Universidade da Maia - ISMAI
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto

# Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Tiago Miguel Castro Airosa

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves

Junho de 2022

Tiago Miguel Castro Airosa

Nº 38689

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves, da Universidade da Maia- ISMAI, e orientação da Professora Celeste Maria Teixeira Pereira, da Escola Sá de Miranda- ESM.

Junho de 2022

**Ficha de catalogação**

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

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

# Agradecimentos

**“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”**

Nelson Mandela

Há momentos nas nossas vidas em que não sabemos quando é a hora certa para agir ou quando é que devemos sair dos limites da nossa zona de conforto.

Os nossos alicerces dão-nos a confiança necessária para conseguir voar, não deixam que os sonhos sejam colocados de parte e fazem com que deixemos de ser reféns dos nossos próprios medos.

Na Prática de Ensino Supervisionada surgiram dúvidas e medos, por vezes a necessidade de ponderar se a decisão era a mais adequada, no entanto, tive sempre um conjunto de pessoas que me apoiou, acompanhou e aconselhou acerca do caminho certo a percorrer.

Com todas estas demonstrações de carinho, sinto a necessidade de deixar um agradecimento muito especial aos que estiveram sempre presentes nesta caminhada, nomeadamente:

-Aos donos do meu coração, o meu pai e a minha mãe, que me dão a oportunidade de estudar e de lutar pelos meus sonhos. Aliado a estas oportunidades dão-me um amor genuíno e incondicional, que faz dele o mais especial de todos;

-Ao meu maior orgulho, o meu irmão, que estuda na escola onde decorreu a minha prática. Desta forma, teve a oportunidade de vivenciar todo o meu percurso e, muitas das vezes, ajudou-me a combater algumas contrariedades;

- À minha namorada, que ao longo da minha caminhada, teve muita paciência, festejou todas as vitórias e apoiou-me nos momentos menos bons;

-Aos meus amigos, que mantiveram sempre o meu sorriso e nunca deixaram de me incentivar;

-Aos alunos a quem tive o privilégio de lecionar, nesta primeira etapa tão importante da minha vida;

-A todos os docentes da Universidade da Maia pelos momentos dedicados ao esclarecimento de dúvidas e de partilha de conhecimentos;

-A todos os docentes do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, em especial, ao grupo de Educação Física;

-Ao docente Rui Cabral a quem tivemos o privilégio de partilhar ideias e conhecimentos, fundamentalmente, ao nível das ferramentas digitais;

-Aos meus colegas e amigos do núcleo da prática, Nuno Lopes e Paulo Bravo, com quem, através de um excelente trabalho colaborativo, consegui alcançar o inimaginável;

-À Professora Orientadora, Celeste Pereira, por nos ter ajudado a crescer enquanto seres humanos e profissionais. Agradecer, ainda, por nos dar a oportunidade de aplicar metodologias de ensino inovadoras, que nos proporcionaram experiências inesquecíveis;

-À Professora Supervisora, Maria de Fátima Sarmento, por toda a amizade, carinho, disponibilidade, boa disposição, conhecimento e boa energia demonstrada em todos os momentos;

Estes alicerces facilitaram todo o meu percurso e tornaram-no inesquecível.

Estou eternamente agradecido!

# Índice

1. Introdução ..... 8
2. Enquadramento pessoal e profissional ..... 10
2.1 Uma decisão a partir de um percurso ..... 10
2.2 Expectativas iniciais ..... 11
3. Enquadramento institucional ..... 14
3.1 A importância da PES ..... 14
3.2 A PES no ISMAI ..... 15
3.3 A escola cooperante: lugar de prática ..... 16
3.3.1 Caracterização do meio envolvente ..... 19
3.3.2 Espaços Desportivos e Materiais ..... 20
3.3.3 Departamento de Expressões e área disciplinar de EF ..... 21
3.3.4 Caracterização das turmas ..... 22
3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional ..... 24
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção ..... 26
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem ..... 26
4.1.1 Conceção de ensino ..... 26
*4.1.1.1* Modelos de Ensino ..... 28
4.1.2 Planeamento ..... 31
4.1.3 Realização ..... 34
*4.1.3.1* Intervenção pedagógica ..... 34
4.1.4 Avaliação ..... 42
*4.1.4.1* A reflexão como chave para o desenvolvimento ..... 46
5. Participação na escola e Relação com a comunidade ..... 48
5.1 Atividades realizadas e trabalho colaborativo ..... 48
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação ..... 51
5.3 Socialização profissional e institucional ..... 52
5.4 A Componente ético-profissional ..... 53
6. Desenvolvimento profissional ..... 55

6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão ..... 55

7. Reflexões finais ..... 58

8. Referências bibliográficas ..... 60

## Resumo

O presente relatório é parte integrante da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia, marcando uma etapa importante no processo de formação dos estudantes estagiários. Tem como objetivo primordial a integração progressiva e orientada do estudante estagiário num contexto prático. Integrei o núcleo da prática do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, constituído por mais dois estudantes estagiários, uma Orientadora Cooperante e uma Supervisora que, através de um trabalho constante e colaborativo, me ajudou a desenvolver novas competências e a desconstruir vários paradigmas. Este documento reflete a riqueza de uma complexa caminhada feita no ano letivo 2021/2022. A busca pelo conhecimento, o desenvolvimento pessoal e profissional, a inovação e a reflexão, caracterizaram este meu percurso pelo agrupamento. A caminhada divide-se em vários capítulos e caracterizam toda a minha prática enquanto estudante. A "Introdução" faz referência aos objetivos da prática e do presente documento; no capítulo "Enquadramento pessoal e profissional" é descrito todo o percurso antecedente, que ajudou no decurso da prática, e são apresentadas as expectativas iniciais; o "Enquadramento institucional" faz referência à importância da prática, às características do local da prática e das turmas lecionadas; na "Prática Profissional: do plano de análise ao da intervenção" são apresentadas as estratégias e metodologias adotadas ao longo do processo de conceção, planeamento, realização, intervenção pedagógica e avaliação; na "Participação na escola e relação com a comunidade" são apresentadas todas as atividades realizadas em trabalho colaborativo; o "Desenvolvimento profissional" é uma reflexão sobre as dificuldades sentidas e as necessidades de formação; a "Reflexão final" é uma análise de todo o processo da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física e dos elementos a ele associados que enriqueceram as competências dos estudantes estagiários.



**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Estudante Estagiário;

## Abstract

This report is an integral part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, of the Master´s in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at Universidade da Maia, marking an important step in the training process for pre-service teacher. Its primary objective is the progressive and guided integration of pre-service teacher in a practical context. I was part of the practice nucleus of the Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, consisting of two more pre-service teacher, a Cooperating teacher and a Faculty tutor who, through constant collaborative work, developed new skills and deconstructed several paradigms. This document reflects the richness of a complex journey made in the academic year 2021/2022. The search for knowledge, personal and professional development, innovation and reflection characterized this journey through school clusters. The journey is divided into several chapters which, mutually, characterize the entire practice. The "Introduction", which refers to the objectives of the practice and the present document; the "Personal and professional framework", where the path that helped during the practice is described and initial expectations are presented; the "Institutional framework" refers to the importance of practice, the characteristics of the place where the practice takes place and the classes taught; in "Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan", the strategies and methodologies adopted throughout the design, planning, realization, pedagogical intervention and evaluation process are presented; in "Participation in school and relationship with the community" all activities carried out in collaborative work are presented; "Professional development" is a reflection of the difficulties felt and training needs; the "Final Reflection" is an analysis of the entire process and the elements associated with it, which enriched the competences of the pre-service teacher.



**Keywords:** Supervised Teaching Practice, Physical Education, Pre-Service Teacher

## Lista de Abreviaturas

AE- Aprendizagens Essenciais

AESM- Agrupamento de Escolas Sá de Miranda

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

ESM- Escola Sá de Miranda

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

NPES- Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC- Orientador Cooperante

PA- Planeamento Anual

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Projeto Educativo

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RI- Regulamento Interno

RPES- Relatório da Prática do Ensino Supervisionada

TGFU- Teaching Games for Understanding

UD- Unidade Didática

# 1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia. A elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) é um dos requisitos necessários para a sua conclusão. É um caminho de evolução, que depende de um planeamento sustentado, efetivado através de metodologias e modelos de ensino. Desta forma, é essencial fazer uma análise da escola, do meio, da turma e do contexto, para que este seja um caminho em ascensão.

O núcleo da PES (NPES), constituído por uma Orientadora Cooperante (OC), uma Supervisora e três Estudantes Estagiários, realizou a sua prática no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM), em Braga, no decorrer do ano letivo 2021/2022. Cada Estudante Estagiário (EE) teve a responsabilidade de lecionar uma turma do 11.º ou 12.º ano de escolaridade. Como complemento ao ensino secundário, os Estudantes Estagiários lecionaram uma Unidade Didática (UD) numa turma do 2º ciclo, na escola EB23 de Palmeira.

O RPES tem como propósito espelhar, analisar e refletir sobre todos os processos resultantes de um ano de prática, realizado numa escola cooperante, que completou a nossa formação. A PES e o relatório regem-se pela legislação vigente que admite a habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro) e pelas normas da instituição universitária.

O presente relatório divide-se em vários capítulos, que envolvem as áreas caracterizadoras de todo o processo da PES. No Enquadramento pessoal e profissional é descrito o percurso antecedente do EE, que ajudou no decurso da prática, relacionando-o com as expectativas iniciais. O Enquadramento institucional faz referência à importância da PES, às características do local da prática e das turmas lecionadas. No capítulo seguinte são apresentadas as estratégias e metodologias adotadas ao longo do processo de conceção, planeamento, realização, intervenção pedagógica e avaliação. No capítulo da Participação na escola e relação com a comunidade são apresentadas todas as atividades realizadas em trabalho colaborativo, considerando todos os momentos de integração e relacionamento com a comunidade educativa. No item Desenvolvimento profissional faz-se referência às dificuldades sentidas, às formações efetuadas e a todos os momentos de partilha de conhecimentos com outros docentes. Segundo Nóvoa, (2019), o reforço e o reconhecimento profissional, na formação inicial e contínua, e o trabalho coletivo com os docentes é de muita

relevância. No capítulo da Reflexão final pretende fazer-se uma análise de todo o processo e dos elementos a ele associados, que enriqueceram as competências dos Estudantes Estagiários.

Foi um ano de muitas aprendizagens, que resultaram num conjunto de vivências sociais, de dimensão intra e interpessoal, que nos capacitaram para lidar com a tensão causada pelo incógnito e melhoraram o diálogo e exposição para com o outro, destacando o papel da OC e da Supervisora (Seabra et al., 2016).

No seguinte RPES será apresentada uma aventura de um grupo de "Descobridores" que procurou completar os desafios provenientes da sua longa jornada pedagógica. Assim, representa uma perspetiva pessoal, que tem por base a sustentação científica, em congruência com o desenvolvimento profissional, que tem como alicerces uma prática reflexiva e o trabalho colaborativo com todo o núcleo e comunidade educativa.

# 2. Enquadramento pessoal e profissional

## 2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O momento de decidir acaba por chegar, mais cedo ou mais tarde, a cada um de nós, no entanto, posso declarar, que essas decisões foram facilitadas pelas oportunidades que me foram proporcionadas.

Sou natural de Braga e residente em Vila Verde, onde realizei grande parte do meu ciclo de estudos.

Desde sempre foi visível o meu gosto pela prática de atividade física e pelo exercício físico. Com seis anos de idade, iniciei a minha carreira como atleta de futebol no Vilaverdense FC. Com a realização de boas exibições despertei o interesse do Vitória SC, abraçando o desafio de pertencer a esta instituição. Esta etapa da minha vida exigiu muito de mim, em termos físicos e psicológicos, uma vez que eram feitas, todos os dias, longas viagens.

Após um ano e meio, foi o momento de continuar a minha prática noutro clube, o S.C. Braga, onde permaneci nas quatro épocas seguintes. Foram quatro épocas de muita aprendizagem, devido à exigência que é requerida pelo clube, que me fez crescer não só enquanto homem, como também enquanto jogador e que me permitiu participar em vários torneios da seleção distrital da Associação Futebol de Braga.

Os meus dois anos de Júnior, no Vilaverdense FC, foram duas épocas muito produtivas em termos pessoais, nas quais fui premiado como melhor jogador da divisão, no primeiro ano, e nomeado para o mesmo, no segundo. Durante estes dois anos, surgiu o interesse de clubes estrangeiros, nomeadamente, o Virtus Entella (Itália) e o Nancy (França).

Na consequência deste meu percurso enquanto atleta e da minha formação académica, adquiri valências que me permitiram liderar uma equipa de sub-10 do clube Atlético dos Arcos, situado em Arcos de Valdevez. Neste seguimento, implementei práticas inovadoras, ao nível dos jogos reduzidos e do futebol, numa vertente lúdica e educativa, sempre na perspetiva de criar experiências únicas, para que os mais jovens vissem o desporto como uma oportunidade de desenvolvimento físico, psíquico e social.

Para além do futebol, experienciei outras modalidades, como o ténis de mesa, a natação e a dança, através do Desporto Escolar. Outra experiência enriquecedora foi a minha

passagem pelo fitness, onde prescrevi planos de treino de força para vários tipos de população.

Para desenvolver os meus conhecimentos, tanto a nível pessoal como profissional, passei por várias experiências, que me permitiram adquirir aptidões e conhecimentos necessários para a minha vida. Destaco o trabalho feito numa empresa de tecnologias ambientais e o trabalho numa empresa de animação turística, através do qual já realizei duas descidas de rio guiadas e deu-me a possibilidade de lecionar aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs).

É nas AECs que aplico todo o meu conhecimento e gosto pela prática desportiva, em especial no ensino da disciplina de Educação Física. Tento sempre divulgar e incutir junto dos meus alunos a necessidade de sermos pessoas ativas, sempre focados em proporcionar experiências únicas e inovadoras, que consequentemente fará dos meus discentes amantes do desporto no presente e no futuro.

A área desportiva é o meu foco principal, no entanto, quando ingressei no ensino secundário, na Escola Secundária Sá de Miranda, não havia opções para cursos de desporto. Desta forma, optei pelo curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, que é uma área com a qual me identifico. Estes três anos de escolaridade, num curso artístico, ajudaram-me a lidar com sentimentos, elevaram-me a autoestima, incentivaram-me à criatividade e impulsionaram-me para o trabalho de equipa.

Após a conclusão do meu ensino secundário, decidi prosseguir os meus estudos em Melgaço, distrito de Viana do Castelo, na Escola Superior de Desporto e Lazer, no curso de Desporto e Lazer. Concluí a minha licenciatura realizando estágio na área do Futebol, o que me deu a cédula de treinador Nível I.

Para alcançar os meus objetivos e realizar o meu sonho, ingressei no MEEFEBS, no Instituto Superior da Maia, o qual ainda prossegue.

Volto agora, à Escola Secundária Sá de Miranda, mais experiente e com o mesmo objetivo de sempre: realizar o meu sonho de ser docente na área da Educação Física.

## 2.2 Expectativas iniciais

Desde sempre, o meu objetivo foi estar ligado à área da educação no nível secundário. No entanto, até ao momento, a minha experiência ligada à área da educação era resultado da lecionação das AECs. Surgiu, desta forma, a expectativa de criar valências e capacitações que

me permitissem desenvolver a minha vida profissional, de acordo com o meu principal objetivo.

