os alunos. Acredito que como educadora devo procurar ser uma constante aprendiz, aberta à mudança e ao aperfeiçoamento.

Em retrospectiva, percebo que a PES não foi apenas uma etapa de aprendizagem, mas uma verdadeira jornada de autoconhecimento e construção da minha identidade profissional. Foi um processo desafiador, mas enriquecedor, que me permitiu transformar um sonho bem antigo em realidade e me preparou para contribuir de forma significativa na vida dos meus futuros alunos para que possam ser vencedores dentro de campo e ao longo da vida (Balbinotti, 2006).

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. d. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. d. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Balbinotti, C. A. (2006). O Ensino de Tênis de Campo: o Processo de Aprendizagem Progressiva. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 399-407). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Barney, D. C., & Davis, L. (2019). Physical Education Teacher Education (PETE) Majors' Perceptions and Opinions of Appropriate Instructional Practices: A Qualitative Approach. *All Faculty Publications*, 3135.
- Barquero-Ruiz, C., Arias-Estero, J. L., & Kirk, D. (2020). Assessment for tactical learning in games: A systematic review. *European Physical Education Review*, 26(4), 827-847.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Porto: Editora FADEUP.

- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. *Quest*, 70(4), 456-470. doi:10.1080/00336297.2018.1451348
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2017). *Em Nome da Educação Física e do Desporto na Escola: Legitimação, considerações e orientações pedagógico-didáticas*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 473-489. doi:10.1080/17408989.2016.1241226
- Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society*, 11(3), 243-258. doi:10.1080/13573320600813408
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2013). What is physical education? In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in Physical Education* (pp. 3-21). Oxon: Routledge.
- Carvalho, R. G. G. (2009). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Castelli, D. M., Bryant, L. J., Glowacki, E. M., McGlone, M. S., & Barcelona, J. (2017). Lynne: persuading teens to reduce health risk through healthy messaging. In A. Casey, V. A. Goodyear & K. M. Armour (Eds.), *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical cases* (pp. 137-153). Oxon: Routledge.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-Evaluation of Expertise in Teaching Elementary Physical Education from Constructivist Perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14(1), 25-45.

- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119
- Costa, F. C. d. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana.
- Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the Teaching-Assessment-Learning Cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 133-144). Oxon: Routledge.
- Dam, G. T. M. t., & Blom, S. (2006). Learning through Participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education* 22(6), 647-660. doi:10.1016/j.tate.2006.03.003
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Direção-Geral da Educação* Consult. 24-06-2024, disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. *Direção-Geral da Educação* Consult. 24-06-2024, disponível em <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. doi:10.1080/00336297.2004.10491823
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269-291. doi:10.1177/1356336X16687303
- Farias, C. F. G., Harvey, S., Hastie, P. A., & Mesquita, I. M. R. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three

- consecutive Sport Education seasons of invasion games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 24(3), 267-286. doi:10.1080/17408989.2019.1571184
- Gensheng, J. Z., & Kelvin, G. M. M. (2022). Enhancing Physical Education Using Digital Technologies. In S. Capel, J. Lawrence, M. Martens & H. A. Rahman (Eds.), *CPD for teaching and learning in physical education: global lessons from Singapore* (pp. 189-208). Oxon: Routledge.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2020). O Ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: FADEUP.
- Gubacs-Collins, K. (2015). The Socratic Gymnasium: Learning Lessons of Life Through Physical Education. *The Physical Educator*, 72, 76-98.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 109-124). Porto: FADEUP.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264. doi:10.1080/00336297.2006.10491882
- Koekoek, J., Dokman, I., & Walinga, W. (2023). *Game-based pedagogy in physical education and sports: designing rich learning environments*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2020). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos*

- Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e Didática do Desporto* (pp. 72-92). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4^a ed.). New York: Routledge.
- Mizzy, N. B. (2022). Being a Reflective Teacher: Using Narrative Inquiry as Professional Development in Physical Education. In S. Capel, J. Lawrence, M. Martens & H. A. Rahman (Eds.), *CPD for teaching and learning in physical education: global lessons from Singapore* (pp. 209-231). Oxon: Routledge.
- Murdoch, E., & Whitehead, M. (2013). What should pupils learn in physical education? In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in Physical Education* (pp. 55-73). Oxon: Routledge.
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 23(2), 117-133.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented Feed-Back in Teaching Physical education: responses from the students. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de Educação Física e Desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física:*

- Fundar e dignificar a profissão* (pp. 49-66). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Sá, V. (1996). O director de turma na escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 139-162.
- Sánchez, S., & Gaeta, M. L. (2023). Teachers' emotional intelligence and empathy in relation to teacherstudent interaction in the classroom. *Holos*, 2, 1-13. doi:10.15628/holos.2023.15156
- Santoro, N., Pietsch, M., & Borg, T. (2012). The passion of teaching: learning from an older generation of teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38(5), 585–595. doi:10.1080/02607476.2013.739796
- Schmidth, R. A. (1991). *Motor learning & performance. From principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review, 27*(4), 798-816.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(3), 194-207. doi:10.1123/jtpe.2016-0037
- Weiss, E. M., & Weiss, S. (2001). Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice, 2*(2), 125-154. doi:10.1080/14623940120071343
- Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Throughout the lifecourse* (pp. 10-20). Oxon: Routledge.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*, 3-14.
- Yang, M. (2022). Assessing Student's Progress Formatively. In S. Capel, J. Lawrence, M. Martens & H. A. Rahman (Eds.), *CPD for teaching and learning in physical education: global lessons from Singapore* (pp. 110-129). Oxon: Routledge.
- Zwozdiak-Myers, P. N. (2015). Teacher as a researcher/reflective practitioner. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School* (pp. 235-255). Oxon: Routledge.

Anexos

Anexo 1 Infraestruturas desportivas da Escola Cooperante.



Anexo 2 Registos fotográficos dos pódios da Turma Residente.



Anexo 3 Presente oferecido à Estudante-Estagiária pela Turma Residente.



Anexo 4 Calendário Anual de Atividades de Educação Física e do Plano B.

