

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Rui Miguel Oliveira Soares

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves



Rui Miguel Oliveira Soares

Nº 33224

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, com vista à aquisição ao 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 orientação da Doutora Maria Fátima Gomes Sarmiento Chaves da Universidade da Maia, e orientação do Professor Paulo Jorge Rosa da Cunha, da Escola Secundária D. Maria II- ESDMII

Junho de 2023

Soares, R. (2023), 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; Estudante Estagiário; Educação Física.

Agradecimentos

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”

Paulo Freire

A Prática de Ensino Supervisionada é o culminar de todas as vivências académicas, é a última etapa desta grande viagem. Durante este longo e rico processo tive incontáveis momentos de aprendizagem, onde pude errar, resolver, partilhar e refletir sobre os momentos que vivenciei e que me fizeram cumprir com sucesso esta fase da minha vida.

Não foi de todo, um processo fácil. Muitas vezes, assolado pela dúvida e pelo medo de não estar à altura do desafio refleti se esta seria a decisão mais acertada para mim e para o meu futuro, mas, sempre que estes pensamentos surgiam, tive a sorte de ter um conjunto de pessoas que sempre me apoiaram e me aconselharam, fazendo com que a conclusão desta etapa não fosse só minha, mas também deles.

Posto isto, sinto a necessidade e sobretudo a gratidão em deixar um agradecimento, envolto de carinho e admiração, para todos aqueles com quem partilhei esta caminhada, nomeadamente:

- Aos que tornaram tudo isto possível, às minhas maiores referências, o meu pai e a minha mãe, que me deram e dão todas as oportunidades e condições para que eu lute pelos meus sonhos, estando sempre disponíveis para tudo com um sorriso na cara e um amor genuíno e incomparável;

- Ao meu irmão que sempre esteve disponível para mim, ajudando-me no que fosse preciso, e a quem eu tenho de agradecer por todo o apoio;

- À minha namorada, que sempre demonstrou o orgulho que sentia em mim, que festejou comigo as vitórias e esteve presente nas derrotas o que faz com que o meu sucesso seja também o dela;

- Aos meus amigos que sempre estiveram prontos para me ajudar e dar o incentivo quando as coisas não corriam da forma como idealizava;

- Aos alunos com quem tive o privilégio de conviver durante este ano letivo e que me tornaram numa melhor pessoa e professor;

- A todos os docentes da Universidade da Maia por todos os momentos de partilha e transmissão de conhecimentos;

- A todos os docentes do agrupamento de Escolas Dona Maria II, em especial, ao departamento de Educação Física;

- Aos meus colegas e amigos do Núcleo da Prática, André Sousa e Rui Ferreira, por todos os momentos passados neste desafiante ano, onde formamos uma grande amizade alicerçada na confiança, lealdade e entreajuda, tornando este ano numa experiência ainda mais enriquecedora

- Ao Professor Orientador, Paulo Cunha, por nos ter ajudado em muito. Por nos fazer crescer como homens e como profissionais do ensino, por nos transmitir todos os conhecimentos possíveis e por nos ter dado o melhor de si o que nos proporcionou experiências inesquecíveis;

- À Professora Supervisora, Maria de Fátima Sarmiento, por toda a amizade, boa disposição e disponibilidade para nos ajudar, tornando-se assim parte fundamental neste ano letivo

A todos eles, o meu muito obrigado, pois tornaram este ano, um ano inesquecível.

Estou eternamente grato.

Resumo

No âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia, surge este documento que relata uma etapa marcante no processo de formação dos estudantes estagiários. Através do trabalho colaborativo de todo o núcleo, que é constituído por três estudantes estagiários, um Orientador Cooperante e uma Supervisora, foi-me possível desenvolver novas competências, criando assim a minha própria identidade profissional. Neste documento, são relatadas todas as vivências experienciadas por nós, em contexto de prática de ensino supervisionada no agrupamento de Escolas Dona Maria II, no ano letivo 2022/2023. Aqui é relatado todo o desenvolvimento pessoal e profissional, a busca pela inovação e pelo conhecimento, as dificuldades sentidas e as aprendizagens aprendidas neste processo de prática supervisionada. O documento está organizado em sete capítulos, que envolvem as áreas que caracterizam o processo da Prática de Ensino Supervisionada: a “Introdução” contém um enquadramento da prática; o “Enquadramento pessoal e profissional” são aqui apresentadas as expectativas iniciais, e, conseqüente impacto com a realidade, como também é descrito o percurso pessoal do estudante estagiário; o “Enquadramento institucional” referente à prática e às suas características; na “Prática profissional: do plano de análise ao de intervenção” são abordados as metodologias e estratégias utilizadas durante a prática, nomeadamente nos processos de conceção, planeamento, realização, intervenção pedagógica e avaliação; na “Participação na escola e relação com a comunidade” é descrito o contributo na organização e realização das atividades da escola; no “Desenvolvimento profissional” são expostas as dificuldades sentidas e as necessidades de formação; a “Reflexão final” é a análise de todo o processo vivenciado pelo estudante estagiário durante todo o processo.

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

Abstract

In the scope of the curricular unit of the Supervised Teaching Practice of the master's degree in teaching physical education in Primary and Secondary Education of the University of Maia, this document describes an important stage in the training process of the student trainees. Through the collaborative work of the whole nucleus, composed by three student trainees, a supervisor, and a cooperating supervisor, it was possible for me to develop new competences, thus creating my own professional identity. This document reports all the experiences of the internship core in the context of supervised practice in the Dona Maria II School Grouping, in the 2022/2023 school year. Here, I will report all the personal and professional development, the search for innovation and knowledge, the difficulties experienced, and the lessons learned in this process of supervised practice. This document is organized into seven chapters, which involve the areas that characterize the process of Supervised Teaching Practice: the "Introduction" contains a framework of practice; the "Personal and professional framework" presents the initial expectations, and consequent impact with reality, as well as the personal journey of the student trainee; the "Institutional framework" refers to the practice and its characteristics; in the "Professional practice: From the analysis plan to the intervention plan" the methodologies and strategies used during the practice are addressed, namely in the processes of design, planning, implementation, pedagogical intervention and evaluation; in the "Participation in the school and relationship with the community" the contribution in the organization and implementation of school activities is described; in the "Professional development" the difficulties experienced and the training needs are exposed; the "Final reflection" is the analysis of the whole process experienced by the student trainee during the whole process.

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

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2. Expectativas iniciais.....	4
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. Caracterização do meio envolvente	12
3.3.2. Espaços desportivos e materiais	14
3.3.3. Caracterização das turmas	14
3.4. Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	17
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	20
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	20
4.1.1. Conceção do ensino	20
4.1.1.1. Modelos de ensino	22
4.1.2. Planeamento.....	27
4.1.3. Realização.....	31
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	31
4.1.4. Avaliação	37
4.1.4.1. Importância da reflexão	40
5. Participação na escola e relação com a comunidade.....	44
5.1. Atividades realizadas e trabalho colaborativo	44
5.2. Fazer compreender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	47
5.3. Socialização profissional e institucional	48
5.4. A componente ético-profissional	49
6. Desenvolvimento profissional.....	50
6.1. Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo da profissão	50
7. Reflexões finais.....	53
8. Referências bibliográficas	55

Índice de Siglas e Acrónimos

EE - Estudante Estagiário

ESDMII - Escola Secundária Dona Maria II

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientador cooperante

PA - Planeamento Anual

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RI - Regulamento Interno da escola

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

UMAIA - Universidade da Maia

1 Introdução

A construção do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) é nuclear para a conclusão do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia. Este relatório, teve como base a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Através da elaboração deste documento, foi realizada uma análise sobre as vivências enquanto Estudante Estagiário (EE), abordando a forma de como nos inserimos no meio escolar, como também foi apresentada uma reflexão sobre tudo aquilo em que participamos neste ano letivo.

O RPES tem como objetivo retratar todas as nossas vivências na PES. Através da análise e da reflexão, vou abordar os processos realizados durante este ano de prática, transparecendo assim todas as nossas interações com esta nova realidade experienciada. Relativamente à PES e ao RPES, seguem em conformidade com as normas da instituição universitária e com a legislação vigente que é referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro).

A PES decorreu durante o ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária Dona Maria II (ESDMII), com o Núcleo da PES (NPES) a ser constituído por três EE, uma Supervisora e um Orientador Cooperante (OC). Cada EE foi responsável pela lecionação de uma turma do 12º ano, durante todo o ano letivo. Para além do ensino secundário, partilhamos duas turmas de ensino básico do 6º ano da Escola Básica de Lamações, escola que pertence ao agrupamento.

Relativamente ao relatório, este encontra-se dividido por capítulos, referentes aos diferentes domínios de todo o processo da PES. O enquadramento pessoal e profissional é caracterizado pelas expectativas do estudante em relação ao ano da prática e os motivos dessa escolha. No enquadramento institucional são abordadas as características do meio em que se realiza a prática e tudo o que lhe é envolvente. Relativamente à “prática profissional: do plano de análise ao de intervenção”, aqui são abordadas as metodologias e estratégias utilizadas durante a prática, nomeadamente nos processos de conceção, planeamento, realização, intervenção pedagógica e avaliação. No seguinte tópico é descrito o contributo na organização e realização das atividades da escola, bem como o relacionamento com a comunidade educativa. No Desenvolvimento profissional são expostas as dificuldades sentidas e as necessidades de

formação, na qual é relatada a necessidade que o EE tem em criar uma identidade profissional que reflita aquilo que ele é. A construção da identidade profissional do professor de Educação Física faz-se a partir de escolhas e envolvimento profissionais, ao longo da sua trajetória de vida e do aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática (Resende et al., 2014). Por fim, a Reflexão final é a análise de todo o processo vivenciado pelo EE.

A PES foi um momento crucial para o meu desenvolvimento como futuro docente de educação física. O estágio tem uma enorme importância na formação profissional, é a base para atuarem como professores, após esta prática os estagiários sentem-se mais preparados para atuar profissionalmente na sala de aula (Scalabrin & Molinari, 2013, p.10).

2 Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Natural de Braga e residente em Braga, fiz todo o meu percurso, tanto académico, como desportivo, na minha cidade.

O desporto sempre foi parte fulcral da minha vida. Nascido numa família com passado ligado ao desporto, desde cedo ingressei em atividades relacionadas com a Educação Física. Com seis anos, praticava, em simultâneo, três modalidades diferentes: hóquei em patins, natação e futebol o que prova que, na altura, e sem qualquer tipo de consciencialização da minha parte, mas alicerçado pelos conhecimentos providos da formação académica do meu pai, foi-me inculcado, o sentido e importância da literacia física e do desporto.

Apesar de realizar vários desportos, foi no futebol que fiz a minha carreira desportiva com mais seriedade. Aos nove anos ingressei no Vitória SC, clube que passei apenas um ano e que, apesar de tenra idade, me deu uma lição que nunca mais esqueci, pois apesar de fazermos tudo o que conseguimos, por vezes não é suficiente.

O Merelinense foi o clube que se seguiu, onde passei três anos, tendo sido capitão de equipa, tal como em Dume, mais concretamente, no Dumiense, que foi o clube que me mudei depois do Merelinense e que, tal como o anterior, passei lá três anos. Durante estes seis anos nestes dois clubes consegui subir duas vezes de divisão, mas também, descer uma vez de divisão (no meu último ano no Dumiense).

Por fim, e já em idade de júnior, joguei um ano no Grupo Desportivo de Prado, onde atingimos a melhor classificação de sempre do clube na divisão de Honra da Associação de Futebol de Braga o que me permitiu dar o salto para a AD Fafe. Aqui foi, porventura, a época mais bonita que tive no futebol, onde fomos campeões da primeira fase de subida à primeira liga nacional de juniores. Subida essa que, mais tarde, não se veio a concretizar.

Relativamente à minha carreira como sénior e, logo no primeiro ano, tive de tomar uma das decisões mais difíceis da minha vida. Após assinado contrato com a AD Fafe, tive de me desvincular, pois os horários do futebol e da universidade eram incompatíveis.

Depois seguiram-se clubes como Brito SC, CD Celeirós, ADRC Terras de Bouro, Este FC, CC Taipas e Cabreiros SC, clube onde atualmente me encontro.

A nível profissional, sempre procurei manter-me em contacto com o desporto, por isso, fui trabalhar dois anos para uma empresa de desporto aventura no parque nacional do Gerês. Esta experiência foi bastante benéfica, pois permitiu-me adquirir conhecimentos e competências essenciais para a minha vida.

No entanto, foi nas atividades de enriquecimento curricular (AEC's) que eu senti que o ensino era a saída mais indicada para mim. Nas AEC's tive o meu primeiro contacto com a prática, onde procurei transmitir os meus conhecimentos sobre a Educação Física, mas também incutir-lhes o gosto pela prática, bem como a importância da criação de hábitos de vida saudável e estilos de vida ativos. Através de exercícios lúdicos, procurei sempre que os alunos se sentissem bem com as aulas, criando um ambiente positivo de forma que adquirissem o gosto em realizar atividades desportivas e proporcionando-lhes experiências ricas que os fizessem recordar que o desporto é algo fundamental para a vida.

Relativamente ao meu passado académico e, como referi anteriormente, este foi em escolas de Braga. O ensino secundário, foi realizado na ESDMII, no curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, pois nesse ano, não abriu o curso profissional de desporto.

Após conclusão do ensino secundário, candidatei-me ao curso de Educação Física e Desporto da Universidade da Maia, onde conclui a minha licenciatura.

Realizei também, em simultâneo com o primeiro ano de mestrado, um curso de nível C1 de língua inglesa na Universidade do Minho (BabeliUM).

Por fim, e no ano de estágio, regressei a uma casa que bem conheço, a ESDMII, de forma a conseguir concretizar os meus sonhos.

2.2 Expectativas iniciais

Segundo Luft e Vidoni (2002) os aspetos chave que os professores estagiários adquirem no momento de estágio são os esperados que apliquem durante a sua atividade escolar. Foi baseado nesta premissa, que tentei adquirir o máximo de conhecimento durante o ano letivo de forma que, futuramente, através das experiências que tive, consiga criar um ambiente de aprendizagem positivo, motivador e eficaz para os alunos.

No entanto, o que para mim podia ser um aspeto chave para conseguir ser um bom profissional na área do ensino, para outro podia não ser. Um dos fatores que considerava

fundamental para se conseguir ser um bom professor era o controlo da turma, a forma como conseguimos captar a atenção dos nossos alunos e criar um ambiente positivo para a aquisição das aprendizagens essenciais. O problema da indisciplina em sala de aula é um dos maiores obstáculos para um ensino de qualidade.

Outro fator que é bastante perentório para ser um bom profissional, é conseguir trabalhar fora da área de conforto, e, com área de conforto refiro-me àquelas modalidades em que não me sinto tão confortável a lecionar ou mesmo a praticar, pois se o professor não conseguir realizar aquilo que pede, se não consegue ser o exemplo para a turma, pode não conseguir transmitir aquilo que pretende, levando a que a aprendizagem dos alunos acabe por não ser a melhor.

Sei que, para conseguir ser a melhor versão como docente, tenho de ouvir e aprender com aqueles que me rodeiam, pois o que para mim pode ser algo bem realizado, para os outros, tendo uma perspetiva diferente, pode não o ser. Para isso, e através tanto do feedback dos alunos como do NPES, vou assimilar toda a informação que me transmitam e posteriormente refletir sobre a mesma, de forma a conseguir modelar as aulas de acordo com as competências e necessidades dos meus alunos. A importância de certos traços, comportamentos e competências do professor são fatores de uma experiência de ensino bem-sucedida dos estudantes (Edelman, 2021).