A formação inicial é o culminar de um processo de formação. A maior dificuldade poderia passar por conseguir fazer a ligação entre o conhecimento adquirido e a aplicação prática. No entanto, aquando inserido nesta nova realidade, senti que seria um ano desafiante, de descoberta e de renovação de conhecimentos. Assim, a minha motivação ficou amplificada, com a perspetiva de aumentar a participação e o trabalho de equipa entre todos os atores educativos, fortalecer a coesão interna e compreender a identidade do agrupamento, com um grupo unido em prol do desenvolvimento de todos. As competências, que pretendo que sejam incutidas nos alunos, devem estar em conformidade com o desenvolvimento das habilidades motoras e com a transmissão de conhecimentos relativos às várias modalidades.

A ambiguidade da transição de aluno para professor causou-me alguns receios pelo facto de saber que temos a responsabilidade de influenciar a visão futura daqueles que, diariamente, convivem connosco.

Enquanto EE tive sempre a pretensão de incluir todos os alunos nas práticas, para tal, era importante ter especial atenção às especificidades e características de cada aluno, adaptando e adequando os métodos e estilos de ensino, para que fosse alcançado o sucesso académico e pessoal. Nesta perspetiva, pretendia que as aulas fossem momentos de formação contínua apresentadas através de conteúdos transversais e acessíveis para todos.

Pretendia passar a ponte, que se encontra entre a formação teórica e o contexto escolar, com maturidade e o conhecimento necessários, para refletir sobre as minhas práticas e aumentar o meu espírito crítico, tornando-me um cidadão e profissional mais consciente, com tomadas de decisão assertivas e equilibradas. Tinha, ainda, como perspetiva aperfeiçoar as minhas capacidades e desenvolver as minhas competências, através de uma partilha de conhecimentos e de experiências com os docentes e os alunos.

Desde cedo, fomos instigados para sermos recetivos a todas as dinâmicas da escola, onde o trabalho colaborativo, com todos os intervenientes da comunidade escolar, era um recurso substancial. Em virtude, no que diz respeito à instituição da prática, esperava que nos proporcionasse experiências únicas e nos desse a oportunidade de apresentarmos propostas para dinamização da comunidade escolar.

Relativamente aos meus colegas Estudantes Estagiários, esperava ter um bom clima grupal, que nos permitisse debater ideias, partilhar experiências e analisar perspetivas diferentes e que o trabalho de equipa fosse a chave do nosso sucesso.

A OC, Celeste Pereira, foi desde cedo muito recetiva ao esclarecimento de dúvidas, demonstrando sempre a sua disponibilidade. Na chegada dos Estudantes Estagiários à escola, mais uma vez, foi importante para a apresentação das infraestruturas, do pessoal docente e não docente, que nos acolheu ao longo de todo o ano letivo e facilitou todo o nosso processo de integração e aplicação prática.

# 3. Enquadramento institucional

## 3.1 A importância da PES

A PES é o momento onde todas as aprendizagens do processo de formação académica assumem um papel principal, esta é considerada por Sá e Costa (2009) como o término de um processo de formação. Permite compreender, acompanhar e desenvolver atividades às quais não teríamos acesso enquanto estudantes, como o planeamento, avaliação, elaboração de projetos pedagógicos e viver a realidade das ações existentes numa escola. Surge, ainda, como um momento essencial na formação para a docência. O elemento prático, associado ao desenvolvimento de um conhecimento qualificado e a capacidade de o colocar em prática, é possibilitador de circunstâncias reais de ensino e de prática profissional (Resende et al., 2020).

Segundo Nóvoa (2009), a escola não pode ser distinta pela dissemelhança e dissidência. Assim, deve surgir como um espaço de análise e de partilha de experiências, convertendo em conhecimento profissional. Surge numa perspetiva ética que tem como sustento a reflexão acerca da realidade prática e teórica, deve também estar assente numa perspetiva de ideias, acessíveis e condescendentes aos contextos, surgindo fundamentos admissíveis para qualquer prática.

Para além da aplicação do conhecimento anteriormente adquirido, em contexto prático, a socialização e as emoções são mais dois pressupostos evidenciados na PES, que contribui para a nossa formação.

> Aprender a ser professor carateriza-se, portanto, por um permanente envolvimento pessoal, relacional e situacional, em que as experiências emocionais emergem inevitavelmente relacionadas com os papéis e funções inerentes à profissão, experienciados pela primeira vez em contexto de estágio.
>
> (Gomes et al., 2019, p.7)

O contacto com a prática concede a compreensão e a vivência das diferentes dimensões que a profissão afigura, possibilitando um praticar diferenciado. Neste processo, para Seabra et al. (2016), a OC deve comprometer-se com a efetiva adaptação e viabilizar a vivência da cultura profissional escolar, fomentando a análise sistemática da prática e das adversidades procedentes, através de métodos críticos e reflexivos (Souza et al., 2020).

Posto isto, de facto, a PES é vista como um processo fundamental para que haja uma integração do EE na vida profissional, através do desenvolvimento de desafios com o objetivo de aprimorar competências profissionais e sociais e, de modo a verificar as habilitações futuras do professor para o conjunto de exigências que lhe serão colocadas posteriormente, como docente (Khan, 2022).

## 3.2 A PES no ISMAI

O MEEFEBS, da Universidade da Maia, apresenta uma oferta formativa que procura dar resposta aos desafios colocados pelo reconhecimento do valor da Educação Física (EF) na qualidade dos princípios didáticos e desportivos.

A Unidade Curricular da PES está inserida no plano curricular deste mestrado, enquadrando-se na regulamentação sintetizada pelas normas da instituição e pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que distingue as condições de habilitação profissional para a docência. Está assente nas áreas de desempenho da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, na Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento profissional.

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem tem como finalidade a construção de estratégias e metodologias de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, encaminhando de forma eficaz o processo de desenvolvimento pessoal e didático dos alunos.

A Participação na Escola e Relação com a Comunidade inclui as atividades realizadas, no decorrer do ano letivo, com o objetivo de aumentar o trabalho colaborativo entre a escola, os Estudantes Estagiários e a comunidade, para que o processo educacional seja facilitado e melhorado.

O Desenvolvimento Profissional surge como resposta às exigências da sociedade atual, que se encontra em constante transformação, com novas adversidade e desafios. Assim, o professor deve estar em formação constante (Albuquerque & Castro, 2015; Silva et al., 2021).

A PES integra, ainda, cinco áreas de atividades obrigatórias, que têm de ser realizados na escola, nomeadamente, a lecionação, o departamento curricular, a direção de turma, o desenvolvimento de um seminário e o Desporto Escolar.

Com o decorrer da prática, cada estudante estagiário, terá a responsabilidade de realizar um Plano de Formação e Intervenção na Escola (PFIE), que pretende analisar as dificuldades sentidas no confronto com a prática, realizar uma autoanálise das competências pessoais e

profissionais das três dimensões de desempenho e as propostas de intervenção ao nível das competências profissionais.

Deverá ser construído, ainda, um dossier em formato digital, na plataforma *OneDrive*. Este dossier deve estar em constante atualização e deve constar tudo o que é referente à nossa prática. Como estamos perante uma sociedade que atravessa grandes transformações tecnológicas, pretendo acompanhar estas mudanças e enfrentar os desafios que delas advém. Com esse propósito, desafiei-me a construir o dossier da PES com o formato de website, através da plataforma online de criação e edição de sites *WIX*.

O RPES é o culminar de um ano da PES, que deverá traduzir a experiência da prática, colocando em evidência o desenvolvimento profissional, como forma de processo que visa desenvolver competências, que possibilitam dar resposta às exigências inerentes à profissão.

Esta Unidade Curricular dá a oportunidade de enriquecer e complementar a formação académica, integrando progressivamente o EE, através de experiências práticas.

## 3.3 A escola cooperante: lugar de prática

> Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.
>
> (Saviani, 2005,p28)

A relação entre a escola e a comunidade, de acordo com Mulford (2008), contribui, para um ambiente de bem-estar, adesão e integração social. Nesta perspetiva, o envolvimento e o compromisso entre a escola e a comunidade, facilitam a que os alunos aspirem ao sucesso educativo e, simultaneamente, ao desenvolvimento da comunidade.

Assim, a PES, realizou-se no AESM situado na cidade de Braga. É uma cidade com elevada riqueza patrimonial, que liga a tradição com a inovação, a juventude e a criatividade.

O AESM derivou da incorporação da Escola Sá de Miranda com o Agrupamento de Escolas de Palmeira, sendo a primeira a escola sede. É constituído pela Escola Sá de

Miranda, pela Escola EB 2/3 de Palmeira e por um conjunto de escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-escolar das freguesias de Palmeira, Adaúfe, Dume, Crespos e Navarra.

O agrupamento tem a missão de elevar o nível de formação dos seus alunos, contribuindo para a mobilidade social. Caracteriza-se por ser um espaço de aprendizagem e interação, onde os alunos encontram um ensino de qualidade para que possam crescer como cidadão ativos, responsáveis, participativos, solidários, reflexivos e críticos. Tem ainda a visão de consolidar o seu reconhecimento como referência de excelência educativa orientada pelos valores de ética, solidariedade, igualdade, respeito e cidadania universal.

O AESM adere a projetos e clubes que permitam construir e implementar dispositivos de monitorização, reflexão, melhoria e procura por soluções inovadoras.

Nesse sentido, o Clube de Robótica procurava desenvolver atividades no âmbito da iniciação à eletrónica digital, incorporando os princípios relacionados com a automatização de processos, através da utilização de microprocessadores Arduino e PICAXE. O Clube Desporto Escolar proporcionava o acesso à prática desportiva, contribuindo para a promoção do sucesso escolar, de estilos de vida saudáveis, de princípios e de valores relativos a uma cidadania ativa. O Projeto Educação Para a Saúde promovia o desenvolvimento de competências dos jovens, permitindo construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. O Projeto Pedagogia Para a Autonomia e Sucesso Educativo tinha como objetivo promover a coerência das práticas, promover o desenvolvimento dos alunos e promover o diálogo profissional e a colaboração interpares. O Projeto Sá Solidário tinha por princípios a solidariedade, a procura por auxiliar os elementos da comunidade educativa e por suprir algumas das suas necessidades. O Projeto Sá Voluntário pretendia que os alunos crescessem como cidadãos ativos e responsáveis. O Projeto Tambombo tinha como objetivo desenvolver aptidões musicais e a ocupação dos tempos livres dos jovens. Este projeto recaía sobre três premissas, a formação musical teórica, a formação musical prática através da criação de orquestra de percussão e demonstração dos conhecimentos adquiridos em espetáculos.

Com o intuito de desenvolver um plano de internacionalização, surgiu o Plano de Desenvolvimento Europeu. Através do Erasmus + pretendia-se potenciar o desenvolvimento profissional e pessoal dos cidadãos, para o reforço da identidade europeia, do desenvolvimento sustentável, da união social e da empregabilidade. O eTwinning era uma ação do programa Erasmus+ e tinha como objetivo redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através de projetos comuns. Assim, o Projeto CLIL (Content and

Language Integrated Learning) surgia na perspetiva de promover o ensino de diferentes matérias, servindo-se da língua inglesa como forma de comunicação (Olsson, 2021). Simultaneamente, era privilegiada a utilização de novas tecnologias e de aprendizagens por projetos.

O Plano de Ação para a Promoção da Qualidade das Aprendizagens (Plano 21/23) sistematizava as medidas que eram implementadas para a melhoria das aprendizagens no sentido da promoção do sucesso escolar e da qualidade do sucesso. Deste modo, surgiu o projeto "Todos a Ler", com o objetivo de promover o enriquecimento pessoal de todos os alunos do agrupamento. O Programa Mentorias incorporado no Plano 21/23 destinava-se aos alunos que pretendam assumir o papel de mentores. Estes alunos deviam auxiliar e acompanhar a aprendizagem dos colegas, procurando estimular a cooperação entre alunos, o gosto pelo conhecimento e a autonomia.

Foi na Escola Sá de Miranda (ESM) que se realizou grande parte da PES, e esta encontra-se, atualmente, num processo de transformação quer na organização quer na gestão introduzida por um novo regime de autonomia, administração e gestão. Apresenta, ainda, uma vasta oferta educativa e formativa, com vários cursos que suprem as necessidades dos jovens.

O Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, que se aplicam para os alunos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente. Estabelecem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior. A sua conclusão verifica um diploma de Ensino Secundário e o nível três de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

Os Cursos Profissionais de Técnico de Receção (Hotelaria), Técnico de Informação e Animação Turística, Técnico de Multimédia, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Ação Educativa e Animador Sociocultural, que se aplicam aos alunos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente. Estabelecem uma oferta educativa do ensino secundário profissional, direcionada para jovens que pretendam uma formação orientada para a inclusão na vida profissional. Conferem, ainda, um certificado de qualificação de nível quatro, que permite a inserção profissional como técnico intermédio e oferece equivalência ao 12.º ano de escolaridade.

A Oferta de educação e formação para a população adulta, designado por Educação e Formação de Adultos (EFA), possibilita o aumento do nível das qualificações, melhorando as condições de empregabilidade.

Relativamente à distribuição das turmas do 3º ciclo, estas centram-se na Escola EB 2/3 de Palmeira, havendo turmas em funcionamento na Escola Sá de Miranda, que funcionam em projeto CLIL.

### 3.3.1 Caracterização do meio envolvente

O meio envolvente é de fundamental importância na evolução e influência dos alunos. Através do contexto físico, social e cultural pode-se delinear melhor o planeamento, tendo como referência os espaços desportivos, os materiais e as características dos alunos (Seabra et al., 2016).

Braga é uma cidade Bimilenar que apresenta ao mesmo tempo iniciativa e juventude, impulsionando o empreendedorismo e a cultura local, contribuindo para a sua eleição de Capital Europeia da Juventude em 2012. O facto de ser multicultural e cosmopolita faz com que ofereça grande diversidade de cenários de sucesso e prosperidade.

A cidade aposta na promoção das condições físicas e na criação, de modo a incentivar os bracarenses à prática regular de exercício físico. Tem, ainda, como desafio aumentar a qualidade das práticas desportivas e diversificar a oferta desportiva, contando com o apoio do Associativismo Concelhio. Criou, em 2019, um Projeto Educativo local, com o objetivo de promover projetos educativos municipais e contribuir para a concretização dos projetos educativos de cada escola.

O Município, quando caraterizado a nível de associativismo desportivo, inclui inúmeros complexos desportivos municipais, entre eles: o Estádio Municipal de Braga, localizado na freguesia de Dume e é o estádio mais representativo da cidade; o Clube de Ténis de Braga constituído por sete infraestruturas sendo seis delas campos de ténis e um campo de miniténis; as Piscinas Municipais de Maximinos e da Rodovia que, para além dos serviços de Escola de Natação, é o local onde decorrem os treinos de natação da equipa do Desporto Escolar no qual participamos; o Estádio 1º de Maio onde existe uma pista de atletismo com as respetivas dimensões olímpicas e o Complexo Desportivo da Rodovia, constituído por seis campos de futebol, dois campos de basquetebol, um parque infantil, um parque geriátrico, um parque de *street workout*, uma parede de escalada, um *skate park* e uma extensa via pedonal ciclável, ao longo do rio Este e de acesso gratuito à população.