Plano B

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
S										1		
D		1								2		
2ª F		2 BASQ			1 Ano Novo			1		3 VOL	1	
3ª F		3 A F			2			2		4 Fim 3ºP (9º, 11º, 12º)	2	
4ª F		4 VOL	1		3 Início 2ºP			3	1 Dia do Trabalhador	5	3	
5ª F		5	2 VOL		4 VOL	1 VOL		4	2 VOL	6	4	1
6ª F	1	6 BASQ	3 A F	1	5 BASQ	2 BASQ	1 FitEscola	5	3 A F	7	5	2
S	2	7	4	2	6	3	2	6	4	8 Corpo de Deus	6	3
D	3	8	5	3	7	4	3	7	5	9	7	4
2ª F	4	9 FitEscola	6 VOL	4 BASQ	8 VOL	5 A F	4 BASQ	8 Início 3ºP	6 FitEscola	10 Dia de Portugal	8 Alta. Nacional	5 Alta. nacional
3ª F	5	10 FitEscola	7 BASQ	5 BASQ	9 VOL	6 VOL	5 BASQ	9 VOL	7 FitEscola	11	9	6
4ª F	6	11 FitEscola	8 BASQ	6 BASQ	10 BASQ	7 VOL	6 VOL	10 A F	8 FitEscola	12 Início 1ª fase 3ª	10 Apoio Com. de anos - 10	7 Apoio Com. de anos
5ª F	7	12 FitEscola	9 A F	7 BASQ	11 BASQ	8 BASQ	7 A F	11 BASQ	9 FitEscola	13	11	8
6ª F	8	13 FitEscola	10 VOL	8	12 A F	9 BASQ	8 VOL	12 BASQ	10 FitEscola	14 Fim 3ºP (depois de) Início 1ª fase Ex. Nac.	12	9
S	9	14	11	9	13	10	9	13	11	15	13	10
D	10	15	12	10	14	11	10	14	12	16	14	11
2ª F	11	16 A F	13 BASQ	11 BASQ	15 VOL	12	11 VOL	15 BASQ	13 VOL	17	15 Alta. nacional	12
3ª F	12 Início 1ºP	17 VOL	14 VOL	12 BASQ	16 BASQ	13 Carnaval	12 VOL	16 A F	14 BASQ	18	16	13
4ª F	13	18 VOL	15 A F	13 BASQ	17 BASQ	14	13 VOL	17 BASQ	15 BASQ	19	17 Apoio Com. de anos - 10	14
5ª F	14	19 BASQ	16 VOL	14 BASQ	18 A F	15 BASQ	14 VOL	18 VOL	16 A F	20	18 Início 2ª fase Ex. Nac.	15 Imaculada Concepção
6ª F	15	20 BASQ	17 BASQ	15 Fim 1ºP	19 VOL	16 VOL	15 VOL	19 VOL	17 VOL	21	19	16
S	16	21	18	16	20	17	16	20	18	22	20	17
D	17	22	19	17	21	18	17	21	19	23	21	18
2ª F	18 VOL	23 VOL	20 VOL	18	22 BASQ	19 BASQ	18 VOL	22 A F	20 BASQ	24	22	19
3ª F	19 VOL	24 A F	21 A F	19	23 BASQ	20 VOL	19 VOL	23 BASQ	21 BASQ	25	23	20
4ª F	20 A F	25 BASQ	22 BASQ	20	24 A F	21 VOL	20 Vol 2x2	24 VOL	22 A F	26	24 Fim 2ª fase	21
5ª F	21 BASQ	26 VOL	23 BASQ	21	25 VOL	22 BASQ	21 Vol 4x4	25	23 VOL	27	25	22
6ª F	22 BASQ	27 CMeto	24 VOL	22	26 VOL	23 A F	22 Fim 2ºP	26 BASQ	24 VOL	28 Fim 1ª fase	26	23
S	23	28	25	23	27	24	23	27	25	29	27	24
D	24	29	26	24	28	25	24	28	26	30	28	25
2ª F	25 Semana Desportiva	30 BASQ	27 A F	25 Natal	29 BASQ	26 FitEscola	25	29 VOL	27 A F		29	26
3ª F	26 Semana Desportiva	31 BASQ	28 BASQ	26	30 A F	27 FitEscola	26	30 BASQ	28 VOL		30	27
4ª F	27 Semana Desportiva		29 BASQ	27	31 VOL	28 FitEscola	27		29 Sarau		31	28
5ª F	28 Semana Desportiva		30 VOL	28		29 FitEscola	28		30			29
6ª F	29 Semana Desportiva			29			29 Sexta-feira Santa		31 BASQ			30
S	30			30			30					31
D				31			31 Páscoa					

1º PERÍODO: De 12 de setembro a 15 de dezembro INTERRUPÇÃO: De 18 dezembro a 2 de janeiro

2º PERÍODO: De 03 de janeiro a 22 de março INTERRUPÇÃO: De 12 a 14 de fevereiro e de 25 de março a 5 de abril

3º PERÍODO: De 8 de abril a 04 de junho (9º, 11º e 12º anos) a 14 de junho (7º, 8º e 10º anos)

Anexo 5 Roulement dos espaços da Escola Cooperante dos três períodos.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2023/2024

	Segunda-Feira					Terça-Feira					Quarta-Feira					Quinta-Feira					Sexta-Feira																				
	P1	P2	P3	SEG	E1	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS
8:25	11D	11H	9B	9D	10T	12A	12N	12R	10A	9G					11L	12T	9E	10L	10S	12F	11P	7I	11D	12E	10B	10R	12L	9C	7J	12J	9F	11L	10M	7A	11B	12M	10Q				
8:50	11D	11H	9B	9D	10T	12A	12N	12R	10A	9G					11L	12T	9E	10L	10S	12F	11P	7I	11D	12E	10B	10R	12L	9C	7J	12J	9F	11L	10M	7A	11B	12M	10Q				
9:10	12B	10N	11F	11T	9E	DE	10B	11C	8B	12E	12L	11M	10Q	8J	10E	10C	10F	11K	9I	12A	DE	7D	9B	12B	10A	7F	11R	11H	DE	12G	7D	11M	9I	8A	11K	12I	12H	7H			
9:35	12B	10N	11F	11T	9E	DE	10B	11C	8B	12E	12L	11M	10Q	8J	10E	10C	10F	11K	9I	12A	DE	7D	9B	12B	10A	7F	11R	11H	DE	12G	7D	11M	9I	8A	11K	12I	12H	7H			
10:10	16C	10L	11N		DE	12K	12J	11O	9H	12C	11J	12O		12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H		7G	11F	12K		8C			12N	7E	11K1	9G	12F	10F	11C	9H	9D				
10:35	16C	10L	11N		DE	12K	12J	11O	9H	12C	11J	12O		12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H		7G	11F	12K		8C			12N	7E	11K1	9G	12F	10F	11C	9H	9D				
11:40	10C	10L	11N		DE	12K	12J	11O	9H	12C	11J	12O		12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H		7G	11F	12K		8C			12N	7E	11K1	9G	12F	10F	11C	9H	9D				
14:15	11S	8A	DE	9C										11J	7C	10J	8F	8D	11O	12S	12C	11F	8J	7I	8B											11G					
15:15	11S	8A	DE	9C										11J	7C	10J	8F	8D	11O	12S	12C	11F	8J	7I	8B											11G					
16:00	11S	8A	DE	9C										11J	7C	10J	8F	8D	11O	12S	12C	11F	8J	7I	8B											11G					
16:45	11S	8A	DE	9C										11J	7C	10J	8F	8D	11O	12S	12C	11F	8J	7I	8B											11G					
17:00	11I	8D	10D	8G										7A	12H	10G	11I	7E	8Q																		10E				
17:45	11I	8D	10D	8G										7A	12H	10G	11I	7E	8Q																		10E				
18:30	11I	8D	10D	8G										7A	12H	10G	11I	7E	8Q																		10E				

1º PERÍODO – 12/09 a 15/12

LEGENDA:

P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão

E1 e E2 – Campos exteriores

E3 e E4 – Sintético

Plano A

Bom tempo

Balneários de 13/09 a 28/10

Plano B

Mau tempo

Balneário 1 - P1 e E1 – Exterior (Campo)

Balneário 2 - P2 e E2 – Exterior (Ténis)

Balneário 3 - P3 e E3 – Exterior (Sintético1)

Balneário 4 - SEG e E4 – Exterior (Sintético 2)