Importa ainda salientar que, um bom profissional na área do ensino, deve saber adaptar-se às circunstâncias e, sendo a nossa disciplina a Educação Física, estamos bastante sujeitos a imprevistos. No decorrer do estágio, espero conseguir criar ferramentas para conseguir adaptar-me a qualquer tipo de eventualidade, quer seja ela material ou espacial, mas também, conseguir moldar a minha forma de ensino relativamente aos alunos que vou ter, conseguindo compreender cada um deles, criando um ambiente de aula propenso para a leção das matérias e assim os alunos consigam adquirir as noções básicas acerca da modalidade a lecionar. Segundo o autor Gheysens et al. (2020) criar um ambiente de aprendizagem onde o sucesso para todos os estudantes seja possível é um dos principais desafios para os professores referindo assim que, a adaptabilidade, é um dos fatores chave para que consigamos chegar a todos os alunos e que estes tenham a melhor experiência escolar possível.

Em relação ao nível pessoal, o desporto sempre fez parte da minha vida e é algo que me é indispensável e preponderante para o meu bem-estar não só físico, como também mental. Rodeado por pessoas que também vivem intensamente esta área, e, na altura em que tinha de

escolher o que queria fazer da vida, o coração falou mais alto e decidi seguir a área pela qual sempre fui apaixonado.

A escolha pelo ramo do ensino teve a ver com o facto de querer mostrar aos mais novos o quão gratificante é praticar desporto, mas também conseguir passar esta paixão que sinto pela prática desportiva e, conseqüentemente, todos os benefícios que a mesma traz para a vida da pessoa.

Em suma, espero que este estágio curricular exceda todas as minhas expectativas, de forma que consiga melhorar tanto as minhas capacidades como futuro professor, mas também como pessoa tornando-me assim, não só melhor docente, mas também melhor pessoa.

3 Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

A PES, doravante também designada de estágio, foi o culminar de todo o percurso académico, em que foi possível aplicar na prática todo o conhecimento teórico adquirido durante todos estes anos de estudo. O estágio é o coroamento de todo o processo desenvolvido pelo curso, portanto, culminante nas ações e no reflexo de todo o ensino realizado, devendo ser o *feedback* para todos (Júnior & Oliveira, 2021).

A PES constitui-se como um percurso de formação a partir da ação e para a ação, ancorado na reflexão intra e intersubjetiva para que os estudantes encontrem sentido e (re)construam significados para práticas e teorias, relacionando os saberes adquiridos na formação e nas suas vivências com as exigências da profissão, em um processo que se vai consolidando, em ambiente de diálogo e partilha, sustentado no questionamento e na reflexão (Fialho & Artur, 2018, p.74).

Para Adams et al. (2021) o estágio tem grande importância na formação inicial docente, uma vez que permite o contacto direto dos licenciandos com a realidade escolar, levando estes professores em formação inicial a vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica docente. A PES é a oportunidade que o EE tem para contactar com a prática, num ambiente mais condicionado ou seja, é aqui que pode colocar em ação tudo aquilo que aprendeu, de forma teórica, durante todo o percurso académico, como a realização de planeamentos, momentos de avaliação, elaboração de atividades e projetos pedagógicos e inclusão de atividades promotoras de estilos de vida saudáveis. Realidade que apenas foi possível contactar em contexto prático de faculdade, em situações muitas vezes criadas para o efeito. Salinas e Garrido (2022) referem que a formação dos futuros professores tem sido sempre uma tarefa exigente devido à responsabilidade inerente, que envolve não só a sua preparação académica e ética, mas também as realidades sociais, num ambiente em constante mudança num futuro desconhecido.

Para Seabra et al. (2016) no que respeita à PES, ela é entendida como um processo complexo, multidimensional e etápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola.

Sabemos que este vai ser o primeiro passo para uma nova realidade, para uma nova identidade e para um novo futuro, futuro esse, embora seja incerto, sabemos que é o certo por tudo o que o desporto e, sobretudo o ensinar o desporto, representa para nós.

Segundo Resende et al. (2014) a construção da identidade profissional do professor de Educação Física faz-se a partir de escolhas e envolvimento profissionais, ao longo da sua trajetória de vida e do aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática.

É nesta fase da formação inicial que os estudantes fazem a transição para professores certificados e começar a interiorizar um sentido muito mais genuíno e mais forte da identidade do professor e que apoiará e sustentará na sua progressão futura como profissionais da educação (Amaral da Cunha et al., 2014, p.141).

3.2 A PES na UMAIA

A unidade curricular PES, encontra-se inserida no último ano do MEEFEBS, da universidade da Maia, enquadrando-se nas normas da instituição, incumbidos pelo artigo nº 24 do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Em paralelo com as unidades curriculares Projeto de Intervenção I e II, esta oferta formativa pretende dar resposta às exigências e responsabilidades que o docente de Educação deve possuir.

O objetivo principal da PES é fazer com que os EE estejam o mais bem preparados possível para a lecionação em contexto real. Para tal, a Universidade da Maia criou um acordo com uma rede de escolas, públicas e privadas, em que os estudantes, sob orientação de um OC do departamento de EF da escola e uma supervisora definida pela universidade, façam parte de um núcleo de estágio com mais um ou dois alunos e, participem assim no programa de 2º, 3º ciclos e secundários, regidos pelo PE da Escola escolhida.

A PES integra cinco áreas de atividades escolares obrigatórias, sendo elas a lecionação, a incorporação num grupo-equipa do desporto escolar, direção de turma e o papel do diretor de turma, realização de um seminário para toda a comunidade escolar e o departamento curricular.

Para além do RPES, foi também elaborado, no início do ano, e sem antes termos qualquer tipo de contacto com o meio escolar, uma pequena reflexão onde incluíamos as nossas expectativas iniciais para o novo ano que se avizinhava. O Plano de Formação e Intervenção na Escola, foi um documento redigido pelos EE, no qual são abordados os conhecimentos e competências que um docente deve adquirir.

Posteriormente, foi criada, na plataforma *Onedrive*, um dossier digital, que servia como uma espécie de “diário de *onboard*” em que colocávamos tudo o que realizávamos referente à prática, desde planos de aula, às reflexões das mesmas, planeamentos, participação em atividades, entre outros documentos.

A PES tem como objetivo final que o EE se integre gradualmente no meio escolar e consiga desenvolver as suas competências nas áreas de: Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a comunidade e Desenvolvimento profissional.

A Organização e Gestão do Ensino, para G. Martins et al. (2017) é encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

A Participação na Escola e Relação com a comunidade, é o impacto no meio da escola. Através da participação em atividades de índole escolar, da estimulação de relações com outros professores e do desenvolvimento do trabalho colaborativo, facilitou todo o envolvimento com a comunidade em todo o processo educativo. A participação da escola na comunidade e desta na escola, é um fator relevante no processo educacional (E. Silva et al., 2011).

O Desenvolvimento Profissional, é característica dos professores, pois estes têm de estar sempre em constante “evolução” da sua identidade profissional, permanecendo-se em sincronização com o resto do mundo, levando a que o docente esteja sempre em contínua transformação. A adaptação é um aspeto importante da eficácia dos professores (Parsons & Vaughn, 2016).

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A minha resposta à pergunta "para que servem as escolas?" é, portanto, que as escolas permitem ou podem permitir que os jovens adquiram o conhecimento de que para

a maioria deles não podem ser adquiridos em casa ou na comunidade, ou para os adultos, em locais de trabalho (Young, 2011, p.150).

A escola e a comunidade que a rodeia estão inevitavelmente interligadas. Para Martins De Sousa e Sarmiento (2009) pelas exigências impostas à escola, a sociedade sempre influenciou o seu funcionamento, sendo hoje verdade, talvez mais do que nunca, que a escola também tem uma grande influência nessa mesma sociedade, demonstrando que o desenvolvimento académico dos alunos e conseqüente sucesso escolar é potenciador do desenvolvimento da comunidade.

Situada no centro histórico de Braga, a escola Dona Maria II foi a instituição por nós escolhida para realizar a PES. Tal como a cidade, a escola caracteriza-se pela tradição aliada à inovação, da memória à juventude, da criatividade ao conservadorismo.

Sendo a sede de agrupamento desde 2013, resultado da agregação com o agrupamento de escolas de Lamações, o agrupamento é constituído pela Escola Secundária D. Maria II, Escola EB2/3 de Lamações e por um integrado de escolas do 1º ciclo e educação pré-escolar das freguesias de Lamações, S. João de Souto, Sta. Tecla e Nogueiró.

Reúne cerca 3000 alunos (com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, desde o jardim de infância à escola secundária), 385 professores, 15 técnicos superiores, 15 administrativos, 74 assistentes operacionais e 3 psicólogas.

O agrupamento tem a missão de ser referência na formação de alunos, através da qualidade dos serviços prestados, aliado à competência e bons valores de todo o pessoal docente e não docente, tentando sempre inculcar aos alunos um sentido de igualdade de oportunidades, respeito pelo meio onde se encontram, inclusão social, o potenciamento do conhecimento, a autonomia e sentido crítico.

A AEDMII tem grande impacto na comunidade em que se encontra inserida, e para tal, é promotora de inúmeros projetos e clubes que visam a multidisciplinaridade, relacionamento interpessoal e a procura de soluções inovadoras e impulsionadoras para o crescimento da escola e da comunidade.

Nesse sentido o Clube de Astronomia desenvolve atividades, abertas a toda a comunidade educativa, onde se pretende fomentar o interesse dos alunos nas mais diversas ciências: Física, Química, Astronomia, etc. Este clube nasceu através do Prémio da Fundação Ilídio Pinho 2010

no qual o grupo de alunos e professores da escola se classificaram em 1º lugar. Para além do Clube de Astronomia, a escola dispõe do Clube de Artes, onde os alunos podem expor os seus mais recentes trabalhos; o Clube Europeu que promove atividades sobre temáticas ligadas à União Europeia, o Clube Ciência Viva que tem como propósito proporcionar o contacto com a ciência e tecnologia para todos os alunos, promovendo assim, juntamente com diversas parcerias, como Universidades, Centros de Investigação e Museus, um ensino experimental das ciências aberto a todos. Relacionado com a educação, a escola disponibiliza o clube de Desporto Escolar, clube que procura disponibilizar o acesso à prática desportiva, ser promotor de estilos de vida saudáveis, criando cidadãos mais conscientes dos benefícios que o desporto traz ou acarreta para sua vida. As modalidades de oferta são: Voleibol, Badminton, Natação e Xadrez.

Relativamente a projetos dinamizadores da comunidade, a escola encontra-se bastante ativa. Com a criação do Projeto Parlamento dos Jovens 22-23, os alunos debatem o tema estipulado para cada ano (este ano é: Saúde Mental nos Jovens- Que desafios? Que respostas?). No final do debate, e atingindo o consenso do grupo, é proposta uma solução sobre o problema que posteriormente é levada à Assembleia da República. As intervenções de literacia em saúde baseadas na escola podem influenciar a literacia em saúde e comportamentos de promoção da mesma nos adolescentes (Khanal et al., 2023).

O projeto Plano Cultural do agrupamento que pretende criar um plano de ação cultural de modo a desenvolver atividades e projetos inclusivos, multi e interdisciplinares, com professores e alunos, em diálogo com a comunidade local a fim de sensibilizar para a sustentabilidade através da arte e da cultura, construindo um futuro com qualidade. Uma colaboração eficaz da multidisciplinaridade cria um contexto escolar mais acessível, coerente e previsível, melhorando as capacidades da escola na tomada de decisões e na incorporação na comunidade envolvente (Olivos & Yuan, 2023).

Há cada vez mais jovens a partir à descoberta do mundo e de coisas novas e, como forma de aproveitar esse facto, a escola criou um plano de internacionalização, aprovado pela agência nacional Erasmus+, denominado de “*Empowering Skills - Health, Arts and ICT in Europe*”. A estratégia macro/longo prazo do agrupamento visa implementar um projeto para a mobilidade de formandos dos cursos profissionais TGPSI, TAS e TDG para fins de aprendizagem em contexto de trabalho numa instituição europeia, aliado à mobilidade de professores para observação da atividade profissional.

Foi na escola Dona Maria II que o NPES realizou grande parte da PES. Esta escola é caracterizada pela vasta oferta educativa e formativa, consoante as necessidades dos alunos, oferecendo cursos focalizados para quem quer seguir estudos, ou para quem deseja ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Este agrupamento é também uma Escola de Referência de Ensino Bilingue para alunos surdos, havendo 81 alunos no total, com uma educação e cultura bilingues, sendo ainda um agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce (30 crianças dos 0 aos 6 anos), além de alunos com dificuldades de aprendizagem sujeitos a adaptações curriculares e/ou adaptações no processo do ensino e aprendizagem. O principal objetivo é continuar a ser uma escola inclusiva para crianças e adolescentes.

Os alunos são provenientes de estratos sociais e culturais diversificados e, na sua maioria, frequentam o ensino regular. Têm expectativas académicas altas e desejam prosseguir estudos até à universidade. No ensino secundário, os alunos frequentam cursos nas áreas científica e humanística, nomeadamente, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Existem também quatro cursos profissionais: Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico de Serviços Jurídicos; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico de Design de Comunicação Gráfica.

Porque também não só os alunos que necessitam de realizar os estudos, o AEDMII alberga o Centro de Formação Braga Sul. Centro esse que serve para que os docentes realizem ações de formação creditadas para terem uma progressão sustentável da carreira, formando um docente capaz de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais melhorando o processo ensino e aprendizagem. A prática de ensino tem um especial destaque, pois a formação é centrada no trabalho docente, no qual o meio escolar é essencial para a formação e atuação profissional (Vedovatto & Borges, 2022).

3.3.1 Caracterização do meio envolvente

A cidade de Braga é a mais antiga cidade portuguesa e uma das cidades cristãs mais antigas do mundo com mais de 2000 anos de história. Alia a juventude à tradição, sendo um forte impulsionador da indústria tecnológica e da vida universitária, mas sempre de mão dada com a história e religião que fazem parte do ADN da cidade. Apesar de ser a cidade mais antiga

portuguesa, Braga não parou no tempo. Apostando na cultura local, focada no empreendedorismo e inovação, foi eleita como Capital Europeia da Juventude em 2012.

Reconhecendo no Desporto como sendo o meio privilegiado para a adoção de hábitos de vida saudáveis, individuais e coletivos, o Município aposta na promoção das condições físicas e na criação de oportunidades e, por isso, foi atribuído a Braga o título de Cidade Europeia do Desporto em 2018.

Relativamente a projetos desportivos, a Câmara Municipal apresenta: Semear para comer; Grupo de Cantares; Voluntariado de Proximidade; Boccia e natação sénior; BragActiva; o programa “Os Piratas Vão à Piscina”; MEXE-TE Braga; aulas de Hidroginástica; Centro Municipal de Marcha e Corrida de Braga e Escolas de Natação.

Por sua vez, alguns dos eventos desportivos mais icónicos da cidade de Braga são: a meia-maratona; Corrida de S. João; *Colour Run*; Rampa da Falperra, etc.

A nível de instalações desportivas, a cidade tem o Estádio Municipal de Braga, localizado na freguesia de Dume, mais conhecido como “A Pedreira” é a “casa” do SC Braga tendo sido construído em 2004 e é o maior estádio da cidade; O 1º de maio é um estádio utilizado para competições e treinos de futebol e atletismo com a capacidade de 30.000 espectadores; O Complexo da Rodovia é composto por campos de futebol, futebol de praia, voleibol, basquetebol um parque geriátrico, um parque infantil, novas travessias pedonais sobre o rio Este, uma parede de escalada, um circuito de manutenção física de 1000m, um parque de *street workout* e um *skate park*; As Piscinas Municipais de Maximinos e da Rodovia são duas piscinas interiores públicas, que albergam os clubes de natação de Braga e também o Desporto Escolar; Por fim, e também na zona da Rodovia, existe o Clube de Ténis de Braga que alberga campos de ténis, miniténis e padel.

Ao nível de participantes, nas mais diversas modalidades, a cidade de Braga engloba mais de 13 mil atletas, repartidos pelas mais de cinco modalidades existentes.

Com toda esta envolvência desportiva da comunidade, faz com que o AEDMII se estabeleça como uma entidade promotora de estilos de vida saudáveis e de uma população mais ativa. A escola afeta o meio envolvente e é afetada por ele, influencia os comportamentos de quem a frequenta e é influenciada por eles, originando perceções específicas nos que lá trabalham sendo o seu funcionamento também influenciado por tais perceções (Nunes et al., 2019).

3.3.2 Espaços desportivos e materiais

Relativamente aos espaços desportivos, a escola D. Maria II conta com quatro espaços sendo eles o Pavilhão polidesportivo 1 (PD1), o Ginásio (G), Pavilhão polidesportivo 2 (PD2) e o campo exterior (PE).

O Pavilhão polidesportivo 1 é o maior local para a prática. Contendo três campos de basquetebol, duas balizas de futsal/andebol com as marcações em tamanho oficial e dois campos de voleibol.

O Ginásio, que também serve de auditório, é um local onde é possível trabalhar ginástica, badminton e as atividades rítmicas. Para a realização da ginástica, é neste espaço que estão disponíveis os colchões, plinto e minitrampolim, sendo o mais adequado para incorporar a utilização de tecnologia nas aulas, pois tem um projetor e um sistema de som.

O Pavilhão polidesportivo 2 é um local conhecido pela comunidade como “Estufa” devido ao calor que se faz sentir. Este espaço é um pouco mais limitado do que o PD1, composto apenas por um campo de basquetebol, um de voleibol e três de badminton, todos sobrepostos e com as marcações oficiais.

Por fim, o campo exterior é o único espaço desportivo sem cobertura e com rede em toda a sua volta em que, tal como o PD2, apenas é compatível com as modalidades de basquetebol e de voleibol.

A troca de espaços é definida pelo *roulement* que fora realizado por um membro do departamento em que a troca de espaços é realizada semanalmente.

Ao nível de materiais, a escola possuiu todas as condições necessárias para a lecionação de todas as modalidades. Para além de bolas de todas as modalidades, a escola possuiu cones, arcos, apitos, bolas medicinais de 2 a 5kg coletes cordas com 6 metros de *speed rope*, materiais para a realização das modalidades de orientação, rugby e natação (encontram-se na Piscina Municipal da Rodovia).

3.3.3 Caracterização das turmas

O conhecimento da turma é algo fundamental para o professor ir de encontro às metas estabelecidas por si e direcionadas para os alunos. É um caminho de diretrizes, moldado pelas

individualidades de cada um dos alunos, que tem como destino o sucesso académico de cada um deles. Como forma de prepararmos melhor as aulas e conseguirmos ir de encontro àquilo que são as necessidades dos alunos, procuramos obter o máximo de informação possível. Para tal, apresentamos um pequeno questionário, elaborado pelo NPES, em formato digital (*Google forms*) que tinha como objetivo caracterizar os alunos da turma acerca das suas individualidades e características, não só referentes à disciplina de Educação Física, como também da sua vida pessoal, de forma que consigamos, não só adaptar o planeamento das unidades didáticas consoante as necessidades e especificidades da turma, mas também a nossa forma de estar em aula.

12ºD

A turma do 12ºD, do curso de Ciências e Tecnologia, era uma turma heterogénea, constituída no total por 21 alunos sendo que 4 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Destes alunos, 18 eram portugueses, 2 eram brasileiros e 1 era angolana.

O local de residência dos alunos situava-se principalmente na área de Braga, sendo 19 os estudantes que residiam em Braga, 1 em Guimarães e 1 aluna em Vieira do Minho.

De forma a compreender o histórico desportivo dos estudantes, inquirimo-los acerca das suas experiências passadas no desporto. Futebol, futsal, andebol, basquetebol, canoagem, natação, voleibol, padel, dança, ginástica rítmica, jiu-jitsu e boxe foram as respostas que obtive demonstrando o quão eclética é esta turma ao nível da prática desportiva. Apesar de bastantes praticarem atividades físicas, apenas 7 eram atletas federados. Quanto ao Desporto Escolar, nenhum aluno frequentava qualquer grupo-equipa.

Relativamente às horas de sono, cerca de 12 alunos dormiam mais de 8 horas por dia e os restantes cumpriam entre as 5 e 7 horas de sono por dia. Constatou-se que a grande maioria (17) tomavam o pequeno-almoço todos os dias e apenas 4 alunos responderam não o fazer. A nível motor, apenas 2 alunos se encontravam de atestado médico, devido a lesões contraídas no joelho.

Fruto da sociedade em que vivemos, todos os alunos possuem acesso à internet sendo que, a maioria da turma, 18, utilizavam o *Classroom* como ferramenta digital preferida.

Em relação às expectativas da turma quanto aos resultados a atingir na disciplina de Educação Física, apenas 2 alunos pretendiam alcançar valores compreendidos entre 14 e 17,

sendo que os restantes, esperavam níveis entre 18 e 20 o que expressava a motivação e a exigência para com a disciplina.

Por fim, e relativamente ao futuro, constatou-se que 19 alunos queriam seguir estudos para a universidade, 1 aluno pretendia entrar para o mercado de trabalho e outro fazer um *gap year*. Dos alunos que pretendiam ir para a universidade, apenas 2 queriam seguir um curso relacionado com o desporto.

6º 5

O NPES foi lecionar à escola Básica de Lamações, como forma de enriquecimento da nossa experiência letiva e, em consonância com o nosso horário, o 6º5 foi uma turma que melhor se enquadrou. Era constituída por 20 alunos, sendo que 13 eram rapazes e 7 raparigas com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos.

A maioria dos alunos (18) tinham incidência portuguesa e os restantes 2 eram de nacionalidade brasileira. Relativamente aos Encarregados de Educação, a formação académica variava desde o término do 3º ciclo até ao mestrado, sendo que a maioria terminou o 3º ciclo e o ensino secundário, não seguindo para o ensino superior. Em relação à profissão, a grande maioria era trabalhador por conta de outrem.

Do Apoio Social Escolar, 3 alunos beneficiavam do escalão B e apenas 1 o A.

Relativamente à turma, era muito heterogénea ao nível das aptidões físicas, mas tinham um comportamento exemplar. Era uma turma que apresenta elevados índices de aproveitamento escolar, apenas um dos alunos apresentava mais dificuldades que os demais. É importante referir que, nesta turma, 2 alunos apresentavam Necessidades Educativas Específicas.

6º7

O 6º7 foi outra turma que tivemos oportunidade de lecionar. Constituída por 21 alunos, sendo 11 raparigas e 10 rapazes todos eles tinham idades compreendidas entre os 10 e 13 anos.

Foi possível observar que nesta turma, a maioria dos alunos (11) eram de origem brasileira, enquanto os restantes eram portugueses. Em relação à formação académica dos Encarregados de Educação, esta variava desde a conclusão do primeiro ciclo, até ao mestrado, sendo que a maioria trabalhava por conta de outrem.

Relativamente ao Apoio Social Escolar, 5 alunos têm o escalão A e apenas 1 o B.

Ao nível das aptidões físicas, era uma turma bastante heterogénea, apresentando níveis bastantes distintos, pois nas modalidades que lecionem cerca de 6 alunos apresentavam literacia física bastante desenvolvida, enquanto a restante turma tinha bastante dificuldade com ações técnicas rudimentares. Ao nível comportamental, a turma era exemplar, não tendo havido qualquer necessidade de intervir ao nível da correção de comportamentos.

Por fim, nenhum aluno apresentava necessidades especiais.

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

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019, p.6).

O NPES, da escola Dona Maria II era composto por três EE André Sousa, Rui Ferreira e eu, Rui Soares, por um professor cooperante, professor Paulo Cunha e pela professora supervisora, Doutora Fátima Sarmiento. Este núcleo, caracterizava-se pelo trabalho colaborativo de todos, através de constantes trocas de ideias de forma a atingirmos o sucesso. O trabalho em equipa é considerado uma das formas mais eficazes de trabalhar (Richter et al., 2011).

Segundo Clarke et al. (2014) os estagiários consideram que os professores cooperantes são um dos mais importantes contribuidores para o seu estágio. Sabendo do importante papel que ia desempenhar para o futuro dos EE, foi com grande sentido de responsabilidade que o professor Paulo Cunha, com grande experiência adquirida através de vários anos de lecionação e incorporação em cargos pedagógicos na escola, aceitou este desafio. Conduzindo da melhor forma o NPES, o OC promoveu o desenvolvimento do núcleo através da partilha de ideias, conhecimentos e momentos de reflexão, sempre na base do trabalho colaborativo. A colaboração é hoje entendida como uma das chaves para o êxito de qualquer organização e uma estratégia fundamental na educação porque se considera que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens (Araújo, 2014).

Todas as semanas, à sexta-feira, realizávamos a reunião semanal entre o OC e os EE. Estas reuniões serviam como ponto de situação. Eram abordadas as aulas que lecionávamos, inclusive a reflexão do professor e dos restantes elementos do núcleo acerca de tudo aquilo que se tinha passado na aula, organizávamos documentos (avaliações, planeamentos, entre outras tarefas) e fazíamos a conjectura acerca das metas definidas. Para Patnaik (2013) a reflexividade é uma ferramenta útil. Oferece significados mais ricos ao fenómeno em estudo e clarifica a compreensão sobre determinadas interpretações.

A realização semanal das reuniões, onde nos era possível debater sobre as mais diversas situações escolares, havendo constantes trocas de ideias, para além de partilhas sobre experiências, foi visto como um espaço nosso, do NPES, onde foi possível, devido à proximidade com o OC, partilhar também as nossas emoções e inquietações relativamente aos momentos em que as coisas não correram como pretendíamos, desenvolvendo assim, um sentimento de cooperação e união enquanto NPES. O trabalho em equipa também beneficia o indivíduo a nível pessoal, na medida em que satisfaz necessidades como a interação social e a afiliação (Khawam et al., 2017).

Relativamente ao departamento de Educação Física e respetivos docentes, não tivemos nada a apontar. Desde o primeiro dia foram bastante acolhedores com os EE, demonstrando grande disponibilidade para qualquer tipo de ajuda que pudéssemos vir a precisar, contribuindo assim para novas formas de pensar e idealizar o ensino, fortalecendo o nosso elo com a comunidade escolar, e, conseqüentemente, melhorando a nossa forma de lecionar. Constatou-se que as relações positivas entre o professor e a comunidade escolar são positivamente eficazes na realização académica dos estudantes (Göktaş & Kaya, 2023).

Participamos em todas as provas organizadas pelo departamento, quer ao nível da organização, ou simplesmente como responsáveis por uma tarefa. Todas as tarefas realizadas pelo núcleo para a PES foram coadjuvadas com os restantes professores do departamento.

Relativamente à professora supervisora, compareceu em três momentos, distribuídos pelos três períodos, às nossas aulas. Estes momentos foram fulcrais para o desenvolvimento dos EE, pois, a Doutora Fátima Sarmiento, nunca hesitou em partilhar ideias, experiências ou conhecimentos, de forma proveitosa para connosco, melhorando a experiência dos estagiários e fazendo assim com que tivéssemos conseguido uma melhor leção das aulas, contribuindo

para um melhor aproveitamento acadêmico de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4 Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Para Libâneo (2015) o primeiro sentido de organização e gestão da escola está ligado à ideia de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas, para alcançar determinados objetivos e, especificamente, promover o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem é tudo o que engloba o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, todas as tarefas que caracterizam a profissão de docente. Sempre guiado por finalidades pedagógicas, este processo visa ao desenvolvimento e formação académica dos alunos.

4.1.1 Conceção de ensino

A conceção do ensino tem como princípio fornecer ferramentas aos alunos para que estes consigam atingir o sucesso académico. Através de aprendizagens, interações, ou partilha de informações, cada aluno é distinto do seu par o que leva a que o professor ocorra na necessidade de adaptar o seu modelo de ensino às diferentes turmas, conformando a sua identidade profissional, pois deve ser capaz de lecionar de várias maneiras distintas. Aprender a selecionar os conteúdos, métodos e as estratégias é fundamental para que os objetivos definidos sejam atingidos (Freire et al., 2002).

O nosso primeiro contacto com a escola, foi uma reunião com o OC, seguido de uma apresentação da escola e, posteriormente, a participação em reuniões dos diferentes órgãos da escola.

A reunião geral dos professores, foi o nosso primeiro contacto com todos os docentes do agrupamento. Nessa reunião, foi nos dado a conhecer pela Diretora e pelo seu conselho executivo, as atividades que iriam decorrer na escola, as regras e modo de funcionamento do agrupamento e um documento de auxílio ao professor.

Posteriormente, participamos também na reunião do departamento de Educação Física. Nessa reunião, foi realizado o ponto de situação em relação à construção do *roulement*, à elaboração de planificações, nomeadamente o projeto da semana de FITescola, para além de ajustes aos critérios de avaliação, no caso de alunos com atestado (foi abolido, em regra geral, os

critérios de avaliação para situações de isolamento por COVID). Foram também definidas as atividades a serem incluídas no Plano Anual de Atividades (PAA).

Relativamente à reunião de conselho de diretores de turma foi uma reunião exclusiva para professores que são diretores de turma. O diretor de turma é o responsável pela coordenação do projeto curricular da turma, bem como o promotor das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo o supervisor do processo de ensino e aprendizagem e o meio de ligação entre os encarregados de educação, professores, alunos e comunidade escolar.

A cada EE, foi-lhe concebida a responsabilidade de lecionar uma turma e, por isso, fomos à reunião de conselho de turma da turma que nos fora designada. Nesta primeira reunião, liderada pelo diretor de turma, foi realizado um diagnóstico sobre os alunos, nomeadamente o seu passado escolar e se tinham algum comportamento que pudesse ser considerado desviante. Nas reuniões posteriores, foram analisadas/ratificadas propostas de avaliação, feita uma análise do aproveitamento geral da turma, do seu comportamento, assiduidade, pontualidade e propostas para a promoção do sucesso escolar, nomeadamente a sinalização de alunos que necessitavam de ingressar no apoio fornecido pelo professor da disciplina em questão.

Como ponto de partida para um bom projeto de planeamento, o NPES, analisou uma série de documentos, nomeadamente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais, o Regulamento Interno da escola (RI), o Projeto Educativo (PE) e, por fim, o *roulement* das instalações.

O PASEO é o documento orientador, que tem como finalidade a articulação entre a aquisição de literacia académica por parte dos alunos para fazer face às exigências e mudanças do tempo atual.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Martins et al., 2017, p.2).

Relativamente às aprendizagens essenciais, este documento orientador é fulcral para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. As aprendizagens essenciais englobam três áreas fulcrais: a área dos conhecimentos, da aptidão física e das atividades físicas. Todos os pressupostos abordados pelas aprendizagens essenciais foram lecionados durante o ano letivo sendo o processo de escolha das modalidades elegido pelos alunos.

O PE é o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se aborda de forma clara, a missão, visão e os objetivos gerais da escola, que orientam a sua ação educativa no âmbito da sua autonomia. O RI é um complemento ao PE, pois é, através deste documento, que são definidas as regras de vivência individual e coletiva na comunidade educativa, de modo a fomentar a participação de todos no respetivo PE.

O *roulement*, é o documento responsável pela atribuição dos espaços desportivos e, inevitavelmente, um documento fulcral para a estruturação do Planeamento Anual (PA). Com rotação semanal, o *roulement* é importante para o PA, porque há instalações desportivas que podem limitar a abordagem de determinadas modalidades.

A construção do PA teve como base todos os documentos acima referidos. Para a escolha das modalidades, o NPES realizou um formulário online no qual os alunos escolhiam as modalidades opcionais que gostariam de abordar. Sendo os alunos as figuras principais no processo de ensino e aprendizagem, realizamos outro formulário online de forma a ter uma caracterização mais aprofundada da turma, modelando o ensino às especificidades dos alunos. O aluno passivo durante todo o processo de aprendizagem, torna-o despreparado para atuar ativamente na sociedade como cidadão questionador ou motivado na busca de novos conhecimentos (Simplício et al., 2019).

4.1.1.1 Modelos de ensino

Enquanto EE, uma das maiores preocupações que tivemos foi que os alunos fossem bem-sucedidos em todo o processo de ensino e aprendizagem e, enquanto NPES, este foi um dos temas mais debatidos. Estando cientes de que o estado do ensino não acompanhou as mudanças da sociedade, tentamo-nos desviar do conceito do ensino tradicional, engendrando situações de aprendizagem inovadoras, conciliando a lecionação com a tecnologia e, criando assim, estratégias e metodologias em que os alunos atingissem o sucesso académico. Os processos de ensino e aprendizagem tradicionais não respondem mais às demandas do mundo contemporâneo, muito menos ao perfil do aluno do século XXI (Andrade & Souza, 2016).

As utilizações de determinados modelos de ensino tiveram, como base, fundamentos teóricos e eram orientados para, dependendo das situações de aprendizagem e objetivos definidos, darem melhor resposta, de forma que, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos fosse o mais completo possível, contribuindo para o seu sucesso escolar.

Para Silva et al. (2021) múltiplas abordagens pedagógicas são capazes de promover novos resultados de aprendizagem, o que significa que os professores precisam de saber como utilizar diferentes modelos instrucionais.

Optamos por aplicar um modelo de ensino híbrido, centrado no estudante, sendo esse o nosso principal objetivo enquanto professores. Criamos um ensino inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno, sendo nós, apenas facilitadores de todo o processo de ensino e aprendizagem. O papel dos professores é o de encorajar e aceitar a autonomia dos alunos e criar um ambiente confortável para a sua expressão (Moustafa et al., 2013, p.418-419).

Para a construção deste modelo, utilizamos como base vários modelos instrucionais, adaptando-os sempre à nossa turma, tendo como perspetiva um ensino personalizado, inclusivo e dinâmico, contribuindo assim para um bom clima de aula. É importante a visão do professor, para que caso exista a necessidade de se criarem estratégias de aperfeiçoamento, serem desenvolvidas da melhor forma, valorizando ambas as perceções dos intervenientes em sala de aula (Martins, 2014).

O modelo de instrução direta foi o primeiro modelo que decidimos utilizar. Segundo Stockard et al. (2018) o modelo de instrução direta baseia-se no pressuposto de que todos os alunos possam aprender com instrução bem concebida e, por isso, decidimos, inicialmente, lecionar segundo uma metodologia de ensino baseada na transmissão de conhecimentos, que nos permitia controlar, com maior facilidade, possíveis focos de indisciplina e, ao mesmo tempo, assegurar-nos de que esses conhecimentos eram compreendidos e executados. A instrução centrada no professor promove o desenvolvimento sustentável dos estudantes, orientando os professores para reformularem os seus conceitos e comportamentos de ensino (Li et al., 2023).

Relativamente às aulas em que foram abordados os jogos coletivos, introduzimos o modelo de aprendizagem em pares (*peer teaching*). Para a utilização deste modelo, foi realizado previamente um planeamento daquilo que queríamos abordar em contexto de aula e como. Para Juliantine et al. (2018) o ensino pelos pares é definido como um modelo de aprendizagem que promove nos alunos uma participação ativa aprendizagem com os seus pares. Como tal, a

utilização deste método de ensino teve como base a inclusão dos alunos em contexto de aula, tornando assim a aquisição de conhecimentos mais fácil e acessível a todos. A relação aluno-professor foi fundamental para a concretização deste modelo, pois é necessária uma grande interação entre os intervenientes. Há uma abundância de evidências de que o ensino pelos pares é extremamente eficaz para uma vasta gama de objetivos, conteúdos e estudantes de diferentes níveis e personalidades (McKeachie et al., 1986).

Para além disso, sentíamos que os alunos tinham um maior aproveitamento daquilo que lhes era pedido relativamente às matérias lecionadas. Após ouvirem a exposição de conteúdos dada pelo professor, reuniam com os pares e debatiam sobre o tema, explorando diferentes visões sobre o mesmo. O ensino pelos pares envolve um ou mais estudantes a ensinar outros estudantes numa determinada área temática e baseia-se na crença de que "ensinar é aprender duas vezes" (Whitman, 1998).

O modelo da aprendizagem cooperativa foi também aplicado em contexto de aula, nomeadamente nas modalidades coletivas, passando os alunos a trabalhar em pequenos grupos ao invés de pares. Segundo Pascarella e Terenzini (2005) os alunos que trabalham juntos em grupos estruturados e cooperativos têm mais probabilidades de obter resultados positivos no desenvolvimento cognitivo, do que os alunos que trabalham isolados uns dos outros. Este trabalho em grupo foi cuidadosamente preparado para que todos os alunos tivessem um papel ativo dentro do mesmo, de forma que houvesse constantes trocas de informação, um sentido de responsabilidade pela aquisição dos conhecimentos propostos e um sentimento de entreatajuda entre os colegas de modo que todos conseguissem adquirir os conhecimentos abordados na aula.

A utilização de um modelo de ensino baseado na aprendizagem cooperativa potenciou os alunos a melhores resultados académicos (capacidade de aplicar e compreender conteúdos), desenvolvimento e relacionamento interpessoal (capacidades de comunicação e/ou relações entre pares), maior participação (envolvimento em tarefas de aprendizagem), e melhoria da sua saúde psicológica (autoestima e/ou motivação) (Casey & Goodyear, 2015, p.57).

Este modelo de ensino foi também utilizado na leção da ginástica acrobática, tendo apresentado grandes benefícios para os alunos, pois para conseguirem terem sucesso, tinham de

realizar um trabalho em conjunto, promovendo a entreatajuda e cooperação. A aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de competências sociais, de competências comunicativas e a capacidade de trabalhar bem em grupo, bem como de se apoiarem mutuamente (Gudinge, 2018). Outro fator bastante benéfico na sua introdução foi ter permitido aos estudantes realizarem um *brain storming* entre eles de forma a fazerem ver aos colegas diferentes pontos de vista para o mesmo projeto. Os estudantes acham mais fácil de compreender um conceito se discutirem o problema entre si, estando motivados a aprender e a envolver-se ativamente em várias atividades (Silalahi & Hutauruk, 2020).

Para a aplicação do modelo de educação desportiva (MED), o professor tem grande responsabilidade para que este seja bem-sucedido. Apesar de ser um modelo centrado no educando, o docente é responsável por criar um envolvimento onde os alunos possam aprender, além do jogo/atividade desportiva, outros papéis, que não estão relacionados apenas com as habilidades para jogar (Gouveia et al., 2020), ou seja, o professor tem de criar um planeamento de todos os passos e preparar os alunos para o papel que vão desenvolver, pois as aulas vão ser, e apesar de terem sempre a supervisão do docente, “comandadas” pelos estudantes. Tal como referem Soares e Antunes (2017) o papel do professor passa por várias fases de intervenção e, assume uma função de supervisor das atividades organizadas pelos alunos e intervém em aspetos que requerem mais cuidado ao nível do ensino e correção das atividades de aprendizagem.

Posto isto, este modelo foi utilizado predominantemente nas modalidades de jogos coletivos, onde incutimos um sentido de competição, motivando mais os alunos para a prática. Foi criada uma tabela classificativa e as aulas passaram a ser chamadas de jornadas, gerando assim uma época desportiva. No segundo bloco da aula era realizada uma jornada. Na criação dos grupos, optamos por formar grupos heterogéneos, promovendo assim a inclusão de todos os alunos e a melhoria da competitividade. Alunos que participaram em grupos de nível heterogéneo, melhoraram o seu conhecimento do jogo (Mahedero et al., 2015).

A troca de funções era alternada dentro da dinâmica definida por cada grupo e o sistema de pontuação utilizado era por equipa, mas individual, ou seja, foi forma de combater o constrangimento que a ausência de um aluno pudesse provocar na equipa. Esta poderia sofrer alterações provisórias, sempre em concordância dos grupos, de forma que não se perdesse a competitividade em contexto de aula e aproveitamento do tempo de prática. Os efeitos positivos do MED são no desenvolvimento das competências sociais e desportivas, bem como num

aumento significativo da motivação e do entusiasmo dos alunos e professores na abordagem da aprendizagem do desporto (Soares & Antunes, 2017).

Numa perspetiva em que o educando fosse o centro da aula, introduzimos outro modelo centralizado no aluno, o *teaching games for understanding* (TGfU) ou ensino de jogos para a compreensão. Segundo Araújo (2006) o objetivo do modelo TGfU é permitir que os alunos aprendam os aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo, adequados às necessidades de proficiência dos alunos. Este modelo tem como características o potenciamento do empenho motor dos alunos, colocando as necessidades e capacidades dos mesmos em primeiro lugar. Através da simplificação dos jogos, com o objetivo de adequar o nível do desafio às capacidades técnicas e táticas dos alunos, este aumentou os níveis de prazer e entusiasmo da participação na aula, fornecendo-lhes, ao mesmo tempo, uma vasta gama de recursos a serem utilizados na modalidade. Desde a perceção de diferentes cenários do jogo a adaptação a diferentes fases do mesmo. O TGfU rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual (Costa et al., 2010).

Este modelo tem como referência 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; à modificação do jogo por representação (jogos reduzidos); à 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 e o ajustamento da complexidade tática (Graça & Mesquita, 2007). Este último, serviu como base de utilização deste modelo de ensino, pois desconstrói os sistemas táticos, iniciando com situações de 1v1, para depois, gradualmente e dependente do nível de aprendizagem dos alunos, passar para contextos táticos mais aproximados da realidade da modalidade.

Numa fase mais avançada, onde a evolução dos alunos, já se tornava visível, quer a nível técnico como cognitivo acerca das fases do jogo, decidimos introduzir uma abordagem do modelo em que no mesmo exercício, apresentava diferentes formas táticas. A *Small Sided approach* permitia aos alunos iniciarem com uma situação 1 contra 1 e gradualmente acumularem o número de jogadores, abrangendo situações de 2v1, 2v2 e 3v2 (Webb et al., 2006).

Neste modelo, e tendo o aluno como principal foco, cabe ao professor programar a sua prática no sentido de o direcionar para os conteúdos de aprendizagem desejados (Clemente, 2014).

4.1.2 Planeamento

O planeamento deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida, seja ela a curto, médio ou longo prazo e, no contexto educacional, este tem grande importância no funcionamento das práticas pedagógicas (Conceição et al., 2009).

A planificação e o conhecimento da turma é algo fundamental para o professor ir de encontro às metas estabelecidas por si.

Como forma de preparar melhor as aulas e conseguir ir de encontro àquilo que eram as necessidades dos alunos, procuramos obter o máximo de informação possível, utilizando como fundamentação base os documentos: PASEO, as aprendizagens essenciais, o RI e o PE.

Numa perspetiva mais prática, e no nosso primeiro contacto com a turma, realizamos um pequeno questionário, elaborado pelo NPES, em formato digital (*Google forms*) que teve como objetivo caracterizar os alunos da turma. Procuramos recolher informações relativas às suas características, não só referentes à disciplina de Educação Física, como também da sua vida pessoal, de forma a tornar possível, não só adaptar o planeamento das UD às necessidades e especificidades da turma, mas também os nossos procedimentos quanto à forma de estar em aula e de interagir com os alunos, criando estratégias eficazes que possibilitassem uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores e alunos, garantindo a todos a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Após a realização desse pequeno questionário, e como lecionamos uma turma de 12º ano, foi realizado um segundo formulário, que teve como objetivo a escolha por parte dos alunos, de quais as duas modalidades a serem predominantemente lecionadas em contexto de aula. Após recolhida toda a informação, partimos para a realização do PA das unidades didáticas. Aqui foi compilada toda a informação, que tinha sido obtida através dos questionários realizados pelos alunos, pelos documentos orientadores, pelo material presente na escola e espaço desportivo que nos fora designado pelo *roulement*.

De seguida, e após análise de todos os dados recolhidos, procedemos à construção do Planeamento Anual.

O NPES criou os documentos de planeamento das unidades didáticas em conjunto, demonstrando que o trabalho em grupo não foi só de colaboração, mas também um recurso para outras experiências de aprendizagem (Zhang, 2022). Cada um, ciente das adversidades e competências dos seus alunos, das condicionantes das suas aulas e das instalações desportivas designadas pelo *roulement*, traçamos um plano de trabalho para as nossas turmas, onde nos foi possível, através do diálogo e da partilha de ideias, chegarmos a um consenso sobre o que era o mais adequado para cada uma das turmas, consoante o *feedback* que recebemos quer das avaliações diagnósticas, quer das características da mesma. Apesar de todo o cuidado na elaboração do documento, o NPES teve a perfeita noção que era apenas uma *guide-line* sendo que o mesmo sofreu alterações consoante as necessidades evolutivas da turma, ou mesmo por questões extra turma (como exemplo: greves da função pública).

Optámos por utilizar um planeamento contínuo, de forma a podermos dar uma vivência contínua a uma determinada modalidade, tentando que os alunos, tivessem o máximo de tempo possível de prática e adquirissem as habilidades técnicas predefinidas para essa aula. Há uma relação muito forte entre o tempo de prática e as habilidades motoras adquiridas (Chow & Louie, 2013).

Para a elaboração do planeamento das modalidades, foram realizadas avaliações diagnósticas, de forma a conseguir situar a turma a respeito do nível de desempenho e capacidade de execução dos conteúdos. Após a recolha da informação, e, tendo em conta as instalações desportivas designadas para a turma e os documentos nucleares, foi realizada a distribuição dos conteúdos pelas aulas, sendo que, de forma a não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, foram criadas estratégias como forma de controlo para que os objetivos fossem devidamente alcançados. Um processo de ensino e aprendizagem independente da disciplina, para ter eficiência precisa de ter em conta o desenvolvimento humano e potencial do aluno de acordo com a idade, conhecimentos e habilidades pré-adquiridos (Batista De Jesus, 2014).

Relativamente aos jogos coletivos, foi lhes dada a oportunidade de contactarem com situações de jogo o máximo de tempo possível o que permitiu demonstrarem o seu valor na modalidade, como também encararem situações reais de jogo num contexto de aprendizagem. A utilização de abordagens centradas no jogo tem as seguintes vantagens (a) aumento da motivação dos participantes, (b) transferência tática e (c) desenvolvimento da competência de tomada de decisões eficazes (Harvey & Jarrett, 2014).

Para além das modalidades, os alunos foram também sujeitos aos testes de FITescola. O FITescola tem como objetivo avaliar a aptidão física e a atividade física de crianças e adolescentes. Para o efeito, integra uma bateria de testes dividida em três áreas, a Aptidão Aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Neuromuscular. Estes testes, que ocorrem uma vez em cada período, têm valores de referência tabelados que servem para que os alunos se consigam enquadrar e também se encontram dentro de níveis não saudáveis, saudáveis ou em perfil atlético.

Sendo estes testes momentos avaliativos, na elaboração da planificação, optámos por incluir sempre um tempo da prática onde os alunos realizassem exercícios de teor mais físico, mas direcionados para os exercícios avaliativos do *FITescola*, de forma que conseguissem obter um melhor rendimento.

Relativamente às aulas, debatemos, em NPES, qual seria o melhor modelo de ensino a adotar. Claramente que não conseguimos chegar a nenhum consenso e a reunião serviu apenas para debatermos ideias acerca da forma como queríamos conduzir as nossas aulas, mas de uma coisa estávamos todos de acordo, as aulas seriam centradas no aluno.

Segundo Fernando et al. (2022) a necessidade de personalizar a aprendizagem do aluno, tornando-o o centro do processo com vista ao desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades, é uma premissa que atualmente é consensual na comunidade científica, mas também na comunidade escolar e, foi por isso que realizamos o processo de ensino e aprendizagem totalmente focado no aluno, tendo incluído pedagogias que lhes concediam um papel de agente ativo na aula, onde podiam expor as suas ideias e dúvidas de forma que a aquisição de saberes, capacidades físicas, cognitivas, atitudes e valores fosse algo inerente ao sucesso educativo e académico dos estudantes. Competências sociais significativas, a nível da comunicação, da lógica e resolução do problema são reforçadas com a interação experimental da aprendizagem centrada no aluno (Asoodeh et al., 2012).

“A aula foi realizada de acordo com as necessidades educativas dos alunos, nomeadamente, e após conversações com a turma, sobre quais os aspetos que sentiam mais dificuldade na modalidade.”

(Reflexão da aula 14 de março)

Não nos restringimos à utilização de apenas um modelo de ensino, pois sentimos que isso não seria nem benéfico para nós, nem para os nossos alunos, pelo que optamos por um modelo híbrido de forma a atingirmos todos os objetivos predefinidos. Múltiplas abordagens pedagógicas são capazes de promover novos resultados de aprendizagem, o que significa que os professores precisam de saber como utilizar diferentes modelos instrucionais (Silva et al., 2021).

Para a realização das aulas, o NPES decidiu criar um *template* de um plano de aula comum. No plano de aula, que foi sempre elaborado de acordo com a planificação das unidades didáticas, estava descrito a forma como pretendíamos que a aula decorresse, os exercícios que iam ser lecionados, o seu objetivo geral ou específico, descrição, os critérios de êxito e componentes críticas. A parte mais teórica/organizacional da aula, também vinha descrita, nomeadamente o número da aula lecionada e a sua localização na unidade didática, material e local da aula, função didática/conteúdos da mesma e, por fim, os objetivos, que se esperavam alcançar no final da mesma.

O plano de aula, dividia-se em três partes, a parte inicial, fundamental e final, todas elas com diferentes objetivos.

Na parte inicial da aula, eram verificadas as presenças, havia um pequeno diálogo com os alunos, uma breve explicação de como ia decorrer e os objetivos que se pretendia atingir. De seguida, realizavam um exercício de aquecimento, geralmente um jogo lúdico com características específicas consoante a modalidade a ser lecionada.

Na parte fundamental, eram realizados os exercícios que faziam parte da função didática da aula. Dependendo da unidade didática a ser lecionada, os exercícios tinham sempre uma organização diferente, quer fossem analíticos ou realizados em estações, encontravam-se sempre direcionados para o jogo, que era o culminar de todas as ações técnicas e táticas apreendidas nos exercícios anteriores.

Na parte final, era realizada uma pequena reflexão do professor e da turma, através da realização de uma ficha de observação/autorregulação. Por meio de um pequeno formulário onde foi perguntado aos alunos os aspetos positivos, negativos e o que podia ser melhorado na aula, quer fosse ao nível do planeamento da unidade didática ou então na implementação de exercícios mais apelativos. Este pequeno questionário era respondido pelos capitães de cada grupo, que exerciam essa função em rotatividade.

“Eu pessoalmente gostei que as equipas estavam bastante bem balanceadas não havendo equipas muito melhores que as outras e a dinâmica de grupos 3vs3 em forma de torneio aumenta a competitividade e assim o desempenho geral das equipas.”

(Reflexão de um aluno à aula de 11 de novembro de 2022)

As reflexões finais foram feitas na maioria das aulas. Tornou-se para nós, uma importante estratégia para a avaliação e autoavaliação de todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com base nas respostas obtidas, foi-nos possível modelar as aulas, indo de encontro às necessidades dos alunos. De salientar que, nada disto teria sido possível sem a ajuda do NPES, na pesquisa e na criação de documentos de forma a conseguirmos apresentar uma aula criativa e dinâmica, exponenciando a eficácia do sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Para Pires (2006) o conhecimento pedagógico é o domínio do conhecimento profissional mais geral que se relaciona com os princípios e estratégias de organização do ensino do professor, às diferentes maneiras como os alunos aprendem e as melhores formas de organizar e gerir o ambiente da aula. Tendo em perspetiva esta premissa, sentíamos no final, a satisfação enquanto futuros docentes, que desenvolvemos e melhoramos os nossos conhecimentos em relação a sermos melhores e mais capazes de criar as condições necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem fosse cada vez mais enriquecedor para os alunos.

A realização é o transfere dos livros para o campo. Tudo o que está no planeamento, e nos planos de aula, foi transposto para a prática. Foi aqui que surgiram as diversas adaptações ao que fora planeado, onde aprendemos a observar e a decidir quando era necessário dar um passo atrás ou à frente. Quando um exercício não corria bem, aprendemos a saber como o adaptar para tirarmos o melhor proveito da aula. Foi aqui, que sentimos verdadeiramente que estávamos a aprender a sermos melhores professores.

Quando confrontados sobre o estado do ensino, denotamos que este se encontrava “preso” no tempo, o que nos conferiu a nós, EE, um peso maior em desconstruir esta ideia, transferindo para as nossas aulas novas metodologias em que incentivávamos os alunos a quererem adquirir

conhecimentos e a desenvolverem sentimentos, procurando assim sermos inovadores e parte ativa no desenvolvimento da comunidade escolar.

No método tradicional de ensino os alunos são impedidos de se verem como criadores de conhecimento, sendo apenas consumidores, de modo que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm mudar esta realidade proporcionando um maior envolvimento dos alunos, incentivando a autoaprendizagem e a criatividade (Marques et al., 2021, p.734).

Como já fora referido, todas as matérias lecionadas e metodologias aplicadas foram centradas no aluno, procurando desenvolver todas as competências explanadas no documento PASEO. A criação de oportunidades autênticas e substantivas de participação de todos os alunos sem exceção foi percebida como a razão maior que incitou nos alunos a vontade de se auto-superarem e, concomitantemente, adquirirem e desenvolverem competências motoras (Mesquita et al., 2016).

As nossas aulas, tiveram sempre como base o trabalho em equipa, pelo que, no início do ano, formaram-se grupos heterogêneos, em que cada elemento desempenhava um papel diferente, assumindo assim uma função ativa no processo de ensino e aprendizagem. O facto de os alunos trabalharem em conjunto, darem feedbacks e aprenderem entre os pares, era benéfico para todos (Hora, 2019).

Relativamente ao clima da aula, sempre foi um tema que levamos muito a sério, pois o professor desempenha um papel fundamental para que haja um ambiente propício para a aprendizagem de todos. O professor desenvolve um papel importante na medida em que cria ambientes de aprendizagem que, supostamente, proporcionam as melhores condições de aprendizagem possíveis para os estudantes (Goldberg et al., 2023).

Um clima positivo é a base para uma aprendizagem de sucesso, por isso, desde início, decidimos criar uma boa relação entre aluno-professor, de forma a conseguirmos o controlo da turma, precavendo possíveis atitudes negativas. Para criar esse bom ambiente procuramos ir de encontro àquilo que os alunos gostavam e, ao cúmulo de tudo o que se trabalha em contexto de aula e a base de qualquer unidade didática que assim o permita, que é o jogo. Os alunos sentem-se livres no jogo, livres para que haja exploração do mundo que os cerca e também para que haja

busca de autoconhecimento, construindo a sua personalidade e manifestando a sua individualidade (Prodócimo et al., 2007).

Implementamos metodologias em contexto de aula direcionadas para o jogo, de forma que os alunos estivessem sempre em tempo útil de prática, e mantivessem os níveis de empenho, concentração e motivação, aumentando o sucesso académico e diminuindo as atitudes e sentimentos negativos em relação ao professor e à aula. As relações aluno-professor, tipicamente enraizadas em modelos de ligação ou de necessidade de satisfação, são complementares à utilização pelos professores de diferentes estruturas e objetivos de sala de aula, tipicamente resultantes de modelos motivacionais. Um ambiente de apoio, seja em termos de relações sociais positivas ou de contexto motivacional, contribui para um funcionamento adaptativo comportamental e educacional dos estudantes (Gallo et al., 2022).

A fase da instrução, foi a fase mais importante para o bom funcionamento da aula. Procuramos ter uma instrução clara e sucinta dos exercícios, de forma que os alunos percebessem de imediato aquilo que lhes estava a ser proposto, fazendo com que houvesse uma diminuição do tempo de paragem e, conseqüentemente, um aumento do tempo de prática.

A clareza da instrução e da comunicação do professor, através da enunciação de expectativas claras, quer em termos académicos quer comportamentais, tem sido associada a uma manutenção de níveis de envolvimento mais elevados nas tarefas e a melhores aprendizagens por parte dos alunos (Cameron et al., 2005, p.61).

Quando demos uma unidade didática em que sentíamos que os nossos conhecimentos não eram os melhores, procuramos durante a realização do PA, desenvolver os conhecimentos e competências para quando estivéssemos em tempo de prática, conseguíssemos expor o que pretendíamos utilizando a terminologia correta, ou então dando *feedbacks* assertivos.

Quando os estudantes são ensinados por professores especialistas numa área da educação física, é mais provável que demonstrem os níveis recomendados de motivação e confiança, bem como uma maior capacidade de movimento em comparação com os seus pares que foram ensinados por professores mais generalistas (Law et al., 2018, p.80).

O *feedback* é considerado um elemento essencial na educação o que contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Winstone et al., 2021). Um aluno da turma, que tinha alguma literacia desportiva e que sabia quando realizava um gesto técnico/ação tática correta ou incorretamente era um aluno que, no processo de ensino e aprendizagem, se encontrava bastante desenvolvido e que podia levar a que se desmotivasse na realização das aulas. Apesar de haver uma certa autonomia nas aulas, a relação aluno-professor foi importantíssima, pois foi através de *feedbacks*, que, mantivemos o aluno interessado na aula e com vontade em querer sempre melhorar. No entanto, sabíamos que, na maioria das vezes, e sendo os *feedbacks* maioritariamente formativos, não os deveríamos dar em excesso pois podiam gerar efeitos negativos na aprendizagem. O uso do feedback deve ser apropriado e detalhado consoante a prestação do aluno, para que deste modo se possam identificar as suas necessidades e o seu envolvimento no processo de aprendizagem (Elwood, 2006). A forma, a estratégia e a frequência na promoção de feedback utilizadas pelo professor podem, portanto, ser decisivas para o sucesso do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Fluminhan et al., 2015).

Quando víamos que um aluno realizava um erro crasso, que não podia ser corrigido por *feedback*, fazíamos uma desconstrução desse gesto técnico de forma que este, seguindo uma linha de pensamento condicionado, se apercebesse daquilo que fizera mal e conseguisse corrigir. Neste momento, acabava por entrar a demonstração, como um complemento facilitador à instrução e à explicação.

Relativamente à gestão da aula, procuramos sempre proporcionar aos alunos o maior tempo de prática possível. Elaborando exercícios direcionados para o jogo, procuramos utilizar uma ocupação total do espaço, distribuindo os grupos pelo recinto desportivo, de forma a ser aproveitado todo o espaço da aula. Relativamente à nossa colocação na aula, procuramos estar sempre de frente para todos os alunos, posicionando-nos pelo lado de fora e sempre com todos os alunos dentro do campo de visão.

O jogo é um bom promotor não só do desenvolvimento motor, mas também cognitivo e social e que muitas das competências que o jogo promove são características consideradas empreendedoras sendo as mais referenciadas pela literatura, a assunção de riscos, autoconfiança, criatividade, inovação, identificação de oportunidades, liderança e persistência (Peixoto Silva et al., 2017, p.192).

Numa perspetiva de que os alunos desempenhem um papel ativo na sua avaliação, nas unidades de atividades rítmicas e ginástica acrobática, foram desafiados a realizar uma coreografia em grupo. De modo a desenvolverem competências inclusivas e, ao mesmo tempo, dar azo à sua criatividade, pretendíamos que fossem capazes de se envolverem na construção e processamento da aprendizagem, enquanto trabalhavam em grupo.

Relativamente à unidade didática de orientação, criamos um caça ao tesouro, designado por “Tesouro do Barba Negra”. Para a realização desta atividade, construímos um mundo imaginário, onde os alunos realizaram uma prova de orientação, na qual, através da utilização da tecnologia, da criatividade e sentido de superação ultrapassassem os desafios propostos.

“Esta forma de realizar a prova de orientação foi bastante divertida e diferente, foi uma prova que nunca tinha feito.”

(Reflexão de um aluno à prova de orientação do dia 16 de maio de 2023)

“Foi uma prova inovadora, em que os diferentes desafios fizeram nos pensar, acabando por ser uma prova diferente às que já tinha feito em anos anteriores.”

(Reflexão de um aluno à prova de orientação do dia 16 de maio de 2023)

As modalidades de jogos coletivos, tiveram todas como base o TGfU para a aquisição de competências. Numa fase inicial foram utilizados os jogos reduzidos, manipulação de regras de jogo e modificação em exagero. O modelo TGfU é um modelo útil e adequado para o ensino de jogos coletivos no ensino básico, porque ajuda os professores a desenvolver as capacidades dos seus alunos, o conhecimento das regras, das táticas e do jogo (Papagiannopoulos et al., 2023).

Para tal, nas unidades didáticas coletivas, foi criado um torneio intra turma. Constituídos por grupos heterogéneos criados pelo professor, em todos os segundos 45 minutos das aulas, foi realizado jogo. Após todas as equipas jogarem uma contra as outras, foi feita a contabilidade dos pontos (pelos jogadores que não faziam a aula) e assim atribuída uma pontuação decrescente, começando pela equipa que, na jornada em questão, obtivesse mais vitórias.

“A criação de grupos heterogéneos é um facilitador para a aquisição de competências de jogo para os alunos com maiores dificuldades à modalidade.”

(Reflexão à aula de 12 de janeiro de 2023)

“O torneio torna as aulas mais competitivas.”

(Reflexão do grupo à aula de 14 de março de 2023)

Em relação à disciplina, e sendo algo que está interligada com o clima, foi fundamental para o bom funcionamento da aula, pelo que, logo na primeira aula, decidimos (re)lembrar aos alunos quais eram os seus direitos e deveres, as regras de segurança dos espaços, dos materiais e da disciplina. Fomos intransigentes com questões comportamentais, pois sentimos necessidade de marcar, desde logo, uma posição em relação à turma, prevenindo problemas que pudessem vir a surgir. Verdade seja dita, as nossas turmas foram excelentes ao nível da disciplina, o que facilitou bastante o desenvolvimento de todo o processo.

Os professores devem fomentar aprendizagens cooperativas, mais atitudes positivas e dar suporte e feedback pois estes fatores levarão a perceções de clima de sala de aula mais positivas, o que poderá contribuir para um desempenho positivo, ausência de comportamentos disruptivos e aumento das características motivacionais dos alunos (Ricardo et al., 2012, p.1165).

No entanto, e a nosso ver, a disciplina não são só questões comportamentais, mas também o empenho e energia que os alunos colocam na realização dos exercícios e, por isso, sempre que denotávamos algum tipo de facilitismo ou displicência, encorajávamos os alunos a darem o seu melhor, sem nunca prejudicarem o seu processo de aprendizagem, ou dos colegas, e assim contribuírem para um melhor clima da aula.

Por vezes aconteciam coisas que iam para além daquilo que tínhamos planeado, obrigando a ajustes. A adaptação é algo que deve ser inerente a todos os professores. A adaptabilidade é a melhor característica que um professor, principalmente da disciplina de Educação Física, deve ter. A necessidade de, a meio da aula, modificarmos um exercício que na teoria parecia o mais acertado para as capacidades técnico-táticas dos alunos, mas que, na parte prática não o era, levou à necessidade de improvisarmos e de adaptarmos o exercício às condicionantes da turma.

Na nossa (pouca) experiência com a prática, tivemos de nos adaptar por inúmeras ocasiões, quer fosse por ter havido um grande desequilíbrio na composição dos grupos, em termos numéricos, devido à ausência pontual de alunos; quer fosse, porque o exercício não estava de acordo com as capacidades gerais da turma ou pelo espaço que nos fora designado tinha de ser alterado, devido às condições climatéricas, ou porque o material que era necessário para a aula, estava, naquele momento, inoperacional. Todas as pequenas modificações que fomos obrigados a efetuar, contribuíram para um melhor desenvolvimento da nossa identidade profissional, munindo-nos com características que, antes de ingressarmos no estágio, achávamos que não as tínhamos. Claro está que as mudanças que efetuamos, foram sempre em consciência com as necessidades da turma, de encontro ao planeamento e com a anuência e supervisão do OC.

Desde início que procuramos criar rotinas nos alunos, de forma a aproveitar todos os minutos da aula. Como a aula decorria no primeiro bloco da manhã, fomos sempre inflexíveis relativamente à pontualidade, uma vez que os alunos já usufruíam de 10 minutos de tolerância. Na realização das aulas, procuramos seguir sempre uma sucessão lógica de situações de jogo ou exercícios técnico-táticos, acabando sempre as aulas com jogo, levando a que as transições dos exercícios fossem rápidas, mantendo sempre os alunos motivados, empenhados e focados na tarefa. Relativamente a paragens, procuramos ser o mais breves possível, evitando longos períodos de inatividade.

Por fim, e enfatizando a utilização de metodologias ativas na aula, decidimos incluir momentos de competências digitais, através de várias ferramentas tecnológicas como o *Kahoot*, *Powerpoint*, *QRCode*, *Nearpod*, entre outras. A utilização destas metodologias, promoveu o desenvolvimento, interesse e concentração dos alunos nas tarefas impulsionando a aquisição de competências técnicas e cognitivas, mostrando-se assim uma boa estratégia para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Hoje, as tecnologias contribuem para um melhor processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e aprender (Garcia, 2013).

4.1.4 Avaliação

Um bom ensino só se processa num ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação dos alunos se adquire no seu pleno

sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence (Bernardete A. Gatti, 2003, p.110).

A avaliação é o culminar do processo realizado pelo professor e pelo aluno. A avaliação, tal como a aprendizagem e a educação, designa simultaneamente um processo e um produto, que é resultado desse processo (Cardona et al., 2021). Para que tal ocorra, foram criados critérios de avaliação estabelecidos pelo departamento, fundamentados pelos documentos orientadores, as aprendizagens essenciais e o PASEO. A avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos (Darido, 2012).

Para Silva et al. (2014) um bom processo avaliativo depende dos três principais tipos de avaliação existentes: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. Para além destas três formas de avaliação, existem também mais duas: a criterial, que situa os alunos em relação à obtenção dos objetivos propostos e a normativa que consiste na comparação de rendimentos do aluno com dados tabelados (exemplo: FITescola) e com os restantes alunos da turma.

Para conseguirmos delinear o processo de ensino e aprendizagem, o professor tem de identificar quais as competências, conhecimentos e aptidões físicas dos alunos de forma a melhor orientá-los para a aquisição/melhoramento/exercitação das aprendizagens pressupostas. Para isso, e tendo em conta os documentos nucleares, foi realizada uma avaliação diagnóstica que teve como principal objetivo perceber a que nível se encontrava a turma relativamente a determinada matéria. Após esta primeira avaliação, foi possível perceber quais os objetivos a serem trabalhados e, em especial, com alguns alunos e como os aplicar de forma a criar um ambiente propício à aprendizagem de todos. A realização de avaliações diagnósticas permite ao professor determinar a natureza e a causa da dificuldade de aprendizagem do aluno com o objetivo principal de corrigir e remediar a dificuldade em causa (Esomonu & Eleje, 2020).

Como forma de avaliação diagnóstica foram criados exercícios que estavam ligados aos objetivos avaliativos. Através de exercícios analíticos e de situação de jogo condicionado, foram utilizados três níveis (NE (não executa), I (introdutório) e E (elementar)), de forma a conseguirmos situar os alunos da maneira mais correta. As aulas de avaliação diagnóstica foram o primeiro contacto com a prática e, como forma a realizar o trabalho da melhor forma possível sem colocar em causa o futuro aproveitamento académico dos alunos, observámo-los tendo como base os conteúdos a serem lecionados segundo o PASEO. O principal objetivo das avaliações

diagnósticas é descobrir o ponto fraco da aprendizagem de um aluno e não a sua pontuação (Ofem et al., 2017).

Para isso, o NPES criou tabelas de observação simples, com poucos elementos a serem observados, de forma que não incorrêssemos no erro de termos criado muitos parâmetros de observação e não conseguíssemos concluir o processo avaliativo.

Na Educação Física, a observação assume-se como uma capacidade essencial relativamente à análise e desempenho do aluno, pois é através dela que o professor deteta possíveis erros e ações menos eficazes, o que faz com que seja imprescindível para a adequação do modo de ensino, e vá em conformidade às necessidades dos alunos. As funções essenciais da observação estão associadas à identificação de prestações/rendimentos menos eficazes permitindo ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno, i.e., o *feedback* pedagógico (Mendes et al., 2012). Segundo Aranha (2007), enuncia três momentos de observação distintos: 1) pré-observação; 2) observação; 3) pós-observação. No qual o professor deve ter a capacidade de, num primeiro momento, planear aquilo que quer avaliar, em que, de seguida, o professor deve avaliar o que observou segundo a objetividade, fidelidade e validade e, por fim, realizar uma análise sobre o que observou.

A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (Fernandes, 2006, p.43).

Tudo leva o seu tempo e, como não é exceção, no desporto e no ensino isso também acontece, havendo uma constante evolução dos alunos pelo tempo até chegarem (ou não) aos objetivos definidos. Esta forma avaliativa é indispensável para o sucesso escolar dos alunos, pois permite ao professor ter apontamentos diários sobre a prestação, a evolução, o comportamento e o comprometimento dos alunos para com a aula, pois se avaliação só se baseasse num momento, podia um aluno ficar aquém por não apresentar bons índices de prática nesse dia. A forma como os estudantes são avaliados não é meramente instrumental. Revela o modelo educacional existente, as práticas de ensino e aprendizagem, bem como os elementos políticos e culturais do seu contexto (Mellado-Moreno et al., 2022).

Outro aspeto que elaboramos para irmos de encontro às necessidades educativas dos alunos foi a criação de uma ficha em que eles faziam uma breve análise acerca daquilo que tinham sido os aspetos mais e/ou menos positivos, aqueles que deviam ser melhorados e quais as dificuldades sentidas na realização de algum exercício em específico ou numa determinante técnico-tática na aula, de forma que nos fosse possível adequar as aulas às necessidades dos nossos alunos, pois o que a nós nos parecia ser o mais adequado para o seu sucesso académico na teoria, por vezes não era o mais adequado na prática.

Por fim, a avaliação sumativa é o culminar de todas as outras. Esta avaliação, que ocorre no final de cada período, é a avaliação que transforma em classificação todo o esforço, toda a evolução e todo o empenho que os alunos colocaram em cada uma das aulas. Os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos foram criados pelo NPES. Constituídos por tabelas de observação, os alunos foram avaliados em diferentes parâmetros e domínios, com classificações de 1 a 20, mediante os descritores elaborados para cada gesto técnico ou situação tática. A avaliação foi criterial, uma vez que os critérios de desempenho foram claramente definidos e comunicados aos alunos, permitindo-lhes compreender exatamente o que era esperado.

Segundo Haydt (2007) o ato de avaliar fornece dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o sucesso do trabalho docente.

4.1.4.1 Importância da reflexão

“No final da aula, e em conversação com os alunos, estes referiram que o novo formato da aula, através da criação de jornadas que serviam de pontuação para o campeonato os motivava para realizarem o jogo com mais empenho e motivação.”

(Reflexão da aula 2 de dezembro de 2022)

“No final da aula, foi realizado um *brainstorming* com a turma na perspetiva de possíveis sugestões de melhoria para as aulas, no qual os alunos enalteceram os aspetos mais positivos e negativos, de forma que eu consiga adaptar as aulas para ir de encontro às suas necessidades.”

(Reflexão da aula de 23 de janeiro de 2023)

“Esta aula ficou marcada pela mudança da situação tática de 3x3 para 4x4 pelo que, senti a necessidade de explicar aos alunos as funções de cada posição, a forma de rotação e a cobertura ao bloco e ao bloco duplo.”

(Reflexão da aula de 27 de janeiro de 2023)

“A aula correu de encontro ao expectável, apenas devo fazer referência ao facto de, devido a uma falha de gestão de tempo, aliada a uma maior fragilidade dos alunos na aquisição das competências pré-definidas para o exercício de rotação a um apoio, não me foi possível realizar todos os exercícios propostos.”

(Reflexão da aula de 14 de março de 2023)

Para Suphasri e Chinokul (2021), a prática reflexiva tornou-se uma palavra de ordem na formação de professores como uma marca de competência profissional, pois um professor, durante toda a sua carreira, é perseguido pela vontade de saber, pela vontade em acompanhar a evolução que está constantemente a transformar a sociedade atual, quer seja na implementação de novas técnicas de ensino, quer seja pelo papel que a tecnologia começa a desempenhar no nosso dia-a-dia. Há sempre novas formas de incentivar os alunos, incluindo-os num processo de ensino e aprendizagem ativo, dinâmico, participativo e inclusivo.

Sendo o ensino dos alunos e para os alunos, e tentando sempre, no papel do professor, ser uma figura impulsionadora do seu sucesso, implementamos, em grande parte das nossas aulas, uma reflexão para os alunos, quer seja por escrito, quer seja em conversações, no qual davam a sua opinião acerca dos pontos-chave da aula, e da sua própria atuação, refletindo sobre o seu comportamento ou desempenho. A reflexão permite que os alunos se afastem para rever todo o processo de aprendizagem e para reconhecer o valor do conhecimento de forma holística, e não apenas fragmentos de conhecimento (Chang, 2019). Estas reflexões tinham em vista a adequação de futuras aulas, de forma a irem de encontro às características dos alunos.

A prática reflexiva é geralmente considerada uma forma de investigação cíclica e sistemática em que os professores recolhem cuidadosamente provas sobre a sua prática de ensino para analisar, interpretar e avaliar as suas experiências com a intenção de melhorar o seu futuro ensino (Farrell, 2016a; Mathew et al., 2017).

O facto de termos realizado estes pequenos momentos de reflexão no final das aulas, permitiu-nos, quase semanalmente, fazer uma avaliação do nosso trabalho, pois estes momentos, para além de terem como objetivo modelar o ensino mediante as especificidades de cada aluno, serviam também para percebermos o que estávamos a realizar de errado, e arranjar estratégias para melhorarmos o nosso rendimento.

Durante este ano como professor, procuramos observar, dentro dos possíveis, as nossas próprias ações e refletir sobre elas. Essas reflexões basearam-se não só na nossa observação direta da aula, mas também no desempenho e reflexões dos alunos, pois, o objetivo principal era garantir que todos tivessem um processo de ensino e aprendizagem enriquecedor.

Ao analisarmos a nossa prática, percebemos que existiam ajustes necessários dentro da própria aula. Sentimos que era fundamental adaptarmos a nossa abordagem para conseguirmos atender às necessidades individuais de cada aluno, sendo que alguns progrediram rapidamente e demonstraram uma compreensão profunda sobre os conteúdos, enquanto outros precisaram de um apoio extra para acompanhar o ritmo do resto da turma.

Essa heterogeneidade de progressos entre os alunos motivou-nos a apresentar situações mais complexas para aqueles que já estavam avançados, pois sentimos que eles precisavam de ser desafiados e estimulados a alcançar novos patamares de conhecimento. Por isso, criamos situações mais desafiantes que permitiram que melhorassem as suas habilidades e explorassem conceitos mais aprofundados.

Por outro lado, havia alunos que enfrentaram mais dificuldades e sentiram-se sobrecarregados com as tarefas mais complexas. Para eles, foi necessário simplificar os conteúdos e criar aprendizagens mais acessíveis de forma a terem consolidado os conceitos básicos antes de avançarem para desafios mais exigentes, fazendo com que a individualização do ensino se tornasse uma parte essencial da nossa abordagem pedagógica.

Notamos que a interação entre os alunos foi fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, encorajamos a colaboração entre eles, incentivando a troca de conhecimentos e experiências. Essa dinâmica em grupo ajudou os alunos a sentirem-se mais confiantes e motivados, além de ter promovido uma aprendizagem mais enriquecedora.

Ao refletirmos sobre a prática pedagógica, reconhecemos a importância de termos sido flexíveis e adaptáveis. Cada aluno é único e possui as suas próprias habilidades e desafios. Como professor, coube-nos criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos pudessem desenvolver-se e progredissem de acordo com o seu ritmo e potencial.

A reflexão constante sobre a própria ação e a observação direta da aula e do desempenho dos alunos permitiram-nos identificar os ajustes necessários para aprimorar a nossa prática. O processo de adaptação contínua foi essencial para criar uma educação significativa e eficaz, onde todos os alunos se pudessem sentir valorizados e alcançassem o seu pleno potencial.

Outro auxílio para a nossa melhoria como docentes, foram as reflexões com o núcleo, no qual imperavam as partilhas de ideias, diferentes abordagens para a lecionação de uma matéria, correção de prestações/posturas, o que nos permitiu um melhor desenvolvimento enquanto EE, cimentado pela correção de aspetos deficientes da nossa identidade profissional.

5 Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas e trabalho colaborativo

Sabendo o quão enriquecedor é o ano de estágio e a importância que este desempenha no papel de futuro docente, procuramos ser sempre parte ativa de todas as atividades realizadas pela ESDMII e sobretudo pelo departamento de Educação Física. Segundo Korzeniecka-Bondar (2018) a participação na vida cotidiana da escola contribui para o desenvolvimento e uma melhoria das competências sociais e interpessoais dos professores.

Achamos importante sermos reconhecidos pelos restantes docentes, por isso procuramos sempre ser pontuais, assíduos, cumpridores de todas as tarefas propostas e disponíveis para ajudar e sermos ajudados, contribuindo assim para um melhor ambiente da escola e do departamento.

A nossa primeira envolvimento surgiu na participação da reunião geral dos professores do agrupamento de escolas D. Maria II, seguida por reuniões do departamento de Educação Física e de conselhos de turma. Para além disso, o NPES realizava todos os dias reuniões, de forma a fazermos um ponto de situação, a refletirmos sobre as práticas, partilharmos conhecimentos e planearmos novas atividades.

Na semana de 25 a 30 de setembro, ocorreram atividades referentes à “Semana Europeia do Desporto”, onde os EE ajudaram na montagem e logística. Esta semana teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância do desporto no seu dia-a-dia e nos benefícios que a implementação de hábitos saudáveis pode trazer para as suas vidas.

Em outubro, foi realizada a comemoração do “outubro Rosa”. Para a concretização deste projeto, dispendemos uma parte da aula para a contagem dos passos de forma a preencher uma árvore com a anotação dos passos de cada turma. Neste âmbito, foi ainda realizado um *flash mob* na entrada da escola de forma a criar um maior impacto na comunidade e unir os laços da mesma.

Sendo o desporto de e para todos, marcamos presença numa pequena palestra que celebrou o Dia Mundial da Pessoa com Deficiência em que tinha como objetivo a sensibilização para este tema. Segundo Carbone et al. (2021) a participação de pessoas com deficiência na atividade física promove a inclusão, minimiza o descondicionamento, otimiza o funcionamento físico e melhora a saúde mental, bem como o desempenho académico e o bem-estar geral.

Sabendo da importância que o DE representa para muitas crianças, sendo mesmo a única forma de acesso a atividades desportivas, o NPES procurou ser parte ativa nesse processo, participando em todas as atividades possíveis, não só nas competições, como também nos treinos. O DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais (Prudente et al., 2017).

Ao nível do DE, o NPES foi responsável pela divulgação/angariação de participantes para as diversas modalidades oferecidas pela escola. Sempre com a supervisão do professor responsável, fomos encarregues pela lecionação de treinos e, mais tarde, na participação de vários encontros e competições dos quadros da modalidade de badminton e natação. O nosso papel nestas atividades, para além de toda a ajuda que oferecemos na logística das provas, foi também o de sensibilizar os alunos para a importância do desporto nas suas vidas, salientando a valor da criação estilos de vida saudáveis e desenvolvimento de capacidades.

Como forma de alargarmos a nossa identidade profissional, optamos por, em negociação com o nosso orientador e com o professor responsável pelo grupo-equipa, participarmos em modalidades que estavam fora da nossa área de conforto, para que, em grupo, fôssemos postos à prova com situações novas, contribuindo para o trabalho cooperativo na busca e resolução de problemas. É de esperar que os professores processem e avaliem novos conhecimentos para a sua prática profissional principal e que atualizem regularmente a sua base de conhecimentos para melhorar a sua prática e para responder a novas exigências do ensino (Guerriero, 2014).

Para além do DE, tivemos um papel ativo na organização de diversos torneios desportivos, nomeadamente das modalidades de futsal, andebol, basquetebol, badminton e voleibol. O NPES cumpriu com bastante satisfação o seu dever, pois estando nós ligados ao desporto, sabemos que estes momentos são bastante importantes para o bem-estar dos alunos, pois foi-lhes dada a oportunidade de praticarem a sua modalidade preferida junto dos seus amigos, criando assim relações duradouras cimentadas por um sentimento de entreajuda e cooperação. A prática de desportos coletivos parece promover, também, o estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros (Almeida et al., 2018).

Apesar da participação em todas estas atividades, nós, enquanto núcleo, sentimos a necessidade de realizar algo que envolvesse toda a comunidade escolar. Após longas reuniões de

debate do NPES, chegamos à conclusão de que o evento perfeito para isso seria voltarmos a ativar o DonaSport.

Este evento consistiu em 5 dias de atividades, durante a semana de 27 a 31 de março em que os alunos participaram em três torneios de modalidades coletivas (basquetebol, voleibol e andebol), um *pedypapper* pela cidade de Braga e, como prova final, Dona Sem Fronteiras, que só as 15 melhores equipas é que se apuravam, dependendo do somatório das classificações nas provas anteriores.

Inicialmente, e por questões relacionadas com logística, limitamos as inscrições para um total de 45 equipas de 6 elementos o que fez com que cerca de 270 alunos participassem na competição. Para além de participantes, tivemos também uma grande adesão de voluntários que fez com que, no total, cerca de 350 alunos participassem neste grande evento.

Para a realização de um evento com esta dimensão e impacto na comunidade, tivemos bastante trabalho ao nível da logística, pois, ao longo dos meses de janeiro, fevereiro e março, deslocamo-nos várias vezes à Câmara Municipal de Braga e à Polícia de Segurança Pública, para que a prova estivesse de acordo com os tramites legais.

Para além disso, contactamos várias empresas e entidades de forma a assegurarmos as melhores condições para os participantes, desde idas à Junta de Freguesia, que nos disponibilizou um orçamento para a organização da prova, a hipermercados, à Universidade da Maia e a diversas lojas que nos ajudaram com a restante logística de materiais e suplementos necessários para a realização do megaevento.

Por fim, e após incansáveis esforços do NPES, conseguimos angariar lanches para os dois dias de prova, águas, sumos, frutas, canetas, *gift-bags*, identificadores, diplomas de participação e prémios para os vencedores.

Como forma de divulgação à comunidade, participamos numa pequena conferência de imprensa, com o Presidente da Junta e a Diretora da escola, onde estiveram os jornais *Diário do Minho* e *Correio do Minho*, a quem demos a conhecer a parceria que fundamos para a concretização do evento, a forma como ia decorrer e o seu propósito.

Em relação às atividades, o *pedypapper* foi realizado à volta da cidade de Braga. Para a realização da prova, os alunos tinham de percorrer o centro histórico. Ao longo da cidade, estavam marcados 40 pontos, cada um deles situado perto de um monumento representativo da

cidade e com uma pergunta acerca do mesmo. Utilizando o telemóvel, os alunos tinham de realizar um scan ao *QR Code* que os voluntários tinham, de forma a conseguirem ter acesso à pergunta, que era respondida no *Google Forms*. No final da prova, foram contabilizados os tempos, o número de respostas erradas e a consequente penalização.

Depois da classificação do *pedypapper*, as quinze melhores equipas foram apuradas para a prova final, denominada de Dona Sem Fronteiras. Esta prova ocorreu dentro da escola, com a ajuda de todo o departamento de Educação Física, e que contou com uma série de desafios que os alunos dificilmente tiveram ou virão a ter a nível de contexto escolar. Desde subida com cordas, a caminhar em ponte suspensa, passando por corrida de obstáculos e caminhada vendada, estes foram apenas alguns dos oito desafios a que os alunos foram postos à prova.

No final, e contabilizado o tempo e as penalizações, os vencedores para além de medalhas de primeiro lugar, receberam um *voucher* para usufruírem numa empresa de Desporto Natureza em Braga. A entrega de medalhas e de prémios, foi realizada pela Diretora da escola e pelo Presidente da Junta de Freguesia, o que demonstrou o impacto que a prova teve na comunidade envolvente.

De salientar que, este grande evento realizado na integra pelo NPES correu bastante bem, tendo gerado um sentimento de orgulho e satisfação. Sabemos que houve situações, a nível da logística, que poderiam ter corrido de maneira diferente, mas temos também a consciência que este processo foi algo de novo para nós os quatro, em que demos tudo de nós em prol de uma experiência diferente e enriquecedora para todos os alunos da ESDMII.

Como prova do bom trabalho que realizamos, a prova DonaSport fez parte da candidatura ao Prémio Escola Amiga da Criança, da responsabilidade da ConFap (associações de pais), patrocinado pela Leya.

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

O professor é o principal promotor do sucesso académico, nomeadamente é ele um dos principais responsáveis por incutir o gosto do aluno em estar na sala de aula. Através da utilização de novas metodologias de ensino, é um dos objetivos de o docente desenvolver no estudante competências coletivas, como o trabalho colaborativo, individual, estimular a criatividade, sentido crítico e reflexivo pessoal e interpessoal, como o sentimento de empatia, respeito e

amizade. Para que a escola tenha sentido para o aluno, é preciso também que o professor ofereça condições e provoque situações que o leve a pensar, criticar e desenvolver o aspeto cognitivo, baseando-se na sua experiência de vida (Oliveira, 2014).

Nós, enquanto EE, e sobretudo enquanto ex-alunos, sabemos da importância e do quão especial é a envolvimento e participação nas atividades escolares e, por isso, fizemos com que os nossos alunos desempenhassem um papel ativo nas diversas atividades escolares, quer tenham sido realizadas pelo departamento de Educação Física, quer sejam comemorativas de alguma ocasião especial (Semana Europeia do Desporto, outubro Rosa, entre outras).

Sendo as nossas aulas centradas no aluno, foi conseguido criar um ambiente de mútua aprendizagem. Tentando desempenhar o melhor papel possível como professores, procuramos sempre inculcar nos alunos a necessidade de o desporto fazer parte das suas vidas, incentivando a prática das diversas modalidades e a “colheita dos frutos” que advém dessa forma de viver.

5.3 A Componente ético-profissional

A elaboração do RPES permitiu-nos realizar uma retrospectiva acerca daquilo que expectávamos no início do ano letivo, em relação aos acontecimentos que foram ocorrendo.

O nosso intuito foi sempre o de criar um espaço de aprendizagem, em que os alunos se sentissem bem e com vontade de aprender. Tendo sempre como referência os documentos de aprendizagem nucleares, procuramos desenvolver as competências dos alunos segundo uma pedagogia de ensino moldada às características da turma, promovendo as relações intrapessoais e o sentimento de realização pessoal, aliando os valores de solidariedade, inclusão e empenho.

Sentimos que, nas nossas aulas, os alunos não tinham só espaço para crescerem como “atletas”, mas sim como pessoas, pois eram criados bastantes momentos de autorreflexão, nos quais faziam uma retrospectiva do seu comportamento e empenho em aula, despoletando assim uma vertente mais reflexiva.

Sabemos que, o facto de termos um intervalo de idades próximas, beneficiou bastante a socialização entre aluno-professor, o que nos permitiu criar laços de amizade e respeito tornando assim o ambiente de aula melhor para todos.

Procuramos também, junto de todos os elementos do departamento, incentivar a modernização da forma de dar aulas, demonstrando propostas de ensino que, aliadas com a

utilização de novas tecnologias, permitissem criar situações de aprendizagem mais vantajosas para os alunos, promovendo assim a sua procura pela inovação e criatividade.

5.4 Socialização profissional e institucional

Desde início, o NPES procurou ser parte ativa em todas as atividades referentes ao meio escolar. Desde a participação em reuniões à colaboração em todos os eventos acima referidos, foi-nos possível criar boas relações interpessoais com os docentes de Educação Física, contribuindo para a nossa integração na escola.

Fruto da boa relação com o corpo docente, estes prestaram grande auxílio à nossa prova final do grande evento Dona Sport, em especial o professor Miguel que, sendo um profissional na área da escalada, deu-nos uma grande ajuda na montagem das provas suspensas, coisa que, sem ele, não seria possível.

Outro aspeto importante no processo de socialização, foi o facto de nos termos relacionado com docentes de outros departamentos, o que nos permitiu adquirir outras perspetivas acerca do ensino e da forma de ensinar.

Todas as experiências que vivenciamos fora do contexto de sala de aula com todos os docentes e não docentes que trabalham na ESDMII, despoletou em nós um sentimento de satisfação e motivação para com a profissão e em darmos o melhor de nós na atuação pedagógica junto das novas gerações, estabelecendo assim um vínculo memorável e satisfatório com toda a comunidade escolar.

6 Desenvolvimento profissional

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

Invadidos pela presença da tecnologia no nosso dia-a-dia, a sociedade está em permanente mudança, criando desafios e dificuldades. Enquanto professor, é imperativo mantermo-nos a par do meio onde estamos inseridos e, acima de tudo, ter uma formação atualizada de modo a podermos criar métodos de ensino atuais e cativantes para os alunos conseguirem acompanhar a constante transformação da sociedade. A resposta às exigências da sociedade atual está a tornar-se complexa devido à rápida evolução da tecnologia. Por isso, é necessário alterar as técnicas de ensino para responder às exigências sociais e tecnológicas (Jhanji & Kumar, 2019).

Segundo Damiani (2008) o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. É sobre esta premissa que, desde o início do ano letivo, procuramos criar momentos de colaboração com os outros docentes, aumentando o nosso conhecimento sobre a ação pedagógica, criando uma ligação de amizade, compromisso e seriedade com os professores do agrupamento. Tal como refere Pinto (2009) citado por Leite e Lascano Pinto (2016):

O apoio diante das dificuldades é uma das funções do trabalho colaborativo, assim como o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo; assim as pessoas podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional. (p.73)

Sempre em vista desenvolver as nossas competências de ação pedagógica, o NPES participou numa ação de formação de Certificação Digital de nível 2.

Com a participação nesta formação, utilizamos depois nas nossas aulas diversas ferramentas digitais como o *Classroom*, *Genially*, *Nearpod*, *Kahoot* e *Google Forms*, *Storytelling*.

A *Classroom* foi a ferramenta digital mais importante, pois serviu de contacto direto entre o professor e a turma. Através das suas inúmeras funcionalidades, era ali que disponibilizávamos os materiais de apoio, tarefas pretendidas e outras necessidades para a aula.

O *Genially* e o *Nearpod* foram duas ferramentas utilizadas para a exposição de conteúdos à turma, no qual criamos imagens, mapas, gráficos com efeitos que captassem a atenção dos estudantes a fim de adquirirem os conteúdos e explorarem a matéria exposta.

Por sua vez o *Kahoot* foi utilizado como forma de verificação dos conteúdos teóricos. Sendo uma ferramenta interativa e dinâmica, optamos pela sua utilização por captar a atenção dos alunos, permitindo assim ao professor ter, em tempo real, uma perspetiva acerca dos alunos que não compreenderam ou que não se mostraram atentos à lecionação das matérias.

Relativamente ao *Google Forms* foi utilizado como ferramenta para a realização dos testes. Ao vivermos numa era em que esperar já se encontra sobrevalorizado, optamos por introduzir esta ferramenta porque fornece no final da realização dos testes, o *feedback* relativo à prestação de cada um. Os alunos obtinham de imediato a sua pontuação e as questões em que erraram as respostas, permitindo o esclarecimento de dúvidas.

Para além destas, o NPES criou uma roleta de exercícios como preparação para os testes de *FITescola*. Sabendo o quão desagradável é, por vezes, fazer exercícios físicos, utilizamos esta vertente como forma de incentivar os alunos à prática através de uma funcionalidade nova e que estes nunca tinham experimentado.

Relativamente ao projeto de intervenção, tivemos a colaboração do doutor Gustavo Silva, no âmbito da unidade didática de Projetos de Intervenção, e permitiu aos EE desenvolverem competências de investigação. Sendo o projeto “Atividade Física, sedentarismo, hábitos de sono e marcadores de hipertensão, rigidez arterial e função autónoma em crianças e adolescentes” este teve como objetivo enfatizar a importância, junto dos alunos, acerca da importância de um estilo de vida saudável, através do desporto e de uma vida fisicamente ativa e os seus benefícios.

O seminário serviu para demonstrarmos à comunidade escolar o nosso trabalho colaborativo, espírito crítico, trabalho científico e a nossa capacidade de argumentação e comunicação.

A procura de conhecimento faz parte da identidade de um bom docente e por isso, procuramos sempre, através de diversos momentos de partilha em NPES e com outros docentes,

a leitura de livros e artigos, aprofundamento dos nossos conhecimentos acerca dos conteúdos lecionados, estratégias de ensino e utilização de novas ferramentas como forma de melhorarmos o processo de ensino-aprendizagem para os alunos.

O exercício profissional competente relaciona-se diretamente com o processo de (re)construção e (re)configuração identitária, porquanto o profissional necessita de dar resposta adequada aos novos desafios colocados pela profissão, resultantes de regulações estabelecidas tanto socialmente, como politicamente, marcadas pela agenda das novas tecnologias (Vozniak et al., 2016, p 291).

7 Reflexões finais

A PES foi o culminar de um longo processo académico, sempre em busca da renovação de conhecimentos. Esta caminhada foi representativa de todo o esforço que os EE realizaram para conseguirem desenvolver uma melhor versão de si, tentando sempre aprimorar estratégias e aprendizagens que melhorassem o seu desenvolvimento profissional, como o pessoal.

Foi um processo que, inicialmente, se aparentava difícil, devido a tudo aquilo que a PES representava, mas, com o passar do tempo, mostrou-se ser uma mais-valia, algo que, enquanto EE, gerou um sentimento de prazer na procura do conhecimento e que formasse em nós, uma identidade profissional mais completa.

Desde a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, à participação na escola e relação com a comunidade até ao desenvolvimento pessoal, estes foram algumas das fases do processo que tivemos de superar, tornando assim o estágio mais enriquecedor e satisfatório.

O NPES foi a chave para a “caixa de Pandora dos conhecimentos”, pois foi graças ao trabalho colaborativo e à constante entreajuda, conseguimos criar as nossas melhores versões ao longo deste ano letivo.

Sempre em vista o desenvolvimento dos alunos, procuramos desenvolver as suas capacidades motoras, mas também criar um ambiente de aula em que pudessem ser eles próprios, onde a criatividade, autonomia, trabalho colaborativo, pensamento reflexivo e crítico fossem a palavra de ordem e, para que tal se concretizasse, desenvolvemos, sempre com o apoio e supervisão do OC, a utilização de metodologias ativas potenciadoras do desenvolvimento dos alunos, como também dos EE, reforçando a construção da nossa identidade profissional, através das experiências vivenciadas e dos conhecimentos adquiridos, sempre em vista a melhoria do processo de aprendizagem.

Para Rosa e Galinha (2015) a existência de uma identidade profissional contribui para a perceção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor.

Encaramos sempre este ano letivo como uma oportunidade em nos conhecermos, em desenvolvermos novas competências, valores e aprendizagens e colocá-las em prática, contribuindo para um processo de desenvolvimento pessoal e académico mais rico, sempre de

mente aberta e flexível para aprendermos com cada momento de aprendizagem, guardando experiências únicas e inesquecíveis.

A procura e a implementação destas metodologias foi, porventura, a parte mais exigente de toda a PES. Procuramos desprendermo-nos do ensino convencional e, na base do trabalho em equipa, pesquisa e inovação, criarmos ambientes de aprendizagem positivos para um processo mais enriquecedor do ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Sentimos que, este ano, foi o mais desgastante de toda a nossa vida académica, mas também o mais recompensador. Esta jornada permitiu-nos adquirir inúmeras aprendizagens e conhecimentos, ressalvando o facto de todos os dias ser possível aprendermos alguma coisa nova, desde que estejamos predispostos para que tal aconteça.

E chegando agora o final do ano, é altura para refletirmos e agradecermos. Agradecer por nos ter sido dada a oportunidade de fazer aquilo que mais gostamos e de conhecermos pessoas que, com certeza vamos levar para o resto da vida e refletir sobre tudo o que foi este ano e o que ele representou para nós enquanto pessoa e futuro docente.

“O homem não é nada para além daquilo que a educação faz dele”

Immanuel Kant

8 Referências bibliográficas

- Adams, F. W., Melo, R. J. de, & Nunes, S. M. T. (2021). Importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31985>
- Almeida, L. M., Pereira, H. P., & Fernandes, H. M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 15–21.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Andrade, M. do C., & Souza, P. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3–16.
- Araújo, H. (2014). Biblioteca escolar e trabalho colaborativo. *Rede de bibliotecas Escolares*, 1–25. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf>.
- Asoodeh, M. H., Asoodeh, M. B., & Zarepour, M. (2012). The Impact of Student - Centered Learning on Academic Achievement and Social Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 560–564. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.160>
- Batista De Jesus, J. (2014). *Os Desafios Enfrentados pelo Professor de Educação Física no Ambiente Escolar*.
- Cameron, C. E., Connor, C. M. D., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61–85. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.12.002>
- Carbone, P. S., Smith, P. J., Lewis, C., & LeBlanc, C. (2021). Promoting the Participation of Children and Adolescents with Disabilities in Sports, Recreation, and Physical Activity. *Pediatrics*, 148(6), 1–18. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-054664>
- Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Ed.; Vol. 1).

- Caridade, S., Nunes, L. M., Sani, A. I., Gonçalves, M. J., Oliveira, A., Rodrigues, C., & Xavier, M. (2019). Análise do meio escolar na perspetiva dos agentes educativos: características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (19), 67-89. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5293>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning Journal*, 23(1), 95–110. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1447>
- Chow, B. C., & Louie, L. H. T. (2013). Difference in children’s gross motor skills between two types of preschools. *Perceptual and Motor Skills*, 116(1), 253–261. <https://doi.org/10.2466/25.06.10.PMS.116.1.253-261>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. Em *Review of Educational Research* (Vol. 84, Número 2, pp. 163–202). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Revista Brasileira Ciências Esporte*, 36(2), 587–601.
- Conceição, J., Santos, J., Sobrinha, M., & Oliveira, M. (2009). *A importância do planeamento no contexto escolar*. 1–13.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69–77.
- Damiani, M. F. (2008). Understanding collaborative work in education and revealing its benefits. *Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná*, 31, 213–230.
- Darido, S. (2012). A avaliação da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 16, 127-140,
- Edelman, P. B. (2021). Cooperating Music Teachers’ Opinions Regarding the Importance of Selected Traits, Behaviors, and Skills as Predictors of Successful Student Teaching Experiences. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 451–468. <https://doi.org/10.1177/0022429420951186>

- Elwood, J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 13(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/09695940600708653>
- Esomonu, N. P.-M., & Eleje, L. I. (2020). Effect of Diagnostic Testing on Students' Achievement in Secondary School Quantitative Economics. *World Journal of Education*, 10(3), 178–188. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p178>
- Farrell, T. S. C. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 97–107. www.urmia.ac.ir/ijltr
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2022). A personalização da aprendizagem nas atividades de adaptação ao meio. *Centro de Investigação em Educação*, 191–199. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022fernandovicente>
- Fialho, I. B., & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador com a prática de ensino supervisionada. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 57. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201857-77>
- Freire, E., Verenguer, R., & Reis, M. (2002). Educação Física: Pensando a profissão e a preparação profissional. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 39–46. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1345>
- Gallo, A., Olivier, E., Archambault, I., & Morin, A. J. S. (2022). Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: Promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors. *Learning and Instruction* 82, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101684>
- Garcia, F. W. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. *Educação a Distância*, 3(1), 25–48.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (27), 97–114. <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>

- Göktaş, E., & Kaya, M. (2023). The Effects of Teacher Relationships on Student Academic Achievement: A Second Order Meta-Analysis. *Participatory Educational Research*, 10(1), 275–289. <https://doi.org/10.17275/per.23.15.10.1>
- Goldberg, P., Wagner, W., Seidel, T., & Stürmer, K. (2023). Why do students exhibit different attention-related behavior during instruction? Investigating effects of individual and context-dependent determinants. *Learning and Instruction*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101694>
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). *O modelo de educação desportiva: Uma alternativa a considerar no ensino da educação física*, 203-216. <http://hdl.handle.net/10400.13/281>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Gudinge, J. (2018). Cooperative Learning: A Teacher Perspective (Dissertation, Malmö universitet/Lärande och samhälle), 1-30.
- Guerriero, S. (2014). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*. Paris: OECD, 1-7. https://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Haydt, R. C. (2007). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* (R. C. Haydt, Ed.; 6ª). Editora Ática.
- Hora, M. (2019). *The Impact of Heterogeneous or Homogeneous Grouping on Improving Early Elementary Students' Fluency Scores* [Northwestern College]. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters
- Jhanji, K. P., & Kumar, A. (2019). Modernization in Teaching Learning Process. Em *INNOVATIVE TEACHING PRACTICES FOR 4G STUDENTS* (pp. 105–109). IOR INTERNATIONAL PRESS. <https://doi.org/10.34256/iorip19122>
- Juliantine, T., Rismanugraha, A., & Budiana, D. (2018). The Influence of Peer Teaching and Cooperative Learning Models towards Students' Self-Confidence and Cooperation in Learning Volleyball. *Advances in Health Sciences Research*, 11, 392–394.

- Júnior, A., & Oliveira, A. (2021). Configuration of the supervised curricular internship in physical education – Teaching degree: Incursions and notes from Norbert Elias. *Praxis Educativa*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.16.17537.066>
- Khanal, S. P., Budhathoki, C. B., & Okan, O. (2023). Improving adolescent health literacy through school-based health literacy intervention: a mixed-method study protocol. *BMC Public Health*, 23(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15316-4>
- Khawam, A. M., Didona, T., & Hernández, B. S. (2017). Effectiveness of Teamwork In the Workplace. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)* *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 32(3), 267–286. <http://gssrr.org/index.php?journal=JournalOfBasicAndApplied>
- Korzeniecka-Bondar, A. (2018). Teachers’ Participation in School Daily Life. *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 143–153. <https://doi.org/10.2478/poljes-2018-0012>
- Leite, C., & Lascano Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69–91.
- Li, J., Chan, P. W. K., & Hu, Y. (2023). The Effects of Principals’ Instructional Leadership on Primary School Students’ Academic Achievement in China: Evidence from Serial Multiple Mediating Analysis. *Sustainability*, 15(3), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su15032844>
- Libâneo, J. C. (2015). *Práticas de organização e gestão da escola: Objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos*.
- Luft, V., & Vidoni, K. (2002). *Results of a school-to-careers preservice teacher internship program*. 122(4), 706-714. <https://link.gale.com/apps/doc/A90188944/AONE?u=anon~623bd7c1&sid=googleScholar&xid=5d6ef22>
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., & Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626–641. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0061>
- Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M., & Zambalde, A. L. (2021). Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 26(3), 718–741. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000300005>

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Sila, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (J. V. Pedroso, Ed.). DGE.
- Martins, M. (2014). *Clima de sala de aula: Percepções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de Português e Educação Física*. ISPA.
- Mathew, P., Mathew, P., & Prince, J. P. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126–131. www.apiar.org.au
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G., & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and Learning in the College Classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Mellado-Moreno, P. C., Borralho, A., & Blanco-García, M. (2022). Perspectives on the teaching-learning-assessment process in a Portuguese and a Spanish university. *Meta: Avaliacao*, 14(43), 444–474. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3721>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra Revista Científica*, 6, 57–70.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26–42. <https://doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Moustafa, A., Assaraf, O., & Eshach, H. (2013). Do Junior High School Students Perceive Their Learning Environment as Constructivist? *Journal of Science Education and Technology*, 22. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9403-y>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Ofem, U., Idika, D., & Ovat, S. (2017). Effect of diagnostic and feedback assessment approaches in enhancing achievement in mathematics among secondary school students in Calabar Municipality. *International Journal of Scientific Research in Education (IJSRE)*, 10(2), 221–227. <https://www.researchgate.net/publication/333679901>
- Oliveira, W. (2014). *Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem*.

- Olivos, F., & Yuan, X. (2023). Teachers' beliefs about educational quality: Examining the power of school settings through survey experiments. *Teaching and Teacher Education*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104140>
- Papagiannopoulos, D., Digelidis, N., & Syrmpas, I. (2023). PE teachers' perceptions of and experiences with using the TGFU model in teaching team games in elementary school. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(2), 482–491. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02060>
- Parsons, S., & Vaughn, M. (2016). One teacher's instructional adaptations and her student's reflections on the adaptations. *Journal of Classroom Interaction*, 51, 4–17.
- Patnaik, E. (2013). Reflexivity: Situating the researcher in qualitative research. Reflexivity: Situating the Researcher in Qualitative Research. Em *Humanities and Social Science Studies* (Vol. 2, Número 2). <https://www.researchgate.net/publication/263916084>
- Pires, M. V. (2006) A construção do conhecimento profissional: um estudo com três professores. In Atas do XVII Seminário de Investigação em Educação Matemática. Setúbal: Associação de Professores de Matemática, 1-20.
- Prodócimo, E., Caetano, A., De Sá, C., Dos Santos, F., & Siqueira, J. (2007). *Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar*. Motriz, 13(2), 128-136.
- Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). *Contributos para uma reflexão sobre o Desporto Escolar*, 43-45. <http://hdl.handle.net/10400.13/2049>
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP. <https://www.researchgate.net/publication/279528255>
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 1153-1168). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- Richter, A. W., Dawson, J. F., & West, M. A. (2011). The effectiveness of teams in organizations: A meta-analysis. *International Journal of Human Resource Management*, 22(13), 2749–2769. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.573971>
- Rosa, M. da C., & Galinha, S. (2016). Identidade profissional: Como se vee, os professores na escola atual. *Revista Da UIPSantarém*, 3(5), 1–18. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14395>

- Salinas, D., & Garrido, C. G. (2022). Teacher educators' adaptability process when faced with remote teaching. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103890>
- Scalabrin, I., & Molinari, A. (2013). *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*.
- 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>
- Silalahi, T. F., & Hutauruk, A. F. (2020). The Application of Cooperative Learning Model during Online Learning in the Pandemic Period. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 3(3), 1683–1691. <https://doi.org/10.33258/birci.v3i3.1100>
- Silva, D., Matos, P., & Almeida, D. (2014). *Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão*. (47), 73-84. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i47.4651>
- Silva, E., Gomes, L., & Santana, V. (2011). *Escola e comunidade: Uma relação necessária*.
- Silva, I. P., Oliveira, V.M.R., Pereira, B. O. (2017). Desempenho motor das habilidades de controlo de objetos das crianças e as suas características empreendedoras, In W. Neto, E. Monteiro & B. Pereira (Org.), *Promoção da Saúde, das Crianças e Adolescentes. Uma abordagem integral*, pp.192-203. Recife, Editora FASA
- Silva, R., Farias, C., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). Implementation of Game-Centered Approaches in Physical Education: A Systematic Review. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 3246–3259. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s6443>
- Simplicio, S. S., Andrade, A. da C., & Cavalcante, M. do S. T. (2019). O aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem: os impactos das metodologias ativas em diferentes modalidades da educação básica. Em *Impactos das tecnologias nas ciências exatas e da terra 2* (pp. 9–22). Antonella Carvalho de Oliveira. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5371922011>
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). *Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções*, 136-148. <http://hdl.handle.net/10400.13/1696>
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research.

- Review of Educational Research*, 88(4), 479–507.
<https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 236, 62, 236–264.
- Vedovatto, D., & Borges, C. (2022). A parceria entre universidade e escola no estágio supervisionado: A experiência em Quebec. *Educação: Teoria e Prática*, 31(64), 1–20.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15645>
- Vozniak, L., Mesquita, I., & Batista, P. F. (2016). A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação (UFSM)*, 41(2), 281–296.
<https://doi.org/10.5902/1984644417131>
- Webb, P. I., Pearson, P. J., & Forrest, G. (2006). *Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education physical education*.
<https://ro.uow.edu.au/edupapers/74>
- Whitman, N. A. (1998). *Peer Teaching To Teach is To Learn Twice*.
- Winstone, N. E., Hepper, E. G., & Nash, R. A. (2021). Individual differences in self-reported use of assessment feedback: the mediating role of feedback beliefs. *Educational Psychology*, 41(7), 844–862.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1693510>
- Young, M. (2011). *What are schools for?*
- Zhang, M. (2022). “Groupwork or teamwork?”: Creating the same page for improving team-based learning experience. *Communication Teacher*, 37(1), 30–34
<https://doi.org/10.1080/17404622.2022.2069838>

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