Tendo em conta todas as infraestruturas aqui referidas, o concelho de Braga engloba um total de 11,282 atletas, repartidos pelas cinquenta e duas modalidades praticadas e cento e trinta e dois clubes/associações desportivas.

Apresenta, ainda, como projetos desportivos o Semear para Comer, o Grupo Cantares, o Voluntário de Proximidade, o Boccia Sénior, a Natação Sénior, o BragActiva, o Programa "Os Piratas vão à Piscina", o Programa MEXE-TE Braga, a Hidroginástica e o Centro Municipal de Corrida e Marcha de Braga.

Há alguns eventos regulares que decorrem no nosso município, tais como, a Meia Maratona, a Corrida de S. João, a Gala do Desporto de Braga, a Rampa da Falperra, o Encontro de Futebol de Páscoa, a III Prova Nacional de Escalada Adaptada e o Campeonato Universitário Europeu de Futsal.

O AESM é, desta forma, impulsionado pedagogicamente, consequência da correspondência que se pode estabelecer entre as entidades formadoras do município e as atividades providenciadas à comunidade.

### 3.3.2 Espaços Desportivos e Materiais

Os espaços do agrupamento exercem um papel importante no benefício da participação da comunidade na valorização desses equipamentos e enriquecimento cultural dos alunos.

A escola sede ESM, situada na freguesia de São Vicente, dispõe de material didático-pedagógico das várias áreas do conhecimento, a biologia, a etnografia, a geografia, a física a química e a história, agrega uma grande exposição na biblioteca antiga e no museu da escola. A escola é constituída, ainda, por uma quinta pedagógica que pretende ser um espaço próspero a nível educativo para a divulgação de espécies arbóreas e arbustivas autóctones.

Relativamente aos espaços desportivos, a Escola Sá de Miranda dispõe de três espaços o Ginásio, o Campo exterior 1 (C1) e o Campo exterior 2 (C2).

O Ginásio, que é um espaço com vinte e quatro metros de comprimento, permite a prática de diferentes modalidades, tais como, atividades rítmicas expressivas, voleibol, badminton e ginástica. Neste local, encontram-se vários materiais de lecionação para diferentes modalidades: o plinto de seis caixas, uma trave de iniciação, colchões de queda e colchões individuais, minitrampolim, espaldares e tem incorporado um sistema de som.

O C1 tem uma cobertura superior e uma rede a toda a volta do campo. É incorporado por três campos de basquetebol e duas balizas de futsal/andebol, com as respetivas marcações em tamanho oficial.

O C2 é reconhecido pela comunidade como "quinta", por se situar na quinta pedagógica da escola. Contém duas balizas de andebol/futsal e marcações para jogos reduzidos. Este espaço possui um corredor de aceleração com duas pistas para a caixa de

areia, que se realizam o salto em comprimento e o triplo salto, e uma zona de lançamento do peso.

A rotação dos espaços desportivos é realizada, de duas em duas semanas, de acordo com a organização sinalizada no *roulement.*

A ESM tem à sua disposição um leque enorme de material didático para lecionação das várias modalidades. Para além do referido anteriormente, situado no Ginásio, contém bolas das diferentes modalidades (basquetebol, rugby, futsal, andebol e voleibol), cintos de tag rugby, discos de frisbee, cordas para *rope skipping*, sinalizadores, cones, arcos, coletes, barreiras e todo o material necessário para realização de jogos tradicionais.

### 3.3.3 Departamento de Expressões e área disciplinar de EF

O Departamento de Expressões é a estrutura de orientação educativa, que tem o objetivo de reforçar a articulação curricular, na aplicação dos planos de estudos estabelecidos a nível nacional, assim como o desenvolvimento de componentes curriculares.

De acordo com o artigo 2.º do regimento interno do departamento de expressões este é constituído pelos docentes que lecionam as disciplinas atribuídas aos códigos de grupos de recrutamento números 240, 250, 530, 600, 610, 260, 620, 910 e técnicos especializados. O Departamento subdividiu-se em três áreas disciplinares, que correspondem aos seguintes grupos de recrutamento: 240, 250, 530, 600, 610 e técnicos especializados- área disciplinar de Artes, coordenada pelo professor Manuel Costas; 260 e 620- área disciplinar de Educação Física e Desporto, coordenada pelo professor Jorge Marques; 910- área disciplinar de Educação Especial, coordenada pela professora Maria Celeste Alves.

A área disciplinar de EF integrou-se no Departamento de Expressões e foi orientada por quinze professores que lecionam a disciplina de Educação Física. Os docentes Abílio Martins e Maria Manuela Neves, que pertencem ao código de recrutamento 260, e os docentes Ana Santos, Celeste Pereira, Jorge Marques, José Ramôa, Miguel Viamonte, Manuel Macedo, Maria da Conceição Pinto, Maria Fernando Moreira, Maria Helena Rodrigues, Maria Teresa Pipa, Olga Couto, Pedro Pires, Rui Cabral, que pertencem ao código de grupo de recrutamento 620.

### 3.3.4 Caracterização das turmas

Ter um pleno conhecimento da turma é um fator primordial para qualquer docente que se preze. Conhecer e ter em conta as características e especificidades dos nossos alunos é, portanto, um fator essencial para a sua compreensão e conhecimento. Nesta perspetiva, foram realizados pelo núcleo, dois formulários online, cujo objetivo foi desenvolver estratégias para legitimar o processo de ensino e aprendizagem assim como perceber as singularidades e características dos alunos.

O primeiro formulário, designado por "Ponto de partida", pretendia obter dados biográficos sobre o aluno de modo a aumentar o conhecimento geral da turma.

O segundo formulário, designado por "Área das atividades físicas", tinha por objetivo melhorar o aproveitamento da turma, dando a oportunidade aos alunos de escolherem as matérias a abordar, bem como as suas ambições para a disciplina.

**11.º11**

A turma do 11.º11 da ESM, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, era uma turma heterogénea, constituída por dezasseis alunos do sexo feminino e sete alunos do sexo masculino. Destes alunos vinte e três eram de nacionalidade portuguesa e dois de nacionalidade brasileira.

Relativamente ao local de residência, vinte e um alunos eram do concelho de Braga, um da Povoa de Lanhoso e um de Vila Verde. Observou-se que, para realizar atividade física, quatro dos alunos não possuíam espaço físico em casa e dezanove tinham espaço disponível.

Para conhecermos o historial desportivo dos nossos alunos, questionamo-los sobre as suas experiências na prática das diferentes modalidades desportivas. Desta sondagem, destacaram-se o futebol, o futsal, o andebol, o basquetebol, o voleibol, a canoagem, o badminton, a natação, os desportos de combate, a dança, a ginástica acrobática, o golfe, a patinagem, o ténis, o ténis de mesa, o corfebol, a orientação e o atletismo. Dos alunos da turma, apenas seis, praticavam desporto federado, sendo que um aluno estava ligado á modalidade de futebol, quatro á dança e um á natação. Relativamente ao Desporto Escolar, onze dos alunos, nunca participaram e doze já fizeram parte de uma equipa.

No que concerne aos hábitos alimentares e saúde, observou-se que sete alunos tomavam quase sempre o pequeno-almoço, quatro tomavam às vezes e três nunca tomavam. A nível motor apurou-se que um aluno tinha o tendão rompido, dois alunos tinham problemas cardíacos, um sofria de insuficiência renal e que sete alunos tinham dificuldades visuais.

Tendo em conta que estamos perante uma sociedade tecnológica, tentámos perceber a flexibilidade dos nossos alunos a nível das ferramentas digitais. Apurou-se que todos os alunos possuíam internet em casa, todos tinham disponível pelo menos um computador, nove tinham tablet, e todos tinham telemóvel. Na questão do uso de aplicações, que poderiam ser usadas pedagogicamente, as mais usadas foram o *Google Meet,* utilizado por vinte e um alunos, o *Quizizz,* utilizado por vinte alunos, o *Kahoot,* utilizado por dezasseis alunos, o *Microsoft Classroom,* utilizado por nove alunos, o Padlet, utilizado por três alunos e o *Socrative,* utilizado por três alunos.

Quanto às expectativas da turma para a disciplina de EF, em termos quantitativos observou-se que três alunos pretendiam alcançar valores dos dez aos catorze, trezes alunos dos catorze aos dezassete e sete alunos dos dezassete aos vinte. Para além da classificação, os alunos, maioritariamente, pretendiam desenvolver e melhorar a saúde e o bem-estar, melhorar a aptidão física, ganhar gosto por algumas modalidades e desenvolver a autonomia.

Na perspetiva de antever as expectativas futuras dos nossos alunos, constatou-se que vinte pretendiam prosseguir estudos num curso universitário, um pretendia iniciar a vida profissional e dois pretendiam tirar um curso técnico especializado.

**9.º01**

A turma do 9.º01 da ESM foi a turma onde os Estudantes Estagiários realizaram as aulas do Projeto CLIL. Era constituída por vinte e um alunos, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Destes alunos, dezoito eram de nacionalidade portuguesa, dois de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade polaca. A turma apresentava uma média de catorze anos de idade.

No que concerne ao nível de retenções, não se registavam retenções em anos anteriores e a turma não era constituída por nenhum aluno com necessidades educativas específicas.

Relativamente ao nível alto de capacidades e habilidade motoras, a turma apresentou alguma heterogeneidade. Na sua constituição registaram-se discentes com competências e predispostos para a prática da atividade física e, também, por alunos com alguma dificuldade motora e pouco predispostos.

A turma tinha como características o debate e o entendimento lógico, exigindo dos Estudantes Estagiários alguma racionalidade no planeamento e execução de tarefas.

**6.ºD**

A turma D do 6º ano era constituída por vinte alunos, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendias entre os dez e os doze anos.

No ano letivo transato, todos os discentes frequentaram a turma D do quinto ano, na EB 2/3 de Palmeira, à exceção de um aluno, que frequentou a EB 2/3 General Humberto Delgado, em Santo António dos Cavaleiros, concelho de Loures.

A formação académica dos pais variava entre o 4º ano e a licenciatura. A maioria não terminou o 3º ciclo e apenas quatro concluíram o Ensino Secundário. As profissões, não considerando as situações desconhecidas e as de desemprego, variavam entre empregada de limpeza, empregado de armazém, empregado de balcão, motorista, pedreiro, eletricista, cabeleireiro, empilhador, polidor de metais, agente da PSP, entre outras.

Dois alunos beneficiavam de Apoio Social Escolar no escalão A, três no escalão B e cinco no escalão C.

A turma caracterizava-se por alguma homogeneidade, tanto a nível comportamental como cognitivo. No que concerne ao aproveitamento, a maior parte dos discentes evidenciava indicadores de aprendizagem positivos, mas um grupo restrito apresentava falta de estudo e de empenho pelas atividades escolares. Da constituição da turma constava um aluno com Necessidades Educativas Especificas, que beneficia de RTP (Relatório Técnico Pedagógico) desde o 1º ciclo.

## 3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

Como refere Gomes et al. (2014) os núcleos de estágio são comunidades que através do suporte dos OC, concebem ambientes propícios à reconfiguração da identidade profissional.

O trabalho de equipa é essencial, ajudando na resolução de problemas e funcionando como alavanca para o sucesso. Foi nesta perspetiva que o núcleo da ESM se constituiu, formado por três estudantes estagiários, Nuno Lopes, Paulo Bravo, Eu, Tiago Airosa, pela orientadora cooperante, professora Celeste Pereira e pela professora supervisora, doutora Fátima Sarmento.

Os OC, para Timostsuk et al. (2016), assumem um papel preponderante no sustento e na regulação das emoções dos Estudantes Estagiários, promovendo uma consecução das aprendizagens e estimulando uma atitude crítica e reflexiva.

Foi nesta perspetiva, que a professora Celeste Pereira, através da sua vasta experiência, obtida a partir de vários anos de lecionação e incorporação em cargos de gestão pedagógica, conduziu o núcleo e contribuiu, de forma muito significativa, em todo o nosso processo de formação (Rocha, 2015). A sua atuação passou por, através de vários momentos de partilha e participação em atividades da comunidade educativa, transmitir todos os seus conhecimentos, valores e experiências.

Para promover o nosso desenvolvimento e reflexão, a troca de ideias, a partilha de conhecimentos e os momentos de trabalho colaborativo foram imprescindíveis. Para isso, a nossa organização ficou caracterizada pela diversidade de reuniões semanais entre os Estudantes Estagiários e OC. Nestas reuniões, definíamos metas a atingir, organizávamos documentos essenciais e procedíamos a reflexões semanais e diárias. Desta forma, antecipávamos situações ao nível do planeamento das aulas, das dificuldades derivadas das mesmas e das reflexões.

A constante partilha de ideias, experiências, inquietações e emoções, permitiu aumentar os nossos níveis de segurança, desenvolvendo o sentimento de cooperação entre o grupo. A união de todo o NPES revelou-se indispensável e crucial para o processo de evolução (Lima et al., 2014). O apoio emocional e pedagógico, que houve no núcleo, foi, desta forma, fulcral para que convertêssemos os momentos de dificuldade em momentos de aprendizagem (Anttila et al., 2017).

Relativamente à área disciplinar de EF, os docentes foram desde cedo recetivos aos Estudantes Estagiários e demonstraram o grande profissionalismo que os caracterizava. O núcleo participou em todas as atividades ativamente, promovendo um bom clima grupal e fomentando o espírito de equipa. A disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, o suporte a projetos da PES e o incentivo de ideias a implementar foram estimulados e apoiados pelos docentes.

A professora supervisora, doutora Fátima Sarmento, teve três momentos de intervenção, distribuídos pelos três períodos do ano letivo. Estes momentos foram essenciais para o desenvolvimento dos Estudantes Estagiários, uma vez que, pela partilha de todo o seu conhecimento, pela sua clareza e pelos seus princípios, orientou e controlou determinadas atividades que nos incumbiram.

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

## 4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A Organização e gestão do ensino e da aprendizagem possibilita a estruturação, execução e conclusão da prática, uma vez que engloba a grande maioria das tarefas, intrínsecas à profissão docente, que permitem alcançar o processo de ensino e aprendizagem com sucesso. Todo este processo teve como objetivo a construção de métodos de intervenção, orientados por finalidades pedagógicas, propícias ao desenvolvimento e formação dos nossos alunos.

### 4.1.1 Conceção de ensino

A conceção de ensino baseou-se na perspetiva de criar aprendizagens e interações, para que os alunos encontrassem condições propícias a um ensino de qualidade e ao sucesso educativo. Para isso, proceder a uma retrospetiva do meio foi de elevada relevância. Deste modo, após a apresentação da escola pela orientadora cooperante, os estudantes estagiários participaram nas reuniões dos órgãos da escola.

Na reunião geral de professores, em que foram convocados todos os docentes, a diretora informou sobre as atividades a desenvolver, no início do ano letivo, bem como deu a conhecer todos os documentos orientadores existentes no agrupamento e ofereceu um cardápio de auxílio ao professor.

Na reunião de início de ano, do Departamento de Expressões, a coordenadora deu início às atividades de cada área disciplinar, dando resposta ao solicitado nas informações emanadas do conselho pedagógico.

