

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Paulo César Sousa Dias Bravo

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves

Julho de 2022



Paulo César Sousa Dias Bravo

N.º 35817

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 e Orientação da Professora Celeste Maria Teixeira Pereira, da Escola Sá de Miranda.

Setembro, 2022

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

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

Agradecimentos

O ensino é uma longa viagem, onde o professor tem que se superar inúmeras vezes. Em cada desafio que me foi colocado, saí muito enriquecido porque tive a oportunidade de aprender, partilhar, experimentar e conhecer pessoas que me ajudaram ao longo deste ano.

Tal evolução não seria possível sem os alicerces que me apoiaram e orientaram na superação desta etapa tão importante da minha vida profissional. Assim sendo, deixo aqui o registo dos meus agradecimentos muito especiais a todos aqueles que foram importantes neste meu processo de formação.

Um agradecimento especial aos meus pais e às minhas irmãs que, desde o primeiro dia, me ouviram e apoiaram, nos momentos mais difíceis.

À Rita, minha namorada, por toda a paciência, ajuda e incentivo para concluir esta bela viagem com sucesso. Sem dúvida que foi um pilar constante para que eu concluísse este desafio.

Aos meus amigos por estarem presentes, por não me deixarem baixar os braços nos momentos de maior fraqueza, por todas as palavras de incentivo e de amizade.

De forma especial, queria agradecer à professora Celeste Pereira por todo carinho, dedicação e empenho com que nos agraciou, assim como pela forma como nos orientou e ajudou a superar este grande desafio. Desafiou-nos sempre, de forma constante, a pensar de forma diferente, proporcionando-nos experiências únicas durante todo o ano letivo.

Queria agradecer também à supervisora, professora Fátima Sarmento pelo sua amizade e disponibilidade em nos auxiliar ao longo desta etapa.

Aos meus colegas do núcleo de prática de ensino supervisionada, Nuno e Tiago, por todo o apoio, paciência e colaboração ao longo deste trajeto.

Ao professor Rui Cabral por toda a sua disponibilidade em nos ajudar a desenvolver novas competências, principalmente no uso das ferramentas digitais em contexto de sala de aula.

Aos professores do mestrado, pelos conhecimentos e competências que me transmitiram, ao longo deste percurso académico. Foram, sem dúvida, de grande importância na nossa preparação e formação ao longo de todas as etapas do caminho.

A todos os docentes da Escola Sá de Miranda, e em especial aos da área disciplinar de Educação Física e Desporto, por todo o carinho e respeito demonstrado. Pela forma com que nos receberam e integraram nesta magnífica escola.

A todos aqueles que contribuíram para que a minha caminhada fosse bem-sucedida, o meu sincero muito obrigado!

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2 Expectativas iniciais	5
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 A importância da PES	7
3.2 A PES na UMAIA	8
3.3 A escola cooperante: lugar de prática.....	9
3.3.1 A escola	9
3.3.2 Espaços desportivos e recursos materiais	11
3.3.3 Departamento de Expressões e a Área Disciplinar de Educação Física e Desporto.....	12
3.3.4 Turmas.....	13
3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	16
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	18
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	18
4.1.1 Conceção de ensino	18
4.1.1.1 Modelos de Ensino	19
4.1.2 Planeamento.....	22
4.1.3 Realização.....	25
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	25
4.1.4 Avaliação	31
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	34
5.1 Atividades realizadas	34
5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação ...	37

5.3	Socialização profissional e institucional	38
5.4	A componente ético-profissional.....	39
6.	Desenvolvimento profissional	41
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	41
7.	Reflexões finais	45
	Referências bibliográficas.....	47

Resumo

O presente relatório assume-se como fundamental para a conclusão da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. Nele encontra-se retratado, ao longo de vários capítulos, toda a caminhada efetuada pelos estudantes estagiários no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, no ano letivo de 2021/2022. No primeiro capítulo procurei explicar a finalidade deste relatório. No segundo capítulo descrevi o meu percurso pessoal até ao ingresso no mestrado e as expectativas que tinha no início do ano. No terceiro capítulo procurei explicar a importância da prática letiva, retratei a escola cooperante e o núcleo da Prática de ensino Supervisionada. Relativamente às áreas de desempenho, o quarto capítulo procurou revelar todo o processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem efetuado, abordando todo o planeamento efetuado, os modelos de ensino utilizados, assim como foi guiado este processo durante a sua realização e de que forma foi utilizada a avaliação. No quinto capítulo pretende-se mostrar a participação dos professores estagiários na escola e a relação com a comunidade, evidenciando as atividades realizadas na escola e o trabalho colaborativo efetuado. No sexto capítulo, procurei mostrar a importância da formação contínua na área docente, evidenciando as necessidades de formação, sentidas ao longo deste ano letivo, bem como as oportunidades de aprofundar os nossos conhecimentos. Por último, no sétimo capítulo, procurei, de forma reflexiva, expressar de que forma este ano contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, enquanto estudante-estagiário e futuro professor de Educação Física.

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

Abstract

This report assumes itself as fundamental for the completion of the curricular unit of supervised teaching practice, of the second cycle of studies of the Master in Physical Education Teaching in basic and Secondary Education, of the University of Maia. It depicts, over several chapters, the entire journey made by the trainee students in the Sá de Miranda school group, in the 2021/2022 school year. In the first chapter I tried to explain the purpose of this report. In the second chapter I described my personal journey to the master's degree and the expectations I had at the beginning of the year. In the third chapter I tried to explain the importance of teaching practice, I portrayed the cooperating school and the core of supervised teaching practice. Regarding the areas of performance, the fourth chapter sought to reveal the entire process of organization and management of teaching and learning carried out, addressing all the planning carried out, the teaching models used, as well as how this process was guided during its implementation and how the evaluation was used. In the fifth chapter it is intended to show the participation of trainee teachers in the school and the relationship with the community, highlighting the activities carried out in the school and the collaborative work carried out. In the sixth chapter, I tried to show the importance of continuous training in the teaching area, highlighting the training needs felt throughout this school year, as well as the opportunities to deepen our knowledge. Finally, in the seventh chapter, I reflexively tried to express how this year contributed to my professional development, as a student-trainee and future physical education teacher.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Physical Education; Intern Student.

Índice de Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

AESM – Agrupamento de Escolas Sá de Miranda

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ESM – Escola Sá de Miranda

UMAIA – Universidade da Maia

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

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientadora Cooperante

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAA – Plano Anual de Atividades

PADDE – Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UC – Unidade Curricular

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), é um elemento de grande importância “na medida em que conduz as primeiras experiências de intervenção pedagógica que marcam todo o percurso profissional do futuro professor” (Albuquerque & Castro, 2015, p. 249).

O presente documento enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada e destina-se à conclusão do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), no ano letivo 2021/2022, da Universidade da Maia (UMAIA). Este relatório tem como propósito retratar toda a experiência vivida neste contexto assim como refletir sobre todos os processos desenvolvidos e todos os resultados alcançados ao longo da PES no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM), em Braga.

A iniciação à prática profissional realizada na PES e o correspondente relatório regem-se pelas normas da instituição universitária e da legislação em vigor, referente ao regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundários (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro).

Através deste documento, o Estudante Estagiário (EE) deve ser capaz de evidenciar os seus conhecimentos relativos aos padrões e princípios que identificam a docência e em específico a profissão de professor de Educação Física (EF). Deverá expor toda a sua capacidade de intervenção, no processo de ensino e aprendizagem, os seus conhecimentos pedagógicos e curriculares dos conteúdos assim como as abordagens e as metodologias usadas. Pretende-se explicar toda a participação do EE na comunidade escolar, demonstrando o seu desenvolvimento profissional durante a PES, sem esquecer do papel determinante da Orientadora Cooperante (OC) da Supervisora (SV).

O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES), constituído por três EE, iniciou a sua prática na Escola Sá de Miranda (ESM). Durante todo o período letivo o EE foi responsável pela lecionação de uma turma de 12º ano de escolaridade. Além disso, foi partilhada, com os outros dois EE, uma turma de 9º ano, no âmbito do projeto *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), e uma outra turma de 6º ano, na Escola Básica de Palmeira, onde foi lecionado respetivamente a unidade didática de basquetebol e a unidade didática “diversão sobre rodas”. Durante este percurso todo o trabalho desenvolvido, referente à prática, decorreu sob orientação, colaboração e supervisão pedagógica.

Esta etapa, enquanto EE, foi gratificante no desafio de poder sintetizar, em jeito reflexivo e fundamentado, o percurso efetuado, a forma como o NPES trabalhou em equipa, e com a restante comunidade escolar, de maneira a desenvolver ainda mais as suas competências enquanto professor do século XXI.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

De acordo com Pires et al. (2019), as experiências prévias à formação inicial, tal como as atividades praticadas, os treinadores, os professores e a influência dos familiares, serão importantes na construção da identidade profissional do EE.

Sendo oriundo de uma família tradicionalmente ligada ao desporto, a minha paixão pela atividade física surgiu desde muito cedo. O primeiro contacto com a vertente desportiva surgiu com o meu pai, que na época era treinador de uma equipa de futebol e que eu ia acompanhando. Por volta dos cinco anos, iniciei a prática desportiva na modalidade de futebol, no Grupo Desportivo Recreativo e Cultural Os Sandinenses, equipa local de Guimarães. Após este primeiro contacto direto com a modalidade, apaixonei-me por ela e acabei por ficar ligado à mesma até aos dias de hoje. Durante esse percurso, para além de atleta, fui treinador de uma equipa de formação durante um ano e treinador adjunto numa equipa sénior, pelo período de três anos.

Para além do futebol, também experimentei outras modalidades que despertaram o meu interesse. Durante um período de quatro anos pratiquei as modalidades de karaté e natação, duas modalidades individuais e muito desafiadoras. A meu ver, foram duas experiências gratificantes no meu percurso.

Esta ligação com o desporto, acabou por influenciar de forma positiva o meu trajeto escolar, adotando desde sempre a EF como a minha disciplina de eleição. Além disso, procurei participar em todas as atividades desportivas desenvolvidas pelas instituições de ensino que frequentei, nomeadamente, participei em provas de corta-mato, em torneios de diferentes modalidades e em provas de orientação.

Esta diversidade de experiências, ao nível desportivo e escolar, permitiram-me contactar com várias equipas e diferentes grupos de trabalho. Deste modo pude observar a forma como os diferentes treinadores e professores de EF ministravam os seus treinos e as suas aulas, levando-me a querer seguir, ainda mais, a vertente do ensino.

Procurando prosseguir os meus estudos na área de EF, em 2015, decidi inscrever-me na licenciatura de Educação Física e Desporto da Escola Superior de Estudos de Fafe. A escolha desta instituição prendeu-se com o facto de a sua localização, ser próxima da minha área de residência. Esta etapa foi, a meu ver, muito enriquecedora, tanto ao nível académico como social, efetuando todas as atividades sugeridas pelos meus professores, participando em todos os seminários e formações promovidos pela instituição e colaborando na organização de todos

os eventos escolares no concelho de Fafe. Durante o meu percurso académico, em Fafe, fui trabalhando como monitor de atividades de aventura, no Complexo Turístico de Rilhadas, onde adquiri e desenvolvi conhecimentos nas diversas atividades desportivas realizadas no complexo, tais como, karting, escalada, cicloturismo, arborismo, canoagem, paintball, orientação, golfe, footgolf, ténis, tiro com arco, jogos tradicionais, futebol e voleibol de praia.

No meu último ano, de modo a poder concluir a minha licenciatura, tive de realizar um estágio curricular. Como sempre gostei de todas as áreas ligadas ao desporto, optei por ter, nesse mesmo ano, diferentes vivências, escolhendo trabalhar em duas áreas distintas. No primeiro semestre escolhi estagiar, no Colégio do Ave, na área do ensino, onde tive as minhas primeiras experiências como docente de EF. No colégio, colaborei com os professores na organização e lecionação das aulas, procurando ainda participar em todos os projetos e atividades da instituição. No segundo semestre, decidi estagiar na área do treino desportivo, no Vitória Sport Clube, onde colaborei como treinador adjunto e observador em dois escalões de formação (sub-9 e sub-16).

No final da minha licenciatura, pretendi continuar com os meus estudos, inscrevendo-me de imediato na atual UMAIA, no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Ao mesmo tempo, após a conclusão da minha licenciatura, recebi uma proposta de trabalho para coordenar as atividades de aventura e os eventos realizados no Complexo Turístico de Rilhadas. Ao aceitar este desafio, não foi possível conciliar o horário de trabalho, com a universidade, pelo que, decidi fazer uma pausa nos meus estudos. Este trabalho, apesar de ter sido uma experiência positiva, foi, simultaneamente, bastante cansativo e desgastante, em virtude de este ser muito diversificado e, principalmente, ser o meu primeiro emprego. Oficialmente, tive de planear, organizar e supervisionar as diversas atividades, anteriormente mencionadas, bem como todos os eventos realizados no complexo. Na sua maioria, estas atividades eram planeadas para os mais diversificados grupos etários em que estes participantes procuravam ter um dia, ou uma semana diferente. Além disso participava na organização e supervisão dos diversos eventos realizados no complexo, desde casamentos até competições de golfe. Como responsável pelas atividades desportivas no complexo, tive ainda o desafio de dar formação aos novos monitores, que me auxiliavam durante os eventos. Este ciclo, foi sem dúvida o período onde mais desenvolvi as minhas competências de liderança e comunicação, devido ao trabalho em equipa realizado diariamente.