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2023/2024

	Segunda-Feira					Terça-Feira					Quarta-Feira					Quinta-Feira					Sexta-Feira																				
	P1	P2	P3	SEG	E1	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS
8:25	12A	9B	11D	10T	8D	11L	9G	12N						7I	11D	12F	12T	11P	10S	9E	10L	12J	9C	12L	7J	10R	12E	10B	11B	12M	10Q	11L	10M	11L	10M	7A	9F				
8:50	12A	9B	11D	10T	8D	11L	9G	12N						7I	11D	12F	12T	11P	10S	9E	10L	12J	9C	12L	7J	10R	12E	10B	11B	12M	10Q	11L	10M	11L	10M	7A	9F				
9:10	11P	11T	12B	9E	10I	8J	11C	12E	10Q	11M	10B	8B	12L	7B	9B	9I	10E	12A	11K	DE	10C	10F	12G	11H	11R	10A	7F		12B	11H	12K	9A	7D	12I	11M	9I					
9:35	11P	11T	12B	9E	10I	8J	11C	12E	10Q	11M	10B	8B	12L	7B	9B	9I	10E	12A	11K	DE	10C	10F	12G	11H	11R	10A	7F		12B	11H	12K	9A	7D	12I	11M	9I					
10:10	16L	11V	12K	10C	DE	DE	12D	11O	12C	12J	12O			12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H		7G	11F	12K		8C	9H	10F	9D	7E	12F	11C	11K1	9G							
10:35	16L	11V	12K	10C	DE	DE	12D	11O	12C	12J	12O			12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H		7G	11F	12K		8C	9H	10F	9D	7E	12F	11C	11K1	9G							
11:40	16L	11V	12K	10C	DE	DE	12D	11O	12C	12J	12O			12D	10N	9A	10M	12I	11D	11H		7G	11F	12K		8C	9H	10F	9D	7E	12F	11C	11K1	9G							
14:15	9C	11S	DE	8A										11K1	8I					7B	DE	8F	11J	11O	7C	8D	12C	10J	12S	11F	8J	11G	7I		7H	8B					
15:15	9C	11S	DE	8A										11K1	8I					7B	DE	8F	11J	11O	7C	8D	12C	10J	12S	11F	8J	11G	7I		7H	8B					
16:00	9C	11S	DE	8A										11K1	8I					7B	DE	8F	11J	11O	7C	8D	12C	10J	12S	11F	8J	11G	7I		7H	8B					
16:45	9C	11I	10D	8D										11I	12H	7E	10G	7A	8Q								8E	12O	11E	8H	8A	10K	12D	10G	10E	7B	7G	8I			
17:00	9C	11I	10D	8D										11I	12H	7E	10G	7A	8Q								8E	12O	11E	8H	8A	10K	12D	10G	10E	7B	7G	8I			
17:45	9C	11I	10D	8D										11I	12H	7E	10G	7A	8Q								8E	12O	11E	8H	8A	10K	12D	10G	10E	7B	7G	8I			
18:30	9C	11I	10D	8D										11I	12H	7E	10G	7A	8Q								8E	12O	11E	8H	8A	10K	12D	10G	10E	7B	7G	8I			

2º PERÍODO – 03/01 a 22/03

LEGENDA:

P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão

E1 e E2 – Campos exteriores

E3 e E4 – Sintético

Plano A

Bom tempo

Balneários de 13/09 a 28/10

Plano B

Mau tempo

Balneário 1 - P1 e E1 – Exterior (Campo)

Balneário 2 - P2 e E2 – Exterior (Ténis)

Balneário 3 - P3 e E3 – Exterior (Sintético1)

Balneário 4 - SEG e E4 – Exterior (Sintético 2)

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2023/2024

	Segunda-Feira					Terça-Feira					Quarta-Feira					Quinta-Feira					Sexta-Feira																				
	P1	P2	P3	SEG	E1	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	PIS
8:25	10T	9D	11H	12A	9B	11D	10A	11L	12N	12R	9G			7I	11P	10S	10L	9E	10D	12T	12F	10B	12E	12J	10R	12L	7J	9C	11B	12M	11L	9F	10M	16D	7A						
8:50	10T	9D	11H	12A	9B	11D	10A	11L	12N	12R	9G			7I	11P	10S	10L	9E	10D	12T	12F	10B	12E	12J	10R	12L	7J	9C	11B	12M	11L	9F	10M	16D	7A						
9:10	12B	9E	11T	10N	11F	11T	12A	12E	10Q	11C	8B	11M	10B	8J	9B	12A	7D	10F	10C	11K	9I	DE	10E	10A	11R	12D	11H	12B	7F		11K	9I	12H	11M	9A	7D	12I				
9:35	12B	9E	11T	10N	11F	11T	12A	12E	10Q	11C	8B	11M	10B	8J	9B	12A	7D	10F	10C	11K	9I	DE	10E	10A	11R	12D	11H	12B	7F		11K	9I	12H	11M	9A	7D	12I				
10:10	16L	10C	11N	12K	DE	DE	11J	12C	12J	11O	9H	12D		12D	10N	12I	9A	10M	7G	11F	11D	11H		12K	12N	8C			9H	10F	9D	9G	12F	11C	11K1	7E					
10:35	16L	10C	11N	12K	DE	DE	11J	12C	12J	11O	9H	12D		12D	10N	12I	9A	10M	7G	11F	11D	11H		12K	12N	8C			9H	10F	9D	9G	12F	11C	11K1	7E					
11:40	16L	10C	11N	12K	DE	DE	11J	12C	12J	11O	9H	12D		12D	10N	12I	9A	10M	7G	11F	11D	11H		12K	12N	8C			9H	10F	9D	9G	12F	11C	11K1	7E					
14:15	9C	DE	11S	8A										7B	11K1					DE	8I	10J	12S	8F	11J	11O	12C	8D	7C	11F	8B	11G	8J	7I		7H					
15:15	9C	DE	11S	8A										7B	11K1					DE	8I	10J	12S	8F	11J	11O	12C	8D	7C	11F	8B	11G	8J	7I		7H					
16:00	9C	DE	11S	8A										7B	11K1					DE	8I	10J	12S	8F	11J	11O	12C	8D	7C	11F	8B	11G	8J	7I		7H					
16:45	8G	8D	11I	10D										11I	7E	7A	12H	10G		8S						10K	12D	11E	12O	8E	8A	8H	10G	10E	7B	7G	8I				
17:00	8G	8D	11I	10D										11I	7E	7A	12H	10G		8S						10K	12D	11E	12O	8E	8A	8H	10G	10E	7B	7G	8I				
17:45																																									

Anexo 6 Planeamento Anual da Turma Residente.

Planeamento Anual Educação Física

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	12	1	15:15-16:45	1 de 1	Apresentação	P1
	15	2	08:25-09:55	1 de 2	Avaliação Diagnóstica	E1
	19	3	15:15-16:45	2 de 2	Avaliação Diagnóstica	P1
	22	4	08:25-09:55	1 de 9	Ténis	E1
	26	5	15:15-16:45	1 de 2	Semana Desportiva	P1
29	6	08:25-09:55	2 de 2	E1		
Outubro	3	7	15:15-16:45	1 de 8	Basquetebol	P1
	6	8	08:25-09:55	2 de 9	Ténis	E1
	10	9	15:15-16:45	1 de 2	FITescola®	P1
	13	10	08:25-09:55	2 de 2		E1
	17	11	15:15-16:45	2 de 8	Basquetebol	P1
	20	12	08:25-09:55	3 de 9	Ténis	E1
	24	13	15:15-16:45	3 de 8	Basquetebol	P1
	27	14	08:25-09:55	4 de 9	Ténis	E1
31	15	15:15-16:45	4 de 8	Basquetebol	P1	
Novembro	3	16	08:25-09:55	5 de 9	Ténis	E1
	7	17	15:15-16:45	5 de 8	Basquetebol	P1
	10	18	08:25-09:55	6 de 9	Ténis	E1
	17	19	08:25-09:55	7 de 9	Ténis	E1
	24	20	08:25-09:55	8 de 9	Ténis	E1
Dezembro	28	21	15:15-16:45	6 de 8	Basquetebol	P1
	5	22	15:15-16:45	7 de 8	Basquetebol	P1
	6	23	11:55-13:25	9 de 9	Ténis	E1
	12	24	15:15-16:45	8 de 8	Basquetebol	P1
	15	25	08:25-09:55	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	E1

2º Período							
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço	
Janeiro	5	26	08:25-09:55	1 de 10	Voleibol	P1	
	9	27	15:15-16:45	1 de 10	Atletismo	E1	
	12	28	08:25-09:55	2 de 10	Voleibol	P1	
	16	29	15:15-16:45	2 de 10	Atletismo	E1	
	19	30	08:25-09:55	3 de 10	Voleibol	P1	
	23	31	15:15-16:45	3 de 10	Atletismo	E1	
	26	32	08:25-09:55	4 de 10	Voleibol	P1	
	30	33	15:15-16:45	4 de 10	Atletismo	E1	
	Fevereiro	2	34	08:25-09:55	5 de 10	Voleibol	P1
		6	35	15:15-16:45	5 de 10	Atletismo	E1
9		36	08:25-09:55	6 de 10	Voleibol	P1	
16		37	08:25-09:55	7 de 10	Voleibol	P1	
20		38	15:15-16:45	6 de 10	Atletismo	E1	
23		39	08:25-09:55	8 de 10	Voleibol	P1	
27		40	15:15-16:45	1 de 2	FITescola®	E1	
				2 de 2		P1	
Março	1	41	08:25-09:55	2 de 2			
	5	42	15:15-16:45	7 de 10	Atletismo	E1	
	8	43	08:25-09:55	9 de 10	Voleibol	P1	
	12	44	15:15-16:45	8 de 10	Atletismo	E1	
	14	45	08:25-09:55	9 de 10	Atletismo	E2	
	15	46	08:25-09:55	10 de 10	Voleibol	P1	
	19	47	15:15-16:45	10 de 10	Atletismo	E1	
	22	48	08:25-09:55	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	P1	

3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Abril	9	49	15:15-16:45	1 de 7	Ginástica	SEG
	12	50	08:25-09:55	1 de 6	Dança	P1
	16	51	15:15-16:45	2 de 7	Ginástica	SEG
	19	52	08:25-09:55	2 de 6	Dança	P1
	23	53	15:15-16:45	3 de 7	Ginástica	SEG
	30	54	15:15-16:45	4 de 7	Ginástica	SEG
Maio	3	55	08:25-09:55	3 de 6	Dança	P1
	7	56	15:15-16:45	1 de 2	FITescola®	SEG
	10	57	08:25-09:55	2 de 2		P1
	14	58	15:15-16:45	5 de 7	Ginástica	SEG
	17	59	08:25-09:55	4 de 6	Dança	P1
	21	60	15:15-16:45	6 de 7	Ginástica	SEG
	24	61	08:25-09:55	5 de 6	Dança	P1
Junho	28	62	15:15-16:45	7 de 7	Ginástica	SEG
	31	63	08:25-09:55	6 de 6	Dança	P1
	4	64	15:15-16:45	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	SEG

Anexo 7 Exemplo de uma Unidade Didática de atletismo (inicial e alterada).


Atletismo		Nº Aula	27	29	31	33	35	38	42	44	45	47	
		Mês	Janeiro				Fevereiro			Março			
		Dia	9	16	23	30	6	20	5	12	14	19	
		Espaço	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E2	E1
		Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos													
Habilidades Motoras	Corrida de Velocidade	Partida de Blocos	I	E	E	E	E	E	C				
		Técnica de Corrida	I	E	E	E	E	E	C				
		Velocidade Máxima			I	E	E	E	C				
		Perda de Velocidade			I	E	E	E	C				
	Corrida de Estafetas	Transmissão do Testemunho	I	E	E	E	E	E	C				
		Receção do Testemunho	I	E	E	E	E	E	C				
	Triplo Salto	Corrida de Balanço	I	E	E	E	E	E	C				
		Hop		I	E	E	E	E	C				
		Step		I	E	E	E	E	C				
		Jump			I	E	E	E	C				
	Salto em comprimento	Corrida de Balanço	I	E	E	E	E	E	C				
		Chamada	I	E	E	E	E	E	C				
		Voo			I	E	E	E	C				
Queda/Receção				I	E	E	E	C					
Cultura Desportiva	Regulamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Terminologia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Condição Física	Capacidades Condicionais	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Capacidades Coordenativas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Conceitos Psicosociais	Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Cooperação/Trabalho em equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Fair-play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Avaliação Sumativa													
Evento Culinante													

Atletismo		Nº Aula	27	29	31	33	35	38	42	44	45	47	
		Mês	Janeiro				Fevereiro			Março			
		Dia	9	16	23	30	6	20	5	12	14	19	
		Espaço	E1	E1	E1	E3	E3	E3	414	E3	E3	E3	E3
		Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos													
Habilidades Motoras	Corrida de Velocidade	Partida de Blocos			I	E	E	E					
		Técnica de Corrida			I	E	E	E					
		Velocidade Máxima					I	E					
		Perda de Velocidade					I	E					
	Corrida de Estafetas	Transmissão do Testemunho			I	E	E	E					
		Receção do Testemunho			I	E	E	E					
	Triplo Salto	Corrida de Balanço			I	E	E	E					
		Hop				I	E	E					
		Step				I	E	E					
		Jump					I	E					
	Salto em comprimento	Corrida de Balanço			I	E	E	E					
		Chamada			I	E	E	E					
		Voo					I	E					
Queda/Receção						I	E						
Cultura Desportiva	Regulamento			✓	✓	✓	✓						
	Terminologia			✓	✓	✓	✓						
Condição Física	Capacidades Condicionais			✓	✓	✓	✓						
	Capacidades Coordenativas			✓	✓	✓	✓						
Conceitos Psicosociais	Respeito			✓	✓	✓	✓						
	Disciplina			✓	✓	✓	✓						
	Cooperação/Trabalho em equipa			✓	✓	✓	✓						
	Empenho			✓	✓	✓	✓						
	Autonomia			✓	✓	✓	✓						
	Fair-play			✓	✓	✓	✓						
Responsabilidade			✓	✓	✓	✓							
Sessão sobre "Dependência e Comportamentos Aditivos"													
Avaliação Sumativa													
Plano B - Torneio de Voleibol 4x4 Interturmas													
Evento Culinante													

Anexo 8 Estrutura do Plano de Aula.

Plano de Aula		
Professor:	Data: Aula Nº:	Turma: Nº Alunos:
Unidade Didática: Função Didática:	Local:	Espaço:
Hora: Duração: Tempo Útil de Aula:	Material:	

Objetivos
<u>Domínio Motor</u>
•
•
<u>Domínio Cognitivo</u>
•
<u>Domínio Sócio Afetivo</u>
•

	Conteúdos	Exercício/Situação de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito
Parte Inicial			
Parte Fundamental			
Parte Final			

Anexo 9 Exemplo das fichas de observação das ações tático-técnicas do jogo, dos capitães e da arbitragem de basquetebol.

Equipa avaliadora: _____
 Equipa avaliada: _____
 Data: _____



AVALIAÇÃO DAS AÇÕES TÁTICO-TÉCNICAS

	Sim (3 pontos)	Nem sempre, mas tentam (2 pontos)	Necessitam melhorar bastante (1 ponto)
Atacante c/ bola: -Para quando recebe a bola e decide se deve passar, driblar ou lançar, protegendo a bola (posição de tripla ameaça).			
Atacante s/ bola: -Desmarca-se para os espaços vazios para receber a bola, criando sempre 2 linhas de passe.			
Defensor do jogador c/ bola: -Posiciona-se junto do portador da bola, tentando interceptá-la.			
Defensor do jogador s/ bola: -Coloca-se na linha de passe para interceptar a bola.			

Observa os teus colegas e regista a avaliação que consideras justa para o desempenho dos mesmos durante o jogo. Deves ser honesto e sincero nos teus registos, pois só desta forma é que todos irão atingir o sucesso!

Assinaturas: _____

Equipa avaliadora: _____
 Equipa avaliada: _____
 Data: _____



AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DO CAPITÃO

	Sim (3 pontos)	Nem sempre, mas tentam (2 pontos)	Necessitam melhorar bastante (1 ponto)
Orienta a equipa tanto ofensiva como defensivamente?			
O capitão motiva a equipa?			
A equipa respeita as decisões do capitão?			

Observa os teus colegas e regista a avaliação que consideras justa para o desempenho dos mesmos durante o jogo. Deves ser honesto e sincero nos teus registos, pois só desta forma é que todos irão atingir o sucesso!

Assinaturas: _____

Equipa avaliadora: _____
 Equipa avaliada: _____
 Data: _____



AVALIAÇÃO DA ARBITRAGEM



	Sim (3 pontos)	Nem sempre, mas tentam (2 pontos)	Necessitam de melhorar bastante (1 ponto)
Os árbitros foram justos com ambas as equipas?			
Os árbitros conhecem as regras do jogo e os sinais de arbitragem?			
Os árbitros mantiveram uma atitude calma e moderada durante todo o jogo?			

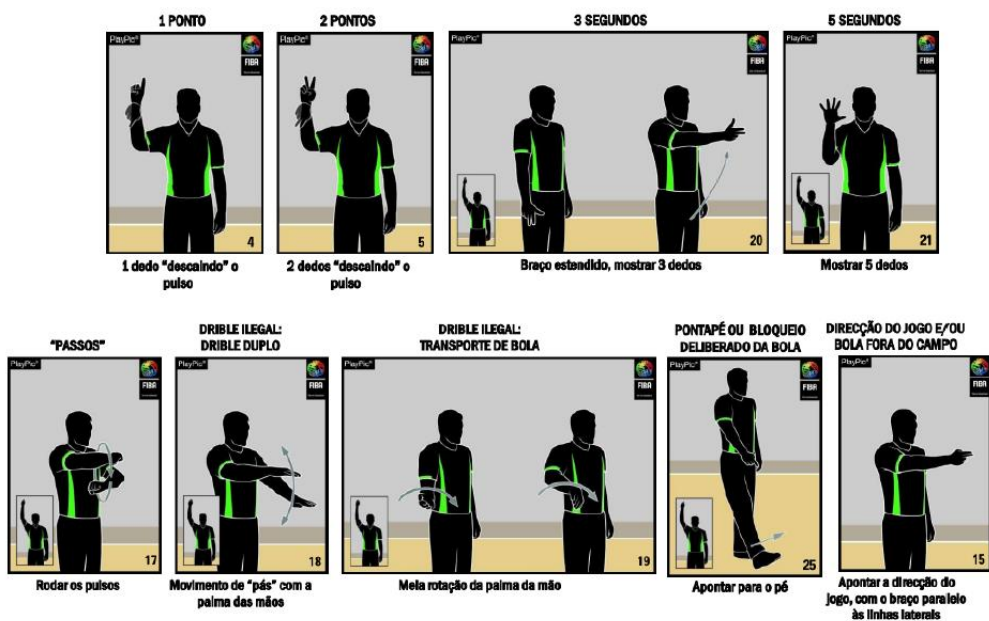
Observa os teus colegas e regista a avaliação que consideras justa para o desempenho dos mesmos nas funções de arbitragem. Deves ser honesto e sincero nos teus registos, pois só desta forma é que todos irão atingir o sucesso!

Assinaturas: _____

Anexo 10 Exemplo de um *skill card* com a sinalética de arbitragem de basquetebol, entregue à equipa de árbitros.

The "B" Competition

Sinalética de Arbitragem



Anexo 11 Exemplo de um *skill card* de treino funcional.



Agachamento na parede

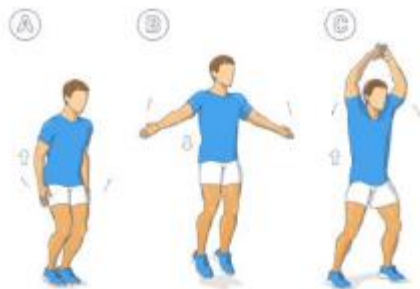


**30 segundos
de trabalho
15 segundos
de descanso**

Butt Kicks



Polichinelos



Side Lunge

Lunge



Anexo 12 Ficha de Observação do *Feedback* da Estudante-Estagiária.

Análise do *Feedback* do Professor Observação Direta (*in loco*) e Indireta (ficheiro de vídeo)

Data:	Professor:	Tipo de Observação:
-------	------------	---------------------

Feedback					
N° Vezes	Verbal	Com Demonstração		Enfoque	
		Parcial	Completa	Tático	Técnico

Anexo 13 Exemplo das equipas de basquetebol (nome, cor e logótipo).



Grupos de trabalho

Basquetebol

Equipa 1
Momonos Assassinos



Equipa 2
Os de Luto



Equipa 3
Uon To Tri



Equipa 4
NFF - Nunca Foi Fê



Equipa 5
Os Fantasminhos



Equipa 6
Real



Equipa 7
Rons Veteranos



Equipa 8
PCC



Anexo 14 Fotografia da camisola da Estudante-Estagiária com o logótipo da liga *The “B” Competition* de basquetebol.



Anexo 15 Exemplo do quadro competitivo da liga *The "B" Competition* de voleibol.

VOLEIBOL

The "B" Competition



Jornada 6

Jogo 1

Equipa 6 Quarteto Fantástico Equipa 3 Ataque de 4

Equipa 2 Gunas do Norte Equipa 5 The Blacks

Equipa 1 Marinheiros Equipa 4 Branca de Neve e os 3 Anões

Jogo 2

Equipa 3 Ataque de 4 Equipa 5 The Blacks

Equipa 6 Quarteto Fantástico Equipa 1 Marinheiros

Equipa 4 Branca de Neve e os 3 Anões Equipa 2 Gunas do Norte

Jogo 3

Equipa 1 Marinheiros Equipa 3 Ataque de 4

Equipa 5 The Blacks Equipa 4 Branca de Neve e os 3 Anões

Equipa 2 Gunas do Norte Equipa 6 Quarteto Fantástico

Jogo 4

Equipa 3 Ataque de 4 Equipa 4 Branca de Neve e os 3 Anões

Equipa 1 Marinheiros Equipa 2 Gunas do Norte

Equipa 6 Quarteto Fantástico Equipa 5 The Blacks

Jogo 5

Equipa 2 Gunas do Norte Equipa 3 Ataque de 4

Equipa 4 Branca de Neve e os 3 Anões Equipa 6 Quarteto Fantástico

Equipa 5 The Blacks Equipa 1 Marinheiros

Anexo 16 Exemplo de uma tabela de resultados da liga *The “B” Competition* de voleibol.

VOLEIBOL

The “B” Competition

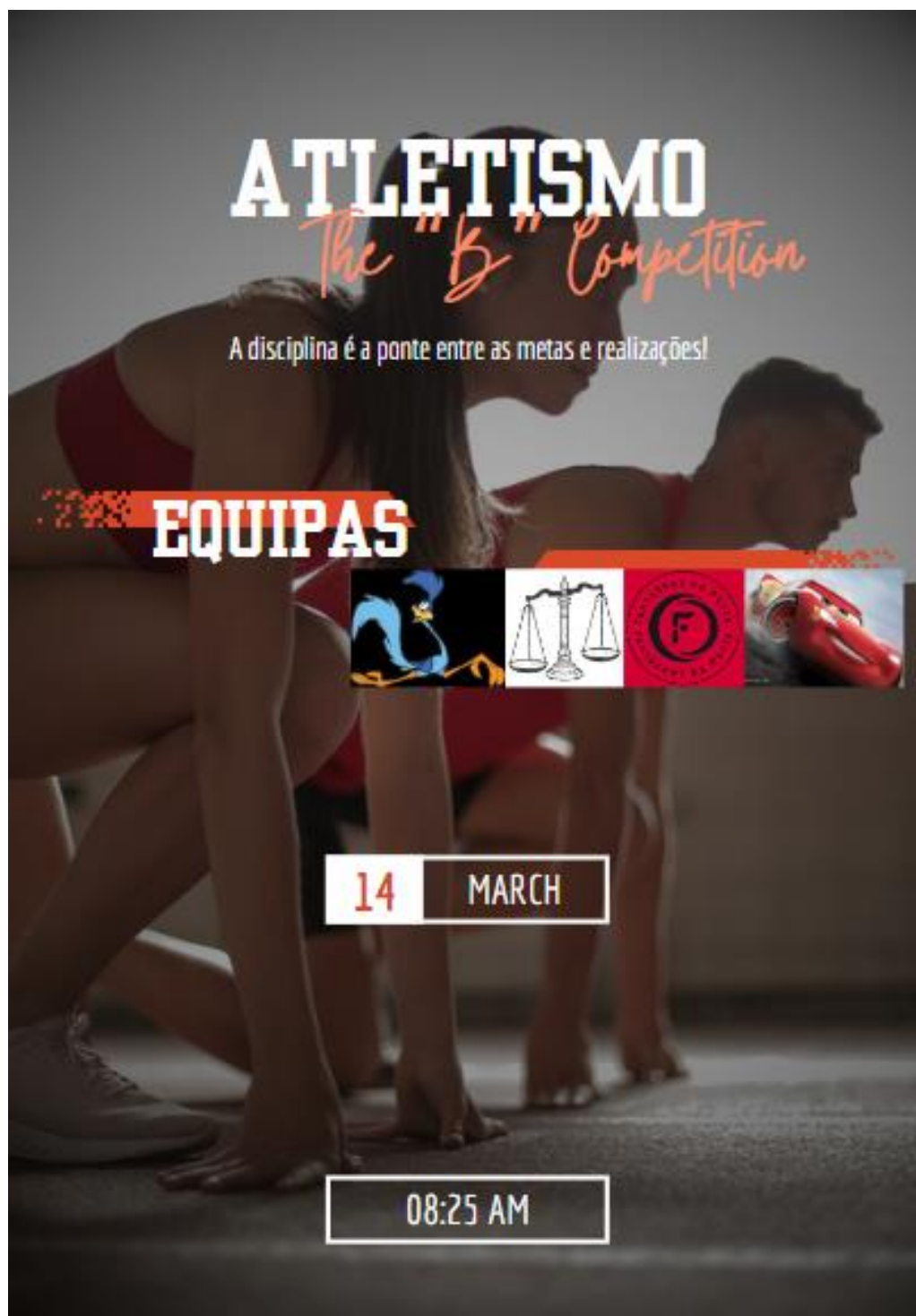


Classificação

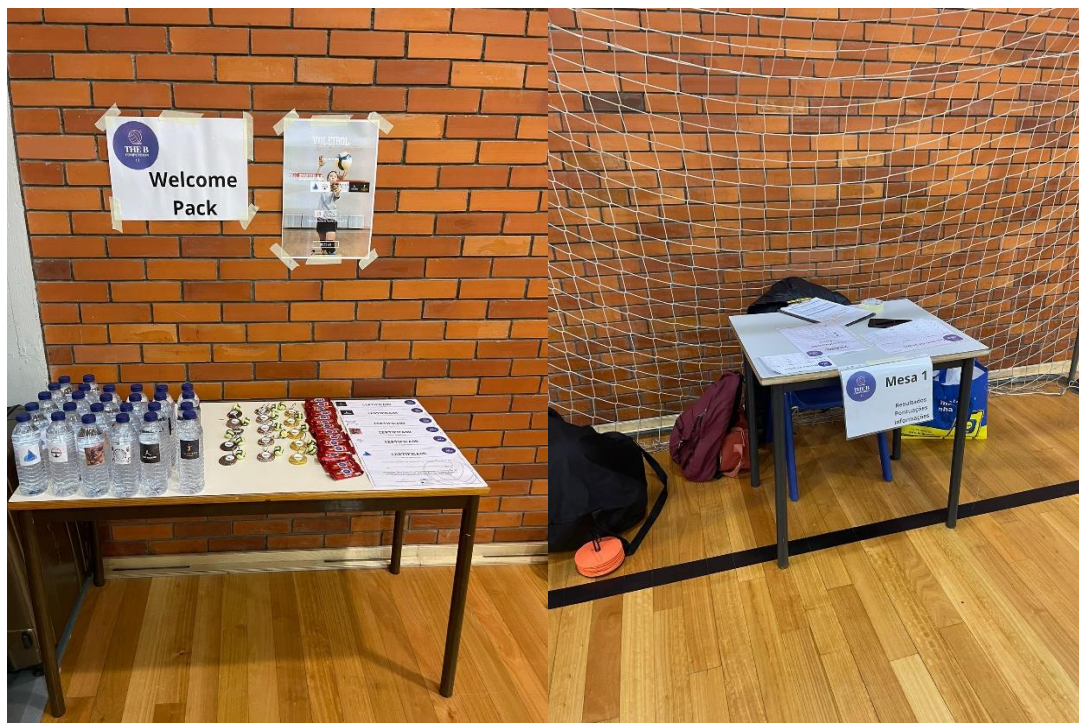
Até à Jornada 5

#	EQUIPE	P	J
1	 Equipa 6 Quarteto Fantástico	66	25
2	 Equipa 5 The Blacks	64	25
3	 Equipa 2 Gunas do Norte	63	25
4	 Equipa 4 Branca de Neve e os 3 Anões	55	25
5	 Equipa 1 Marinheiros	50	25
6	 Equipa 3 Ataque de 4	47	25

Anexo 17 Exemplo de um cartaz do evento culminante da liga *The "B" Competition* de atletismo.



Anexo 18 Registos fotográficos do evento culminante da liga *The “B”* Competition de voleibol.



Anexo 19 Exemplo de uma ficha para acrescentar pontos extra aos resultados das equipas da liga *The “B” Competition* de voleibol.



Resultados

Pontos Extra

Corrida de Resistência

	Pontos		Pontos
Equipa 1	<input type="checkbox"/>	Equipa 4	<input type="checkbox"/>
Equipa 2	<input type="checkbox"/>	Equipa 5	<input type="checkbox"/>
Equipa 3	<input type="checkbox"/>	Equipa 6	<input type="checkbox"/>

Estafetas

	Pontos		Pontos
Equipa 1	<input type="checkbox"/>	Equipa 4	<input type="checkbox"/>
Equipa 2	<input type="checkbox"/>	Equipa 5	<input type="checkbox"/>
Equipa 3	<input type="checkbox"/>	Equipa 6	<input type="checkbox"/>

Anexo 20 Exemplo de um dos *skill cards* da matéria de atletismo.



Salto em comprimento



①

Corrida de balanço

- Distância de 8 a 10 passos;
- Aumento progressivo da velocidade;
- Velocidade máxima na aproximação à tábua de chamada.

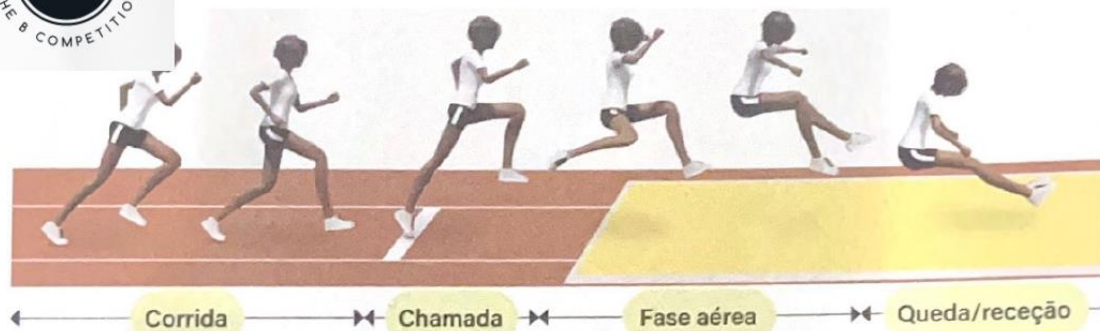
②

Chamada

- Estender a perna de chamada;
- Apoiar toda a planta do pé de chamada;
- Avançar e elevar energeticamente a coxa da perna livre;
- Fixar o joelho fletido.



Salto em comprimento



③

Suspensão/Voo

- Tronco não inclina;
- MI de chamada é arrastado e, depois, flete, sendo elevado para a frente e para cima;
- MI livre na horizontal e, depois estende para a frente e para cima.

④

Queda/Recepção

- MS e tronco para a frente e baixo, aproximando-se dos MI;
- Extensão dos MI e ligeira flexão antes de chegar ao solo;
- No contacto com a areia o corpo desloca-se para a frente, "sentando-se" sobre os pés.

Anexo 21 Exemplo de uma grelha de Avaliação Diagnóstica.

Avaliação Diagnóstica - Ténis								Ano Letivo 2023/2024 11º ano		
Nº	Nome	Serviço	Resposta ao Serviço	Gesto Técnico Dir.	Gesto Técnico Esq.	Ocupação do Espaço	Colocação da bola	Pega da raquete	Posição de Atenção	Média
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
		4- Não realiza 9-Realiza com muita dificuldade 13-Realiza 20-Realiza com facilidade								

Critérios de avaliação	
1	Coloca os apoios correctamente servindo a bola para a zona alvo adversária.
2	Coloca-se numa posição adequada de acordo com a posição do adversário, responde ao serviço colocando a bola no campo adversário.
3	Coloca-se na posição de atenção, coloca o apoio contrário avançado, roda o tronco e a raquete correctamente colocando a bola no campo adversário.
4	Coloca-se na posição de atenção, coloca o apoio contrário avançado, roda o tronco, baixa os ombros levando a raquete "ao bolso" esquerdo, coloca a bola no campo adversário.
5	Durante o jogo ocupa o espaço de jogo de forma adequada às iniciativas do adversário.
6	Coloca a bola no campo adversário explorando sempre o espaço que mais dificuldade de recepção poderá trazer ao adversário.
7	Realiza a pega adequada à ação técnico tática a realizar
8	Joelhos semifletidos, tronco ligeiramente inclinado e pés mais ou menos à largura dos ombros, de forma a estar equilibrado. De preferência, o peso do corpo na parte da frente dos pés.

Anexo 22 Grelha de Avaliação Mensal.

Ficha de Avaliação Mensal								11ºano					
Educação Física		Domínio Psicomotor		Assiduidade	Interesse	Comportamento	Cooperação	Regras de Segurança	Total F	Total NS	Total S	Total B	Total MB
Prof.	Voleibol	Atletismo	Pontualidade	Participação									
1									0	0	0	0	0
2									0	0	0	0	0
3									0	0	0	0	0
4									0	0	0	0	0
5									0	0	0	0	0
6									0	0	0	0	0
7									0	0	0	0	0
8									0	0	0	0	0
9									0	0	0	0	0
10									0	0	0	0	0
11									0	0	0	0	0
12									0	0	0	0	0
13									0	0	0	0	0
14									0	0	0	0	0
15									0	0	0	0	0
16									0	0	0	0	0
17									0	0	0	0	0
18									0	0	0	0	0
19									0	0	0	0	0
20									0	0	0	0	0
21									0	0	0	0	0
22									0	0	0	0	0
23									0	0	0	0	0
24									0	0	0	0	0
25									0	0	0	0	0
26									0	0	0	0	0
27									0	0	0	0	0
28									0	0	0	0	0

F- Fraco NS - Não satisfaz		Observações:
S - Satisfaz B- Bom MB- Muito bom		

Anexo 23 Grelha das atitudes e presenças.

		Grelha Atitudes 2023/2024																	11ºano	Aula	17
		Abril							Maio							Junho					
Nº	Nome	Data	9	12	16	19	22	23	30	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4		
		Nº aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
1					PA			PA			PA	PA							R		
2				PA	PA	R		R	Q	R	PA	PA	PA	Q	PA	Q	PA	R			
4			MC	PA	PA						PA	PA				PA			R		
5					Q	R		PA			PA	PA				PA		PA	R		
6			PA	PA	PA				Q	PA	PA	PA	R	Q	Q	PA	PA	R			
7				PA							PA		PA				R	PA	R		
8			PA			PA		R	R		PA		PA			PA	R	PA	R		
9			PA	PA	Q	Q			Q		PA		PA			PA	PA	R			
10			PA	PA	CO	CO		PA	PA	PA	PA	PA	PA	CO	PA	CO	PA	R			
11				Q		Q			R		PA	PA	PA	PA	PA	PA	R				
12				CO	R			CO			PA	PA	PA	PA	Q	Q	PA	R			
13					Q				PA		PA	PA		R		PA	PA	R			
14											PA	PA						R			
15				PA	Q			PA	Q	Q		PA	PA	R	Q	R	PA	R			
16				PA	PA							PA		Q	Q		PA	R			
17			MC	PA	Q	PA		PA	Q	CO	PA	PA	PA	R	R	R	PA	R			
18			PA	Q	PA	PA		Q	R	Q	PA	PA	PA			PA	PA	R			
19			PA	PA							PA	PA						R			
20				PA		PA			PA		PA	PA		PA	Q	PA	PA	R			
21			PA	PA	Q						PA	PA	PA	Q	Q			R			
22			PA	PA							PA	PA					R				
23			MC	PA	Q			PA			PA	PA	PA			PA	PA	R			
24				PA							PA	PA				PA	PA	R			
26			PA	Q	PA	R		PA	R	R	PA	PA	Q	Q	Q		PA	R			
27			PA	PA	PA						PA	PA	R		PA		PA	R			
28				PA	PA				Q	R	PA	PA	PA	PA	R	PA	PA	R			


Legenda: PA - Participação Ativa; MC - Comportamento Inadequado; Co - Cooperação e E; Q- questionamento/coloca questões, R-responsabilidade, Cm- Comunicação

		Ficha de Presenças - 3º Período																	11ºano	Nº Total de Aulas	17
		Abril							Maio							Junho					
Nº	Nome	Data	9	12	16	19	22	23	30	3	7	10	14	17	21	24	28	31	4		
		Nº aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
1			P	P	PT	P	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P	P		
2			PT	P	PT	P	P	PT	PT	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	P	P		
4			PT	P	PT	F	P	F	PT	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	P	P		
5			F	F	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	F	PT	P	P		
6			PT	PT	P	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	PT	P	P	P		
7			F	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P		
8			PT	PT	PT	P	P	PT	PT	P	PT	PT	PT	P	PT	P	PT	P	P		
9			P	PT	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P	P		
10			PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	P	P	
11			PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	P	P	
12			PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	
13			F	F	PT	PT	P	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P		
14			PT	P	PT	P	P	PT	PT	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	F	P		
15			F	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	F	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P		
16			PT	P	PT	P	P	F	PT	F	PT	PT	PT	PT	PT	F	PT	P	P		
17			P	P	PT	P	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P	P		
18			PT	P	PT	P	P	PT	PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	PT	P	P		
19			P	P	P	P	P	PT	F	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P	P		
20			PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	PT	PT	P	P		
21			PT	P	PT	P	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	P	F	P	P		
22			PT	P	PT	F	P	F	PT	P	PT	P	PT	P	PT	P	PT	F	P		
23			PT	P	PT	PT	P	PT	PT	P	PT	P	PT	P	PT	P	PT	P	P		
24			PT	P	PT	P	P	PT	PT	P	P	P	P	PT	PT	PT	PT	P	P		
26			P	PT	P	PT	P	PT	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	F	P	P	P		
27			PT	P	PT	P	P	PT	PT	P	PT	P	P	PT	P	PT	P	P	P		
28			P	P	PT	F	P	F	PT	P	PT	P	P	PT	PT	P	PT	F	P		

Legenda: Pt (P a tempo); Fa(falta atraso); P (presença); D (dispensa); FM (falta material); F(Falta)

Anexo 24 Exemplo das fichas de observação utilizadas pela aluna que esteve impedida de realizar aula prática temporariamente.

Aluno(a) avaliador(a): _____
 Data: _____




CONTABILIZAÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS AÇÕES TÁTICO-TÉCNICAS

	3 toques	Comunicação ("minha", "eu")
Equipa 1		
Equipa 2		
Equipa 3		
Equipa 4		
Equipa 5		
Equipa 6		

Observa os teus colegas e regista o número de vezes que realizam as ações durante o jogo.
Deves ser honesto e sincero nos teus registos, pois só desta forma é que todas irão atingir o sucesso!

Assinatura: _____

Aluno(a) avaliador(a): _____
 Equipa avaliada: _____
 Data: _____



AVALIAÇÃO DAS AÇÕES TÁTICO-TÉCNICAS

	Sim (3 pontos)	Nem sempre, mas tentam (2 pontos)	Necessitam de melhorar bastante (1 ponto)
A equipa posiciona-se para receber a bola.			
Após a receção, levantam a bola.			
A equipa coopera entre si.			
A equipa procura colocar a bola nos espaços vazios.			
A equipa joga com fair-play e respeita o adversário.			

Observa os teus colegas e regista a avaliação que consideras justa para o desempenho das mesmas durante o jogo. Deves ser honesto e sincero nos teus registos, pois só desta forma é que todas irão atingir o sucesso!

Assinatura: _____

Anexo 26 Descritores e grelha de Autoavaliação.

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO		
Indicadores	Descritores	Escala de Likert (1-4)
Relação com a Tarefa	Identifico as exigências das técnicas elementares.	
	Percebo o conteúdo lecionado.	
	Identifico o nível em que me encontro.	
Relação com o "Eu"	Construí e apresentei novas ideias.	
	Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas.	
	Procuro ser autónomo e estou consciente da necessidade de evoluir.	
Relação com os Outros	Ajudo/corrijo os meus colegas.	
	Trabalho conjuntamente com os meus colegas e coopero com o professor.	
	Respeito as regras de segurança da modalidade.	
Legenda:	1- Não consigo; 2- Consigo com muita dificuldade; 3- Consigo com alguma dificuldade; 4- Consigo facilmente.	

		Ficha de Registo da Autoavaliação																1º Período												
		Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				MÉDIA	VALORES											
		12	15	19	22	26	29	3	6	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	17	21	24	28	5	6	12	15	AA	AA
Nº	Nome	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	AA	#DIV/0!	#DIV/0!
1																												#DIV/0!	#DIV/0!	
2																												#DIV/0!	#DIV/0!	
3																												#DIV/0!	#DIV/0!	
4																												#DIV/0!	#DIV/0!	
5																												#DIV/0!	#DIV/0!	
6																												#DIV/0!	#DIV/0!	
7																												#DIV/0!	#DIV/0!	
8																												#DIV/0!	#DIV/0!	
9																												#DIV/0!	#DIV/0!	
10																												#DIV/0!	#DIV/0!	
11																												#DIV/0!	#DIV/0!	
12																												#DIV/0!	#DIV/0!	
13																												#DIV/0!	#DIV/0!	
14																												#DIV/0!	#DIV/0!	
15																												#DIV/0!	#DIV/0!	
16																												#DIV/0!	#DIV/0!	
17																												#DIV/0!	#DIV/0!	
18																												#DIV/0!	#DIV/0!	
19																												#DIV/0!	#DIV/0!	
20																												#DIV/0!	#DIV/0!	
21																												#DIV/0!	#DIV/0!	
22																												#DIV/0!	#DIV/0!	
23																												#DIV/0!	#DIV/0!	
24																												#DIV/0!	#DIV/0!	
25																												#DIV/0!	#DIV/0!	
26																												#DIV/0!	#DIV/0!	
27																												#DIV/0!	#DIV/0!	
28																												#DIV/0!	#DIV/0!	

Anexo 27 Exemplo de uma ficha de Auto e Heteroavaliação de ginástica acrobática.

Auto e Heteroavaliação de GA				Ano Letivo 2023/2024
				11ºano
Grupos	Realização das Figuras Acrobaticas / Sincronização	Rítimo e Coordenação	Criatividade	Média
1				#DIV/0!
2				#DIV/0!
3				#DIV/0!
4				#DIV/0!

Anexo 28 Registo fotográfico do Sarau.