Nas reuniões da área disciplinar de EF, inicialmente, foram definidos os grupos de trabalho que ficariam responsáveis pela elaboração das planificações. Realizaram-se ajustes quanto aos critérios de avaliação e ponderações para os cenários de ensino presencial, misto, não presencial e para alunos com atestado médico. Definiram-se também as atividades a serem incluídas no Plano Anual de Atividades (PAA).

A reunião do conselho de diretores de turma foi um trabalho articulado pelos diretores de turma, orientado pelo coordenador. Este conselho é constituído pelos professores designados anualmente pela diretora, para serem diretores de turma. O diretor de turma é um gestor pedagógico entre os alunos, pais e professores, desenvolvendo um trabalho

colaborativo entre os vários docentes da turma. Assim, surge com a responsabilidade de organizar todo o processo de ensino e aprendizagem e como meio de ligação entre os encarregados de educação, professores, alunos e escola.

Na reunião inicial de conselho de turma, o diretor de turma informou os presentes sobre o diagnóstico e o plano de turma. Nas reuniões posteriores, foi-se procedendo ao acerto e ratificação das propostas de avaliação, à análise do aproveitamento, do comportamento e da assiduidade global da turma e analisaram-se as medidas de promoção do sucesso escolar.

Para a execução desta fase foi essencial a análise do Projeto Educativo (PE), do Regulamento Interno (RI), do Programa Nacional da Educação Física, das Aprendizagens Essenciais (AE), do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e do *roulement* de instalações.

O PE é um documento pedagógico orientador da ação educativa, que permitiu detetar problemas e possíveis soluções. O RI serviu como apoio garantindo que fossem cumpridas as regras de convivência e assegurando o cumprimento do PE. O Programa Nacional da Educação Física e as AE foram documentos orientadores importantes, a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem.

Aquando da lecionação de uma turma de 11.º ano de escolaridade, constatou-se que os alunos deveriam desenvolver competências essenciais de nível introdutório, em quatro matérias, e de nível elementar, em duas matérias. A operacionalização das AE tem à condição de possibilidade nos subdomínios obrigatórios, a subárea jogos desportivos coletivos, as subáreas ginástica e atletismo e a subárea atividades rítmicas e expressivas. Nos subdomínios de opção têm à disposição a subárea patinagem, a subárea raquetas e outras. Estas condições de possibilidade foram executadas na plenitude e o processo de escolha e distribuição foi negociado com os alunos.

Simultaneamente à aprendizagem das várias matérias tivemos, como linha orientadora, o PASEO, que pretende que os alunos adquiram literacias que precisam de estimular para dar resposta às exigências dos tempos de mudança atual. É estruturado por princípios, valores e áreas de competências que se devem desenvolver nos nossos alunos.

> O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas

> e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.
>
> (Martins et al., 2017, p. 2)

O *roulement* foi um documento que geriu a distribuição dos espaços desportivos pelas respetivas turmas. Este documento tinha uma rotação de espaços de duas em duas semanas, afetando diretamente a estruturação do nosso Planeamento Anual (PA), uma vez que as instalações desportivas da escola têm características que limitavam a realização de determinadas modalidades.

Após a análise de todos os documentos, tendo em conta as características e preferências dos nossos alunos, assim como as decisões da área disciplinar, estruturou-se o PA. Constituiu-se através da inclusão das Unidades Didáticas de cada período e respetivas instalações desportivas.

Para definir quais as modalidades a abordar foram realizados pelo NPES, dois formulários online, cujo objetivo foi desenvolver estratégias para legitimar o processo de ensino e aprendizagem e perceber as características dos nossos alunos. Desta forma, articulamos as aulas de acordo com os seus interesses e necessidades, aprofundando saberes e elevando os resultados das aprendizagens de todos (Ramos et al., 2019).

#### *4.1.1.1* Modelos de Ensino

A necessidade de gerir o contexto de ensino, no imediato, aplicando estratégias e metodologias propícias ao desenvolvimento dos nossos alunos foi um tema muito debatido nas reuniões do NPES. Havia uma necessidade, por parte dos Estudantes Estagiários, de criarem situações de aprendizagem que fossem inovadoras e se desviassem um pouco do ensino tradicional. Desta forma, a alternativa foi conceber cenários direcionados para o aluno, através da utilização dos novos modelos instrucionais e de metodologias de ensino ativas e dinâmicas. Este pressuposto permitiu que os alunos alcançassem o sucesso educativo nas várias matérias abordadas e desenvolvessem as suas competências (Martins et al., 2017).

Os modelos instrucionais foram planeados a partir de uma base teórica e pretendiam orientar os objetivos de ensino, as situações de aprendizagem, as estruturas organizacionais assim como todo o processo de ensino e aprendizagem de uma forma coerente. Deste modo,

serviram como ferramenta de auxílio, facilitando a aprendizagem dos alunos da forma mais eficaz possível (Metzler & Colquitt, 2021).

Para enfatizar este planeamento utilizamos um modelo de ensino híbrido, numa perspetiva de criar um ensino mais inclusivo e adaptativo. Consequentemente, foi possível construir uma educação mais personalizada e dinâmica, deixando os alunos motivados e comprometidos com a aprendizagem, aliando os bons resultados ao desenvolvimento das suas competências (Souza & Andrade, 2016). Como referem Bacich et al. (2015), neste modelo, a sala de aula passa a ser um lugar de aprendizagem ativa, responsabilizando o estudante pela sua própria aprendizagem, auxiliado pelo professor e pelo trabalho colaborativo com os colegas.

Na operacionalização do modelo de ensino híbrido utilizamos as preconizações de vários modelos instrucionais, adaptando-as à nossa turma e promovendo a realização de padrões específicos e de aprendizagens dentro de cada matéria.

Numa fase inicial da nossa intervenção pedagógica, optamos por utilizar o Modelo de Instrução Direta, onde determinávamos os objetivos das aulas, escolhíamos as atividades a realizar e dávamos indicações ao aluno sobre formas de execução. Dada a sua natureza autocrática, neste modelo, o aluno assume um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2013, p.31).

Após esta abordagem inicial, decidimos debruçarmo-nos sobre uma pedagogia centrada no aluno. Com o objetivo de pôr em prática esta pedagogia, sendo eles os agentes ativos, usamos como referência os novos modelos de instrução, com a inclusão dos objetivos, atividades de aprendizagem, gestão da aula e avaliação, adaptando o modelo em cada Unidade (Metzler & Colquitt, 2021).

Iniciamos, desta forma, com o Modelo de Aprendizagem Cooperativa onde os alunos trabalharam em pequenos grupos. Estes trabalhos foram cuidadosamente estruturados, de modo que todos os alunos interagissem na troca de informações, cientes da responsabilidade pela própria aprendizagem e de cada membro do grupo. Nas atividades rítmicas e expressivas, este tipo de ensino foi benéfico, pois os alunos só são bem-sucedidos se o restante grupo também for promovendo a cooperação e a motivação. Outro benefício que este modelo de ensino trouxe, para as nossas aulas, foi o facto de permitir que os alunos entrassem em conflito cognitivo, ou seja, em divergência de pensamento, apresentando benefícios sociais, cognitivos e psicomotores (Conceição & Moraes, 2018; Dyson & Casey, 2016).

Na aplicação do Modelo de Educação Desportiva, os Estudantes Estagiários tiveram uma grande responsabilidade, pelo que, exigiu um planeamento de todos os passos,

pensamento estratégico, antecipação e muito trabalho de preparação prévio dos alunos. Com base neste modelo, e essencialmente nas aulas de jogos desportivos coletivos, transformámos as Unidades, numa época desportiva. Para tal, houve uma competição formal, que incluiu a divisão dos alunos por equipas (afiliação), as estatísticas, o objetivo de melhoria e competitividade, a festividade, a inclusão e a diversidade de funções, como o modelo preconiza. Com este modelo promovemos a cooperação e a autonomia. A inclusão ligou-se à atuação de todos, com várias funções dentro da equipa, na procura pelo mesmo objetivo, aumentando os índices motivacionais (Gouveia et al., 2020).

O Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão ou *Teaching Games For Understanding* foi usado para potenciar o empenho motor dos alunos, fomentar a motivação para a prática do desporto e estimular a capacidade, para que se adaptassem a diferentes situações e promovessem a perceção dos diferentes cenários do jogo. Este modelo assenta sobre quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo (*game sampling*), ou seja, os jogos possuem diferenças e semelhanças entre si, o que possibilita a aprendizagem dos conteúdos, que podem ser divididos em função dos grupos; a modificação do jogo por representação (jogos reduzidos); a modificação por exagero, onde há uma manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo, de modo a canalizar a atenção dos jogadores, para o confronto com problemas táticos; o ajustamento da complexidade tática, ajustando as atividades da aula em função das competências dos nossos alunos, como por exemplo, na modalidade de voleibol, o jogo de 1x1,2x2 e 3x3, progredindo na complexidade (Barba-Martín et al., 2020).

O Modelo de Sala de Aula Invertida surgiu para os alunos realizarem um estudo do conteúdo em casa, maioritariamente, através dos meios digitais, para posteriormente, ser discutido, tirar dúvidas, promover o questionamento e os diálogos. Este modelo permitiu evidenciar as possibilidades do aluno em ser o centro da construção do próprio conhecimento. Enquanto Estudantes Eestagiários, sentimos que não fomos transmissores diretos do conhecimento, mas sim orientadores dos nossos alunos no processo de ensino, para assimilarem o conteúdo, garantindo sempre que estes tivessem recursos suficientes (Benevides et al., 2021; Nascimento & Rosa, 2020).

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia de investigação-ação, que consiste no princípio de que aprender é resolver problemas. A estratégia advém de uma situação que o professor apresenta e nesta base, são definidos os objetivos e articulados operacionalmente. Posteriormente, é elaborada uma situação problemática cuja resolução implica a pesquisa expressa no objetivo inicial. É um método de ensino que procura ensinar

conteúdos curriculares utilizando situações reais e significativas aos alunos, que trabalhando cooperativamente desenvolvem um produto final, como resultado dos estudos e esforços. Assim, as habilidades e competências essenciais, tais como a criatividade, o trabalho em equipa, a resolução de problemas e o pensamento crítico são desenvolvidos (Oliveira et al., 2020).

### 4.1.2 Planeamento

No momento de planear e planificar devem ser consideradas todas as etapas do trabalho escolar. É necessário identificar os objetivos que se pretendem atingir, indicar os conteúdos que serão desenvolvidos, selecionar os procedimentos que vão ser utilizados como estratégias de ação e prever quais os instrumentos a utilizar para avaliar o progresso dos alunos.

Para que haja um alcance dos objetivos e uma consequente aprendizagem, o professor deve oferecer condições para que os alunos se mantenham motivados. Para atingir essa finalidade, a necessidade de planear demonstrou ser fundamentalmente eficaz, possibilitando o desenvolvimento dos alunos e dos Estudantes Estagiários (Januário et al., 2015).

Nesta perspetiva, foram realizados dois formulários online cujo objetivo implicava desenvolver estratégias para legitimar o processo de ensino e aprendizagem, considerando as singularidades e características dos alunos (Gonçalves et al., 2016). Articulamos, desta forma, as aulas de acordo com os interesses e necessidades dos discentes, aprofundando saberes e elevando os resultados das aprendizagens de todos (Ramos et al., 2019).

Após a análise das respostas dadas nos formulários e dos documentos referidos na conceção, assim como as decisões da área disciplinar, do material didático e das instalações desportivas, procedemos à elaboração do Planeamento Anual.

Nos momentos de partilha e aprendizagem, o núcleo, estabeleceu o formato de PA, onde incluiu todos os temas/matérias a abordar ao longo do ano letivo, a respetiva instalação desportiva, o número da aula, o mês e o dia em que se encontrava. No entanto, coube a cada EE traçar e definir o seu plano de trabalho com a turma, tendo por base as avaliações diagnósticas e as características dos alunos. O PA foi um documento orientador, desta forma, esteve sujeito a adaptações e alterações que se tornaram importantes para promover e atingir o sucesso dos alunos.

Para a elaboração das Unidades Didáticas foram realizadas avaliações diagnósticas, de modo a avaliar o nível de conhecimento e capacidade de execução dos conteúdos. Após a recolha de informação e, tendo em conta as aprendizagens essenciais, foi definido o nível da

turma e, posteriormente, feita a distribuição dos conteúdos pelas aulas. Todo este processo foi dividido por etapas com a definição dos objetivos a alcançar, os procedimentos e a avaliação a executar, criando estratégias para que os objetivos fossem alcançados.

As UD são guias que contêm as linhas orientadoras, a extensão, a sequência de conteúdos e as progressões pedagógicas de cada matéria lecionada, constituindo unidades integrais e essenciais do processo pedagógico. Este documento serviu, desta forma, de auxílio ao planeamento, devido à sua diretriz que, de forma organizada e estruturada, orientou o ensino de cada modalidade.

Nos jogos desportivos coletivos, na perspetiva de dar a oportunidade aos alunos de praticarem mais do que uma modalidade dentro da mesma aula, aplicamos um planeamento alternado. Este pressuposto permitiu que os alunos demonstrassem o seu valor na modalidade com a qual se identificavam e evoluíssem naquela em que não estavam tão familiarizados, proporcionando-lhes a oportunidade de perceberem que as aprendizagens estão presentes em mais do que uma modalidade, através da transversalidade de conteúdos (Viciana & Mayorga-Vega, 2016).

Nas modalidades de *rope skipping* e atividades rítmicas e expressivas foi utilizado o planeamento intermitente (Viciana & Mayorga-Vega, 2016). Desta forma, utilizamos a parte inicial das aulas para exercitar estas modalidades como forma de aquecimento. Consequentemente, aquilo que poderiam ser aulas inteiras, foram substituídas por curtos períodos de dez minutos, aumentando o tempo total de oportunidades de aprendizagem, no final da UD.

Inerente à lecionação das várias matérias aplicou-se a bateria de testes FITescola, que se subdivide em três áreas: a aptidão aeróbica, a composição corporal e a aptidão neuromuscular. Concebidos para educar a saúde, estes testes foram realizados três vezes ao longo do ano letivo, divididos pelo primeiro, segundo e terceiro período.

Com o objetivo de melhorar os resultados da aptidão física, decidimos incorporar, em todas as aulas esses momentos. Para isso, os alunos construíram um plano de treino em grupo e, posteriormente, tiveram de fazer a respetiva apresentação. Este plano foi reestruturado e melhorado ao longo das aulas.

Com o intuito de efetivar uma pedagogia centrada no aluno e concebendo-os como agentes ativos, demos-lhes a oportunidade de exporem as suas ideias, negociarem as aulas com o EE e promoverem o trabalho de grupo. Para esse efeito, usamos como referência os novos modelos de instrução, com a inclusão dos objetivos e atividades de aprendizagem, gestão da aula e avaliação, com uma adaptação ao modelo usado para cada Unidade (Metzler

& Colquitt, 2021). Com esta pedagogia pretendemos contribuir para o sucesso educativo dos alunos, numa perspetiva de facilitar a aquisição das competências, como os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

> "No que refere à organização e gestão, esta foi planeada e estruturada em negociação com os alunos."
>
> (Reflexão da aula 8 de janeiro de 2022)

Com a utilização de vários modelos instrucionais, onde o trabalho de equipa foi recorrente, tentamos melhorar a aprendizagem dos alunos em diferentes domínios, com a inclusão do domínio cognitivo, afetivo, social e físico (Casey et al., 2011). Neste seguimento, foi aplicado um modelo de ensino híbrido em que, atendendo às necessidades dos nossos alunos, fomos adaptando, de forma a melhorar o seu aproveitamento e indo de encontro às suas necessidades (Souza & Andrade, 2016).