No final de 2019, apesar de adorar o meu trabalho, decidi que o melhor seria prosseguir com os meus estudos e ingressei, assim que me foi permitido, no MEEFEBS, com a finalidade de alcançar o meu grande objetivo de ser professor de Educação Física.

Considero que todas as experiências passadas se revelaram fundamentais no desenvolvimento das minhas competências sociais, profissionais e reflexivas assim como imprescindíveis no auxílio da minha atividade docente na área de EF.

2.2 Expectativas iniciais

No que concerne à PES, no início deste percurso, encontrava-me motivado para esta etapa, com a perspectiva de conseguir uma experiência muito enriquecedora. Tinha a expectativa de criar um bom relacionamento com todo o corpo docente e não docente, de forma a partilhar e a assimilar novas estratégias e conteúdos, assim como, desenvolver capacidades e competências com profissionais mais experientes ligados à área de ensino. Pretendia, ainda, pôr em prática todos os conhecimentos e competências adquiridos durante o meu percurso académico, de forma a desenvolver e aperfeiçoar os mesmos. Perspetivava, também, ter um bom relacionamento com todos os alunos, procurando ajudá-los ao longo do ano letivo, de forma a desenvolver as suas capacidades e promover um estilo de vida mais ativo e saudável.

No início do ano acabei por escolher, dentro das opções sugeridas, o AESM, para a realização da PES, com a expectativa de entender melhor a importância do trabalho colaborativo entre professores, percebendo também as diferentes funções e papéis que o professor de EF pode desempenhar numa escola e no agrupamento onde se encontra. Perspetivei ainda, com a escolha da escola, enriquecer e desenvolver as competências enquanto docente, devido à grande diversidade de atividades no desporto escolar e, à elevada quantidade de projetos desenvolvidos nesta escola. Esta opção deveu-se, ainda, ao feedback extremamente positivo de antigos alunos que frequentaram a escola, elogiando todo o corpo docente e as instalações da mesma.

No que se refere à OC, a professora Celeste Pereira, esperava que, através da sua experiência, pudesse ajudar-me a subir mais um degrau no meu percurso enquanto futuro professor de EF.

Em relação ao NPES, esperei, desde o início, poder colaborar e aprender bastante com os meus colegas EE, partilhando ideias, experiências e estratégias, de modo a conseguirmos alcançar o sucesso juntos. Pretendi, desde os primeiros momentos, desenvolver um bom

trabalho colaborativo, de modo a aperfeiçoar o nosso papel como docente, tomando decisões mais refletidas e adequadas, fazendo com que todos alcançássemos em conjunto o sucesso, ao longo do ano letivo.

Nesta fase pretendi colocar em prática toda a aprendizagem adquirida ao longo do meu percurso acadêmico, tinha confiança que iria desempenhar um bom papel durante a realização da PES e que desenvolvesse ainda mais as minhas competências e habilidades como docente, de forma a entender e desempenhar melhor o papel do professor de EF na comunidade escolar.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

Ao contrário das restantes UC, a PES apresenta uma grande relevância para o EE e representa o culminar do percurso de formação do professor (Sirotová & Michvocíková, 2021; Souza et al., 2020). A PES é entendida por Seabra et al. (2016), como um processo complexo, realizado por etapas multidimensional, proveniente da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, através da interação social e do meio em que se encontra inserida e onde se estabelece uma relação entre a escola e a instituição de ensino superior, local esse de onde recebe formação superior. É na PES que se consolidam as crenças e os conhecimentos sobre o que é ensinar e aprender. Neste período, o EE tem a oportunidade de vivenciar toda a atividade docente, desde a sua conceção até à sua avaliação, expondo-se às adversidades que estas implicam (Souza et al., 2020). Efetivamente, é no contexto real de ensino que o EE se depara com o conflito entre o que conhece e o que encontra, decorrendo da relação com o meio, que posteriormente irá influenciar as suas capacidades enquanto docentes (Gomes et al., 2019). Para que essas competências fossem desenvolvidas, o EE deveria desenvolver a sua ação através do pensamento crítico e reflexivo da sua prática (Danek, 2019; Rocha, 2015). A capacidade de refletir é muito importante na perspetiva de profissionais reflexivos, competentes e capacitados.

Para a realização desta etapa, o EE precisa de bons guias, quer seja por parte de professores supervisores ou professores cooperantes que possam auxiliá-lo durante a PES. Deste modo, conseguiram-se criar “pontes e andaimes para ajudar os estudantes a superarem a sua situação real e a progredirem para outra de desenvolvimento superior” (Gomes et al., 2019). Na perspetiva de Albuquerque e Castro (2015) o OC terá um papel fundamental, no acolhimento e na integração do EE, na comunidade educativa da escola. Deve ainda ajudar o EE na identificação dos seus principais pontos fortes e pontos fracos, refletindo sobre os mesmos, procurando desenvolver com ele competências e ferramentas para ensinar.

A PES compreende um conjunto de experiências, que permitem aos EE desenvolver as competências essenciais para o ensino da disciplina dando vida ao ensino em ambientes práticos e estabelecendo uma base para a formação e desenvolvimento profissional (Khan, 2022). A experiência profissional, adquirida na prática real de ensino, aumenta o sentido de compromisso do EE, bem como a noção de confiança pessoal, possibilitando o desenvolvimento nas diferentes áreas do desempenho (Bird et al., 2015).

3.2 A PES na UMAIA

A prática supervisionada encontra-se integrada na unidade curricular de PES e está inserida no segundo ano do plano de estudos do MEEFEBS da UMAIA, desenrolando-se simultaneamente com as unidades curriculares Projetos de Intervenção I e II. Segundo o regulamento da PES, esta será realizada nos agrupamentos ou escolas de ensino básico do território nacional, de acordo com as condições previstas no Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio, através do protocolo realizado entre a UMAIA e a escola cooperante.

A PES, na UMAIA, visa o desenvolvimento das competências profissionais dos EE, no âmbito do Ensino da EF, nas diferentes áreas de desempenho, tais como na organização e gestão do ensino e aprendizagem, na participação na escola e nas relações com a comunidade e no desenvolvimento profissional.

A PES integra cinco áreas de atividades obrigatórias realizadas na escola, nomeadamente a lecionação, o departamento curricular/grupo disciplinar, a direção de turma, a realização de um seminário e o desporto escolar. A atuação e as vivências nestas áreas irão desenvolver diversas competências no EE, procurando aumentar a relação do mesmo com a escola cooperante, fazendo-o perceber o seu papel enquanto professor.

Durante a realização da PES, o EE terá de realizar o Plano de Formação e Intervenção na Escola, que visa a perceção das competências e dos conhecimentos do EE relativamente à sua atividade como docente. De modo a alcançar os seus objetivos, o EE procurou sempre desenvolver em si os aspetos mais fracos.

De acordo com o regulamento da PES, deverá ser criado um dossier de toda a prática, em formato digital, que deverá ser atualizado sempre que possível na sua pasta, na plataforma *OneDrive*.

A elaboração e preparação de um seminário e de um evento anual era de carácter obrigatório. Estas atividades são realizadas pelo NPES e podem ter como destinatário toda a comunidade educativa ou parte desta.

De modo a apresentar o trabalho realizado na PES, o EE terá de construir um Relatório de PES (RPES), que será orientado pelo OC e supervisionado pelo SV. O RPES terá que explanar toda a experiência, ocorrida ao longo da PES, evidenciando o seu desenvolvimento profissional no contexto da prática. O RPES será apresentado e defendido em prova pública, perante a presença de um júri.

A PES iniciou no dia 1 de setembro, com a reunião entre o NPES e a OC. Nessa sessão foram apresentadas aos EE as instalações escolares e a equipa educativa que nela trabalhava. No final da mesma, a OC entregou os documentos estruturantes em vigor na escola.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

No final do 1.º ciclo de estudos do MEEFEBS, foi facultada aos EE uma lista de escolas cooperantes para serem colocadas por ordem de preferência de cada um. Tendo sido aceite na minha primeira opção, fui designado para efetuar a PES no AESM, sediado na cidade de Braga. Sendo uma cidade antiga fundada por romanos, Braga é, ao mesmo tempo uma cidade jovem, multicultural e cosmopolita, que oferece aos seus cidadãos uma excelente qualidade de vida.

3.3.1 A escola

O AESM resultou da conjugação, em abril de 2013, da ESM, com o Agrupamento de Escolas de Palmeira. É constituído pela ESM, pela Escola Básica de Palmeiras e por um conjunto de escolas do 1.º ciclo de Ortigueira, Dume, Bracara Augusta, Eira Velha, Coucinheiro, Presa, Pousada e Crespos, e, pelos jardins de infância de Santa Lucrecia, Adaúfe e Pomares.

Tendo por base o referencial do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o AESM apresenta como objetivo potenciar a formação dos seus alunos, oferecendo condições propícias para um ensino de qualidade, onde possam crescer como futuros cidadãos do século XXI. Apresenta ainda, uma excelente capacidade para acolher e integrar alunos provenientes de diferentes meios socioeconómicos e culturais e com capacidades cognitivas e motivacionais distintas.

O agrupamento oferece uma diversidade de ofertas formativas ajustadas ao perfil dos alunos, quer ao nível das disciplinas, quer ao nível dos cursos e projetos. No âmbito dos cursos Científico Humanísticos, o agrupamento disponibiliza os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Na esfera dos cursos Profissionais, tinha como oferta os cursos de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Multimédia, Técnico de Ação Educativa, Técnico de Informação e Animação Turística e Animador Sociocultural. O AESM apresenta ainda o curso de Educação

e Formação de Adultos, com o propósito de aumentar o nível das qualificações desta faixa etária da população.

Face à evolução social e tecnológica da sociedade no século XXI, as instituições de ensino foram obrigadas a tornarem-se mais dinâmicas, procurando centrar a aprendizagem nos futuros líderes (Kalkan et al., 2020). A grande variedade de projetos do AESM, para toda a comunidade educativa, procura dinamizar e enriquecer a aprendizagem e as competências de todos os docentes e alunos.

Ao nível de planos de ação no agrupamento, o Plano de Ação para a Promoção da Qualidade das Aprendizagens (Plano 21/23) refere as ações pedagógicas, que visam a melhoria das aprendizagens no sentido de promoção do sucesso escolar. Incorporado no Plano 21/23, surge o projeto “Todos a Ler”, onde os alunos tinham um momento diário de leitura, no sentido de promover o enriquecimento pessoal de todos os discentes do agrupamento. O Programa Mentorias, incluído também no Plano 21/23, destina-se a alunos que se voluntariem para assumir o papel de mentores. Estes discentes terão como objetivo auxiliar e acompanhar a aprendizagem de outros colegas, procurando estimular a cooperação, o gosto pelo conhecimento e a autonomia dos mesmos.

Os jovens de hoje estão constantemente envolvidos com tecnologias, tornando-se importante o uso correto das mesmas na promoção das aprendizagens, indo ao encontro das necessidades da sociedade do século XXI (Brandau et al., 2022). De modo a firmar uma estratégia digital no AESM, o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), pretende dotar o aluno de competências e ferramentas digitais.

O Projeto Cultural de Escola pretende garantir o acesso dos alunos às artes, oferecendo, de forma diversificada, a presença das artes na abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas. Este projeto consiste num programa de ação interdisciplinar que vai articulando as áreas curriculares com as várias áreas artísticas e o património local.

Da preocupação do AESM em desenvolver os valores na formação integral dos jovens, surgiu a Estratégia de Educação para a Cidadania do AESM, cujo objetivo era desenvolver nos alunos uma atitude responsável que trave a degradação da vida do planeta e não comprometam o futuro.

Com o intuito de desenvolver um plano de internacionalização, surgiu o Plano de Desenvolvimento Europeu, para envolver o pessoal docente e os alunos em projetos *Erasmus+* e *eTwinning* e aumentar o volume de parcerias com outras escolas europeias. Nessa perspetiva, no sentido de promover a aprendizagem de línguas estrangeiras, o projeto CLIL. Pretende

integrar a utilização do inglês na leção dos conteúdos das diferentes disciplinas, permitindo os alunos a aquisição da língua em diferentes contextos de aprendizagem, promovendo um maior desenvolvimento, no uso da língua estrangeira (Olsson, 2021).

As atividades extracurriculares assumem um enorme valor na dinâmica das escolas e representam um complemento fundamental na atividade curricular. São também um auxílio importante da ação socializadora da escola (Paiva et al., 2020). O agrupamento proporciona um grande leque de atividades extracurriculares do Clube de Robótica que desenvolve atividades no âmbito da iniciação eletrônica digital, incorporando os princípios relacionados com a automatização dos processos através da utilização de microprocessadores Arduino e PICAXE; o Clube de Desporto Escolar procura promover o acesso à prática desportiva, contribuindo para a promoção de estilos de vida saudáveis, de princípios e valores relativos a uma cidadania ativa.

O agrupamento tinha na sua totalidade 2248 alunos, dos quais 937 alunos pertenciam à ESM, onde se encontravam distribuídos pelas 45 turmas.

3.3.2 Espaços desportivos e recursos materiais

Os equipamentos e os espaços do agrupamento desempenham também um papel importante no favorecimento da participação da comunidade no agrupamento, na valorização cultural desses equipamentos e enriquecimento cultural dos alunos, pois deve fazer com que a família, enquanto base formadora, se sinta motivada e valorizada no acompanhamento escolar.

A ESM dispõe de um museu, um teatro, uma biblioteca e uma quinta pedagógica, espaços estes que permitem uma maior interação com a comunidade. A escola possui excelentes condições ao nível de salas de aulas e laboratórios, encontrando-se todas as salas, equipas com um ou dois quadros, com um computador e um projetor.

Relativamente aos espaços desportivos, a ESM dispõe de três espaços: o ginásio, o campo exterior e a quinta. O ginásio é um espaço com vinte e quatro metros de comprimento, que se encontra dividido em Ginásio 1 (G1) e Ginásio 2 (G2). Este espaço, com marcações e equipamentos, permite a prática de várias modalidades, como as atividades rítmicas expressivas, voleibol, badminton e ginástica. Uma das paredes está equipada com espaldares. A ESM tem à disposição ainda um campo exterior (C1), com cobertura superior e com rede em toda a volta do campo. Esta instalação contém permanentemente oito tabelas de basquetebol e duas balizas de futsal/andebol, com as respetivas marcações em tamanho oficial. Em situações climatéricas adversas, este espaço, geralmente era ocupado por duas turmas. O último espaço

desportivo exterior é a Quinta (C2), com duas balizas de andebol/futsal e marcações para jogos reduzidos. Este espaço possui, num dos lados, um corredor de aceleração com duas pistas para a caixa de areia, para a realização de salto em comprimento e triplo salto e zona de lançamento. Como este espaço é descoberto, em dias com uma situação climatérica adversa, as turmas designadas para este espaço, tinham de partilhar o C1 com outra turma.

A rotação dos espaços desportivos era feita de duas em duas semanas, de acordo com o *roulement* fornecido pela área disciplinar de Educação Física e Desporto. Com a situação pandémica atual, a utilização dos balneários era restrita, por isso, as turmas em atividades escolares, no C1, C2 e G2, tinham direito a um balneário. As turmas em atividades no G1, não podiam utilizar o balneário.

A ESM disponibiliza uma grande variedade e quantidade de material didático para a lecionação das modalidades, possui várias bolas para as diferentes modalidades (basquetebol, rugby, futsal, andebol, voleibol, lançamento do peso, boccia e basebol), cintos de tag rugby, discos de frisbee, cordas para rope skipping, sinalizadores, cones, arcos, coletes, barreiras, um plinto de seis caixas, uma trave de iniciação, colchões de queda e colchões individuais, um minitrampolim, redes de voleibol e badminton, postes para colocação das redes, quadros brancos móveis, uma coluna de som, tacos de basebol, cronómetros, fitas métricas e todo o material necessário para a realização de jogos tradicionais.

3.3.3 Departamento de Expressões e a Área Disciplinar de Educação Física e Desporto

O Departamento de Expressões constitui parte da organização pedagógica da escola e é constituído pelas áreas disciplinares de Artes, Educação Física e Desporto e Educação Especial. A coordenação do Departamento de Expressões é uma das responsabilidades no âmbito da gestão pedagógica e educativa e é desempenhada pela professora OC Celestes Pereira.

Focando agora na área disciplinar de Educação Física e Desporto, esta é orientada por dezoito professores pertencentes aos grupos de recrutamento 260 e 620, sendo o seu coordenador o professor Jorge Marques, que desde o primeiro dia apresentaram um ambiente acolhedor para com os EE e os novos docentes. O grupo disciplinar procurou ainda, ao longo das reuniões e das atividades, fazer com que todos os intervenientes da área disciplinar

contribuíssem com a sua opinião, demonstrando ser um grupo muito dinâmico e colaborativo, em que a opinião de todos é muito importante.

A área disciplinar também teve um papel de grande relevo no desenvolvimento de todos os EE, sendo os momentos de partilha do conhecimento e das experiências, muito enriquecedores para todos os intervenientes.

3.3.4 Turmas

Metzler e Colquitt (2021) referem que, para a construção de um planeamento mais eficaz, o professor deve ter um conhecimento aprofundado dos alunos da turma.

A importância de conhecer as características dos alunos, permite ao professor definir objetivos de forma mais adequada ao seu perfil. Ao longo deste ano letivo, os EE acompanharam as turmas 5 e 11 do 11.º ano, 4, 9 e 10 do 12.º ano e o primeiro ano do curso profissional Técnico/a da Juventude.

12.º09

A turma do 12º09 estava inserida no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Inicialmente a turma era constituída por vinte e dois alunos, passando depois para vinte e um, após dois alunos anularem a matrícula e uma aluna nova ter ingressado na turma. Relativamente aos dados fornecidos, a turma apresentava na sua totalidade vinte e um alunos, dos quais apenas dezasseis estavam matriculados na disciplina de EF. Focando apenas nos alunos inscritos, estes apresentavam uma média de 17,44 anos de idade, cinco eram do sexo masculino e onze do sexo feminino. Na sua maioria (onze alunos) apresentavam naturalidade brasileira, quatro naturalidade portuguesa e um de naturalidade angolana. Quanto ao local de residência apenas um aluno residia fora do concelho de Braga, em Vila Verde.

Com o intuito de obter informação mais aprofundada dos alunos, foi-lhes aplicado, através do *GoogleForms*, um questionário biográfico designado “Disciplina de Educação Física - Ponto de Partida (Inspiração, Foco e Aprendizagem)”.

Segundo as respostas que foram obtidas nos questionários, dez dos alunos viviam com a mãe e o pai e apenas um aluno vivia sem qualquer um dos progenitores presentes. Ainda relativamente à situação familiar, apenas um aluno tinha um irmão a estudar na mesma escola. É de importância saber ainda que treze alunos apresentavam como encarregado de educação o pai ou a mãe, um aluno a tia e dois representavam-se a eles próprios. Em relação à distância

entre a residência e a escola, apenas um aluno vivia a mais de oito quilômetros da escola. Dos dezasseis alunos, cinco alunos deslocavam-se para a escola, exclusivamente a pé, enquanto os restantes utilizavam o autocarro.

Num mundo cada vez mais tecnológico, as ferramentas digitais tornaram-se fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens, com isso procuramos caracterizar os alunos ao nível do aproveitamento das tecnologias (Chambers & Sandford, 2018).

Constatou-se que todos os alunos tinham internet em casa e pelo menos um computador, à exceção de um aluno. Excetuando um aluno, todos os restantes tinham pelo menos um computador em casa. Todos os alunos possuíam telemóvel próprio, conseguindo disponibilizá-lo na aula de EF. Todos os alunos sabiam utilizar o *PowerPoint* e o *Word* corretamente. Relativamente a outras aplicações, que poderiam ser utilizadas como ferramentas nas aulas de EF, todos os alunos referiram que sabiam utilizar o *Google Meet*, o *Padlet*, o *Classroom* e o *EDpuzzle*. Onze referiram o *Quizizz*, dez o *Kahoot* e sete o *Canva*. Dos alunos da turma, onze sabiam fazer edição de vídeo.

Passando agora à análise da prática da atividade física e desportiva, é importante referir que o docente deve ter um grande conhecimento dos hábitos e gostos dos seus alunos. Relativamente ao historial desportivo verificou-se uma enorme variedade de modalidades praticadas, destacando-se a dança, o voleibol, o futebol, a natação, o andebol, o badminton e o basquetebol, como as modalidades mais praticadas pelos discentes. Apesar da turma, na sua globalidade praticar um leque diversificado de modalidades desportivas, apenas três alunos praticavam algum desses desportos ao nível federado. Quanto à participação no desporto escolar, apenas um aluno referiu ter tido essa experiência.

Nos tempos livres, onze alunos realizavam atividade física semanalmente, dos quais oito praticavam mais do que duas vezes por semana. Dos dezasseis alunos, oito apresentavam outros gostos ou talentos, o que foi uma mais-valia, a ser explorada nas aulas de EF. Ainda nos tempos livres, a maioria dos alunos usava o telemóvel, ouvia música, utilizava o computador, via televisão e ajudava em casa com as tarefas domésticas. Apenas seis alunos costumam ter hábitos de leitura nos seus tempos livres.

Quanto ao desporto, referiram gostar mais do voleibol, badminton e dança e, gostar menos do basquetebol e do futebol.

É de salientar que metade dos alunos da turma ambicionava alcançar o patamar da excelência no final do ano letivo, enquanto os restantes queriam alcançar o patamar do muito bom. Os discentes referiram ainda querer alcançar um bom desenvolvimento da aptidão física,

ganhar gosto por algumas modalidades desportivas, melhorar a concentração e desenvolver a autonomia.

No que diz respeito ao futuro, a grande maioria da turma pretendia prosseguir com os estudos e ingressar no ensino superior. Apenas dois alunos pretendiam ir trabalhar após a conclusão da escolaridade obrigatória.

9.º1

As aulas do Projeto CLIL ocorreram no 9.º01 da ESM. Esta turma era constituída por vinte e um alunos, 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.

Os alunos apresentavam uma média de 14 anos de idade, não se registavam casos de retenções repetidas, nem alunos com necessidades educativas específicas. Quanto ao aproveitamento escolar, eram alunos com bons indicadores de aprendizagem, havendo apenas a registar um aluno com uma negativa no ano anterior.

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

Um aluno beneficiava de Apoio Social Escolar no escalão A, um no escalão B e dois no escalão C.

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 tinham frequentado a turma D do quinto ano na EB 2/3 de Palmeira, exceto um aluno, que era proveniente da escola EB 2/3 General Humberto Delgado, de Santo António dos Cavaleiros, concelho de Loures.

A formação académica dos pais variava entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura. A maioria não tinha terminado o 3.º ciclo e apenas quatro tinham concluído 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, electricista, cabeleireiro, empilhador, polidor de metais, agente da Polícia de Segurança Pública, 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 motor. 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 específicas, que beneficia de um Relatório Técnico-Pedagógico desde o 1.º ciclo.

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

O NPES do ano letivo 2021-2022 do AESM era constituído por três estudantes estagiários, Nuno Lopes, Paulo Bravo e Tiago Airosa, pela OC professora Celeste Pereira e pela SV Doutora Fátima Sarmento.

Durante os contactos realizados com o NPES, a SV procurou partilhar todo o seu conhecimento e experiência, de modo a contribuir para desenvolvimento dos EE.

A OC é uma docente com enorme impacto e importância no seio da escola, sendo bem visível o respeito que os restantes nutrem pela mesma. A professora tem já no seu vasto currículo uma larga experiência, na lecionação, na participação ativa na comunidade escolar, bem como na cooperação com grupos de PES.

Tal como sugerem Albuquerque e Castro (2015) sobre o papel do OC, a professora Celeste teve sempre um comportamento muito acolhedor, procurando integrar os EE na equipa educativa da escola. Desafiou-nos a termos um papel ativo e diferenciador na escola, fazendo com que participássemos em todas as atividades. Estimulou-nos à superação e ao desenvolvimento de competências necessárias à docência.

Seguindo a linha apresentada por Amaral-da-Cunha et al. (2020), durante esta etapa, a orientadora construiu uma relação de confiança e colaboração com os EE, procurando guiá-los nas nossas práticas. Com o objetivo de promover o nosso desenvolvimento enquanto docentes, efetuou reuniões semanais, proporcionando e impulsionando o espírito crítico e reflexivo, através da partilha de estratégias e conhecimentos.

De acordo com Gomes et al. (2019) a PES fornece a cada EE, experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desde o início do ano letivo, o NPES procurou

enriquecer a sua experiência enquanto EE, buscou marcar a diferença na instituição acolhedora, com a sua participação em todas atividades da escola. Colaborou com os núcleos de estágio de História e de Português na organização e execução de uma atividade. Integrou-se no trabalho que foi realizado com os grupos-equipa do desporto escolar, nas modalidades de Desporto Adaptado, Natação e Atividades Rítmicas Expressivas.

O trabalho constante realizado em equipa, com base na cooperação, entreaajuda e partilha, alicerçado à vontade de aprender, foi fundamental para o desenvolvimento dos EE enquanto núcleo, potenciando a sua formação como futuros professores de EF.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

A conceção de ensino caracteriza-se pela construção de um processo através do qual se pretende alcançar os objetivos previamente designados. Conforme referem Parsons et al. (2018), o ensino deve ter em consideração as necessidades sociais, linguísticas, culturais e instrucionais dos seus alunos.

No início do ano letivo, os EE participaram na reunião geral dos professores da AESM, nas reuniões do departamento de Expressões e da área disciplinar de Educação Física e Desporto e, nos conselhos de turma.

Na reunião geral dos professores, realizada no início do ano letivo, foi oferecido a todos os docentes o “Guia do Docente 2021/2022” e foram apresentados todos os projetos a serem aplicados e desenvolvidos ao longo do ano letivo, bem como todas as atividades a serem realizadas e que constam do Plano Anual de Atividades (PAA).