Nóvoa (2007) faz referência aos desafios colocados pelas novas tecnologias que revolucionam o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Assim, em todas as aulas procuramos aplicar ferramentas digitais, através de atividades no *Classroom, Padlet, Mentimeter, Kahoot, Genially, Google Forms*, entre outros. Para a aplicação destas ferramentas foi essencial a pesquisa autónoma, a constante formação, o trabalho colaborativo e a partilha de conhecimentos com o dinamizador digital da ESM.

A estruturação do Plano de Aula teve como prioridade os conteúdos a lecionar, as conjeturas dos alunos e o contexto de ensino e aprendizagem. Também tiveram como objetivo o desenvolvimento das capacidades, da aptidão física, dos conhecimentos e das habilidades dos alunos. Para este desenvolvimento foram seguidos princípios de inclusão e diferenciação pedagógica, tendo em conta as especificidades de cada um dos discentes.

O NPES optou por construir um modelo de plano de aula, com a divisão das aulas em partes, cada uma com objetivos específicos diferentes. A parte inicial teve como objetivo a verificação das presenças e a negociação da organização das aulas com os alunos. A parte fundamental consistia na realização dos exercícios, dependendo da sua função didática, com vista ao alcance dos objetivos específicos. Na parte final de cada aula, era realizada uma reflexão com a turma, através da realização de fichas de observação e autorregulação, em papel ou digital sobre o funcionamento da mesma. Esta parte foi essencial, não só para a avaliação formativa dos alunos, mas também para a perceção do que foi positivo e lhes agradou, e do que foi menos positivo. A partir dessas sugestões definiam-se estratégias de

melhoria, planeavam-se as aulas posteriores, procedia-se às alterações da UD e deste modo os alunos conseguiam aferir o próprio nível.

> "Aprendemos uma nova coreografia e mais sobre a nossa cultura, melhorando também a coordenação"
>
> (Reflexão dos alunos à aula de 28 de janeiro de 2022)

> "Nesta aula adquirimos a capacidade de dançar a dança tradicional Regadinho"
> "Aprendemos a ser criativos. Aprendemos os batimentos de várias formas."
>
> (Reflexão dos alunos à aula de 10 de maio de 2022)

> "Foi um jogo diferente e dinâmico. Deu para desenvolver vários aspetos como a dinâmica, aptidão física e criatividade."
> "Melhoramos o trabalho de equipa e resistência"
>
> (Reflexão dos grupos à aula de 20 de maio de 2022)

As reflexões finais feitas em todas as aulas foram, a meu ver, a melhor estratégia para a autorregulação, avaliação e autoavaliação. Para isso, o NPES criou vários documentos, que posteriormente foram aplicados em situação de aula. Na criação destes documentos foi primordial o trabalho em equipa do núcleo, na entreajuda nas pesquisas, para apresentar à turma um documento repleto de conteúdo e, simultaneamente, criativo.

### 4.1.3 Realização

#### *4.1.3.1* Intervenção pedagógica

Podemos definir realização como sendo um momento de transição da teoria para a prática, ou seja, é o processo pelo qual se aplica todo o planeamento em circunstâncias reais do contexto educativo. Por essa razão, surgem dúvidas, incertezas e imprevistos, que nos levam a proceder a reformulações, adaptações e alterações.

Refletimos sobre a nossa caminhada e tentamos projetar novas ideias de modo que convirjam para uma educação da atualidade. Para que tal aconteça, é importante que haja espaço e alguma ousadia para sair do raciocínio convencional, dos programas e dos currículos (Santos et al., 2016). Consequentemente, apelamos à curiosidade dos nossos alunos,

relativamente aos conhecimentos, sentimentos e motivação, tornando-os impulsionadores para o desenvolvimento e inovação.

Foi a partir destas linhas orientadoras que lecionamos as demais matérias, procurando sempre trabalhar, em todas as aulas, as metodologias de ensino centradas no aluno onde desenvolvemos as competências do PASEO. Promovemos sempre o desempenho motor, os conhecimentos e as habilidades específicas das atividades físicas iniciadas (Martins et al., 2017; Metzler & Colquitt, 2021).

Na turma do 11.º11 aplicaram-se dois formulários referentes às áreas de atividades físicas e à biografia do aluno, na tentativa de criar situações de aprendizagens inclusivas e inovadoras.

As nossas aulas pautaram-se pelo trabalho em equipa que predominou sempre ao longo do ano letivo. Assim, no início de cada período, formaram-se equipas de trabalho e elegeram-se os respetivos capitães, que tiverem a responsabilidade de atribuir funções dentro da própria equipa. Desta forma, foi criada uma interdependência positiva e, consequentemente, os níveis motivacionais dos alunos aumentaram consideravelmente.

> "Na reflexão final (Anexo 1) foi notório o desenvolvimento do trabalho de grupo, a autonomia, a criatividade e o espírito crítico."
>
> (Reflexão da aula 4 de maço de 2022)

Efetivando o Modelo de Sala de Aula Invertida, na introdução de cada UD, foi disponibilizado, no *Classroom*, material didático para que os alunos pudessem aceder à informação em casa. Posteriormente, em situação de aula, havia diálogos e faziam-se questionamentos sobre os conteúdos de modo a aferir se estes tinham sido assimilados (Nascimento & Rosa, 2020).

Foi proposto, como primeiro desafio para a turma, o "Vamos ser PT" em que os alunos tiveram de realizar um plano de treino com uma sequência de exercícios lógico. Depois da elaboração, operacionalizaram na prática, tendo como "clientes" os restantes colegas de turma.

Nas Unidades Didáticas de frisbee e tag rugby, os alunos foram desafiados a construir um *Mind Map* e, posteriormente, tiveram de o colocar no *Padlet* da turma, como forma de partilha de conhecimentos. Este desafio fez com que os alunos pesquisassem informações e estruturassem conhecimentos sobre as respetivas modalidades e, posteriormente, em situação

de aula, foram transmitidos os conteúdos, o que facilitou a realização das tarefas, uma vez que o conhecimento teórico já tinha sido adquirido de forma desafiante.

Nas Unidades de atividades rítmicas e expressivas e *rope skipping*, desafiaram-se os alunos para a construção de uma coreografia em grupo. Foi-lhes pedido que, através do movimento, contassem uma história. Estas coreografias teriam de estar de acordo com os seus gostos musicais, de modo a desenvolver as suas competências e que, de uma forma inclusiva, fossem capazes de se envolver na construção da sua aprendizagem. Foi entregue a cada grupo, uma ficha de autorregulação que apresentava uma situação à turma "criação da coreografia contando uma história". Posteriormente, os grupos definiram objetivos e formularam-nos operacionalmente. De seguida, foi elaborada uma situação problemática "história contada pelos alunos", cuja resolução implicava uma procura expressa no objetivo de "Criar uma coreografia com um mínimo de dois minutos em que, através do movimento e expressões, contassem uma história". Nesta perspetiva, a metodologia consistiu no princípio de que aprender é resolver problemas, como preconiza o Modelo Baseado em Projetos (Bacich et al., 2015).

Nos jogos tradicionais, a metodologia de ensino foi idêntica. Desta forma, foi apresentada uma situação/desafio à turma: "Pesquisa e criação de jogos tradicionais". De seguida, os grupos tiveram de definir objetivos e estratégias para a resolução das situações problemáticas impostas, nomeadamente "A turma não conhece nenhum jogo tradicional, cada grupo terá de se especializar num jogo e explicá-lo à turma" e "Devido à pandemia os jovens sentem dificuldade em criar relações interpessoais e apresentam algumas evidências de falta de capacidade física". Nesta Unidade Didática foi criado, em conjunto com a turma, um livro digital dos jogos tradicionais, através da ferramenta digital *Flipsnack.* Este livro continha todas as imagens da realização dos jogos, as múltiplas fichas de apoio e diversas fichas de autorregulação, que eram lá colocadas no final de cada aula.

No atletismo, os alunos foram também desafiados a realizar uma pesquisa sobre a modalidade e, posteriormente, apresentaram uma proposta de trabalho prático.

Na UD de orientação, os grupos criaram um caça ao tesouro e implementaram-no na prática. Para auxiliar os alunos na construção da atividade e fornecer-lhes algumas referências, criou-se um caça ao tesouro, designada por "O tesouro de Hércules" (Plano da aula 20 de maio de 2022). Nesta atividade a nossa criatividade e imaginação foi posta à prova, uma vez que, para a sua construção tivemos de entrar num mundo imaginário. O objetivo foi guiar os nossos alunos para esse mundo, permitindo superar um infindável

número de desafios e explorando de forma criativa a tecnologia. Com a realização desta prova os grupos afirmaram que tiveram como novas aprendizagens:

> "Vários aspetos sobre as regras, aptidão física e trabalho em equipa"
> (Reflexão do grupo 1 à aula de 20 de maio de 2022)

> "Melhor compreensão dos pontos em relação à orientação"
> (Reflexão do grupo 2 à aula de 20 de maio de 2022)

> "Melhoramos trabalho em equipa e a resistência"
> (Reflexão do grupo 3 à aula de 20 de maio de 2022)

O voleibol foi lecionado simultaneamente com a indiaca, assim como o basquetebol com o andebol. Desta forma, demos a oportunidade aos alunos de praticarem mais do que uma modalidade dentro da mesma aula, tentando encontrar as habilidades técnicas comuns entre elas, efetivando um planeamento alternado, como foi referido anteriormente (Viciana & Mayorga-Vega, 2016). Estas modalidades, como preconiza o modelo TGFU, foram lecionadas na base dos jogos reduzidos, da modificação por exagero, da manipulação das regras de jogo e do ajustamento da complexidade tática, como por exemplo, na modalidade de voleibol, o jogo de 1x1,2x2 e 3x3, progredindo na complexidade (Barba-Martín et al., 2020).

> "Senti, nesta aula, que as formas jogadas, permitiram um desenvolvimento acentuado das habilidades técnico-táticas por parte dos alunos, permitindo assim perceber, que os alunos já se encontram, em ambas as modalidades, no nível elementar."
>
> (Reflexão da aula 14 de janeiro de 2022)

A intervenção dos Estudantes Estagiários, na turma 9º01, permitiu-nos sair da nossa zona de conforto, uma vez que ia ser lecionada uma UD em Projeto CLIL. Estas aulas resultaram num desenvolvimento dos Estudantes Estagiários a nível de adaptabilidade e da resolução de problemas assim como no modo de encarar os desafios sem receios.

O encarar de desafios foi visível, novamente, na lecionação da UD "Diversão sobre rodas", na turma 6ºD. Nesta Unidade, os alunos tiveram a oportunidade de observar uma

demonstração de Trial e, posteriormente, desenvolver habilidades através de atividades lúdicas orientadas para a aprendizagem do ciclismo.

A instrução é uma ferramenta de ensino e um objeto de aprendizagem, através da qual motivamos e transmitimos aos alunos conhecimentos acerca das atividades pedagógicas. Foi constituída pela instrução inicial e final, pelo questionamento, pelos diferentes tipos de feedbacks e pela demonstração no local (Quina, 2009).

O questionamento foi utilizado para avaliar o nível de conhecimentos dos alunos acerca das matérias, para a consolidação de aprendizagens, para manter os alunos concentrados e esclarecer as dúvidas que iam surgindo. Durante as aulas procuramos utilizar o questionamento através da descoberta guiada, criando situações a partir das quais os alunos aprendiam sobre as múltiplas formas de pensar e de agir.

A demonstração serviu como complemento à instrução e à explicação. O principal objetivo foi criar situações em que os alunos se tornassem agentes de ensino, de acordo com o modelo de ensino a ser utilizado.

O aluno, quando realiza um determinado gesto técnico ou tipo de exercício, tem na maioria das vezes noção de como o executou, no entanto, o processo de ensino e aprendizagem é interativo e não se realiza sozinho. Foi precisamente através da relação e comunicação, entre o professor e o aluno, que se melhorou o seu desempenho. Desta forma, o feedback assumiu um carácter importante nas aulas e uma ferramenta fundamental, na modelagem de comportamentos e impulso da aprendizagem (Flores, 2009).

Para que os feedbacks fossem devidamente direcionados e bem transmitidos foi importante desenvolver a nossa observação, ou seja, primeiro, enquanto Estudantes Estagiários, detetamos o erro que o aluno estava a cometer, percebemos a natureza desse erro e corrigimos. Posteriormente, observamos novamente a realização dos exercícios e confirmamos se conseguiu corrigir a dificuldade. Este processo, numa fase inicial, foi o que me causou mais dificuldades, no entanto, com a prática tornou-se mais fácil e natural.

> "No entanto, para futuras aulas tenho de direcionar melhor os meus Feedbacks. A estratégia poderá passar por desenvolver a minha observação."
>
> (Reflexão da aula 1 de outubro de 2021)

O feedback, nesta perspetiva, em que o aluno é o centro da aprendizagem, assume um papel regulador e controlador do ensino. Assim, desempenha uma função fundamental na

relação simbiótica e pedagógica do professor-aluno, com a promoção de momentos reflexivos, auxiliando na aprendizagem de todos (Flores, 2009).

Outro fator de grande importância é o clima positivo em contexto de sala de aula. Este aumenta o sucesso académico e diminui as atitudes negativas em relação ao professor. A nossa função, enquanto Estudantes Estagiários, foi sempre proporcionar condições para que um clima de respeito e harmonia fosse possível, através da criação de rotinas e regras que promovessem um ambiente disciplinado e favorável à aprendizagem dos alunos. Neste sentido, tentamos criar uma boa relação com eles, para garantir o controlo da turma.

Para favorecer um bom clima de aula foram implementadas metodologias de ensino ativas, com o objetivo de manter os alunos interessados, concentrados e empenhados na aula. Observando as características dos nossos alunos podemos criar ambientes propícios a uma aprendizagem dinâmica e motivadora, através da criação de ambientes de aprendizagem positivos. Nesta perspetiva, procurámos desenvolver a criatividade dos nossos alunos com a implementação de algumas características preconizadas no programa *Skills4genius.*

De acordo com Santos et al. (2016), o programa baseia-se na *Criativity Development Framework* assente sob uma abordagem que engloba a prática diversificada, a literacia física, que consiste em aprender os movimentos e os princípios de jogo fundamentais, pedagogia não linear utilizando um Modelo de ensino híbrido e o pensamento criativo (pensamento divergente e convergente). Assim, incluímos atividades com tarefas de pensamento divergente, para que os alunos se deparassem com várias problemáticas, identificassem possibilidades como forma de resolução e, ainda, desafiámo-los a autoconstruírem os próprios materiais didáticos. Esta autoconstrução englobou todos os alunos numa vertente criativa e dinâmica, instigando a curiosidade ao aplicar materiais do quotidiano que facilitaram a assimilação do conhecimento. Esta construção de material didático proporcionou, através de atividades lúdicas, uma maior interação entre todos os envolvidos. Incluímos, ainda, a prática diversificada através da realização de circuitos de literacia física, propostos pelos alunos.