No que diz respeito ao Departamento de Expressões, a coordenadora propôs a adoção de algumas metodologias e medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Nas reuniões da área disciplinar de Educação Física e Desporto, inicialmente, foi elaborado o referencial para avaliação da área disciplinar e a planificação global para o ensino presencial, não presencial e misto. A área disciplinar contribuiu também para o desenvolvimento do PAA. Estas reuniões de área disciplinar foram assentes num trabalho colaborativo, de partilha de experiências, de práticas educativas e da aquisição de novos conhecimentos promovendo o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Na reunião inicial do conselho de turma, o diretor de turma caracterizou a turma e informou os docentes sobre o plano da mesma. As reuniões seguintes serviram para a análise do aproveitamento, dos comportamentos da turma e avaliar as medidas para a promoção do sucesso escolar, como também para realizar os ajustes necessários.

De modo a preparar o ensino, foi necessário analisar todos os documentos estruturantes da escola e da área disciplinar, assim como do PASEO e das AE.

O Projeto Educativo é um documento de caráter pedagógico, que estabelece a orientação educativa do agrupamento em conformidade com a missão, a visão, os princípios, os valores e as prioridades educativas. O Regulamento Interno serviu de apoio ao funcionamento de toda a dinâmica desenvolvida no AESM, para garantir que as regras fossem cumpridas.

O PASEO é um documento de referência para o planeamento do ensino, contribuindo para as diversas dimensões do desenvolvimento curricular. É estruturado por princípios, visão, valores e áreas de competências (Martins et al., 2017). As AE são documentos de orientação curricular, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. No 12.º ano, os alunos devem desenvolver competências essenciais de nível introdução, em três matérias, e de nível elementar, em outras três matérias. A aptidão física será desenvolvida ao longo do ano letivo. Ao nível dos conhecimentos os alunos tem de relacionar a aptidão física e saúde, com as áreas abordadas.

A planificação global da disciplina de EF identifica os conteúdos que podem ser lecionados na disciplina, assim como os critérios de avaliação da mesma.

O *roulement* de instalações é um documento que permitiu gerir a distribuição dos espaços desportivos pelas respetivas turmas. Como este *roulement* pressupunha a rotação dos espaços, de duas em duas semanas, acabou por afetar de forma direta a elaboração do planeamento anual uma vez que os espaços tinham características e regras que limitavam a sua utilização.

Foram ainda aplicados na turma, através do Google Forms, dois formulários cujo objetivo era obter uma caracterização mais detalhada dos discentes, assim como as suas preferências sobre as matérias a serem abordadas ao longo do ano.

Após a análise de todos os documentos estruturantes, tendo em conta as características e as preferências da turma, em consonância com a OC, os EE elaboraram o planeamento anual e as unidades didáticas. Esta elaboração teve como objetivo potenciar o sucesso dos alunos, no alcance de metas previamente definidas.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

As aulas de EF apresentam por vezes contextos imprevisíveis, os alunos diferem uns dos outros, ao nível individual e cultural, levando muitas vezes a adaptações necessárias ao planeamento do ensino (Parsons et al., 2018).

Cabe ao professor durante a atividade docente oferecer condições para que os alunos interajam, motivados pela tentativa de responder às tarefas da aula planeada, de forma a ocorrer um fluxo contínuo no processo de aprendizagem e possibilitando o atingir dos objetivos.

(Januário et al., 2015, p. 403)

Os professores que realizam uma melhor preparação antes das aulas, rentabilizam melhor o tempo de aula assim como os recursos de forma mais eficiente, aumentando o envolvimento dos alunos e promovendo níveis de aprendizagem maiores (Metzler & Colquitt, 2021).

Durante a PES foram debatidos, por parte do NPES, quais as melhores estratégias ou recursos a serem adotados nas aulas, de modo a serem atingidos os objetivos delineados. Desta forma procuraram-se criar situações de aprendizagem que fossem inovadoras e que rompessem com o ensino tradicional, através da concepção de cenários direcionados para o aluno do século XXI.

Os modelos de ensino podem ser caracterizados com um plano ou padrão a ser seguido, no planeamento das disciplinas e na orientação da instrução durante as aulas ou a lecionação de uma determinada matéria. Este planeamento irá permitir a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a ocorrência das aprendizagens (Martins et al., 2017; Metzler & Colquitt, 2021).

Na procura de uma estratégia que considerasse todas as características dos alunos, do meio e dos documentos orientadores, foi utilizado um modelo de ensino híbrido, que resultou da junção de alguns de modelos instrucionais, aproveitando assim as características que mais favoreciam a aprendizagem dos alunos. A hibridização dos modelos permitiu ultrapassar as limitações impostas por um único modelo (Metzler & Colquitt, 2021), priorizando o desenvolvimento dos alunos de modo a que estes fossem capazes de: transferir o conhecimento adquirido para diferentes contextos; construir o seu próprio conhecimento; compreender de uma forma mais significativa os conteúdos; identificar o que precisavam de melhorar durante o processo de aprendizagem; dotarem-se de ferramentas auxiliaadoras no seu desenvolvimento geral; trabalhar em grupo ou em equipa; desenvolver o conhecimento abrangente sobre todas as habilidades; desenvolver a criatividade; e desenvolver as capacidades de liderança (González-Víllora et al., 2019; Martins et al., 2017). Para o efeito, foram utilizados, como referência ao longo do ano, os modelos de Aprendizagem Cooperativa, de Sala de Aula Invertida, de Educação Desportiva, de Ensino dos Jogos para a Compreensão, de Educação Física Criativa e a Aprendizagem Baseado em Projetos.

No Modelo de Aprendizagem Cooperativa os alunos estiveram a trabalhar em pequenos grupos. Os desafios colocados foram pensados e elaborados, de modo que todos contribuíssem para a sua resolução, realçando a importância da responsabilidade individual, e reconhecessem que o sucesso dependia do sucesso de todos os elementos do grupo. As características e

experiências distintas de cada aluno terão um contributo importante no desenvolvimento intelectual dos alunos e conseqüentemente no grupo. A implementação deste modelo na escola é fundamental, dado que, na sociedade atual, o trabalho em equipa é cada vez mais valorizado (Metzler & Colquitt, 2021).

O Modelo de Sala de Aula Invertida foi utilizado, ao longo do ano letivo, com o intuito de comprometer os alunos na construção da sua própria aprendizagem em colaboração com o professor. Com esta abordagem, os alunos realizavam um estudo dos conteúdos em casa, através dos materiais disponibilizados no *Classroom* da turma, para posteriormente tirarem as dúvidas na aula. Esta abordagem permitiu rentabilizar o tempo letivo e potenciar o desenvolvimento de competências digitais e de autonomia nos alunos (Ferriz-Valero et al., 2022).

O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão foi o mais utilizado na abordagem dos jogos desportivos coletivos, tendo como objetivo principal potenciar o empenho motor dos alunos e estimular as suas capacidades para se adaptarem a diferentes situações, resultando num desenvolvimento da perceção 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, ou seja, em função das competências dos alunos devemos dar outros estímulos para aumentar assim a compreensão do jogo (Barba-Martín et al., 2020; Metzler & Colquitt, 2021).

A aplicação do Modelo de Educação Desportiva exige dos EE uma grande responsabilidade no planeamento de todos os passos, no pensamento estratégico, implicando muita antecipação e um trabalho de preparação prévio dos alunos. Nas aulas lecionadas, a aplicação deste modelo foi realizada parcialmente, uma vez que foi adaptado as características da turma e das modalidades em questão. Com este modelo promoveu-se a cooperação e a autonomia, a literacia física e motora, bem como uma melhor compreensão das regras por parte dos alunos (Metzler & Colquitt, 2021).

A Aprendizagem Baseada em Projetos 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. 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 (Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2021).

O Modelo de Educação Física Criativa foi aplicado no terceiro período e permitiu aos alunos criarem um jogo. Através da implementação deste modelo, os alunos trabalharam em grupos e tiveram como missão construir um jogo e apresentá-lo aos outros grupos. Na construção dos jogos, os discentes tiveram que incluir duas habilidades de modalidades lecionadas neste ano e tiveram ainda a liberdade de escolher o nível do material a utilizar. Para a construção dos jogos foi fundamental o feedback dado pelos outros grupos, bem como o do professor. No final da atividade foi votado, pelos alunos da turma, o melhor a ser executado. Esta metodologia motiva, de forma positiva, os discentes para a prática da atividade física (Kokkonen et al., 2019).

A combinação dos modelos permitiu encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes na aprendizagem dos alunos, e também desenvolver as competências previstas no PASEO.

4.1.2 Planeamento

De acordo com Bento (2003), o planeamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem e tem uma influência direta na sua eficácia. Metzler e Colquitt (2021) completam esta afirmando que o planeamento é essencial e permite que um docente se organize a si mesmo e aos seus discentes assim como gerir os recursos disponíveis, de forma eficiente. Esta conceção do ensino permite levar os alunos a atingirem as metas instrucionais definidas, no menor tempo possível.

O planeamento é um processo que permite que o professor se sinta mais à vontade e possa rever os seus conteúdos com antecedência e organizar melhor as aulas (Januário et al., 2015). Nesta fase, devem ser considerados diversos fatores que irão interagir em um ambiente dinâmico, durante um período de tempo pré-determinado (Metzler & Colquitt, 2021).

Ao nível do planeamento, Bento (2003) apresenta três níveis: o planeamento anual; o planeamento da unidade didática e o plano da aula de EF.

A construção do planeamento anual consiste na primeira etapa de preparação do processo de ensino e aprendizagem. Após a primeira reunião do conselho de turma e da avaliação dos

questionários, aplicados no início do ano, e foi possível fazer uma caracterização prévia da turma, bem como selecionar as matérias que os alunos mais queriam desenvolver nas aulas.

Baseado na construção de um modelo de planeamento alternado, onde é lecionado mais do que uma modalidade na mesma aula, o planeamento anual, reúne informações sobre todas as matérias a abordar, ao longo do ano letivo, sobre as instalações desportivas, o número de aulas e a data da sua realização. O planeamento anual, como é um documento orientador de todo processo de ensino e aprendizagem, esteve sujeito a algumas alterações, no decorrer do ano letivo, pois procurou ir sempre ao encontro dos objetivos definidos.

No primeiro período, foi dada a oportunidade aos alunos de desenvolverem, em simultâneo, o basquetebol e o andebol, a dança “criativa” e a dança tradicional do regadinho. Já no segundo período foram lecionadas, também em simultâneo, as modalidades de frisbee e o tag rugby, rope skipping, badminton, orientação e jogos tradicionais. Por fim, no terceiro período foi lhes dada a oportunidade de expressarem toda a sua criatividade e conhecimentos dos conteúdos de EF, na construção de um jogo, através da Educação Física Criativa matéria esta dada juntamente com o atletismo. Outras duas matérias desenvolvidas simultaneamente neste período foram o andebol e o voleibol. A aptidão física esteve presente em todas as aulas, ao longo dos três períodos.

No planeamento das unidades didáticas, houve a preocupação de definir os objetivos para cada aula, tendo em conta as informações obtidas nas avaliações diagnósticas e nos documentos estruturantes (Metzler & Colquitt, 2021). Este processo foi dividido por etapas: os objetivos a alcançar, os procedimentos e a avaliação a executar, criando sempre estratégias para que as metas fossem alcançadas.

Na construção das unidades didáticas procurou-se proporcionar aos alunos uma grande diversidade multidisciplinar, com atividades que lhes iriam permitir atingir um elevado nível de desempenho motor e do desenvolvimento das competências presentes no PASEO. Desta forma, procurou-se preparar os discentes para que estes fossem agentes ativos na construção da sua própria aprendizagem, dinâmicos na utilização de várias ferramentas, autónomos na realização das atividades, colaborativos no desenvolvimento dos trabalhos de grupo e responsáveis durante todo o processo, procurando ainda que melhorassem a sua condição física (Martins et al., 2017; Metzler & Colquitt, 2021).

Para a construção das unidades didáticas de Desportos de Raquetes e rope skipping, pretendeu-se que os alunos trabalhassem em pequenos grupos de forma a desenvolver o seu trabalho autonomamente e de modo a que todos atingissem as metas pré-definidas (Metzler &

Colquitt, 2021). Num primeiro momento da aula, trabalharam a condição física, através da coreografia de rope skipping e num segundo momento procurou-se que atingissem os objetivos definidos para a mesma.

Na elaboração das unidades didáticas para os Jogos Desportivos Coletivos, foi novamente dada a oportunidade aos alunos de praticarem mais do que uma modalidade dentro da mesma aula. Nestas unidades didáticas consciencializaram-se os discentes de que os conteúdos são baseados nos mesmos princípios da aprendizagem. Deste modo, como estes recebiam diferentes estímulos, durante a aula, houve uma maior predisposição dos mesmos para a aprendizagem e uma motivação ainda mais elevada para a realização das atividades. (Vicianá et al., 2017).

Nas unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas, do Atletismo, de Orientação e dos Jogos Tradicionais, os alunos trabalharam em pequenos grupos para atingirem os objetivos propostos. Assim que estes concluíssem as tarefas teriam de apresentar o produto final à turma (Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2021).