Todos os momentos de aprendizagem foram provenientes da qualidade de situações e tarefas apresentadas que, sendo elas desafiadoras e inovadoras, estimularam a curiosidade, a motivação, a criatividade e várias competências dos nossos alunos.

> "A aula demonstrou ser muito produtiva em termos de aproveitamento e empenho motor, pois a turma estava sempre em atividade, seja na estação da aptidão física, badminton ou ténis de mesa."

(Reflexão da aula 10 de dezembro de 2021)

> "Eu senti nesta aula que os alunos ingressaram no espírito natalício na realização das atividades com bastante empenho, entreajuda, alegria e partilha, decorrendo dentro daquilo que estava planeado. Os alunos colaboraram com o professor, participando nas tarefas com empenho e vieram vestidos e com acessórios relacionados com a época natalícia."

(Reflexão da aula 17 de dezembro de 2021)

> "Há muito empenho claramente por parte dos meus colegas"

(Relatório de aula do aluno n.º3)

O professor deve ter a capacidade de adaptabilidade e procurar estar sempre preparado para a mudança. A necessidade de realizar ajustes constantes, em função das situações que vão surgindo, foi algo positivo, pois melhorou a nossa capacidade de improvisação e adaptação face às dificuldades, olhando para elas como oportunidades para o desenvolvimento.

> "No que diz respeito ao planeamento, tive de alterar um pouco a estrutura, pois o objetivo era lecionar as modalidades de frisbee, basquetebol e andebol, mas a turma ia ter teste na aula a seguir e a pedido da Orientadora Celeste Pereira tive que deixar a turma sair mais cedo da aula. Desta forma, decidi dar a modalidade de frisbee que foi bem recebida pelos alunos e a modalidade de basquetebol que é a modalidade em que eles têm mais dificuldade."

(Reflexão da aula 17 de dezembro de 2021)

Procurámos, em todas as aulas, realizar momentos de reflexão e autorregulação, que estão na base de todo o processo de evolução dos Estudantes Estagiários e dos alunos. Nestes momentos, foram aplicadas ferramentas digitais como *Quizizz*, *Genially*, *Educolorir, Edpuzzle* e outras similares.

No início de todas as aulas, utilizávamos o debate e a negociação com a turma, promovendo a participação de todos, incluindo os discentes no processo de ensino e aprendizagem. Com a inclusão dos alunos na organização das aulas promovemos a autonomia e a criatividade, em contrapartida, com a libertação das tarefas de gestão, conseguimos concentrar a nossa atuação nos feedbacks, no clima e na disciplina.

> "Em relação ao aquecimento os alunos sugeriram alterar o tipo de aquecimento efetuado, dando algumas sugestões."
>
> (Reflexão da aula 21 de janeiro de 2022)

> "No que refere à organização e gestão (Anexo 1), em negociação com a turma, decidimos que a aula seria em circuito, novamente."
>
> (Reflexão da aula 13 de maio de 2022)

Estas referências comprovaram a nossa estratégia de gestão e ação, dando primazia ao aluno e, desta forma, promovendo uma educação inclusiva, crítica e reflexiva.

A criação de rotinas na organização da aula e a manutenção da disciplina foram processos cuja progressão se foi observando de forma positiva no decorrer do primeiro, segundo e terceiro períodos. Com a atribuição de responsabilidades aos alunos, estes sentiram que as aprendizagens dependiam deles próprios.

A autoavaliação, autorregulação, avaliação entre pares, reflexão e relatório pós aula foram tarefas realizadas em todas as aulas, através da utilização das ferramentas digitais e de documentos criados pelo NPES. Assim, os alunos foram sempre capazes de perceber o próprio nível de aprendizagem, de compreender as suas dificuldades (feedback) o que os levava espontaneamente a propor soluções para as suas dificuldades *(feedforwar)* ( Machado, 2020).

> "Em suma, achei as intervenções importantes do professor para estar ciente sobre as regras e a organização do jogo, com este relatório aprendi a organizar-me de uma maneira melhor e relembrar como foi feito o jogo e ver o que tenho para melhorar em jogo."
>
> (Relatório de aula do aluno n.º2)

> "Na parte final da aula, por volta do 12:30h, a professora pediu-nos para parar de jogar e nos irmos sentar para que pudesse finalizar a aula. Pediu a cada capitão de cada equipa para ir escrever no quadro os nomes do resto da equipa e de seguida falou connosco para fazermos um relatório sobre os objetivos e os temas e o que tínhamos aprendido na aula."
>
> (Relatório de aula do aluno n.º5)

Aliando todas estas formas de intervenção e enfatizando o uso de metodologias atrativas, decidimos incluir nas nossas aulas momentos para o desenvolvimento das competências digitais, através da utilização de vários recursos e aplicação diversas ferramentas tecnológicas como *o Kahoot, Mentimeter, WIX, Miscrosoft PowerPoint, Paint, QRCode Monkey, Flipsnack, Padlet*, entre outras. A utilização destes recursos interativos promoveu um maior interesse e concentração dos alunos nas tarefas, apresentando-se como uma boa estratégia na consolidação de conhecimentos.

O uso destas metodologias ativas e a inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem impulsionou-os para o desenvolvimento, quer a nível das habilidades motoras, quer ao nível dos conhecimentos e competências.

> "Esta aula ficou marcada pela evidente evolução das capacidades e competências dos meus alunos, uma vez que, autonomamente conseguiram alterar os jogos tradicionais. Desta forma, acrescentaram a vertente de aptidão física ao próprio jogo, o que tornou muito mais desafiante."
>
> (Reflexão da aula 8 de março de 2022)

> "Na reflexão final (Anexo 1) foi notória a evolução das competências como o trabalho em equipa, a autonomia e a criatividade dos alunos."
>
> (Reflexão da aula 22 de fevereiro de 2022)

### 4.1.4 Avaliação

> A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Esta encontra-se ligada ao processo ensino e aprendizagem. Muitas vezes a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um "rótulo" e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos.
>
> (Simões et al., 2014, p.20)

Conforme refere Ferro (2019), a avaliação tem vindo a ser reconhecida como fulcral no processo de ensino e aprendizagem, manifestando um papel regulador e qualificador das aprendizagens e práticas de intervenção. Assim sendo, a avaliação não pode ser reduzida a um momento em que o docente atribui classificações. Avaliar é um ato contínuo e abarca

todo o desenvolvimento dos alunos e da sua aprendizagem, concedendo ao docente uma análise da sua atuação pedagógica.

Segundo Simões et al. (2014), a avaliação tem três momentos, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. É constituída, também, por dois tipos de avaliação, a criterial, que situa o aluno em relação à obtenção ou não dos objetivos, e a normativa, que compara o rendimento do aluno com o rendimento do grupo, como por exemplo as provas de aptidão física. Para estes momentos de avaliação foram seguidos os critérios estabelecidos pela área disciplinar e tiveram por base as aprendizagens essenciais e o PASEO.

No momento de orientar os nossos alunos, a avaliação debruçou-se sobre as aptidões, os conhecimentos e competências identificadas como pré-requisitos para a aquisição de novas aprendizagens. Assim, surgiu a avaliação diagnóstica, que foi realizada para cada matéria, com o objetivo de perceber o nível inicial da turma. Através da análise dos dados, obtidos na avaliação diagnóstica, os Estudantes Estagiários em colaboração com os alunos, estruturaram e organizaram as matérias que iriam ser lecionados. As estratégias adotadas resultaram de experiências diversificadas e deram a possibilidade de se desenvolverem novas aprendizagens.

Nas aulas de avaliação diagnóstica, os exercícios estavam ligados aos objetivos definidos para a avaliação. Foram utilizados três níveis para avaliar: o nível inicial dos alunos, dos quais, o nível um (não executa), nível dois (executa com dificuldade) e nível três (executa). Os conteúdos a observar foram selecionados a partir das aprendizagens essenciais. Os instrumentos de registo, criados pelo núcleo da prática, foram o resultado de fichas de observação, grelhas e fichas de autoavaliação.

No momento de regular, a avaliação assumiu um papel formativo, servindo de meio condutor para o processo de aprendizagem, surgindo como parte integrante do mesmo. Nestes momentos, o feedback assumiu um papel preponderante, através de propósitos descritivos, avaliativos e interrogativos, que permitiram entender interactivamente as aprendizagens e os pensamentos dos alunos.

Nesta perspetiva, a avaliação formativa foi posta em prática ao longo de todas as aulas e foi o centro das práticas educacionais (Chng & Lund, 2018). Teve como objetivo avaliar o desenvolvimento dos alunos e fazer com que estes alcançassem os objetivos previamente definidos. Consistiu ainda, na recolha sistemática e informal de informações referentes aos comportamentos dos alunos, com vista ao seu desenvolvimento (Quina, 2009). Como estratégias, foram retiradas notas sobre a prestação dos discentes em todas as aulas, foram

entregues fichas de observação de aula, fichas de autorregulação, relatórios de aula e fichas de autoavaliação que, de acordo com os critérios definidos, ajudaram os alunos a compreender as suas dificuldades, propor estratégias para as resolver e trabalhar o espírito crítico e reflexivo (Machado, 2020). A avaliação baseou-se em três pressupostos: em primeiro lugar, clarificar o que os alunos devem aprender *(feedup),* em segundo, situar os discentes no processo de aprendizagem (feedback) e finalmente o terceiro, definir o que os alunos precisam de saber *(feedforward)* (Aranha, 2004; Machado, 2020; Metzler & Colquitt, 2021).

Estes momentos de avaliação formativa permitiram, desta forma, autorregular os objetivos, definidos na avaliação diagnóstica e na grelha de planeamento. Esta avaliação foi-se desenvolvendo, desde o início do ano letivo, de modo a ser mais eficaz na sua realização e aplicação.

Na perspetiva de encontrar estratégias, que envolvessem o aluno no processo de avaliação, construímos instrumentos para que conseguisse classificar e relativizar essa classificação perante os seus pares, ou seja, autoavaliar-se e proceder à avaliação entre pares.

> "A aluna Ana Rita Quintão N.º 3 estava incapacitada de realizar a prática da aula, no entanto, foi proposto que avaliasse os seus colegas, como seria a normalidade da atividade. Realizou ainda um relatório de aula. Neste relatório foi percetível que a aluna percebeu a organização da aula bem como os objetivos da minha intervenção (Anexo 2) "
>
> (Reflexão da aula 11 de fevereiro de 2022)

As fichas de autorregulação e autoavaliação foram aplicadas durante as aulas e deram a oportunidade aos alunos de regularem o seu processo de ensino, verificarem de uma forma crítica e reflexiva o seu nível e o que é necessário para atingir as metas pretendidas (Ferro, 2019; Metzler & Colquitt, 2021). Estas fichas permitiram, ainda, auxiliá-los na clarificação dos parâmetros de avaliação de uma forma crítica e reflexiva (Machado, 2020). Assim, orientados para uma aprendizagem autorreguladora permitiu-lhes identificar o que aprendiam, o que faltava aprender e o que necessitavam para alcançar a aprendizagem. Com a autorregulação, os nossos alunos tiveram a possibilidade de desenvolver aprendizagens autónomas e proactivas, através do desenvolvimento de estratégias para alcançar as próprias aprendizagens.

> "Através da ferramenta de observação de aula, neste caso, o Google Forms, verifiquei que os alunos gostaram da aula e conseguiram evoluir, no entanto como sugestões de melhoria referenciaram o pouco espaço de trabalho e o facto de quererem jogar mais há vontade sem que estejam sujeitos a levar com alguma bola."
>
> (Reflexão da aula 15 de outubro de 2021)

> "Foi inserido no Classroom um Google Forms, no sentido de os alunos se autoavaliarem tanto a nível técnico, como no seu empenho na aula."
>
> (Reflexão da aula 22 de outubro de 2021)

> "No final da aula foram preenchidos os restantes passos da ficha de autorregulação do regadinho, após a reflexão das mesmas consegui perceber que os alunos entenderam que houve novas dinâmicas de grupo e consequente cooperação, mencionaram que foi uma aula divertida e que ajuda no conhecimento da nossa cultura. No entanto, ainda há aspetos a melhorar, como a posição inicial e final."
>
> (Reflexão da aula 28 de janeiro de 2022)

> "As equipas na realização da autoavaliação demonstraram ser conscientes do nível em que se encontram, o que demonstra conhecimento da matéria e do nível que têm de alcançar."
>
> (Reflexão da aula 11 de fevereiro de 2022)

Com a avaliação entre pares o protagonismo foi concedido aos nossos alunos, permitindo que avaliassem o trabalho dos outros colegas. Esta avaliação exigiu feedback, reflexões e argumentação fundamentada, dos alunos perante os seus pares. Assim, dando-lhes a responsabilidade de refletir e analisar o desempenho dos seus colegas, surgiu a necessidade de dominarem as matérias lecionadas e, consequentemente, aumentou os índices motivacionais. Esta avaliação trouxe benefícios para as nossas aulas, uma vez que, permitiu aumentar a interação entre os alunos com o mesmo nível de aprendizagem, auxiliou-os a lidar melhor com as críticas, ensinou-os a desenvolver os feedbacks e revelou-nos o nível de retenção de conhecimentos dos nossos alunos.

A avaliação sumativa surgiu para nos certificarmos se os conhecimentos e competências, dos nossos alunos, tinham sido adquiridos.

Assim, no término de cada Unidade Didática implementou-se a avaliação sumativa, que foi um complemento às restantes avaliações. Esse momento correspondeu a uma retrospetiva final, permitindo aos Estudantes Estagiários terem uma visão global de todo o processo. Esta avaliação teve também uma função reguladora, cujo objetivo passava por atribuir uma classificação final a cada aluno (Simões et al., 2014).

A avaliação foi sempre realizada com o propósito de promover as aprendizagens, dando informações aos Estudantes Estagiários e alunos sobre possíveis modificações, com vista ao alcance dos objetivos de aprendizagem (Graça et al., 2019).

#### *4.1.4.1* A reflexão como chave para o desenvolvimento

> "No final da aula, cada grupo realizou uma reflexão onde tiveram de identificar os aspetos bons, aspetos menos bons, sugestões de melhoria e o que aprenderam na aula. Mais uma vez, a turma demonstrou evolução em termos de trabalho colaborativo, pois todos os elementos do grupo participaram de forma ativa nesta reflexão, que serve para os alunos perceberem em que nível estão, o que têm de melhorar e para o professor conseguir ajudar na aprendizagem e melhorar a sua prática."
>
> (Reflexão da aula 4 de fevereiro de 2022)

> "Na reflexão final da aula e tendo por referência o relatório da aluna, referida anteriormente, é percetível que os alunos reconhecem as regras das modalidades, no entanto, ainda sentem dificuldade na sua aplicação. Este é um processo progressivo e a evolução dos alunos será visível, certamente."
>
> (Reflexão da aula 11 de fevereiro de 2022)

> "Na reflexão final (Anexo 1) foi notória a evolução das competências como o trabalho em equipa, a autonomia e a criatividade dos alunos."
>
> (Reflexão da aula 22 de fevereiro de 2022)

> "Na análise reflexiva, os alunos referiram que o jogo foi diferente e dinâmico, desenvolvendo aspetos como a aptidão física e criatividade. Um dos grupos referenciou ainda que desenvolveu o trabalho em equipa e autonomia."
>
> (Reflexão da aula 20 de maio de 2022)

O professor deve estar em construção sucessiva de saberes e aprender a aprender ao

longo da sua vida, de forma a acompanhar a evolução da sociedade atual. A era digital atual proporciona novas revoluções e descobertas e, consequentemente, incentivar os alunos para uma aprendizagem ativa, positiva e participativa, torna-se essencial.