Para a planificação da unidade didática de EFC foram seguidas as linhas orientadoras do próprio modelo a seguir, onde os discentes, em pequenos grupos, tinham que construir um jogo de forma criativa (Kokkonen et al., 2019). Desta forma e com a realização dos jogos elaborados pelos mesmos, havia mais empenho e um maior gosto pela realização das aulas.

Deste modo, surgiram novas formas de abordar as matérias e de motivar os alunos para a prática da EF. Tal como sugerem Metzler e Colquitt (2021), ao longo de todas as unidades, o EE foi um orientador do ensino, que procurou sempre auxiliar os alunos a atingirem os seus objetivos.

Num mundo cada vez mais tecnológico, as escolas têm um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, utilizando as novas tecnologias como ferramentas para a aquisição de novas aprendizagens (Chambers & Sandford, 2018). Assim, ao longo das aulas, aplicaram-se as ferramentas digitais, em contexto de sala de aula, e através de atividades colocadas no *Classroom* com o auxílio do *Padlet*, do *Mentimeter*, do *Kahoot*, do *Genially*, do *Google Forms*, do *EDpuzzle*, do *QR Monkey*, entre outros.

O modelo de plano de aula foi estruturado no início do ano, em colaboração com o restante NPES, e continha todos os fundamentos necessários para a realização de uma aula.

De acordo com Bento (2003), o plano de aula encontrava-se organizado em três partes (inicial, fundamental e final). Na parte inicial da aula procurava-se incluir os alunos na

organização da mesma, através da negociação da organização da aula e dos objetivos definidos (Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2019).

Na parte fundamental da aula era realizada a parte prática da aula, onde se procurava atingir as metas previamente definidas e que poderiam diferenciar as matérias que estavam a ser a ser lecionadas (Metzler & Colquitt, 2021).

Na parte final da aula realizava-se uma reflexão crítica. Esta estratégia ajudava na reflexão e na construção da aula seguinte, tendo em consideração a opinião dos alunos. Deste modo, aumentava-se o envolvimento dos discentes na aula, contribuindo também para o seu sucesso (Martins et al., 2017; Metzler & Colquitt, 2021). Neste último momento, eram ainda aplicadas fichas de autorregulação, autoavaliação e heteroavaliação, criadas pelo NPES. Estes momentos permitiram aos alunos ficarem mais conscientes de todo o processo, podendo assim definir métodos de melhoria, em colaboração com o EE responsável pela turma.

Durante as aulas, foram aplicadas estratégias baseadas nos novos modelos instrucionais, numa perspetiva de criar um ensino mais inclusivo e adaptativo. Esta forma de ensino apresentou eficácias, pois foi possível construir uma educação mais personalizada e dinâmica deixando os alunos mais motivados e comprometidos com a aprendizagem, aliando os bons resultados ao desenvolvimento das competências, conseguindo uma rentabilização do tempo de aula maior (Metzler & Colquitt, 2021).

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Feito o planeamento, passou-se à prática, onde se experienciaram as adversidades inerentes ao contexto educativo em sala de aula. Nesta etapa os EE depararam-se com as várias exigências intrínsecas à intervenção pedagógica, e analisou-se de que forma poderiam facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos.

Durante o ano letivo, criaram-se situações de aprendizagem em que os alunos pudessem assumir um papel ativo no processo de construção de seu conhecimento, desenvolvendo assim o espírito crítico, criativo e reflexivo, na tomada de decisão e na resolução de problemas (Martins et al., 2017).

Os alunos na autoavaliação referiram como aspetos positivos nas aulas as atividades de grupo, que lhes ajuda a desenvolver o espírito crítico e a liderança. Além disso referiram que desenvolveram o trabalho em equipa e a autonomia, sem que houve a necessidade da intervenção do professor.

(Reflexão de aula 17 de dezembro de 2022)

Durante a lecionação de cada unidade didática foram disponibilizados no *Classroom* materiais de apoio, de modo a preparar os alunos para os conteúdos que iriam ser lecionados e consequentemente, em situação de sala de aula, pudessem tirar as dúvidas caso necessitassem. Além destas estratégias, também foram colocados no *Classroom* desafios que os alunos teriam de resolver em grupo e apresentar as tarefas realizadas em contexto de sala de aula, ou no *padlet* da turma. Este procedimento, também foi apresentado por Ferriz-Valero et al. (2022) como uma estratégia importante para rentabilizar o tempo de aula e despertar nos alunos a curiosidade para os diversos temas abordados.

Consequentemente, ao mesmo tempo também foram desenvolvidos, de forma responsável, competências digitais nos alunos, através da utilização de várias ferramentas pedagógicas.

Com o intuito de melhorar a condição física dos alunos, foi proposta a construção de um plano de treino, designado “Vamos ser um *Personal Trainer*”. Neste desafio individual, os discentes tiveram que construir um plano de treino, para realizarem ao longo das aulas individualmente, ou aplicar aos restantes colegas. Indo ao encontro do que refere González-Cutre e Sicilia (2019), para além de melhorar os índices físicos, a realização desta atividade possibilitou-lhes encontrar situações criativas e lúdicas, oferecendo estímulos diferentes e consequentemente provocar uma maior motivação e empenho durante esta etapa.

Para as atividades rítmicas expressivas, sob o tema “Dança Criativa” os alunos tiveram que construir uma coreografia de grupo, de modo a contarem uma história através da dança. No final de cada aula os alunos apresentavam à turma, o trabalho desenvolvido até esse momento. Os alunos demonstraram uma elevada motivação e colaboração no desenvolvimento das coreografias chegando, em diversos momentos, a deslocarem-se para a escola fora do tempo de aulas para treinarem a sua coreografia. Ainda nesta unidade didática, os alunos aprenderam de forma autónoma a dança tradicional do regadinho.

No rope skipping, os alunos, em duplas, tiveram que construir uma coreografia, que contivesse uma sequência diversificada de saltos. Para este desafio, foi necessário, numa primeira etapa, fazer a demonstração de alguns saltos uma vez que poucos alunos conheciam a

modalidade. Outra estratégia foi a utilização de uma ficha de verificação de saltos, onde os alunos registavam os saltos que poderiam realizar. Numa etapa posterior, o trabalho em pares foi fundamental, uma vez que os elementos se ajudavam mutuamente, de modo a alcançarem juntos as metas definidas.

Para os jogos tradicionais, os alunos, num primeiro momento, fizeram uma pesquisa sobre os diversos jogos tradicionais portugueses com o intuito de os conhecer e praticar durante as aulas. Numa segunda etapa, os alunos contruíram os mesmos jogos, de forma criativa e o auxílio a materiais autoconstruídos. Para além da vertente lúdica desportiva, esta atividade permitiu consciencializar os discentes para a importância da reciclagem. Em seguida, os alunos realizaram um campeonato de equipas, com os jogos que mais gostavam de executar. Como havia um elevado número de alunos estrangeiros, esta atividade deu-lhes a oportunidade de conhecerem melhor a cultura portuguesa.

Na reflexão final de aula os alunos referiram que gostaram de realizar os jogos tradicionais de forma criativa e competitiva. Outro fator referido, foi que se sentiram motivados em aprender jogos tradicionais portugueses (facto este por a maioria da turma apresentar nacionalidade brasileira e estar há poucos anos em Portugal).

(Reflexão de aula 11 de março de 2022)

Na orientação, os alunos tiveram que, numa primeira fase, realizar um mapa de conceitos, sobre o que era necessário para construir uma prova de orientação, sob a forma de caça ao tesouro. Na construção da prova utilizaram um modelo elaborado pelos EE, onde estavam os passos fundamentais para a construção da prova. Nesta etapa ficou em evidencia a criatividade de cada grupo, onde foram construídas provas muito criativas e diferenciadas.

Para o ensino do atletismo, os alunos tiveram de efetuar uma pesquisa com base na modalidade sorteada para o grupo, de modo a construir um mapa de conceitos. Posteriormente, com base nessa pesquisa e com o feedback dado pelo professor, construíram um plano de aula para a sua modalidade e em seguida foi apresentada à turma. Neste processo acompanharam-se os discentes de perto, devido às dificuldades de algumas técnicas, procurando que, em todas as apresentações, fossem auxiliados com feedbacks e demonstrações, de modo a tornar mais explícitos os conteúdos abordados.

No badminton, em termos gerais, a turma apresentava um nível muito bom e na aferição inicial, utilizaram-se mentores para cada grupo, o que foi muito importante, uma vez que estes

poderiam ajudar os colegas que apresentavam mais dificuldades. Esta estratégia revelou as suas capacidades em encontrarem soluções, para as dificuldades apresentadas, assim como, o seu nível de conhecimento da matéria.

O andebol e o basquetebol foram lecionados em simultâneo, assim como o tag rugby e o frisbee, e ainda o voleibol e a indíaca, dando oportunidade aos discentes de praticarem ambas as modalidades e tentarem encontrar as habilidades, que tinham em comum.

A utilização de jogos reduzidos e lúdicos, foi muito importante durante todo este processo, com foco especial na compreensão do jogo. Como o frisbee era uma modalidade nova para a maioria dos alunos, foi-lhes pedido que realizassem um mapa de conceitos sobre a modalidade, de modo a não despendem tanto tempo na instrução da modalidade na aula.

A educação física criativa foi aplicada com base no modelo já descrito anteriormente. Os alunos, numa primeira etapa, necessitaram do acompanhamento dos EE na construção dos jogos. Com as reflexões realizadas, no final de todas as aulas com a turma, foi permitido aos grupos identificarem o que poderiam melhorar nos seus jogos de forma a torná-los mais competitivos e divertidos. Para além de serem desenvolvidas habilidades das diversas modalidades, este desafio permitiu desenvolver nos discentes a compreensão táctica. Além disso, durante a realização das aulas os alunos demonstraram-se empenhados no desenvolvimento dos seus jogos, apercebendo-se também da importância da opinião dos outros grupos neste processo.

Os alunos mostraram-se empenhados na construção e realização dos jogos. Mencionaram que pelo facto de poderem utilizar os gestos técnicos de algumas modalidades, possibilitou reverem alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano. Além disso referiram que a opinião dos outros grupos, foi fundamental para a construção dos seus jogos.

(Reflexão de aula 22 de abril de 2022)

Para a leccionação da unidade didáctica “Diversão sobre rodas”, na turma do 6.ºD, os alunos tiveram, numa primeira fase, a oportunidade de assistirem a uma pequena demonstração de trial. Na fase seguinte, procuraram desenvolver habilidades orientadas para o ciclismo, com base num circuito. Os alunos gostaram de ter experimentado uma modalidade nova nas aulas de EF.

Para o ensino do basquetebol, na turma 9.º01, foi adotada a metodologia CLIL. Antes do início da leção, forneceu-se, através do *Classroom*, um documento com um pequeno glossário da modalidade escrito em inglês. Como os alunos falavam razoavelmente inglês e já conheciam bem a modalidade, estas aulas decorreram dentro da normalidade. Eles gostaram muito do desafio colocado e da oportunidade de aprimorarem o seu inglês de forma diferente, ao que estavam habituados em sala de aula.

Na parte inicial das aulas, criou-se um momento de debate e negociação com os alunos, onde a organização da aula e os objetivos para a mesma eram discutidos. Esta estratégia acabou por levar, em algumas situações, a alterações no planeamento previsto.

... na parte inicial da aula, em negociação com os alunos, foi alterado o planeamento, tendo ficado decidido realizar os testes do FITescola abdominais e flexões de braços na próxima semana, sendo que nesta foi optada por realizar o teste do índice de massa corporal.

(Reflexão de aula 25 de fevereiro de 2022)

Ao mesmo tempo, como os discentes tinham um papel preponderante na sua aprendizagem, eles apresentavam um compromisso mais elevado durante as aulas. A adoção desta estratégia permitiu focar mais na realização das atividades, dado que o processo de organização das mesmas era feito pelos alunos.

Tal como sugerem Liu et al. (2020) o final das aulas eram aplicadas fichas de autorregulação da aprendizagem, onde era permitido aos alunos verificarem os parâmetros de avaliação, ver o nível em que se encontravam e definir estratégias para atingir os objetivos pretendidos em grupo e individualmente. Os resultados deste processo eram partilhados e discutidos em conjunto de modo a encontrar as melhores soluções, em função dos níveis de aprendizagem em que se encontravam, indo ao encontro de Batista et al. (2019). O preenchimento destas fichas permitiu promover a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico e reflexivo.

De acordo com Aranha (2004, p. 32), a instrução refere-se aos “procedimentos relacionados com a promoção de atividades de aprendizagem” e aos “comportamentos do professor, que se relacionam diretamente com os objetivos de aprendizagem, visando a comunicação de informação sobre a matéria de ensino”, tais como a explicação, a demonstração, o questionamento e o feedback.

Desde o início do ano, houve um cuidado especial, aquando da realização deste processo, em procurar circular por todo o espaço de aula. Nas intervenções efetuadas à turma, procurou-se ocupar zonas centrais e de frente para os alunos da turma, de modo que todos percebessem as orientações pretendidas e a demonstração efetuada.

A adoção de líderes ou mentores nas aulas contribuiu para que fosse diminuindo o tempo de instrução, e se interagisse mais através do questionamento e com o recurso ao feedback. Estas estratégias permitiram criar situações em que os alunos se tornavam os principais agentes neste processo, conforme preconizado por Metzler e Colquitt (2021). Para além de um melhor aproveitamento e gestão dos discentes, esta estratégia permitiu aumentar o tempo útil para a realização das aulas.

O questionamento, para além de verificar o nível dos seus conhecimentos, permitia auxiliá-los durante as atividades, promovendo o espírito crítico e reflexivo, na resolução dos problemas encontrados, e desenvolvendo uma melhor compreensão da matéria.

Durante a realização das aulas, utilizou-se o feedback de forma pertinente, procurando centrar nas componentes críticas da atividade e relacionar o mesmo com os objetivos da aprendizagem, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos. Também se utilizou o feedback como reforço e motivação dos alunos na atividade.

De modo a rentabilizar o tempo útil da aula, a sua gestão foi sempre muito cuidada, procurando manter o ritmo e fluxo de todas as atividades. Durante o ano letivo, procurou-se iniciar as aulas com o máximo de pontualidade possível. Os alunos, assim que chegavam ao espaço de aula, registavam as suas presenças de forma autónoma e responsável, consumindo assim um menor tempo de aula com a execução desta tarefa. Outra estratégia adotada foi a utilização dos alunos na organização das atividades o que permitiu realizar as transições entre exercícios em tempo mais reduzido.

Ao nível da disciplina procurou-se, desde o primeiro momento esclarecer e aplicar as regras e normas de funcionamento das aulas. Com a inclusão ativa dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, houve um maior compromisso dos mesmos em adquirirem comportamentos apropriados. Recompensou-se sempre as situações de bom comportamento da turma no desenvolvimento das atividades.

Quando os alunos se apercebem que são tidos em conta de forma idiossincrática, sentem-se inevitavelmente mais envolvidos na aula (e.g. estabelecer contacto ocular frequente com cada aluno, tratar o aluno pelo

nome pelo qual prefere ser tratado, adaptar os exemplos conforme os alunos, quando possível ter em conta os interesses e preferência dos alunos).

(Veríssimo, 2013, p. 87)

O clima, ao longo das aulas, foi sempre muito positivo. Procurou-se manter o entusiasmo dos alunos nas atividades, com o auxílio do feedback positivo e da utilização de diferentes formas de jogo. Nesta dimensão, a ótima socialização entre os discentes e a relação com os EE foi determinante.

Graças às diversas estratégias já referidas, os ajustamentos foram várias vezes realizados, tendo ficado em evidencia a capacidade de adaptação, de improvisação e criatividade. Os ajustes foram fundamentais para o desenvolvimento positivo da aula, e para o desenvolvimento dos alunos aos diversos níveis.

As dinâmicas e as rotinas nas aulas são elementos de gestão fundamentais e imprescindíveis ao professor para que as execuções das diversas tarefas da aula decorram de forma fluida. Ao longo deste ano, adotaram-se algumas dinâmicas, tendo sido a parte inicial (momento em que era realizado a negociação da aula com os alunos) e a parte final da aula (momento de preenchimento das fichas de autorregulação da aprendizagem), bons exemplos disso.

4.1.4 Avaliação

Moura et al. (2021) sugerem que, para transformar e melhorar as práticas avaliativas, é necessário que os professores reconstruam o modo de ver e perspetivar a avaliação. Antes de implementar qualquer prática avaliativa, o professor deve refletir sobre qual é a finalidade da avaliação, de que forma será implementada nas suas aulas e que resultados serão esperados.

Conforme refere Ferro (2019) a avaliação tem vindo a ser reconhecida como um aspeto fulcral no processo de ensino e de aprendizagem, manifestando um papel regulador e qualificador das aprendizagens e práticas de intervenção. De acordo com Graça et al. (2019), a avaliação estabelece uma relação simbiótica com o currículo e as práticas pedagógicas. Batista et al. (2019) referem ainda que a avaliação tem de ser realizada, ao longo de todo o processo, de modo a regular e uniformizar todo o progresso individual dos alunos.

Os objetivos de aprendizagem (descritores de desempenho) e os critérios de sucesso serão mais facilmente adotados pelos alunos quando se torna claro para eles como podem alcançá-los. Se o professor detalhar os critérios de sucesso, vai permitir que todos trabalhem para os alcançar.

(Lopes & Silva, 2020, p. 26)

A avaliação deve ser perspectivada de modo a permitir a aprendizagem dos alunos. Durante a fase de avaliação, estes têm de estar envolvidos no processo, para que saibam o que devem regular ou ajustar de modo a atingirem os objetivos de aprendizagem. É fundamental que os discentes saibam o que se pretende, antes da implementação de cada unidade didática ou aula, de modo a comprometê-los com a aprendizagem. A atribuição desta responsabilidade aos alunos, aumenta a probabilidade de sucesso dos mesmos, na concretização das metas desejadas. Nesta fase, o uso do feedback pedagógico torna-se relevante, para que a condução do aluno, seja mais efetiva (Graça et al., 2019; Moura et al., 2021).

Gonçalves et al. (2016) apresentam três momentos da avaliação da aprendizagem: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica possibilita aferir o nível inicial dos alunos, fornecendo ao professor indicações para a construção das unidades didáticas e, definição de objetivos a curto e a longo prazo, de modo que estes sejam adequados ao perfil dos alunos. No que refere a avaliação formativa esta permite ao professor autorregular os objetivos na grelha de planeamento. A avaliação formativa baseia-se em três pressupostos, sendo o primeiro clarificar o que os alunos devem aprender (*feed up*), o segundo situar os alunos no processo de aprendizagem (*feedback*) e o terceiro definir o que os alunos precisam de saber para atingir os objetivos pretendidos (*feed forward*). Relativamente à avaliação sumativa, permite verificar a evolução que o aluno teve, ao longo da unidade didática, em comparação com a avaliação diagnóstica. Estes pressupostos estiveram sempre presentes ao longo do nosso planeamento. Tendo por base as aprendizagens essenciais da disciplina de EF, o NPES elaborou, em colaboração com a OC e a área disciplinar de Educação Física e Desporto, grelhas de avaliação, fichas de autorregulação e de avaliação formativa, de modo a recolher evidências ao longo de todo o processo. Estes instrumentos foram sendo melhorados e adequados aos conteúdos da disciplina e ao nível que a turma se encontrava.

As fichas de autorregulação, foram aplicadas durante as aulas e permitiram aos alunos regularem o seu processo de ensino e aprendizagem e verificarem de uma forma crítica e reflexiva onde estavam, e o que era necessário para atingirem as metas pretendidas. Tal como referem Batista et al. (2019), a aplicação destas fichas possibilitou ainda clarificar os parâmetros

de avaliação, ajudar a desenvolver o espírito crítico e reflexivo e a melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido. Estas ferramentas foram aplicadas em suporte de papel ou digital, através do *Google Forms*.

A avaliação entre pares foi sempre realizada de forma positiva e construtiva nos trabalhos de grupo. Este processo permitiu aos alunos, realizarem a avaliação sobre os seus colegas. Este tipo de estratégia apresentou uma elevada importância na aprendizagem dos discentes. Verificamos que na sua implementação, numa primeira fase, tal como foi referido por (Nobre, 2019) os alunos procuraram focar-se apenas em valorizar os aspetos positivos.

Ao longo das aulas, foi realizada uma avaliação do processo, através de uma análise crítica e reflexiva da aula, por parte do professor e dos alunos, tentando em conjunto, encontrar as melhores estratégias para permitir aos discentes atingirem os objetivos definidos.

Com estas formas de avaliar procuramos colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem dos alunos, resultando numa maior participação dos mesmos neste processo e consequentemente levando a um maior desempenho nas aulas de EF.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

É, através da realização das várias atividades em que participa, que o estudante estagiário se vai apercebendo da essência dos distintos papéis e funções a desempenhar como professor, ao mesmo tempo que ele próprio se vai confrontando progressivamente com esses mesmos papéis.

(Gonçalves & Lima, 2015, p. 392)

Um dos momentos mais enriquecedores na PES, foi a participação ativa na escola e na relação com toda a comunidade. A envolvimento dos EE, na comunidade, levou a um conjunto de experiências extremamente positivas e fundamentais no percurso formativo. Conferiram mais confiança e uma maior motivação, tal como mencionam Gomes et al. (2019). O horário bastante preenchido do NPES em áreas importantes como, o desporto escolar, o trabalho colaborativo e os momentos de partilha com o dinamizador digital da área disciplinar de Educação Física e Desporto contribuíram muito para o processo de aprendizagem e o crescimento na envolvimento prática de cada EE.

A OC, desde cedo, apelou para a importância do envolvimento dos EE nas atividades do agrupamento. Assim, procurou-se, ao longo do ano, estarmos integrados com a comunidade educativa, procurando participar em todas as reuniões, convívios e eventos. A participação nestas atividades, promovidas pela comunidade escolar, teve um carácter significativo e enriquecedor no desenvolvimento das nossas competências como docentes de EF. Ao longo do ano letivo fizeram-se reuniões de NPES, diariamente, no sentido de refletir sobre as práticas e ações na escola.

Conforme referem Avila et al. (2020) o trabalho colaborativo apresenta-se muito vantajoso quando as relações de trabalho se tornam espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento. Durante o ano, participou-se nas reuniões do Departamento de Expressões, de Área Disciplinar de Educação Física e Desporto, de conselho de turma e direção de turma. Esta participação, durante esses momentos, contribuiu para a redação de documentos estruturantes, para a adoção de algumas metodologias e para a elaboração e organização de atividades presentes no PAA. Durante esses momentos, a troca de ideias e de experiências pessoais dos docentes com o NPES, foi muito benéfico para o seu desenvolvimento.

A partilha do conhecimento, enquanto recurso, foi sendo encarada como um dos processos mais importantes, indo ao encontro do que referem Almeida et al. (2019), a este

respeito. O NPES, em colaboração com o dinamizador digital da área disciplinar de Educação Física e Desporto, professor Rui Cabral, decidiu criar um momento semanal, com o objetivo de trocar ideias e conhecimentos. Com estes encontros, todos os participantes desenvolveram e aprofundaram as suas competências digitais, com o intuito de serem aplicadas em contexto de sala de aula. Com esta troca de conhecimentos foram experimentadas e posteriormente partilhadas várias ferramentas digitais com a restante área disciplinar de modo a tornar as aulas, ainda mais, dinâmicas e inovadoras.

No âmbito das atividades realizadas, a primeira foi o Dia Europeu do Desporto Escolar que teve como principal objetivo dar a possibilidade aos alunos de experimentarem diversas modalidades. A construção desta atividade foi realizada em conjunto com a área disciplinar, onde se refletiu sobre as atividades que iriam ser praticadas, os percursos a serem realizados e as funções que cada docente iria exercer.

A atividade “Outubro Rosa” teve como principal objetivo homenagear todas as pessoas que lutaram ou lutam contra doenças oncológicas. Com isto, em conjunto com os alunos, efetuou-se uma sensibilização para o tema através do uso de camisolas cor-de-rosa nas aulas de EF.

No dia 09 de dezembro de 2021, a área disciplinar celebrou o “Dia Nacional da Pessoa com Deficiência”, com o intuito de consciencializar a comunidade educativa para esta problemática. Nesta atividade foi proposto aos alunos a realização de atividades lúdicas, de modo a estimular a sua criatividade dando oportunidade de pensar o problema da deficiência e da inclusão numa perspetiva de educação para a diferença.

A última semana de aulas do primeiro período foi dedicada à “Comemoração da Época Natalícia”. Tendo em conta que a pandemia afetou a vida das pessoas em todo o mundo, com elevadas repercussões a nível social, constatou-se que adveio um aumento do número de casos de depressão e ansiedade na sociedade (Branquinho et al., 2020). No combate às dificuldades de socialização e cooperação entre os jovens, nos dias de hoje, consequência das restrições no combate à pandemia, o NPES sugeriu realizar uma atividade designada “Época Natalícia” com muito movimento humanizado. Nesta semana, os alunos levaram para as aulas de EF roupas e acessórios alusivos ao Natal, construíram molduras para fotos e realizaram uma troca de prendas, no último dia de aulas.

Este evento teve como objetivo aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, tudo isto num espírito de partilha e de socialização. Esta atividade teve o propósito de promover o caminho para a construção de cidadãos e trabalhadores inovadores

e de excelência, através de relacionamentos interpessoais, em contexto escolar, em que os alunos são agentes ativos no processo de aprendizagem, sob colaboração constante com o professor. Durante a semana da sua realização, o núcleo apoiou os dinamizadores envolvidos neste desafio, através de um conjunto de sugestões e estratégias que, em negociação com a turma, foram escolhidas, tais como: trazer roupa de cor alusiva à época natalícia, criar playlist com temas natalícios, construir materiais relacionados com o Natal, sempre centrado na EF. Para culminar, naquela semana realizou-se uma troca de prendas, através da realização de um sorteio designado por “amigo secreto”.

De modo a celebrar ainda mais o espírito vivido pela comunidade da ESM, ao longo desta época, o NPES participou no coro musical da escola, constituído pelo pessoal docente e não docente. Esta atividade foi filmada e posteriormente reproduzida no encontro de Natal virtual, que se realizou no dia 21 de dezembro. Para além de ser totalmente novidade para o NPES, tornou-se divertida esta participação, mas ao mesmo tempo, implicou uma responsabilidade acrescida e exigida em todos os elementos do grupo. Com esta participação criaram-se laços de amizade inesquecíveis com a direção do agrupamento e com os professores intervenientes, devido à proximidade e cumplicidade que ali existiu.

Para a comemoração do Carnaval na escola, foi sugerido aos alunos que trouxessem adereços alusivos à época para a realização da aula. Este foi mais um momento diferenciador, onde a boa disposição foi dominante durante todo o dia. De acordo com Calp (2020), a criação de ambientes de aprendizagem positivos, como este, é fundamental para o desenvolvimento de um bom processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta o momento atual em que se encontra o mundo, o AESM realizou, em apoio à paz na Ucrânia, uma onda solidária na escola, que procurou juntar todos os alunos, assistentes operacionais, professores e encarregados de educação, na escadaria da ESM.

O Dia do AESM foi comemorado a 7 de abril, sobre o tema “48.48 uma viagem no tempo” numa alusão aos 48 anos passados em ditadura e aos 48 de vida democrática. Neste dia foram preparadas atividades de natureza cultural, desportiva e lúdica, destinadas a todos os alunos e docentes do agrupamento. A área disciplinar e o NPES, realizaram uma coreografia na escadaria principal da escola, que contou com cenários de ginástica, movimento e dança e pretendeu-se celebrar a vida em liberdade. Deste modo os professores de EF procuram articular as atividades com o programa de Educação Olímpica, promovendo os valores como a amizade, o respeito e a excelência, baseadas num processo de ensino e aprendizagem segundo os pilares da “Pedagogia para a Autonomia” na disciplina de EF. O NPES, em conjunto com os núcleos

de estágio de Português e de História, elaborou e organizou uma atividade no sentido de promover a atividade física enquanto, simultaneamente, apresentava a escola aos futuros alunos. Com isso decidiu-se organizar uma prova de orientação, onde em cada “ponto de controlo” haveria um jogo, onde de forma progressiva mostrávamos a evolução da realização dos jogos, de uma forma tradicional para a forma criativa e tecnológica, realizada nos dias de hoje.

É de destacar a participação do NPES nas equipas de desporto escolar nas modalidades de desporto adaptado, atividades rítmicas expressivas e natação. Durante o ano letivo, procurou dar sempre um grande contributo nestes momentos. Na equipa de natação, auxiliou sempre os alunos a desenvolverem e a aperfeiçoarem as suas técnicas de nado. Participou também, nos dois encontros, que ocorreram desta modalidade, ficando diretamente ligados com a organização da prova. No grupo de atividades rítmicas e expressivas procurou contribuir com as ideias na escolha das músicas e dos passos de dança em conjunto com os alunos e a professora responsável pela equipa. O grupo teve três encontros com outras escolas e o NPES procurou estar presente em todos eles. No grupo de desporto adaptado, o NPES, auxiliou os alunos com défice cognitivo no desenvolvimento de competências, como o cumprimento de regras e a adoção de estilos de vida saudáveis.

Por fim, uma das atividades obrigatórias da PES era a organização de um seminário. O do NPES designou-se “Plantar uma semente diferente” e era destinado a todos os docentes e futuros docentes. Esta apresentação teve como objetivo, evidenciar as práticas pedagógicas adotadas ao longo do ano, pelos EE, relacionando com os bons níveis de atividade física obtidos pelos discentes. Com a realização deste seminário ficou evidente o conhecimento da temática, assim como as capacidades de argumentação e comunicação do NPES.

Toda esta socialização resultou em experiências únicas e inovadoras, fundamentais para o seu desenvolvimento como futuros docentes.

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

O AESM é seguramente, um agrupamento entusiasmante, propício para a inovação e diferenciação pedagógica, onde todos os agentes educativos contribuem para um bom clima organizacional. A variedade de atividades e projetos, fazem desta instituição uma escola diversificada e inclusiva, onde os alunos conseguem mostrar todo o seu talento.

Durante este ano letivo, nas diversas reuniões, identificaram-se os diferentes papéis que um professor pode assumir na comunidade escolar. Convém também destacar o papel do diretor de turma, como um elo de comunicação entre os alunos, o conselho de turma, os encarregados de educação e as demais estruturas da escola.

A implementação das metodologias ativas durante as aulas, aliadas ao desenvolvimento do PASEO, permitiu encontrar uma variedade de estratégias, facilitadoras no processo de aprendizagem dos alunos. Procurou-se dar-lhes outro estímulo com a construção de materiais aliado à prática da EF. Deste modo, promoveu-se a criatividade e o envolvimento dos discentes nas práticas letivas. Com esta estratégia, tornaram-se mais ativos e responsáveis, valorizando o material que se encontrava a ser utilizado e empenhando-se com o melhor alento nas atividades.

Ao nível do Desporto Escolar, foi possível compreender a importância que este tem, no acesso dos alunos ao desporto e à atividade física. Ainda se perceberam as suas etapas organizacionais o papel que o docente pode adotar nas mesmas. Destacando agora o papel do grupo equipa do Desporto Adaptado, este foi impactante porque permitiu perceber a importância desta equipa na integração dos alunos com défice cognitivo na escola. Apesar destes alunos estarem perfeitamente integrados na sua respetiva turma, tinham um reforço das suas aprendizagens no Desporto Adaptado.

A participação dos alunos, nas atividades anteriormente referidas, permitiu-lhes desenvolver competências de grande importância como a colaboração, a liderança, a criatividade, o pensamento crítico e a flexibilidade. Estas atividades tiveram sempre o propósito de os ajudar a tornarem-se agentes ativos nas comunidades em que se encontravam inseridos.

O AESM integra pessoas provenientes de diferentes meios culturais e sociais e foi possível, paralelamente com a realização destas atividades, desenvolver valores fundamentais para a vida em comunidade, como a partilha, a amizade, o respeito pelo próximo, a gratidão, a tolerância e a solidariedade, fundamentais para uma vida na sociedade.

5.3 Socialização profissional e institucional

Gomes et al. (2019) referem que o ambiente de aprendizagem, mais concretamente a relação existente entre os membros, que se encontram presentes no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental no sucesso educativo. Desta forma, o envolvimento emocional e a interação com o meio e com os outros, teve de ocorrer de forma positiva, para que o desenvolvimento pessoal fosse maior.

A ligação constante com a comunidade educativa envolvente, foi uma das experiências mais enriquecedoras que o NPES experienciou. A OC desde o primeiro momento procurou a sua integração como parte da instituição de ensino, apresentando as instalações escolares e todo o pessoal docente e não docente que ali trabalhava.

As relações criadas, desde o primeiro momento, com os vários agentes educativos, nomeadamente com os docentes da área disciplinar de Educação Física e Desporto, foram uma mais-valia na superação das dificuldades e no desenvolvimento enquanto futuros professores da área. Estas relações, ocorridas ao longo da nossa atividade na escola, permitiram desenvolver um grande trabalho colaborativo no desenvolvimento de diversas atividades. Houve momentos inesquecíveis criados com os dinamizadores digitais no âmbito do projeto PADDE. Esta socialização, mais ou menos formal, permitiu ao NPES desenvolver competências fundamentais enquanto docentes levando-os a sair da zona de conforto e a experimentar novas metodologias ou estratégias, discutidas nesses encontros.

A relação com os alunos foi fundamental para o aperfeiçoamento dos nossos métodos e estratégias pedagógicas, resultando na criação de aulas cativantes e mais centradas nas características dos alunos.

A socialização indubitavelmente, quando bem aproveitada, é um dos aspetos mais enriquecedores na PES. A troca de ideias e de experiências, permitiram aos EE identificarem e superarem as adversidades, que foram surgindo no contexto de ensino e ao longo do ano letivo.

5.4 A componente ético-profissional

Conforme referem Batista e Borges (2015) é no contacto com a prática profissional, que os EE se deparam com os desafios do contexto real de ensino, que os irão marcar profundamente. Durante o ano letivo, através das diversas experiências vividas, foi possível desenvolver a identidade enquanto futuros docentes. Experiências estas, principalmente a nível de apresentação de atividades que englobaram a tecnologia com a prática de exercício físico.

Neto et al. (2015) afirmam que a socialização profissional irá auxiliar na construção da identidade profissional dos docentes, através da valorização dos valores, crenças e formas próprias do meio em que se encontra. A PES foi caracterizada, como já foi referido no ponto anterior, pelo trabalho colaborativo e pelas relações criadas nesse contexto, que ajudaram a aperfeiçoar práticas e conhecimentos, enquanto futuros docentes de EF.

Estar de acordo com as normas éticas implementadas no local de ensino, é um dos principais pontos a ter-se em consideração enquanto EE e futuro professor. Um professor deve ter os seus valores pessoais bem definidos, assim como os da intuição, de maneira que possa agir de forma consciente e informada.

Durante o ano letivo, o NPES procurou servir de exemplo para os alunos, no que diz respeito ao cumprimento das regras e normas de funcionamento da escola e sala de aula, e no desenvolvimento de novos conhecimentos.

Nas aulas houve uma necessidade de olhar para os alunos e de compreender as suas dificuldades e potencialidades. Criou-se um espaço onde foi possível desenvolver valores nos alunos, como a autonomia, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade e liberdade, valores estes, que são fundamentais para se viver em sociedade. Estes espaços ricos na inovação e na reflexão, foram importantíssimos para o desenvolvimento do EE e dos alunos, resultando em climas de aulas muito positivos.

Fora do contexto de sala de aula, houve sempre interação com os alunos sobre diversos assuntos do dia-a-dia, como as atividades realizadas fora da sala de aula, ou o seu futuro enquanto futuros cidadãos, levando a desenvolver o conhecimento e a relação com eles.

6. Desenvolvimento profissional

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

Para os professores, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se numa necessidade absoluta indispensável ao seu profissionalismo e ação pedagógica. Uma formação atualizada surge assim como prioridade, porque dela a coerência e o impacto da ação da escola no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos e, conseqüentemente, da evolução da sociedade.

(Rocha, 2015, p. 457)

Numa sociedade em constante transformação, onde surgem novas adversidades e desafios, destaca-se a importância do professor se reinventar de forma contínua e através de uma formação constante (Silva et al., 2021).

De acordo com Cardoso et al. (2016) os ambientes marcados pelo trabalho colaborativo, onde se desenvolve a partilha e é promovida a iniciativa, estimulam a vontade de transformar. Nesta perspetiva, o NPES procurou tirar partido da colaboração com os colegas, sobre a ação docente, de modo a haver mais um compromisso no aperfeiçoamento coletivo e uma maior disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado, indo ao encontro do que referem Castro et al. (2013). Em encontros informais, os colegas de NPES investigaram, apresentaram e discutiram algumas estratégias que visavam proporcionar oportunidades de desenvolvimento das competências dos alunos.

Com um intuito de desenvolver as competências da ação pedagógica o NPES assistiu a diversos *webinars* promovidos pela escola virtual. Em relação ao *webinar* “Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?”, este permitiu reforçar a ideia da avaliação pedagógica e da importância do feedback nas aulas. No *webinar* “Dar ao pedal” foi realçada a importância da liderança na realização do trabalho em equipa, de modo a atingir, com mais facilidade os objetivos previamente designados. Em relação ao *webinar* “A Escola depois das eleições – os desafios”, procurou referir as adversidades presentes na educação e no seu futuro próximo. O *webinar* “O digital na formação de professores (inicial e contínua)”, referiu a importância da utilização das ferramentas digitais como auxílio no processo educativo. Por último participamos no *webinar* “A nova geração de Manuais e a

Escola Virtual como ecossistema digital” onde nos foi explicado o funcionamento e as potencialidades do uso dos manuais digitais da escola virtual.

Sendo de grande relevância, o NPES participou no seminário “Revisão Sistemática de Literatura”, orientada pelos professores Rui Resende e Hugo Sarmento. Neste seminário foi referida a importância da revisão sistemática, da escolha de artigos e da seleção dos conteúdos, e demonstraram-se as vantagens do uso de um gestor de referências.

De forma a olhar o futuro de modo diferente, o NPES participou na formação promovida pela UMAIA “Desafios para um professor em início de carreira”, orientada pelo professor Rui Araújo onde foi permitido perceber, através dos testemunhos de antigos alunos, o que pode esperar o EE, quando ingressar no mercado de trabalho, os procedimentos que devemos efetuar para nos candidarmos às escolas e sobre o funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular.

A partilha de ideias com os docentes da escola, também foi um momento crucial no nosso desenvolvimento. Estas partilhas de experiências promoveram debates e reflexões entre os intervenientes, ocorrendo algumas vezes, mudanças nas estratégias adotadas. Nestes momentos também ficava evidente o bom clima presente na escola, em que a procura pela transformação era evidente.

Fernández-Batanero et al. (2020) referem que o desenvolvimento das atividades por meio do suporte tecnológico, resulta numa otimização da aprendizagem dos alunos.

Na procura de desenvolver o conhecimento digital, o NPES em conjunto com o dinamizador digital da área disciplinar de Educação Física e Desporto, abordaram a utilização de algumas ferramentas digitais na disciplina de EF.

O *Classroom* é uma ferramenta crucial, com uma infinidade de funcionalidades que auxiliam a ação educativa do professor onde são criadas salas de aula virtuais e desta forma consegue-se disponibilizar aos alunos material de apoio, pedir a realização de tarefas, propor desafios, realizar avaliações e conversações, são algumas opções que o programa dispõe para o seu auxílio no sentido de tornar as aulas mais rentáveis e interativas. Para Tonon et al. (2020) o *Classroom* é referido como uma ferramenta inovadora, no processo de ensino e aprendizagem, podendo funcionar dentro e fora do âmbito educacional. É uma ferramenta dinâmica que permite aproximar os intervenientes e permite que os alunos sejam os construtores da própria aprendizagem.

Com o intuito de potenciar o uso do *Classroom*, descobriram-se, através do trabalho em NPES, ferramentas que possibilitaram maior inovação e criatividade, de forma a serem criados

ambientes de ensino favoráveis a uma maior interação entre professor e aluno e conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

O *Google Forms* é uma plataforma gratuita que permite a criação de formulários online. Nas aulas, numa fase inicial, elaboraram-se questionários com o intuito de ter um conhecimento mais aprofundado dos alunos e das suas preferências na disciplina de EF. Numa fase mais avançada criaram-se outros questionários, como ferramentas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, bem como uma alternativa de implementar a autorregulação nos alunos, através de meios digitais.

O *Padlet* é uma ferramenta com elevado grau de importância na PES pois foi utilizado como um mural virtual de entrega e avaliação das tarefas elaboradas pelos alunos. Como forma de aprofundar melhor o conhecimento nesta ferramenta, o NPES assistiu a uma formação online “44 Ideias para utilizar o *Padlet* na escola”, formação gratuita que permitiu entender o enorme potencial de utilização desta ferramenta em contexto de sala de aula.

Para a criação de conteúdo mais interativo, foi apresentado o *Genially*, ferramenta de fácil utilização e gratuita, que permite criar imagens, mapas, apresentações e gráficos, com a integração de efeitos e animações interativas atrativas para os alunos. Esta ferramenta fornece estímulos visuais e auditivos, que promovem o desenvolvimento do cérebro (Każmierczak, 2020).

O *Mentimeter* apresenta uma variedade de recursos, que permitem criar apresentações interativas, questionários ou nuvens de palavras. Esta ferramenta fornece um feedback imediato ao professor, sendo utilizada como forma de avaliação, verificando o que foi aprendido pelo aluno no final de cada atividade, aula ou período (Schneider et al., 2020). Nas aulas esta ferramenta serviu para aferir o que foi aprendido e desenvolvido pelos alunos, através da construção de nuvens de palavras.

O *Kahoot* é uma ferramenta educacional baseada num jogo educativo, que permite ao professor criar questões relacionadas com um determinado tópico. Os alunos, através dos seus telemóveis ou tablets, poderão responder a essas perguntas, identificando, assim, o seu nível de entendimento das matérias abordadas nas aulas.

No que refere as ferramentas do *Educolorir* e *EDpuzzle*, estas são utilizadas como uma estratégia para verificar de forma lúdica e atrativa, os conhecimentos dos alunos sobre um determinado conteúdo. Através do *Educolorir* e do *EDpuzzle*, criamos palavras cruzadas e *quizzes* com o auxílio de vídeos, que promoviam a concentração, o raciocínio e ao mesmo

tempo permitissem aos alunos e ao professor o nível de conhecimentos onde se encontravam os alunos.

No AESM, o NPES procurou desenvolver competências na área das tecnologias nos alunos, utilizando o *QR Monkey*, para a criação de códigos QR. Esses códigos serviram, para a partilha de documentos, vídeos, questionários e como auxílio na realização de diversas tarefas como as caças ao tesouro. Foi escolhida esta plataforma, após uma filtragem, porque a mesma é gratuita e possibilita a criação de uma variedade de códigos QR com um uso perdurável. Para a utilização desta ferramenta criou-se um guião disponibilizado na área disciplinar de Educação Física e Desporto.

Para além destas ferramentas já referidas e de modo a construir instrumentos mais cativantes e diferentes do habitual, utilizou-se o *Canvas* e o o *Bitmoji*, partilhados também com o dinamizador digital da área disciplinar de Artes.

No que diz respeito ao *Canvas*, esta é uma ferramenta que foi utilizada para desenvolver apresentações criativas e únicas, de modo a cativar os leitores para os documentos. Incorporado nesta ferramenta encontra-se o *Bitmoji*, ferramenta esta, que permitiu criar avatares personalizados à imagem de cada EE e que eram introduzidos nos instrumentos de apoio ou nas apresentações construídas.

Os EE procuraram, de forma autónoma, aprofundar o conhecimento sobre os vários conteúdos lecionados, estratégias e ferramentas que poderão ser utilizados em EF. Este aprofundamento desenvolveu-se a partir da leitura de livros e artigos científicos e de momentos de partilha informal com os docentes da disciplina.

O desenvolvimento profissional acompanhará constantemente o professor ao longo do seu percurso profissional. A necessidade de atualização dos conhecimentos permite-lhe ser mais eficaz nas dimensões abordadas anteriormente, com o objetivo de promover um ensino mais acertado e diferenciado para os alunos e para as matérias abordadas (Nóvoa, 2019).

7. Reflexões finais

A PES foi uma etapa enriquecedora no processo de construção da identidade profissional e pessoal do EE, provocando transformações nas suas crenças enquanto futuros professores de EF.

Trabalhar em equipa, colaborar na gestão dos recursos da escola, envolver-se com os colegas de uma forma cooperativa, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias são alguns dos aspetos que o candidato a professor deve dominar para exercer a sua função de uma forma que o satisfaça e o desafie.

(Rocha, 2015, p. 463)

Durante este processo, foi possível vivenciar a prática docente de forma integral, a ESM representou um papel fundamental no desenvolvimento do EE, não só pelo seu ensino inclusivo e diversificado, mas também pelo acolhimento e integração na instituição. A escola permitiu ainda que fosse possível aos EE colocarem em prática a sua experiência, de modo a aprimorá-la em conjunto com a OC.

Nesta etapa o contributo da OC foi imprescindível e incansável, no desenvolvimento dos EE nas diferentes áreas de desempenho. Liderou o NPES e levou-o a superar-se, incentivando-o a ver e a pensar de forma diferente, a utilizar metodologias ativas e a experimentar ferramentas diferenciadoras, que ajudem a desenvolver o aluno como um todo.

O trabalho desenvolvido pelo NPES, baseado na colaboração e na partilha de ideias, auxiliou todos os EE a chegarem ao final deste percurso, recheados de experiências únicas e com sucesso.

As reuniões, discussões e reflexões realizadas em NPES, possibilitaram um planeamento e uma atuação mais acertados, orientando todo o processo de ensino e aprendizagem em conjunto com os alunos. Esta divisão de responsabilidades, sustentada sempre na negociação, levou a um maior envolvimento dos alunos nas aulas e nas atividades escolares. Durante a prática procurou-se ainda equipar os alunos, com ferramentas necessárias à sua evolução, preparando-os para uma vida ativa e responsável na sociedade.

A participação ativa dos EE na escola, e as relações criadas com os restantes docentes, permitiu para além de aperfeiçoar as suas competências como docentes, desenvolver atividades diferenciadoras, que envolvessem toda a comunidade escolar. Para além disso, apetrechou-os com as ferramentas necessárias para o seu futuro como docentes.

O desenvolvimento profissional será uma constante ao longo da atividade de docente. Durante este percurso procurou-se aperfeiçoar alguns aspetos referentes à atividade docente. Quer em grupo, quer autonomamente, participaram em seminários, em reuniões, formais ou informais, com outros docentes de maneira a melhorarem as suas práticas.

A PES foi sem dúvida uma experiência única, que desafiou os EE constantemente a sair “fora da caixa” e a desenvolver as suas capacidades como docentes.

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* (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., Graça, A., Batista, P., & MacPhail, A. (2020). Giving birth to a supervisory identity built upon pedagogical perspectives on teaching: The case of a novice physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 26(2), 353–374. <https://doi.org/10.1177/1356336X19857181>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (47th ed.). UTAD.
- Avila, L. T. G., Frison, L. M. B., & Simão, A. M. V. (2020). Action research in physical education training: collaborative work promotion. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193342>
- 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>
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor cooperante: papel e desafios no contexto Português e Quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 421–451). Visão e Contextos.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99–114). SPEF (Omniserviços).
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Livros Horizonte.

- Bird, N. J., Chu, C. M., & Oguz, F. (2015). Internship in LIS education: An international perspective on experiential learning. *IFLA Journal*, 41(4), 298–307. <https://doi.org/10.1177/0340035215596352>
- Brandau, M., Dilley, T., Schaumleffel, C., & Himawan, L. (2022). Digital citizenship among Appalachian middle schoolers: The common sense digital citizenship curriculum. *Health Education Journal*, 81(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/00178969211056429>
- Branquinho, C., Santos, A. C., & Matos, M. G. de. (2020). A Covid-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social. *Sociedade Portuguesa de Psicologia Da Saúde*, 21(3), 624–632. <https://doi.org/10.15309/20psd210307>
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311–320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460>
- 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>
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2013). Investigação-Ação. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto - Volume 1* (pp. 121–150). Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Chambers, F., & Sandford, R. (2018). Learning to be human in a digital world : a model of values fluency education for physical education. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1515071>
- Danek, J. (2019). Pedagogical Practice – Position, contribution and importance in the process of preparing of future teachers. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 8(1), 31–41. <https://doi.org/10.18355/PG.2019.8.1.3>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García-Martínez, S., & Baena-Morales, S. (2022). Flipped Classroom: A Good Way for Lower Secondary Physical Education Students to Learn

Volleyball. *Education Sciences*, 12(1). <https://doi.org/10.3390/educsci12010026>

- 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).
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação : um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (2nd ed.). Edições ISMAI.
- Gonçalves, F., & Lima, R. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Implicações Curriculares e Operacionais. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 369–398). Visão e Contextos.
- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859–875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para aprendizagem. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55–68). SPEF (Omniserviços).
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 399–420). Visão e Contextos.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Każmierczak, P. (2020). Is the Genial. ly app really phenomenal? About potential of online tool

- during lessons of Polish as a foreign language. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27(1), 559–570. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.33>
- 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>
- Kokkonen, J., Yli-Piipari, S., Kokkonen, M., & Quay, J. (2019). Effectiveness of a creative physical education intervention on elementary school students' leisure-time physical activity motivation and overall physical activity in Finland. *European Physical Education Review*, 25(3), 796–815. <https://doi.org/10.1177/1356336X18775009>
- Liu, J., Xiang, P., McBride, R. E., & Chen, H. (2020). Self-regulated learning strategies and achievement goals among preservice physical education teachers. *European Physical Education Review*, 26(2), 375–391. <https://doi.org/10.1177/1356336X19859602>
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2ª Edição). Pactor.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Bery, M., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Metzler, M., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge. <https://www.perlego.com/book/2583223/instructional-models-for-physical-education-pdf>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Neto, S. de S., Silva, M., & Iza, D. V. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Perspectiva da Socialização Profissional. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 315–344). Visão e Contextos.
- Nobre, P. (2019). Avaliação coparticipada em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp.

115–132). SPEF (Omniserviços).

- 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>
- 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>
- Paiva, L., José Carvalho, M., & Batista, P. (2020). Dinâmica e Valor do Desporto Escolar no contexto da Gestão da Escola La Salle Manaus. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva*, 10(1), 1–19. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=145018528&site=eds-live>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205–242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Pires, V., Farias, G. O., & Batista, P. M. F. (2019). Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), 104. <https://doi.org/10.24215/23142561e104>
- Rocha, L. (2015). Professor Cooperante: Organização da Prática de Ensino Supervisionada. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 453–476). Visão e Contextos.
- Schneider, E. M., Tomazini-Neto, B. C., Tobaldini de Lima, B. G., & Nunes, S. A. (2020). O Uso Das Tecnologias Digitais Da Informação E Comunicação (Tdic): Possibilidades Para O Ensino (Não) Presencial Durante a Pandemia Covid-19. *Revista Educação Científica*, 4(8), 1071–1090. <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.123>
- 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. https://www.researchgate.net/publication/313108752_A_pratica_de_Ensino_Supervisionada_em_Educacao_Fisica
- 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. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16356>
- Sirotová, M., & Michvocíková, V. (2021). Virtual Reality – Part of Supervised Teaching Practice for University Students – Future Teachers? *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 127–136. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.127>
- 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>
- Tonon, T. C. A., Dias, F. A. da S., Prado, M. E. B. B., & Storer, F. R. (2020). A integração da ferramenta google classroom como proposta de inovação para o feito: ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(7), 1–12. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3785>
- Tsybulsky, D., & Muchnik-Rozanov, Y. (2021). Project-based learning in science-teacher pedagogical practicum: the role of emotional experiences in building preservice teachers' competencies. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00037-8>
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73–90). Universidade Católica Editora.
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., & Martínez-Baena, A. (2017). Effect of two alternated teaching units of invasion team sports on the tactical learning in primary schoolchildren. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 17(3), 256–270. <https://doi.org/10.1080/24748668.2017.1331575>
- Wahl-Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. D. (2019). Influence of Negotiations on Preservice Teachers' Instruction Within the Skill Themes Approach Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(4), 500–507. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0332>

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. n.º 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.