Nesta perspetiva, a nossa ação caracterizou-se por uma intenção que incluiu reflexões sobre os objetivos e sentidos das nossas práticas, como as estruturamos e como as adequamos às características dos nossos alunos. Assim, a reflexão assentou sob uma vertente interativa de observação, planeamento, ação e avaliação, tendo por base diferentes formas de registo e documentos orientadores.

Desde o início do ano letivo, foram realizadas análises reflexivas, para identificação de conhecimentos adquiridos nas aulas. Através deste procedimento debruçamo-nos sobre as suas principais dificuldades, os seus interesses e os aspetos positivos. Aqueles que eram considerados menos bons foram sempre motivo de análise e reflexão de modo a permitir a melhoria das aulas (Hofrichter, 2021). Para os Estudantes Estagiários, foi uma forma de permitir conceber aulas mais produtivas, caracterizadas pela maior envolvência de todos, na procura do sucesso individual e de grupo. Assim, estes momentos foram aplicados como avaliação formativa, realçando o trabalho de estruturação, organização e realização das aulas e, também, a aprendizagem dos alunos.

No final de cada aula as reuniões reflexivas, com o núcleo, apresentaram-se como um auxílio para o nosso progresso. A partilha de ideias, de conhecimentos e as correções sobre a prestação, resultou num desenvolvimento de competências reflexivas e críticas dos Estudantes Estagiários.

Após estes momentos de trabalho colaborativo, elaboravam-se os planos de aula procedentes, tendo sempre em conta a reflexão proveniente da aula que se antecedeu e da reunião reflexiva do núcleo.

# 5. Participação na escola e Relação com a comunidade

## 5.1 Atividades realizadas e trabalho colaborativo

Criar um espaço de socialização foi importante, permitindo dar-nos a conhecer enquanto pessoas e profissionais. Assim, procurámos o nosso desenvolvimento e reconhecimento ético, através da nossa pontualidade, assiduidade, cumprindo com todas as tarefas, com o máximo de empenho, rigor e responsabilidade, e demonstrando sempre a nossa disponibilidade para ajudar e colaborar com a escola e a OC.

Desde cedo, a OC clarificou a elevada importância do nosso envolvimento nas atividades da ESM. Tendo sempre como referência as palavras da nossa orientadora, iniciamos a nossa caminhada na tentativa de promover o sucesso escolar, criar ambientes positivos e criar oportunidades de socialização.

Assim, a nossa primeira envolvência surgiu da participação na reunião geral de professores, na reunião do Departamento de Expressões, nas reuniões da área disciplinar de EF e nas reuniões de conselho de turma. Todos os dias, realizávamos reuniões de NPES, no sentido de refletir sobre as nossas práticas, introduzir novos conhecimentos, planear novas atividades e definir novos objetivos. A participação em todas as reuniões, surgiu, desta forma, como um meio de socialização, de aprendizagem e de partilha de ideias.

No dia 23 de setembro, no âmbito das atividades do "Dia Europeu do Desporto" os Estudantes Estagiários ajudaram na montagem do percurso e prepararam as restantes atividades que iriam decorrer no dia 24 de setembro. Esta atividade teve como objetivo aumentar o nível de participação na escola de toda a comunidade educativa, através da realização de atividades desportivas.

Na comemoração do "Outubro Rosa", realizada no dia 23 de outubro, os alunos vestiram uma t-shirt cor-de-rosa e realizaram atividades diversificadas, de acordo com os seus gostos e talentos, promotoras de bem-estar e saúde. Esta iniciativa teve como objetivo alertar a população escolar para a necessidade de assumirem cuidados com a própria saúde, na necessidade de promover comportamentos saudáveis e criar hábitos de prática de atividade física na prevenção do cancro da mama.

No dia 17 de novembro comemorou-se o aniversário centenário da ESM. Nesta comemoração, realizou-se uma atividade alusiva ao tipo de escola e de ensino há cem anos

atrás. Assim, após uma pesquisa por parte dos alunos, construiu-se uma pequena demonstração exemplificativa de uma aula tradicional de Educação Física alusiva à época.

A prática desportiva contribui para a socialização, facilita a comunicação, a realização pessoal, a autoestima, o autoconceito e a autonomia, mesmo numa pessoa com algum tipo de incapacidade ou deficiência (Vitorino et al., 2015). Nesta perspetiva, o NPES, participou no "Dia Nacional da Pessoa com Deficiência", que se realizou no dia 9 de dezembro de 2021. Sendo a disciplina de Educação Física desenvolvida para o "saber pensar" e "saber fazer", e não somente fazer, esta atividade teve como objetivos: estimular a criatividade, dando oportunidade de pensar na problemática da inclusão; criar formas de promover uma maior compreensão sobre os assuntos relacionados com deficiência, através da criação e realização de jogos lúdicos de simulação dando asas à imaginação. Pretendeu-se promover uma prática diversificada, na promoção da saúde física e mental na integração e compreensão da deficiência.

A pandemia afetou a vida das pessoas no mundo todo e teve elevadas repercussões a nível social, em consequência, adveio um aumento do número de casos de depressão (Pacheco, 2021). No combate às dificuldades de socialização e cooperação, entre os jovens, nos dias de hoje, consequência das restrições no combate à pandemia, o NPES tentou encontrar alternativas práticas, através movimentos humanizados. A última semana de aulas do primeiro período foi, desta forma, dedicada à celebração da época natalícia.

Pretendemos, com esta atividade, sensibilizar toda a comunidade educativa, para um espírito festivo e solidário, de partilha e de convivência, num movimento humanizado, através da realização de atividades promotoras da diferença, promovendo uma pedagogia de autonomia. Durante esta semana, apoiámos os dinamizadores envolvidos no desafio, através de um conjunto de sugestões e estratégias que, em negociação com a turma, foram escolhidas. Assim, surgiram como estratégias, trazer roupa de cor alusiva à época, criar uma playlist com temas natalícios e construir algo relacionado com o Natal, sempre centrado na Educação Física. Todas estas atividades tiveram como propósito promover o caminho para a construção de cidadãos trabalhadores, inovadores e de excelência, através de relacionamentos interpessoais, em contexto escolar.

Para vivenciar todo o espírito na comunidade da ESM, participamos, ainda, no coro musical. Esta atividade foi filmada e, posteriormente, reproduzida no encontro de Natal virtual, que se realizou no dia 21 de dezembro. Uma atividade, que para além de ser totalmente novidade, nos fez sair da nossa zona de conforto, tornando-se muito divertida, mas foi exercida com a responsabilidade que a atividade exigia. Com esta participação, foi

possível criar e solidificar laços com novos professores, devido à proximidade que a atividade exigiu.

Com o mesmo propósito integrador e ativo promovemos ambientes de aprendizagem positivos, como a Comemoração do Carnaval. Propusemos às nossas turmas que trouxessem adereços alusivos à época para realizarem a aula prática. Os alunos aderiram entusiasticamente à proposta e, consequentemente, criou-se um ambiente de alegria, amizade e, simultaneamente, de muita aprendizagem.

No dia 7 abril foi comemorado o dia do agrupamento, onde foi organizada uma pequena exposição no corredor dos balneários, relativa às comemorações dos "48 X 48" em que se procurou ilustrar, através de imagens, as diferenças entre as modalidades desportivas que fazem parte do Desporto Escolar e do currículo da Educação Física. Foi, ainda, realizado um momento de atividade física, na escadaria principal, alusiva à simbologia referida, envolvendo um número significativo de turmas/alunos. Neste dia, os Estudantes Estagiários de EF, história e português realizaram uma atividade lúdica de jogos tradicionais sob a forma de caça ao tesouro. Assim, surgiu um conjunto de atividades, que consistiram no desenvolvimento de vários jogos, que possibilitaram a intervenção de todos os alunos, proporcionando-lhes evoluir à medida que iam avançando nas atividades, cujo objetivo era aumentar a participação e o trabalho colaborativo entre todos os atores educativos. A realização desta atividade possibilitou recordar a época da ditadura e a importância da liberdade de forma dinâmica, fortalecer a coesão interna e a identidade do agrupamento assim como proporcionar múltiplos meios de envolvimento e motivação para o trabalho de equipa.

Ao longo de todas estas atividades, sentimos que o conhecimento tecnológico tem grande impacto na comunidade e é cada vez mais um instrumento escolar. De acordo com Costa (2012), a partilha é encarada como um dos processos mais importantes da temática da gestão e do conhecimento, pois, quando o conhecimento é generalizado, a organização da tarefa é facilitada, devido à perceção de todos os envolvidos. Assim, todas as quintas-feiras, houve uma partilha de conhecimentos, entre o NPES e o dinamizador digital da área disciplinar, Professor Rui Cabral, com duração de 50 minutos. Numa dessas partilhas, o núcleo explicou como trabalhar com o *Mendeley*. Estes momentos, caracterizaram-se por uma forte aprendizagem e crescimento mútuo, através da partilha de novas ferramentas de trabalho e novas perspetivas de ensinar.

Estes momentos facilitaram a integração de ferramentas digitais nas nossas práticas. Os Estudantes Estagiários aplicaram o *Qrcode*, para a realização de formulários online, o *Genially*, que é um software de criação de conteúdo interativo, onde criamos imagens e

apresentações para as nossas turmas, o programa *Audacity*, para edição de vídeo no Desporto Escolar de atividades rítmicas e expressivas, entre outros.

Relativamente ao Desporto Escolar, os Estudantes Estagiários apresentaram-se, novamente, de forma muito ativa. Em primeiro lugar, fizemos a divulgação, seguidamente o recrutamento e o inventário de todo o material. Começamos com a abordagem aos treinos e, por fim, participámos em vários encontros da equipa de natação e atividades rítmicas e expressivas. Nesta abordagem, sensibilizámos os presentes para a realização da atividade física e desportiva, que assume muita importância na dimensão da saúde, auxiliando ao desenvolvimento de práticas e estilos de vida saudáveis.

Durante as aulas foi consolidado o projeto "Educação para a Saúde", através da realização da bateria de testes FITescola, onde foi avaliado o nível de aptidão física dos alunos e o seu nível referente à zona saudável, para o gabinete de apoio ao aluno.

Toda a nossa participação e socialização surgiu na tentativa de criar e vivenciar experiências inovadoras, de sucesso e de valorização individual e coletiva.

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

O AESM é, sem dúvida, um agrupamento ligado ao desporto e ao estilo de vida saudável, dando principal relevo a atividades de índole físico, que envolvem toda a comunidade escolar.

Tendo em conta que a disciplina de Educação Física é desenvolvida para o "saber pensar" e "saber fazer", procurámos estimular a criatividade dos nossos alunos, criar formas de promover uma maior compreensão sobre as matérias abordadas e criar contextos para que desenvolvam as suas competências, para dar resposta às exigências das transformações da sociedade atual.

Os Estudantes Estagiários tiveram a função de orientar os alunos para que, desta forma, se tornassem agentes ativos na sua formação para com a sociedade, no combate às suas problemáticas e na consciencialização do aluno para a manutenção de hábitos de vida saudáveis (Sluijs et al., 2021; Trigueros et al., 2019).

Através da implementação de metodologias ativas nas aulas, procurámos desenvolver as suas competências, tal como a criatividade, inovação, espírito crítico, espírito reflexivo, entre outros. Subjacente às demais competências procurámos transmitir valores de amizade, respeito, autoestima e partilha.

A partilha foi, sem dúvida, uma das características que ressalta da nossa intervenção e que está no centro do nosso desenvolvimento e do que nos rodeia. Concordando com Costa (2012), que afirma que a organização da tarefa é facilitada, devido à perceção de todos os envolvidos.

A participação ativa dos nossos alunos nas atividades da Comemoração da Época Natalícia, da Comemoração do Outubro Rosa, do Dia Nacional da Pessoa com Deficiência e através da construção de materiais e criação de coreografias, permitiu-lhes desenvolver capacidades de autonomia, inovação e criatividade, que lhes será, certamente, útil em situações futuras.

Procurámos, ao longo do ano letivo, fomentar o gosto pelas modalidades, incentivando os nossos alunos para a adesão às equipas de Desporto Escolar ou, possivelmente, para clubes que possibilitam a participação numa competição federado.

Por fim, a utilização de metodologias, centradas no aluno proporcionaram ocasiões de aprendizagem mútua.

## 5.3 Socialização profissional e institucional

O início da vida profissional é um mundo cheio de oportunidades e descobertas acerca da dinâmica, inovação e prática da profissão docente. Embora seja uma fase de transição de estudante para profissional, é um momento importante, visto que, assumimos atitudes e comportamentos base, que sustentarão a nossa prática (Almeida et al., 2019).

Cada docente deve conseguir adaptar-se ao meio em que está inserido, mas ao mesmo tempo manter a sua identidade profissional. Quando se realiza a transição de estudante para professor, ou seja, de sujeito inexperiente para experiente, é uma fase que ocorre a construção de uma nova identidade, sendo agora também, a identidade profissional (Almeida et al., 2019).

Para melhorar o processo de socialização, com o meio inserido, o NPES adotou, desde o primeiro momento, uma participação ativa na escola, presenciando todas as reuniões de conselhos de turma, da área disciplinar, de direção de turma e, outras atividades, já referidas. Foi notório, no seio dos professores do agrupamento, que o nosso testemunho era tomado em consideração, evidenciando bons momentos na criação de relações interpessoais com o restante corpo docente.

A participação nas atividades, referidas anteriormente, foram uma mais-valia, para a nossa perfeita integração na escola e no seio dos professores, que demonstraram, desde

sempre, disponibilidade para nos ajudar e, ao mesmo tempo, mostrando-se recetivos a novas propostas.

Outro aspeto muito importante no processo de socialização foi a partilha de conhecimentos com o dinamizador digital da área disciplinar. Nesta partilha, houve uma procura constante na melhoria das dinâmicas de aula dos restantes professores da área disciplinar.

Todas as experiências com os vários profissionais, que trabalham na ESM, permitiram-nos estabelecer um vínculo inesquecível e inigualável com a profissão e com a missão de educar, criando em nós um sentido de pertença.

Todas as experiencias de socialização permitiram reconhecer o acolhimento dos docentes da escola, identificar os seus diferentes papéis formativos e entender as adversidades inerentes do desenvolvimento do trabalho do professor (Amaral-da-cunha et al., 2020).

## 5.4 A Componente ético-profissional

A elaboração do RPES permitiu confrontar aquilo que eram as nossas expectativas iniciais, com a realidade a que nos deparamos.

Ao longo da nossa prática procuramos agir de acordo com as necessidades e características dos nossos alunos, segundo valores humanistas. Esta forma de atuar foi facilitada, uma vez que, o agrupamento tem como missão elevar o nível de formação dos alunos, tendo como referência o PASEO, promovendo a sua autorrealização e contribuindo para a mobilidade social.

Assim, procuramos construir um espaço de aprendizagem e socialização, que proporcionasse condições para os alunos se desenvolverem como cidadãos ativos, participativos e reflexivos. Estes espaços assentaram, ainda, sobre valores essenciais como os da inclusão, empenho, autonomia, liderança e solidariedade.

No decurso da nossa prática procurámos incentivar os nossos discentes para a descoberta e para a análise do que os rodeia, através da apresentação de diversas propostas e promovendo o desenvolvimento de competências digitais. Este fator impulsionou-os para a criatividade e inovação.

Por fim, como a diferença de idades entre os alunos e os Estudantes Estagiários não era significativa, foi um fator relevante dado que proporcionou alguns momentos de confidência.

Nesses momentos, as palavras dos Estudantes Estagiários foram de orientação, felicitação ou repreensão com base na amizade e respeito mútuo.

# 6. Desenvolvimento profissional

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

Numa sociedade, que se apresenta em constante transformação, com novas adversidades e desafios, surge a importância do professor se reinventar de forma continua, através de uma formação constante (Albuquerque & Castro, 2015; Silva et al., 2021).

Os espaços assentes no trabalho colaborativo, de acordo com Cardoso et al. (2016), desenvolvem a partilha, promovem a iniciativa e estimulam a vontade de transformar. Nesta perspetiva, o NPES procurou, desde o início, através da colaboração com colegas de outras vivências, aumentar o conhecimento sobre a ação docente. Desta forma, criámos compromisso, aperfeiçoamento coletivo e mostramo-nos sempre disponíveis adotando sempre uma postura séria e crítica quanto ao trabalho realizado.

Nos encontros informais, os Estudantes Estagiários e o grupo de trabalho apresentaram algumas estratégias que tinham por objetivo proporcionar possibilidades de desenvolvimento das competências dos alunos.

Com o intuito de desenvolver as competências da ação pedagógica, o NPES assistiu ao webinar "Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?", ao webinar "Dar ao pedal", ao webinar "O digital na formação de professores (inicial e contínua)", ao webinar "A nova geração de Manuais e a Escola Virtual como ecossistema digital" e ao webinar "A Escola depois das eleições – os desafios que esperam o próximo ministro da Educação".

O núcleo da prática participou ainda no "Seminário: Revisão Sistemática de Literatura", promovido pela *Gades Solutions.* Nesta formação foi referida a importância da revisão sistemática, da escolha de artigos e da seleção do conteúdo, mostrando as vantagens do uso de um gestor de referências.

Como orientação para um futuro próximo, participámos na formação promovida pela Universidade da Maia, "Desafios para um professor em início de carreira". Nesta formação, foi percetível o que pode esperar o EE quando ingressar no mercado de trabalho, os procedimentos que deveremos efetuar para concorrer às escolas e o funcionamento das AECs.

O NPES desenvolveu um momento de partilha semanal, com o dinamizador digital da área disciplinar. Nestes momentos a característica que mais sobressaiu foi a partilha de conhecimentos de onde adveio um conjunto de aplicações e ferramentas digitais, que foram aplicadas em situação prática, como o *Classroom,* o *Genially,* o *Educolorir,* o *Edpuzzle* e o *Padlet.*

O *Classroom* apresentou-se como uma ferramenta fundamental, contendo uma variedade de funcionalidades, que auxiliaram a nossa ação educativa. A partir desta ferramenta criaram-se salas de aula virtuais, onde foram disponibilizados aos alunos os materiais de apoio, as tarefas pedidas, as propostas de desafios e as avaliações.

Para a criar conteúdos interativos, foi apresentado o *Genially,* que é uma ferramenta de fácil utilização. Esta permitiu criar imagens, mapas, apresentações e gráficos, com a integração de efeitos e animações atrativas para os alunos.

Relativamente, às ferramentas *Educolorir* e *EDpuzzle*, estas foram utilizadas como estratégia de verificação, numa vertente lúdica e atrativa, dos conhecimentos dos alunos sobre diversos conteúdos.

O *Padlet* foi uma ferramenta com elevado grau de importância na PES porque era utilizado como um espaço para entrega e avaliação das tarefas elaboradas. Como forma de aprofundar melhor o meu conhecimento na ferramenta, assisti a uma formação online "44 Ideias para utilizar o Padlet na escola", permitindo-me adquirir diferentes competências para a sua utilização.

Enquanto EE, procurei aprofundar o conhecimento sobre os vários conteúdos lecionados, estratégias e ferramentas, que podiam ser utilizados nas aulas. Este aprofundamento desenvolveu-se através da leitura de livros, de artigos científicos e de momentos de partilha com os docentes da disciplina e restante NPES.

O projeto de intervenção realizado pelos Estudantes Estagiários, em colaboração com o doutor Gustavo Silva, no âmbito da Unidade Curricular de Projetos de Intervenção, permitiu desenvolver as nossas competências de estudo e de investigação. Designado por "Atividade Física, sedentarismo, hábitos de sono e marcadores de hipertensão, rigidez arterial e função autónoma em crianças e adolescentes", teve como objetivo causar um impacto positivo na sociedade escolar, dando ênfase a um estilo de vida ativo, através do desporto e da atividade física.

O seminário foi essencial para promovermos o espírito reflexivo e critico, bem como o trabalho em equipa e desenvolvimento da nossa capacidade de argumentação e comunicação.

O desenvolvimento profissional acompanhar-me-á ao longo do meu percurso profissional. A necessidade de atualizar constantemente os meus conhecimentos dá-me a possibilidade de promover um ensino diferente, adequando-o aos meus alunos e às matérias abordadas (Lopes et al., 2014).

# 7. Reflexões finais

A PES foi uma caminhada de descoberta constante e de renovação de conhecimentos. Esta poderá ser representada como uma viagem à "Ilha dos Conhecimentos", onde a ESM representou a "Ponte" de passagem, onde se desenvolveram estratégias e aprendizagens chave para conseguir entrar na Ilha.

Nesta Ponte colocámos em prática todas as aprendizagens inerentes do processo de formação académica e ao incluir-nos nas várias linhas da sua cultura, permitiu a nossa integração nas suas práticas, desenvolvendo novos valores e competências.

Na tentativa de alcançar a Ilha, embarcámos numa viagem que se dividiu na organização e gestão do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e relação com a comunidade e no desenvolvimento profissional.

O NPES representou os "Descobridores" que, através do seu trabalho colaborativo se auxiliou na passagem pela Ponte. Desta forma, foram todos imprescindíveis para a chegada à Ilha dos Conhecimentos.

Os alunos representaram os diferentes "Meios de Transporte" que foram evoluindo até ao momento da chegada à Ilha.

Quando os Descobridores chegaram à Ilha perceberam que todo o conhecimento era proveniente da sua passagem pela Ponte. Assim, a associação da Ponte com a Ilha assentou sobre uma perspetiva ética que teve por base a constante reflexão sobre todos os nossos momentos práticos e teóricos.

Para o desenvolvimento pessoal foi essencial estar aberto e flexível a diferentes contextos. Esta flexibilidade proporcionou-me, enquanto EE e enquanto ser humano, momentos de aprendizagem únicos e inesquecíveis.

Consciencializados que a nossa atuação iria contribuir para o desenvolvimento dos nossos Meios de Transporte, procurámos elevar as suas capacidades motoras e tentamos criar ambientes para desenvolvimento da criatividade, autonomia, trabalho de equipa, espírito crítico e reflexivo. Para este processo de desenvolvimento, o contributo da OC foi fundamental, incentivando para a utilização de metodologias ativas, que possibilitaram o seu desenvolvimento integral.

A aplicação destas metodologias exigiu dos Descobridores muito trabalho de equipa, muita pesquisa, inovação e criatividade, para que fossem apresentados ambientes de aprendizagem positivos. Apresentou-se, ainda, como um desafio, uma vez que, procurámos sempre distanciarmo-nos do ensino convencional, surgindo muitas ansias, receios e dúvidas.

Considero que este ano permitiu desenvolver os meus conhecimentos, no que concerne às burocracias e relações interpessoais, uma vez que, nos inserimos na plenitude no contexto da Ponte.

Estou ciente que esta viagem nos concedeu muita aprendizagem e conhecimento, mas um dos fundamentos que a Ilha transmitiu foi que, todos os dias, são criados novos momentos para aprender e devemos estar flexíveis e predispostos para essa aprendizagem.

Resta-me manifestar a minha gratidão pela oportunidade de realizar o sonho de lecionar e de concluir esta viagem com um grupo de trabalho que facilitou toda esta caminhada.

É o momento de refletir sobre a viagem à Ilha dos Conhecimentos, de perspetivar novas jornadas acompanhadas de todos os conhecimentos adquiridos, tendo sempre em conta, os Meios de Transporte, que são os elementos fulcrais de todo este processo.

**"O analfabeto do Século XXI não será aquele que não sabe ler e escrever, será quem não sabe aprender, desaprender e reaprender"**

Alvin Toffler

# 8. Referências bibliográficas


Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: No Poliedro da Profissionalidade Docente. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (1st ed., pp. 243–272). Visão e Contextos.

Almeida, M. I. de, Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar Em Revista*, *35*(78), 187–206. https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134

Amaral-da-cunha, M., Amândio, G., & Batista, P. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física [ The construction of the Physical Education cooperating teacher ' s professional identity ]. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, *7*(February 2021), 61. https://doi.org/10.47863/JMBB7646

Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). From anxiety to enthusiasm : emotional patterns among student teachers. *European Journal of Teacher Education*, *40(4)*, 447–464. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1349095

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (47th ed.). UTAD.

Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. de M. (2015). *Ensino Hibrido* (P. Editora (ed.)).

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9). https://doi.org/10.3390/ijerph17093330

Benevides, V. de L., Amorim Neto, A. de C., & E Souza, M. R. de C. (2021). Sala de aula invertida:a análise de uma experiência no ensino médio / Flipped classroom: the analysis of a high school experience. *Brazilian Journal of Development*, *7*(6), 63265–63283. https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-619

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). a Identidade Do Professor De Educação Física: Um Processo Simultaneamente Biográfico E Relacional. *Movimento*, *22*(2), 523–538. https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129

Casey, A., Hastie, P. A., & Rovegno, I. (2011). Student learning during a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *16*(4), 331–350. https://doi.org/10.1080/17408989.2011.557654

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *89*(8), 29–34. https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119

Conceição, C. V. da, & Moraes, M. A. A. de. (2018). Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um Olhar de Estudantes e Docentes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *42*(4), 115–122. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4rb20180013

Costa, V. M. V. da. (2012). *Partilha do Conhecimento em Professores Universitários - A importância do Comprometimento Organizacional*.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction. *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*, *March*, 1–200. https://doi.org/10.4324/9781315739496

Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física, Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 11–22). SPEF (Omniserviços).

Flores, A. M. (2009). O Feedback Como Recurso Para a Motivação E Avaliação Da Aprendizagem Na Educação a Distância. *Associação Brasileira de Ensino a Distância*, 1–10. http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, *4*, 36.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). *Aprender a ser professor em contexto de estágio :entrevistas de natureza biográfica* *. 1–27. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo ensino e aprendizagem* (E. Ismai (ed.); 2ª).

Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, Artes, Cultura: Discursos e Práticas*, 203–216.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a Avaliação em Educação Física orientada para a apredizagem. In S. P. de E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Prespetiva e desenvolvimento* (1ª, pp. 55–68). Omniserviços.

Hofrichter, M. (2021). *Análise SWOT: quando usar e como fazer*. Simplíssimo.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419).

Khan, A. (2022). Towards developing library and information science practicum supervision competency framework. *Journal of Librarianship and Information Science*, *54*(2), 163–173. https://doi.org/10.1177/0961000621997533

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). *Formação inicial de professores de educação fisica : A perspetiva dos estudantes estagiários . Formação Inicial de Professores de Educação Física : A perspetiva dos Estudantes Estagiários Para citar Lima , R ., Cardoso , S ., Resende , R ., Albuquerque ,. November 2015*.

Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, Á. (2014). *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Porto: Faculdade de Ciencias Comportamentais e Educacionais do Porto.* (CIIE-Cen).

Machado, E. (2020). Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação - Texto de apoio. *Projeto Maia - Instituto Da Educação, UL*, *5*, 14.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Soares, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência*, 1–30.

Metzler, M., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional Models for Physical Education*. Routledge.

Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge : Improving learning in schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Press.

Nascimento, F. G. M., & Rosa, J. V. A. (2020). Princípio da sala de aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, *6*(6), 38513–38525. https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-409

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning"*.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, *350*, 1–17. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf, 18 de Maio de 2012%5Cnhttp://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, em 17 de Fevereiro de 2011

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, *44*(3), 1–15. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Oliveira, S. L. de, Siqueira, A. F., & Romão, E. C. (2020). Project-based learning in math teaching: Comparative study between teaching methods. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, 764–785. https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a20

Olsson, E. (2021). A comparative study of CLIL implementation in upper secondary school in Sweden and students' development of L2 English academic vocabulary. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688211045000

Pacheco, A. (2021). *O impacto da pandemia COVID-19 na saúde mental da população idosa utilizadora dos serviços de Centro de Dia do concelho de Paços de Ferreira*.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. / Comparative study between the Sport Education Model and the Direct Instruction Mo. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, *13*(2), 29–43. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=97316706&lang=pt-br&site=ehost-live

Quina, J. do N. (2009). 91-A organização do processo de ensino em Educação Física. In *Série Estudos Escola Superior de Educação*.

Ramos, C., Elliott, J., & Carvalho, A. (2019). Seeing Is Believing: 7 Tips for Increasing Elementary PE Teacher Credibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *90*(9), 24–31. https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1657528

Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, *7*(2), 52–60. https://doi.org/10.47863/vryu8806

Rocha, L. (2015). Formação do professor de Educação Física: Prática de ensino supervisionada. In R. Resende, A. Albuquerque, & G. Rui (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (1ª, pp. 453–476). Visão e Contextos.

Sá, C., & Costa, F. (2009). Formação inicial em Educação Física . Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim SPEF n.º 34 Jul/Dez*, 95–108.

Santos, S. D. L., Memmert, D., Sampaio, J., & Leite, N. (2016). The spawns of creative behavior in team sports: A creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology*, *7*(AUG), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01282

Saviani, D. (2005). Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História Da Educação*, *4*, 27–33.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, *2(3)*, 32–47.

Silva, D. O. da, Santos, R. B. O., & Queiroz, N. R. de. (2021). Perfil ideal do professor do século XXI. *Research, Society and Development*, *10*(7), 1–9.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física-A Necessidade de um Quadro Conceptual*. 17–23.

Sluijs, E. M. F. Van, Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *Lancet*, *398*(10298), 429–442. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9.Physical

Souza, P. R. de, & Andrade, M. do carmo. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial - ISSN - 1983-1838*, *9*(1), 03–16. https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773

Souza, L. N. de, Barros, P. de F., Venâncio, L., & Sanches-Neto, L. (2020). Estágio Supervisionado em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Narrativas (Auto)Formativas. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, *7*(2), 14–23. https://doi.org/10.47863/LQUV4345

Timostsuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers ' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, *42 (3)*, 269–286. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674

Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, *11*(11), 2594.

Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, *48*(1), 142–152. https://doi.org/10.26582/k.48.1.1

Vitorino, A., Monteiro, D., Moutão, J., Morgado, S., Bento, T., & Cid, L. (2015). *Desporto e Atividade Física para Todos-Revista Científica da FPDD. 1*.

## Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional.

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. D.R. nº 176, Série I de 2016-09-13, do ministério da ciência, tecnologia e ensino superior. Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho.