

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



André Lima de Sousa

Nº 34688

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 a orientação da Doutora Maria Fátima Gomes Sarmiento Chaves da Universidade da Maia e do Professor Paulo Jorge Rosa da Cunha, do Agrupamento de Escolas D. Maria II.

Junho de 2023

Ficha de catalogação

Sousa, A. (2023), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

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

AGRADECIMENTOS

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

Immanuel Kant

Nem sempre o nosso caminho é guiado por certezas. Por vezes, emerge a necessidade de embarcar no desconhecido e sair da nossa zona de conforto. O importante é nunca deixar que o medo nos limite e nos torne reféns de nós próprios. No entanto, durante esta longa jornada surgiram medos, dúvidas, receios e, muitas vezes, a necessidade de parar e ponderar qual a decisão mais acertada. Todos estes momentos tornam-se mais fáceis de encarar quando temos um núcleo de pessoas que se tornam alicerces, aconselham e aclaram a minha visão sobre o caminho a seguir e nos encorajam a batalharmos pelos nossos objetivos.

Com todo o suporte por eles proporcionado, surge a necessidade de registar, naquele que é o culminar de todo este trajeto, o agradecimento e apreço por cada uma das pessoas que tornou não somente nos dias bons, como principalmente nos dias menos bons, esta etapa tão bonita, enriquecedora e repleta de aprendizagens que tanto me fizeram evoluir enquanto docente e ser humano, nomeadamente:

- Aqueles que estão em todos os momentos, que sempre fizeram um esforço imensurável para que me fosse permitido lutar por cada um dos meus objetivos, me dão um amor genuíno e incondicional e que vibram comigo a cada conquista, os meus pais e as minhas avós;

- À minha namorada que teve imensa paciência, celebrou comigo cada pequena vitória desta grande jornada, teve as palavras certas e a força necessária para me apoiar nos momentos mais difíceis;

- Aos meus amigos, que sempre mantiveram o meu sorriso e me deram suporte nos momentos mais difíceis;

- Aos meus colegas de NPES e amigos, Rui Soares e Rui Ferreira, que contribuíram e facilitaram o sucesso desta caminhada através da compreensão, cooperação e espírito crítico, que muito suportou a minha evolução;

- Aos docentes do Agrupamento de Escolas D. Maria II, em especial ao grupo de Educação Física por nos ter acolhido tão bem, estarem sempre disponíveis para colaborar e partilharem as suas experiências;

- Aos alunos a quem tive a honra de lecionar neste ano de tamanha relevância na minha vida, pelo bom relacionamento, amizade e carinho;

- Ao Orientador Cooperante, Paulo Cunha, por toda a paciência, pelos conselhos que nos deu durante todo o ano, pela confiança em nós depositada para que fosse possível uma prática repleta de experiências, e que nos permitiu sermos melhores professores e melhores homens;

- À Professora Supervisora, Maria de Fátima Sarmiento, por todas as críticas construtivas, disponibilidade, conhecimento e boa energia transmitida em todos os momentos de contacto;

- Aos docentes da Universidade da Maia, pela disponibilidade no esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências.

A estes, e a tantos outros que marcaram durante a minha formação e influenciaram o meu caminho, quero deixar um sincero e eterno agradecimento por facilitarem e tornarem este percurso tão bonito e inesquecível!

Resumo

O presente relatório é parte integrante da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia. Esta unidade curricular marca uma etapa importante no processo de formação dos estudantes estagiários, culminando com a produção do presente relatório. A Prática de Ensino Supervisionada visa uma progressiva e orientada integração do estudante estagiário no contexto prático da docência. Fiz parte integrante de um núcleo de três estudantes estagiários, com a supervisão de uma professora orientadora da instituição de ensino superior e um professor da escola cooperante, na Escola Secundária D. Maria II, no ano letivo 2022/2023. Serve este documento para refletir sobre a experiência de um dos três estudantes estagiários que desenvolveu, a par com o seu núcleo um trabalho colaborativo, que ajudou no crescimento e desenvolvimento profissional, desconstruindo diversos paradigmas e adquirindo um vasto leque de competências. O presente relatório pretende refletir a riqueza deste percurso, dividido em vários capítulos, onde o meu percurso foi marcado pela procura constante de construção de conhecimento, um grande desenvolvimento pessoal e profissional, pela reflexão e pela constante procura da melhor forma de transmitir o conteúdo para os alunos e/ou comunidade educativa. A “Introdução” pretende clarificar o objetivo da construção do presente relatório, bem como sintetizar o enquadramento. No capítulo dois, referente ao “Enquadramento pessoal e profissional”, é realizado uma resumida autobiografia que fundamentam as minhas decisões e são explanadas as expectativas iniciais. Posteriormente é caracterizado o contexto da prática descrevendo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação no capítulo “Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção”. No capítulo da “Participação e Relação com a comunidade” são apresentadas todas as atividades realizadas em trabalho colaborativo. No sexto capítulo, dedicado ao “Desenvolvimento profissional”, é realizada uma reflexão relativamente às dificuldades sentidas e necessidades de formação. Por fim, na “Reflexão final”, é analisado todo o processo da Prática de Ensino Supervisionada, realizando uma retrospectiva de todo este processo vivenciado por nós, estudantes estagiários.

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

Abstract

This report is an integral part of the curricular unit called Supervised Teaching Practice, within the Master's program in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the University of Maia. This curricular unit marks an important stage in the training process of pre-service teacher, culminating in the production of this report. The Supervised Teaching Practice aims to progressively and guidedly integrate the pre-service teacher into the practical context of teaching. I was part of a group of three pre-service teachers, supervised by a faculty tutor from the higher education institution and a cooperating teacher from D. Maria II Secondary School during the academic year 2022/2023. This document serves to reflect on the experience of one of the three pre-service teachers who, alongside their group, developed collaborative work that contributed to personal and professional growth, deconstructing various paradigms, and acquiring a wide range of skills. This report aims to showcase the richness of this journey, divided into several chapters, where my path was marked by a constant search for knowledge construction, significant personal and professional development, reflection, and the continuous search for the best way to convey content to students and/or the educational community. The "Introduction" clarifies the purpose of creating this report and provides a synthesis of the framework. In chapter two, regarding "Personal and Professional Context," a brief autobiography is presented to underpin my decisions, and initial expectations are explained. Subsequently, the practice context is characterized, describing the process of conception, planning, implementation, and evaluation in the chapter "Professional Practice: from analysis to intervention plan." The "Participation and Community Relationship" chapter presents all the activities carried out in collaborative work. In the sixth chapter, dedicated to "Professional Development," a reflection is made on the difficulties experienced and training needs. Finally, in the "Final Reflection," the entire process of Supervised Teaching Practice is analyzed, providing a retrospective of the experience lived by us, the pre-service teacher.

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

Índice de Siglas e Acrónimos

UMAIA - Universidade da Maia

RPES - Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

PES - Prática de Ensino Supervisionada

NPES- Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

EE - Estudante Estagiário

UD - Unidade Didática

ESDMII - Escola Secundária D. Maria II

NE - Necessidades Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

OC - Orientador Cooperante

PSP - Polícia de Segurança Pública

Índice Geral

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	6
3.1 A importância da PES	6
3.2 A PES na UMAIA.....	7
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	8
3.3.1 Espaços Desportivos e Materiais	11
3.3.2 Caracterização das Turmas	12
3.4 O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	14
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	18
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	18
4.1.1 Conceção de ensino	18
4.1.1.1 Modelos de Ensino	19
4.1.2 Planeamento	22
4.1.3 Realização	30
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	30
4.1.4 Avaliação	35
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	38
5.1 Atividades realizadas	38
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	42
5.3 A Componente ético-profissional	43
5.4 Socialização profissional e institucional	44
6. Desenvolvimento profissional	46
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão .	46
7. Reflexões finais	48
8. Referências bibliográficas	51

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge como parte integrante do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA) e a elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) tem um cariz obrigatório para a conclusão do mesmo. Este documento tem como objetivo a explanação e reflexão das práticas e metodologias aplicadas neste caminho de evolução, sustentado num planeamento sólido, tal como defende Januário et al. (2016), realizado de acordo com uma análise prévia da escola, do meio envolvente, da turma e do contexto de todas as variáveis para que seja possível corresponder com as necessidades e objetivos reais.

A PES e o relatório regem-se pela legislação vigente que admite a habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, atualizado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro) e pelas normas da instituição universitária.

A PES tem um cariz formativo e reflexivo, dando a oportunidade de colocar no terreno todo o conhecimento adquirido ao longo desta jornada académica. De acordo com Lima et al., (2014, p.69), é aqui que o “estudante estagiário mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF, provocando-lhe comportamentos de adaptação”. Neste sentido, foi também no decorrer da PES que fomos colocados à prova diariamente com o objetivo de nos obrigar a encarar todas as nossas fragilidades, desde o conhecimento científico, passando pelo domínio da turma ou até pela fluidez e clareza na comunicação, de forma a arranjarmos estratégias para nos superarmos. Desta forma, foi inequívoca a nossa evolução enquanto profissionais docentes.

O Núcleo da PES (NPES) foi constituído por uma Supervisora, um orientador cooperante (OC) e três Estudantes Estagiários (EE). Estes EE realizaram a sua prática no Agrupamento de Escolas Dona Maria II, em Braga, no decorrer do ano letivo 2022/2023. Cada EE teve a responsabilidade de lecionar uma turma do 12.º ano de escolaridade. Como complemento ao ensino secundário, estes tiveram a oportunidade de lecionar momentos de várias Unidades Didáticas (UD) numa turma do 2º ciclo, na escola E.B. 2 e 3 de Lamações.

O presente relatório divide-se em vários capítulos, que envolvem as áreas que caracterizam todo o processo da PES. Após a introdução, surge o enquadramento pessoal e profissional. Aqui é exposto o percurso do EE desde a sua formação inicial, até ao percurso na

área do desporto, explanando assim as motivações para o ingresso neste ramo. Neste ponto é ainda relacionado o nosso percurso e motivações com as nossas expectativas iniciais da PES. O terceiro ponto é destinado ao enquadramento institucional, caracterizando o contexto de atuação, a sua importância, o núcleo e as turmas. No quarto capítulo serão abordadas as experiências nos três domínios da concessão do ensino: planeamento, realização e avaliação. A participação na escola e a relação com a comunidade serão abordadas no quinto capítulo, onde explanamos as atividades realizadas e a relação construída ao longo do ano com a comunidade educativa. O sexto capítulo diz respeito ao desenvolvimento profissional, onde refletimos relativamente às dificuldades sentidas, onde fazemos referência às formações realizadas e todos os momentos de partilha que serviram em aquisição de conhecimentos. Por fim, é realizada uma conclusão, em jeito de reflexão final sobre todo o processo, assim como a importância destas vivências e o nosso contributo à escola.

Durante todo o ano, foram colocados em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico e profissional, como treinador, de forma a proporcionar a melhor experiência aos alunos, quer no contexto prático das aulas como nas relações interpessoais.

Em suma, a PES, sempre sustentada cientificamente e alicerçada com a prática reflexiva, revelou ser um ano de muito conhecimento, recheada de boas experiências e, acima de tudo, de um crescimento pessoal e profissional significativo através, não só no campo da lecionação das aulas, como no trabalho em cooperação com todo o NPES e toda a comunidade educativa.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Braga foi a cidade que me viu nascer, crescer e formar. Aqui, concluí o ensino secundário, formei-me desportivamente e iniciei o meu trajeto profissional no desporto.

Desde cedo que iniciei a minha prática desportiva e desde então foi visível o meu gosto pela prática de atividade física. Começando pela natação com um ano de idade e passando pelo andebol e futebol. Retomei a prática de andebol, onde realizei a minha formação completa na modalidade. Ainda como jogador, foi-me proposto iniciar o meu percurso como treinador dos escalões mais baixos da modalidade. Se alguma dúvida existisse daquilo que eu desejava para mim no futuro, quando iniciei o meu percurso como treinador, tais dúvidas sumiram por completo e imperou a certeza de que o que me realiza em pleno é a formação no mais vasto sentido da palavra.

Tal como acima mencionado, a parte do treino, mais concretamente, de andebol, teve um papel muito importante neste caminho e acabou por gerar alguma dúvida na hora de optar por uma via profissional mais especializada. Durante a licenciatura, a via de ensino sempre foi uma possibilidade devido à sua longevidade de carreira bem como a sua estabilidade, que poderia proporcionar, quando pensado a longo prazo. Com o passar do tempo fui adquirindo outro gosto pelo ramo do ensino e o trabalho com a formação nas diferentes equipas que orientei ajudou-me a perceber que, desta forma, conseguiria ter impacto direto não somente na formação desportiva, como na formação enquanto seres humanos, num leque muito mais vasto de pessoas. Era no treino que aplicava todo o meu conhecimento, através de estratégias inovadoras, como jogos reduzidos a partir do modelo de jogo ou assumir um papel de facilitador de conhecimento, obrigando-os a pensar nas diversas formas de atuação.

Como treinador, passei por todos os escalões de formação, trabalhando com ambos os sexos. Aqui, foi-me possível desenvolver várias competências interpessoais dada a diferença de orientar rapazes e raparigas em processo de formação. Ainda como treinador, foi-me dada a oportunidade de, a par de orientar uma equipa de formação, coadjuvar o treinador da equipa principal sénior feminina, com principal foco no treino das guarda redes. Este ano terminou de forma brilhante, conseguindo a subida da equipa ao principal escalão, as três guarda redes da equipa convocadas para a seleção nacional do respetivo escalão e uma ótima relação profissional e pessoal com a equipa técnica e jogadoras.

Durante o primeiro ano do Mestrado, trabalhei num ginásio onde consegui desenvolver ainda mais a minha capacidade de análise e avaliação, prescrição de exercício para diferentes populações, a capacidade de observação e de comunicação.

Também a organização de diferentes tipos de torneios, bem como a organização de um campo de férias desportivo, enriqueceram a minha capacidade de organização e gestão, assim como o meu conhecimento. Há cerca de, aproximadamente cinco épocas, tenho vindo a realizar o trabalho de recolha de estatística para a Federação de Andebol de Portugal através da observação de jogos, quer presencialmente, quer através de análise de vídeos.

Por fim, a par com os treinos de andebol, a recolha de estatística e a PES, durante este ano lecionei, num colégio, aulas de futebol para alunos do primeiro ciclo. Esta experiência tornou-se bastante enriquecedora, não só pelo facto de me obrigar a organizar-me da melhor forma, mas também me ajudou a ser disciplinado e trouxe-me uma visão muito mais ampla do ensino, enriquecendo a minha capacidade de análise, criação de exercícios e desenvolvimento de metodologias que se enquadrassem com os grupos que orientava.

2.2 Expectativas iniciais

A minha experiência enquanto treinador permitiu-me, desde muito cedo, trabalhar com todas as faixas etárias desde o primeiro ciclo até ao início do percurso universitário. Estes projetos, permitiram-me ainda trabalhar com pessoas com algumas dificuldades no desenvolvimento, de forma a conseguir incluir estas crianças e inculcar-lhes o gosto pela atividade física de forma a melhorar a sua qualidade de vida.

O mega agrupamento onde a ESDMII se insere aporta um grande significado a nível pessoal. A nível académico, iniciei o meu percurso na Escola Primária de S. João de Souto, passando pela Escola E.B. 2 e 3 de Lamações e terminando a escolaridade obrigatória na ESMII. Todas estas escolas que marcaram o meu percurso académico fazem parte deste mega agrupamento. A Escola onde ia iniciar esta nova etapa carrega consigo uma carga emocional ligeiramente diferente das restantes. Com esta, foi-me possível vivenciar e sentir a escola de várias formas. Além do ensino, a escola, permitiu-me, enquanto aluno, representá-la na modalidade de andebol e atingir a final da fase nacional da respetiva competição com o sentido de responsabilidade acrescido por acumular a função de capitão de equipa. Posteriormente, ainda no papel de aluno, foi-me dada a possibilidade de a representar enquanto árbitro de

desporto escolar. O mais curioso, foi o facto do professor de Educação Física que foi, em tempos o responsável pelo meu percurso no desporto escolar, ter-se-nos apresentado agora, na função de OC.

Face ao exposto, as minhas expectativas relativamente a esta PES estavam bastante elevadas. O facto de todo este percurso, o facto de conhecer as instalações, funcionários, professores, tudo isto levava a que toda esta experiência tivesse potencial para, além de conseguir adquirir o máximo de conhecimento em todas as vertentes das funções do professor, se tornar um meio facilitador para proporcionar o melhor ambiente para esta etapa.

Dos professores responsáveis, contava com a maior exigência, um espírito crítico e construtivo bastante apurado para que a nossa evolução quer como professores, em todo o sentido da palavra, quer a nível de conhecimento fosse o maior possível. Mais concretamente, no que diz respeito à professora supervisora, esperava a sua cooperação para uma melhor compreensão, enquadramento e aplicação dos diferentes modelos de ensino bem como esclarecimento de dúvidas e aconselhamento sobre quais as melhores posições a adotar nos diversos contextos que pudessem eventualmente surgir durante a PES. Por outro lado, no que concerne ao professor orientador, esperava a sua cooperação e compreensão para conseguirmos transmitir aos alunos a melhor experiência, no que diz respeito à disciplina de Educação Física.

No que diz respeito ao núcleo de estágio, foi muito positivo conseguir estar nesta experiência com colegas e amigos. Por este motivo, contava com um núcleo que trabalhasse afincadamente para atingir a melhor performance durante as aulas, que se entredajudasse com a finalidade de construção de conhecimento bem como no trabalho em cooperação para a superação individual e, conseqüentemente, do grupo.

Por fim, existia também a parte dos receios e das dificuldades deste desafio. O facto de conhecer as instalações, funcionários e professores podia ser também um fator que dificultasse a minha experiência nesta jornada, nomeadamente na dificuldade de integração junto de alguns professores. Outro exemplo era a novidade, o desconhecido e o trabalho que teríamos de desenvolver, juntamente com a pressão de tempo para o executar, sem nunca descorar de três pressupostos basilares: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes).

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

Seabra et al. (2016) salientam que a formação inicial deve assentar em práticas metodológicas transferíveis para a prática pedagógica e que devem recorrer ao desenvolvimento do espírito crítico face à realidade social de forma a que favoreça e estimule a inovação e a investigação e que promova práticas reflexivas e contínuas de autoinformação e autoaprendizagem. No entanto, é na PES que o EE mais socializa e constrói a sua identidade profissional como docente, provocando-lhe comportamentos de adaptação (Lima et al., 2014). Aqui, residiu um grande objetivo de conseguir realizar o transfere entre o conhecimento previamente adquirido e a aplicação prática deste de forma motivante e atraente para os nossos alunos.

Posto isto, a PES esteve orientada para ser um espaço onde os EE tinham liberdade para praticar e refletir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. Foi aqui que tivemos a oportunidade de, através da formação inicial, onde adquirimos os conhecimentos teóricos, aplicar as metodologias qualificadas e desenvolver as nossas competências bem como aprimorar o nosso conhecimento através da prática e da busca constante de conhecimentos que a fundamentasse. Estes conhecimentos adquiridos passaram, também, pela tomada de decisão perante imprevistos próprios da prática docente de acordo com as relações interpessoais dado que, cada vez mais, o ensino envolve seres humanos com emoções e sentimentos (Machado et al., 2012) e são, cada vez mais, colocados como figura central nos modelos de ensino atuais.

A inserção do estagiário no campo profissional, no âmbito do estágio como uma experiência organizada e planejada em parceria com a escola, pode permitir um amplo conhecimento sobre o contexto e a cultura escolar, possibilitando ao futuro professor elementos substanciais para fazer a sua escolha com relação à profissão docente. (Amaral-da-Cunha et al., 2020, p.6).

Posto isto, a PES representou a reta final de um ciclo de estudos académicos com uma grande importância, dado que foi o primeiro contacto profissional, num ambiente controlado onde puderam ser colocados à prova todos os nossos conhecimentos e capacidades desde o planeamento até à avaliação, passando pela elaboração de atividades inclusivas e promotoras

de práticas e estilos de vida saudáveis.

Após a conclusão desta etapa posso afirmar, com toda a certeza, que a esta teve um papel crucial não só na certeza de que fiz a escolha certa como também de um crescimento imensurável ao nível da prática, propriamente dita, e da construção da minha identidade profissional, embora esteja ciente que a construção da mesma é um processo inacabado durante toda a carreira docente. A necessidade constante de sair da minha zona de conforto e a exposição constante a situações que não tinha anteriormente encarado, revelaram ser, no meu ponto de vista, os principais motivos causadores da minha evolução.

3.2 A PES na UMAIA

A unidade curricular PES, insere-se no último ano do plano de estudos do MEEFEBS da Universidade da Maia. Mais concretamente, esta unidade curricular decorre nos terceiro e quarto semestres do segundo ciclo de estudos. Em paralelo com esta unidade curricular, desenrolam-se mais duas, denominadas de Projetos de Intervenção I e II. A fim de concluir este processo de formação, o EE deve submeter-se a uma apresentação do RPES perante um júri, onde deve relatar sucintamente as suas vivências e reflexões durante o ano letivo.

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

A PES visa o logramento de inserção e integração do EE perante o meio. Mais concretamente, o objetivo passa por o EE vivenciar, em contexto real, as dinâmicas e responsabilidades de um docente bem como desenvolver as suas competências nas áreas de desempenho supramencionadas.

Todo o trabalho desenvolvido durante toda esta unidade curricular é realizado com a supervisão e orientação do OC, complementado com a supervisão e regulação de todo o processo pela professora da Universidade da Maia. De forma a concluir com sucesso esta unidade curricular, devemos dar resposta a cinco áreas de atividades obrigatórias a realizar na

escola, tais como: lecionação; departamento curricular / grupo disciplinar; direção de turma; desenvolvimento de um seminário e participação no desporto escolar. O grande objetivo passa pelo EE vivenciar não somente a parte letiva do 2º e 3º ciclos e secundário, tendo como referenciais os documentos das Aprendizagens Essenciais bem como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), bem como também vivenciar a concretização e desenvolvimento do Projeto Educativo de Escola e respetivo Plano Anual de Atividades.

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem tem como finalidade a construção de estratégias e metodologias que deem resposta aos objetivos pedagógicos, de forma a melhor atingir os objetivos, dadas as características das turmas.

A Participação na Escola e Relação com a Comunidade representa a segunda dimensão e requer uma exposição e reflexão sobre as atividades realizadas bem como a interação e envolvimento com a comunidade de forma a facilitar e melhorar todo o processo de ensino. A participação da comunidade nos centros educativos melhora o desempenho académico dos estudantes (INCLUD-ED, 2009). Como tal, através da participação em atividades escolares, estreitamos as relações com os demais docentes e não docentes, mais concretamente no trabalho colaborativo. Com o desenvolvimento desta dimensão, tornou-se clara e evidente a necessidade de integração nas atividades desenvolvidas de forma a melhorar a nossa relação com toda a comunidade escolar.

No que concerne à dimensão do Desenvolvimento Profissional, destaca-se como um objetivo inacabado no sentido em que a formação contínua é um processo inconcluso dado o mundo em constante mudança, principalmente a nível tecnológico e, claro está, na adaptação das tecnologias de forma a tornar as aulas mais apelativas e do interesse dos alunos. Resende et al.(2014), reforçam ainda a ideia de que a formação contínua é um dos fatores mais influentes na construção da identidade profissional. Deste modo, o desenvolvimento profissional revela um princípio basilar da nossa carreira na medida em que é necessário um desenvolvimento síncrono com o mundo em que vivemos e com as novas metodologias que vão surgindo de forma a dar resposta às necessidades.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

Tendo em conta o meu passado nesta escola, para mim fazia todo o sentido que esta fosse a minha primeira opção. A par da cidade onde se insere, a escola caracteriza-se pela

tradição, inovação e criatividade.

Os cursos gerais de prosseguimento de estudos de nível secundário têm sido o centro da sua oferta formativa, complementada, em períodos mais ou menos longos, pelo 3º ciclo do ensino básico. A partir de dois mil e cinco, abriu-se ao ensino profissional de nível secundário e, mais tarde, ao ensino para adultos, em regime noturno.

O Agrupamento de Escolas D. Maria II, em Braga, foi anunciado pelo Ministério da Educação e Ciência em dezasseis de janeiro de dois mil e treze, tendo sido nomeada a Comissão Administrativa Provisória em vinte e seis de abril do mesmo ano. A nova unidade orgânica resultou da agregação entre a Escola Secundária D. Maria II (ESDMII) e o Agrupamento de Escolas de Lamações. Hoje, este mega agrupamento conta com escolas desde jardins de infância, até ao ensino secundário, nomeadamente: Jardim de Infância Bracara Augusta e Jardim de Infância de Lamações; Escola Básica de Santa Tecla, Escola Básica de S. João do Souto, Escola Básica de Tenões, Escola Básica de Nogueiró, Escola Básica de Lamações e Escola Básica do Bairro Económico; ESDMII (Sede).

Reúne cerca três mil alunos (com idades compreendidas entre os três e os dezoito anos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário), trezentos e oitenta e cinco professores, quinze técnicos superiores, quinze administrativos, setenta e quatro assistentes operacionais e três psicólogas.

O agrupamento tem a missão de ser referência na formação de alunos, através da qualidade dos seus serviços, 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.

O Agrupamento de Escolas D. Maria II é distinguido como agrupamento de referência em duas vertentes, nomeadamente para a colocação de docentes de Intervenção Precoce e Ensino Bilingue de alunos Surdos.

O agrupamento, como é possível constatar, tem um grande impacto social na cidade não só pela oferta educativa, mas também pelos projetos e clubes que desenvolve e promove que visam lograr a multidisciplinariedade, desenvolvimento de competências sociais e, através dos mesmos, impulsionam o crescimento da escola e da comunidade. Como clubes, o agrupamento

conta com uma grande diversidade. O Clube de Ciência Viva promove o contacto com a ciência e a tecnologia, para a educação e para o acesso generalizado dos alunos a práticas científicas, promovendo o ensino experimental das ciências e fomenta a interdisciplinaridade e a abertura das escolas à comunidade. O Clube de Astronomia nasceu através do Prémio da Fundação Ilídio Pinho 2010 e no qual o grupo de alunos e professores se classificou em primeiro lugar. Espera-se que, através deste, os participantes tomem consciência dos fenómenos que os rodeiam. O Clube de Xadrez, filiado na Associação de Xadrez de Braga, nasceu em outubro de 2005 com a finalidade de proporcionar aos alunos atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades cognitivas inerentes à modalidade como, por exemplo, a memória, a concentração, atenção, raciocínio lógico, entre outros. Outros clubes do agrupamento são o Clube de Cerâmica, Clube da Reciclagem, Clube de Teatro, Clube das Artes, Clube Europeu, Clube Mãos na Terra, Clube Mãos na Massa, Clube da Reciclagem e o Clube ECOA. Como projetos, o Agrupamento conta com os seguintes: Artes Visuais, Comboio das Bicicletas, Desporto Escolar (badminton, andebol, BTT e voleibol), Eco-Escolas, Ideias com Mérito, Mobilidade urbana Sustentável, Parlamento dos Jovens 22-23 do ensino Secundário, Projeto Cultural do Agrupamento, Prémio Fundação Ilídio Pinho, Segurança Digital, SELF e Todos Juntos Podemos Ler.

Estando nós numa fase em que o mundo é uma aldeia global, cada vez mais jovens partem à descoberta do mundo e de novas experiências. De forma a 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 de 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 laboral numa instituição europeia, aliado à mobilidade de professores para observação da atividade profissional.

A ESDMII conta ainda com uma vasta oferta educativa desde o ensino regular até ao ensino profissional. No ensino regular conta com os cursos Científicos-Humanísticos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Associações de opções, nomeadamente CT, CSE, AV e LH. Como cursos profissionais, a escola tem presente na sua oferta cursos de Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Serviços Jurídicos, Técnico de Design e Comunicação Gráfica, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico de Informática – Sistemas.

Na ESDMII está também sediado o Centro de Formação Braga Sul. Centro este que promove ações de formação creditadas para pessoal docente. Estas formações são de elevada importância para manter os docentes atualizados e proporcionar ferramentas para que estes possam adquirir competências, bem como para uma progressão sustentável da carreira. Como consequência, as ferramentas adquiridas nestas formações terão um impacto direto na forma como o docente leciona as aulas e as estratégias que utiliza para a abordagem das mesmas.

3.3.1. Espaços Desportivos e Materiais

No que diz respeito às infraestruturas da escola, e mais concretamente na área da Educação Física, a escola contava com quatro espaços desportivos. O Pavilhão Desportivo 1 (PD1) era o espaço com maiores dimensões e contava com duas balizas, seis tabelas de basquetebol e encaixe para três redes de voleibol. Este espaço, além de marcações de campos reduzidos, contava ainda com as marcações para campos oficiais de andebol, futsal, basquetebol e voleibol. O Pavilhão Desportivo 2 (PD2) era um espaço de menor dimensão, quando comparado ao anterior, e era conhecido internamente como “estufa” dado o calor que aí se fazia sentir. Aqui encontrávamos um campo de voleibol, um campo de basquetebol, e vários campos de badminton com as marcações oficiais. O Polidesportivo Exterior (PE) caracterizava-se por ser o único espaço totalmente aberto. Continha materiais e marcações para dois campos de basquetebol e dois campos de voleibol. Por fim, o Ginásio, ou Grande Auditório, era um espaço mais limitador. Neste, apenas era possível lecionar as modalidades de badminton, sem marcações, de atividades rítmicas, ginástica de solo, ginástica de aparelhos, ginástica rítmica e ginástica acrobática.

A alocação a cada um destes espaços estava definida por um roulement, realizado por um membro do departamento de Educação Física da escola, procurando uma igualdade na distribuição de cada espaço.

A Escola contava com uma grande diversidade de material, quer em termos quantitativos, quer como qualitativos para a leção das aulas. O facto de vários professores poderem lecionar a mesma modalidade em espaços diferentes e com total liberdade, demonstra ser um fator que traduz as condições que nos eram dadas para o exercício das nossas funções como docentes.

3.3.2. Caracterização das turmas

12º I

A turma do 12º I da ESDMII era da opção de Ciências Socioeconómicas. Inicialmente, a turma era constituída por um número considerável de alunos que, com o aproximar do início do ano, se dispersaram culminando com o início das aulas com um número bastante reduzido de alunos. No início do ano letivo, a turma era constituída por treze alunos que, no final do primeiro período, derivado de transferências para o agrupamento de escolas vizinho, viu-se reduzida a dez alunos. Seis eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa, assim como os seus progenitores e residentes em freguesias próximas da escola.

De forma a melhor perceber o passado desportivo, as valências de cada aluno e as *skills* possivelmente adquiridas nesse percurso, questionamos os alunos sobre esse percurso. Apenas um aluno não praticava qualquer tipo de desporto e, dos restantes, obtivemos respostas desde futebol a taekwondo, passando por futsal, ciclismo, natação e voleibol, na sua maioria de forma federada. De salientar que nenhum destes alunos pertencia a qualquer grupo-equipa de Desporto Escolar.

Após a conclusão do ensino secundário, apenas um aluno idealizava a realização de um ano sabático, pretendendo os restantes ingressarem num curso de ensino superior.

Relativamente à disciplina de Educação Física foi possível constatar que os alunos objetivavam, de forma generalizada, melhoria da sua condição física, obter um perfil saudável e aprenderem as regras estruturantes das diferentes matérias. Apesar de ser uma turma heterogénea e com capacidades motoras diferentes, mostravam-se dispostos, através do seu esforço e dedicação combater as suas debilidades e, assim alcançarem uma classificação de excelência, entre os dezoito e os vinte valores.

As turmas do 6º5 e do 6º7 da E.B. 2 e 3 de Lamações, foram as turmas onde os EE lecionaram aulas das modalidades de voleibol, ginástica de solo e futebol.

6º5

O NPES deslocou-se à escola Básica de Lamações a fim de lecionar ao segundo ciclo. Estas aulas foram encaradas como forma de enriquecimento da nossa experiência no contexto de prática pedagógica. Em consonância com o nosso horário, o 6º5, juntamente com o 6º7, foram as turmas que melhor se enquadraram. Constituída por vinte alunos, sendo que treze eram rapazes e sete raparigas com idades compreendidas entre os dez e doze anos.

A maioria dos alunos (dezoito) tinha nacionalidade portuguesa sendo, os restantes dois, de nacionalidade brasileira. Relativamente aos encarregados de educação, a formação académica variava desde a conclusão do 3º ciclo até a um bacharelato, sendo que a maioria tinha completado o 3º ciclo ou o ensino secundário, não seguindo para o ensino superior. Em relação à profissão, a grande maioria era trabalhador por conta de outrem.

No que concerne à turma, esta caracterizava-se por ser muito heterogénea ao nível da aptidão física. No entanto, é de salientar que os alunos tinham um comportamento exemplar. Apresentavam elevados índices de aproveitamento escolar, destacando-se apenas um dos alunos com mais dificuldades que os restantes.

Importa referir que, nesta turma, dois alunos apresentavam NE que, embora não necessitassem de apoio específico, havia a necessidade de ter um cuidado extra na abordagem aos mesmos.

6º7

A turma era constituída por vinte e um alunos, onze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, fixando-se a média nos 11,3 anos. Dois alunos contavam com uma retenção, tendo ocorrida uma no primeiro ano de escolaridade e outra no segundo. Quanto à nacionalidade, onze alunos eram brasileiros e dez eram portugueses. Nenhum destes alunos apresentava NE.

No que respeita aos pais, a maioria era de nacionalidade portuguesa e os restantes, nacionalidade brasileira. A sua formação académica variava desde a conclusão do 3º ciclo até a um mestrado. No que diz respeito à situação profissional, dividiam-se entre desempregados e trabalhadores por conta de outrem, encontrando-se uma minoria a trabalhar por contra própria.

Relativamente ao nível de capacidades e habilidades motoras, a turma apresentava alguma heterogeneidade. Na sua constituição registaram-se discentes com competências e predispostos para a prática da atividade física e outros com algumas dificuldades motoras e pouco predispostos. Um dos alunos revelou bastante dificuldade no domínio de competências socio afetivas, revelando um grande afastamento e imensas dificuldades em desenvolver qualquer contacto físico, não havendo, no entanto, qualquer registo de um diagnóstico que revelasse a existência de alguma problemática merecedora de alguma justificação médica. Quanto ao comportamento, a turma também revelou uma grande heterogeneidade, com alunos muito concentrados nas tarefas e nas instruções e outros, embora em número reduzido, com algumas dificuldades de concentração.

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

De acordo com vários autores, é na vivência socializante do dia a dia que se aprende o que é ser professor. Muitos autores, tal como Nóvoa (2019), defendem que só é possível aprender a profissão através da convivência, apoio e cooperação dos demais professores. Além dos professores da escola, é necessário salientar a importância do NPES que, durante todo o ano, trabalhou e se amparou para o sucesso do núcleo e evolução individual de cada um dos seus elementos.

O NPES da ESDMII era composto por três estudantes estagiários que, além de colegas, posso considerar amigos, de seus nomes André Sousa, Rui Ferreira e Rui Soares. Como responsáveis por este processo a UMAIA nomeou o professor Paulo Cunha como OC, que esteve connosco todos os dias e foi um elemento crucial nesta etapa, bem como a professora doutora Fátima Sarmiento que assumiu o papel de supervisora e nos deu suporte para que as nossas práticas fossem sempre sustentadas e nos deu espaço para o esclarecimento de dúvidas. Este núcleo caracterizou-se por um trabalho cooperativo e espírito crítico para que todos pudessem evoluir ao máximo durante este período. Claro está que nem sempre houve consenso, mas foi através de reflexões e senso comum que conseguimos sempre chegar a conclusões que fossem de acordo com os ideais de cada um.

Numa fase prematura, o nosso contacto inicial com a escola passou por uma reunião com o OC anexada a uma apresentação completa da escola e, posteriormente, a presença em uma reunião com a presença dos órgãos da direção.

A reunião geral dos professores, caracterizou-se importante por ter sido a nossa primeira interação com os docentes do agrupamento. Nesta, foi abordado pela Sra. Diretora e pelo seu conselho, o plano das atividades que se viriam a realizar no decorrente ano letivo. Foram ainda apresentadas as regras e o modo de funcionamento do Agrupamento de escolas D. Maria II. Na sequência, do início do ano letivo foi facultado ao OC o documento orientador da PES, da UMAIA.

Ainda no dia de receção à comunidade educativa, participamos na reunião do grupo disciplinar de Educação Física. Aqui foi feito um levantamento do ponto de situação referente a alguns documentos importantes, tais como, a construção do roulement, a elaboração de planificações como o projeto da semana FITEscola, ajustes aos critérios de avaliação dos alunos com prática regular e dos alunos com atestado médico. Foram ainda discutidas as propostas de atividades a serem incluídas no Plano Anual de Atividades (PAA).

No que diz respeito à reunião de conselho de diretores de turma, esta tem um caráter de exclusividade a professores que se encontram no exercício das funções. Estes desempenham funções no vasto leque de abrangência. Cabe ao diretor de turma participar em todos os conselhos de diretores de turma e envolvimento no debate dos temas fundamentais, observar e apoiar na construção das atas de reunião de conselho de turma, favorecer a coordenação interdisciplinar dos professores da turma no âmbito dos diferentes projetos, recolher e fornecer informações sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos, analisar com os professores os problemas dos alunos com dificuldades de integração bem como as questões que surjam no relacionamento entre alunos e/ou alunos e professores, bem como propor e discutir com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais. Não obstante, o diretor de turma, tem ainda uma intervenção direta no Plano Curricular Integrado (PCI), nomeadamente, na sugestão e colaboração na operacionalização de atividades, quer no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento como no Projeto Educação para a Saúde com uma aula dedicada a este tema e Educação Sexual (PESES).

Estive presente na reunião de conselho de turma, da turma que me foi atribuída. Esta foi dirigida pelo secretário atribuído à reunião, com a justificativa de a respetiva diretora de turma se encontrar abrangida por baixa médica. Este momento serviu para que fosse realizado um diagnóstico prévio dos alunos, nomeadamente dos seus antecedentes curriculares, assim como analisar se nesta turma se tinha consumado algum comportamento contrário à normal conduta.

Nos restantes conselhos de turma, nas quais estive presente, foi alvo de análise e retificação propostas de avaliação, aproveitamento generalizado da turma, assim como o seu comportamento, assiduidade, pontualidade e ainda foram analisadas propostas que tinham como fim promover o sucesso escolar, nomeadamente sinalizar alunos que necessitassem de se inserir no apoio fornecido pelo professor da disciplina em discussão.

Rodrigues et al. (2016), citando Sá-Chaves (2002) e Alacrão e Roldão (2008), afirmam que atualmente a supervisão pedagógica centra-se na melhoria das práticas e emerge para uma conceção que inclui relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre os vários intervenientes, e que engloba a autoaprendizagem, a par da capacidade criativa, de gerir e partilhar conhecimento, desenvolvendo competências diversificadas como a autonomia profissional. Com este sentido de responsabilidade, o OC Paulo Cunha, através da sua experiência como docente e como responsável por diversos cargos pedagógicos no seio da escola, procurou transmitir toda a sua experiência e criar momentos de partilha junto da restante comunidade educativa. Por meio das reuniões semanais, o professor procurou desenvolver o nosso espírito crítico e reflexivo não somente sobre a minha prática, como perante as práticas dos meus colegas. Somente perante estas práticas foi possível desenvolver ao máximo todas as competências e procurar estratégias para dar resposta às dificuldades de cada elemento do NPES, através de trabalho cooperativo que, de acordo com Cunha e Uva (2016) facilita a aquisição de novos conhecimentos, tornando-se essencial no desenvolvimento cognitivo e social.

Todas as sextas-feiras, no último bloco da manhã, o NPES realizava uma reunião entre o OC e os EE. Nestas reuniões, eram abordadas as aulas por todos lecionadas e era realizada uma reflexão do professor perante as mesmas. Júnior (2010) afirma que um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para empenharmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos. O mesmo autor constata ainda que a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de aprender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz, uma vez que o distanciamento da prática melhora a análise e interpretação da atuação docente. Nestas reuniões, também era discutido a fiabilidade e o sucesso das estratégias aplicadas e propostas estratégias para aplicar no futuro. Nestas, era realizado um balanço do ponto de situação perante os objetivos definidos bem como a criação

e discussão de documentos como planejamentos, projetos, planos de avaliação, entre outros. Por fim, foi nestas reuniões que foram partilhadas as nossas inquietações e impressões perante todo o processo, principalmente quando este não decorria como pretendido. Estas partilhas culminaram na união do NPES de forma a superar estas fases e retomarmos ao caminho do sucesso traçado desde o primeiro dia.

Não seria possível não mencionar os elementos do grupo disciplinar de Educação Física que desde o primeiro dia nos acolheram e nos fizeram sentir completamente à vontade no que diz respeito à socialização e esclarecimentos. Desde sempre que este grupo disciplinar, através de conversas formais e informais, nos proporcionou momentos que nos fizeram refletir sobre as formas de pensar e idealizar o ensino de forma a melhorarmos a nossa forma de lecionar. A prontidão deste grupo foi um aspeto que nos ajudou bastante na realização das nossas tarefas, uma vez que estes sempre se prontificaram a auxiliar e dar suporte na demais atividades como torneios, aulas, seminários, recolha de informação, entre outros. O mesmo se passou com o NPES, que participou em todas as atividades com funções diversas, desde a organização ou simplesmente no desempenho de determinada tarefa. De salientar também que, todas as atividades por nós realizadas, foram coadjuvadas por todos os professores do grupo disciplinar, até com aqueles que, por motivos pessoais, se encontravam de baixa médica, como foi o caso da coordenadora do departamento, na partilha das experiências nos mega eventos anteriormente realizados.

Por fim, a professora supervisora, realizou três momentos de visita, distribuídos pelos três períodos, para observar as nossas aulas e identificar todos os pormenores que podiam ser melhorados. De salientar ainda o papel da professora supervisora uma vez que sempre nos deixou à vontade para esclarecimento de dúvidas e nos facultou um enorme suporte na partilha de ideias, experiências e apoio bibliográfico de forma a melhorar as nossas práticas e tornar mais proveitosa a nossa experiência como EE e, conseqüentemente, o melhor aproveitamento académico dos alunos e respetivos EE.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A organização do ensino e da aprendizagem possibilitou a estruturação aplicação e avaliação do processo. Este, foi sempre guiado por documentos orientadores que orientam o docente na organização, gestão e definição de metas de todo o processo de ensino e aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem guiou-se por propósitos pedagógicos pré-estabelecidos em documentos orientadores como o PASEO ou as Aprendizagens Essenciais e logram o desenvolvimento e formação académica dos discentes.

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).

4.1.1 Conceção de ensino

No que respeita à conceção de ensino, destaco a sua importância no sentido em que, é a base disciplinar que faculta a aprendizagem e a interação aos alunos, com o objetivo de estes terem acesso a um ensino de excelência que promova o seu sucesso académico.

A avaliação no decorrer do processo de ensino e aprendizagem foi alvo de uma análise cuidada de variada documentação, sendo de realce entre ela o PASEO e as Aprendizagens Essenciais.

Destaco o PASEO, como o documento orientador que apresenta como seu objetivo a articulação entre a aquisição de literacia académica por parte dos educandos, ao combate às exigências e mudanças do presente tempo.

Não era possível uma correta concepção do ensino sem a consulta do documento das Aprendizagens Essenciais, uma vez que este se caracteriza por ser um documento orientador para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

É da responsabilidade do professor a dinamização de diferentes abordagens ao processo de ensino e aprendizagem de forma a melhor conduzir o processo de acordo com as características da turma. Deste modo, o professor deve anexar aos exercícios variáveis que desafiem os alunos e promovam a seu entusiasmo, guiando-os para a evolução inequívoca no final do processo.

Durante a PES, a fim de diversificar as práticas dos alunos e proporcionar novas experiências, procurei desenvolver vários modelos de ensino de acordo com a modalidade e com os objetivos da UD. Em reunião de NPES, este tema foi debatido inúmeras vezes de forma a adequar o processo de ensino e aprendizagem de cada turma, de acordo como comportamento e as características de cada turma.

A utilização de diferentes modelos de ensino na EF reveste-se de extrema importância, pois permite abordagens diversificadas que têm em consideração as necessidades e as características dos alunos. Essa variedade de modelos ajuda a promover a sua participação ativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades motoras, competências socio-emocionais e conhecimentos. Cada aluno possui habilidades, interesses e estilos de aprendizagem distintos, uns preferem abordagens mais competitivas, outros atividades cooperativas ou lúdicas. A utilização de diferentes modelos de ensino possibilita a exploração das aprendizagens, permitindo que os alunos descubram as suas aptidões individuais, como habilidades motoras, desenvolvam habilidades sociais, como o trabalho em grupo, a cooperação e a liderança, desenvolvam habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a tomada de decisões. Podemos dizer que a utilização de diferentes modelos de ensino na EF torna-se fundamental para se dar resposta às necessidades individuais dos alunos, na medida em que promove a sua participação e um maior envolvimento, conduz a aprendizagens significativas, proporcionando um ensino mais inclusivo, motivador, eficaz e centrado no aluno.

Existem vários modelos de ensino, dos quais destacamos as sua principais

características.

A metodologia do Modelo de Instrução Direta (MID) baseia-se, essencialmente, na apresentação clara e direta de informação, seguida de uma prática guiada e feedback imediato. Normalmente são utilizadas situações didáticas que devem ser executadas de acordo com um modelo padrão.

O Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Para o efeito, as atividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevada. É determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo, para tal, a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas (Mesquita e Graça, 2009, p.48).

O Modelo de Educação Desportiva (MED), segundo Oliveira et al. (2016), define-se como uma forma de educação lúdica, visando um ambiente propício de uma experiência desportiva, através de criação de um contexto desportivo. Nas palavras de Gouveia et al. (2020), o MED vem dar resposta, de forma muito prática, ao desafio de se adotarem metodologias mais ativas de ensino a fim de motivar e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para o aluno. Além do desenvolvimento das habilidades condicionais e coordenativas, este modelo procura desenvolver competências sociais e emocionais, bem como os conhecimentos inerentes à modalidade em questão. Pereira (2012) reforça esta ideia descrevendo que o modelo em questão visa incidir na sua abordagem os domínios cognitivo, motor e sócio afetivo. A autora afirma ainda que ao providenciar experiências autênticas e pedagogicamente ricas, o MED auxilia a que os alunos se tornem desportivamente mais competentes, cultos e entusiastas.

Fagundes e Ribas (2020) descrevem de forma muito objetiva o modelo *Teaching Game for Understanding* (TGfU) ou Ensino do Jogo para a Compreensão, afirmando que o este é simples e diretivo, procurando desenvolver as ações de jogo a partir da sua relevância tática. Segundo os autores, esta metodologia traduz-se na construção de situações-problema, estrategicamente direcionadas, para condicionar a descoberta dos alunos. Nestes termos, o professor revela assumir um papel de questionador, de forma a guiar o conhecimento dos alunos.

No Modelo de Ensino a Pares ou *Peer Teaching Model* os alunos assumem papéis ativos tanto como alunos, como professores. Crouch e Mazur (2001) defendem que este modelo modifica o formato tradicional das aulas teóricas na medida em que inclui perguntas destinadas a envolver os estudantes e a revelar as suas dificuldades com a matéria. O filósofo francês do início do século XIX, Joseph Joubert, afirma que ensinar é aprender duas vezes, rematando Whitman (1988), afirmando que “os professores devem tirar partido dos benefícios mútuos que se obtêm quando os estudantes se ensinam uns aos outros.”

“As escolas devem desenvolver estratégias de atuação que promovam o desenvolvimento de competências sociais de modo a que os alunos estejam aptos a organizarem-se individualmente ou em grupo na resolução de problemas com que se venham a deparar” (Alves et al., 2016, p.190). Posto isto, através do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, os estudantes assumem maior responsabilidade pelas suas aprendizagens e, em simultâneo, auxiliam os colegas de turma a aprenderem e a superar as suas dificuldades. O modelo pedagógico da Aprendizagem Cooperativa é sustentado em cinco fundamentos (Johnson e Johnson, 2009): (i) interdependência positiva, (ii) responsabilidade individual e de grupo, (iii) interação estimuladora face a face, (iv) competências interpessoais e (v) avaliação grupal e individual em todas as suas vertentes. Neste modelo, são criados pequenos grupos heterogêneos e deve haver uma interdependência positiva. Na fase seguinte, o professor estabelece os objetivos de aprendizagem, escolhe o tema a estudar e prepara os recursos. Cada aluno fica responsável por estudar uma parte do tema em questão para que, posteriormente ensinem aos colegas (Carvalho et al., 2019).

A metodologia da Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*, permite ao aluno uma maior flexibilidade de horários dentro do prazo para a realização das tarefas. Nesta, o professor assume um papel de facilitador do conhecimento, disponibilizando ao aluno todas as ferramentas para o trabalho autónomo. Kim et al. (2014) afirmavam que, no Modelo de Sala de

Aula Invertida, antes da aula, os alunos assistem à parte teórica da aula através de vários equipamentos, tais como vídeos online, apresentações e tomam notas, preparam perguntas sobre as partes que não compreendem.

4.1.2 Planeamento

Planear é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planeamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planear é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos (Haydt, R., 2011, p.70).

Inicialmente realizamos o planeamento anual das aulas de EF de acordo com os espaços atribuídos à turma 12^ºI. Dando seguimento ao trabalho, foi convertido este documento de distribuição dos espaços, num documento com a disposição das modalidades de forma a melhor compreender e distribuir as modalidades por o espaço de tempo determinado.

Antes de qualquer tipo de contacto com a turma nós, NPES, procuramos obter o máximo de informação possível, através de três documentos estruturantes acerca do que é o ensino e do meio onde nos encontramos inseridos, documentos esses que foram: O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e o Regulamento Interno da Escola.

Neste documento são englobados quatro subdomínios obrigatórios a lecionar no ano de escolaridade das turmas a nós atribuídas, tais como jogos desportivos coletivos, onde é obrigatório lecionar duas matérias, ginástica ou atletismo, atividades rítmicas expressivas, e uma subárea de opção entre a patinagem e os desportos de raquetes, onde selecionamos os desportos de raquetes, mais concretamente a modalidade de badminton. Posto isto, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais, a turma deveria escolher duas modalidades desportivas coletivas, ginástica ou atletismo, uma subárea das atividades rítmicas e duas matérias como patinagem, raquetes, exploração da natureza, entre outras. Em reunião de departamento ficou decidido que, dado que os alunos necessitavam de tempo de contacto com as restantes

modalidades, as turmas do décimo segundo ano deveriam abordar maioritariamente as duas modalidades nucleares escolhidas pela turma, mas deveriam ter ainda contacto com as restantes. Deste modo, e sendo que a escola apenas apresenta uma instalação com balizas, a turma apenas poderia escolher uma modalidade entre andebol e futsal e uma modalidade entre voleibol e basquetebol. Após uma votação, ficaram como modalidades nucleares o futsal e o voleibol. Serão também abordadas ao longo do ano letivo, a ginástica acrobática, o badminton, orientação e atividades rítmicas. Tal como acima referido, as modalidades de andebol e basquetebol, seriam também alvo de avaliação, com menor ponderação dado que estas iriam ser unidades didáticas com menor número de aulas.

O FITEscola além da sua importância como indicador de qualidade de vida dos alunos ao nível das tarefas diárias, é também um elemento de avaliação. Assim sendo, surgiu a necessidade de introduzir, durante as aulas, trabalho de condição física de uma forma interessante e que não perturbasse o tempo útil de aula. Deste modo, analisamos os valores de referência bem como o patamar em que os alunos se encontravam e, deste modo, estabelecer um trabalho progressivo de forma a melhorar os resultados ao longo do ano e proporcionar aos alunos uma evolução constante. Antes de mais, houve a necessidade de perceber a especificidade de cada teste de forma a conseguir, muitas vezes de forma lúdica ou encadeada com algum exercício, realizar este tipo de trabalho. De forma a não destabilizar o tempo útil da aula, utilizávamos os espaços mortos da aula, como as transições de exercícios que necessitavam da montagem de algum material para introduzir este tipo de trabalho. Outras ocasiões que também foram propícias para este tipo de trabalho passavam pelas alturas em que estava algum aluno de fora, no aquecimento com jogos que impliquem trabalho de condição física ou até com tabatas ou roletas com exercícios.

Somente depois de toda a informação acima mencionada recolhida, foi possível construir um planeamento de distribuição das modalidades.

A avaliação diagnóstica teve como principal objetivo identificar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, para facilitar a tomada de decisões acerca da próxima etapa do processo. “O resultado desta avaliação pode indicar para a necessidade de revisão de um assunto que servirá de base para planeamento dos temas a serem trabalhados”(Arantes, 2022, p. 98). Posto isto, e como podemos observar, as primeiras aulas foram dedicadas à realização da avaliação diagnóstica de todas as modalidades. Deste modo, foi-nos possível compreender, além do enquadramento da turma quanto às suas capacidades

técnico-táticas nas variadas modalidades, a necessidade de trabalho da turma em cada modalidade e, desta forma, criar UD's que dessem resposta a estas necessidades.

Depois das avaliações diagnósticas, o NPES, ciente de todas as adversidades, capacidades e características das turmas, criou os documentos de planeamento das UD em conjunto, sempre com objetivo primeiro do sucesso dos nossos alunos na nossa disciplina como em todos os domínios presentes no documento PASEO.

Posteriormente a um debate entre o NPES, chegamos à conclusão que, de acordo com as orientações para a predominância das modalidades nucleares, juntamente com o facto de possibilitar aos alunos adquirirem as habilidades definidas para o final da UD, deveria ser construído um planeamento alternado na medida em que, o *roulement* não nos permitia fazer um planeamento contínuo. No entanto, na construção dos planeamentos de cada UD, foi tido em conta um trabalho progressivo e que se complementasse no conteúdo entre as diferentes UD.

Terminada a distribuição das modalidades de acordo com as instalações e as necessidades da turma, tornou-se imprescindível a criação das UD das diferentes modalidades. De salientar que este documento não é fechado, podendo estar sujeito a modificações ou alterações. Naquele momento foi elaborado um documento com a caracterização da turma nas diferentes modalidades e, a partir daí, foi pensado como poderia ser construída esta UD de forma a suprir todas as necessidades.

De modo a dar resposta ao planeamento da UD é de caráter obrigatório a criação de planos de aula. Assim, foi criado um plano de aula em conjunto com os restantes EE em concordância com o OC. Neste, dividimos a aula em três partes. Na parte inicial da aula era realizado o controlo das presenças, passando por uma contextualização da aula e terminando com um aquecimento direcionado para a prática. De seguida, tínhamos a parte fundamental onde encontrávamos a forma como íamos tentar cumprir o objetivo da aula de acordo com a função didática. Por fim, na parte final da aula, era realizada uma breve reflexão entre o professor e a turma e, alguns alunos escolhidos por mim, realizavam um breve questionário online (*Google Forms*) onde respondiam a perguntas tais como: quais os aspetos positivos da aula, quais os aspetos negativos e quais os aspetos a melhorar.

Catunda e Marques (2017, pág. 109-116) constataam que o planeamento pressupõe uma ação intencional face à orientação do processo de ensino e aprendizagem. Estes autores referem

ainda que sem um planeamento estruturado, a intervenção pedagógica caracteriza-se por se tornar mais accidental, não orientada para os objetivos predefinidos bem como mais suscetível de não facilitar a tomada de decisão perante os constrangimentos inesperados que vão surgindo durante a nossa prática. Posto isto, procuramos aprofundar o máximo possível aquilo que era inicialmente o planeamento anual através da introdução dos torneios bem como de atividades que se viriam a desenvolver durante o ano. Posteriormente, dados os constrangimentos que foram surgindo, como greves, piso inapropriado para a prática de atividade física, atividades inesperadas que decorreram na escola que careciam da utilização de algum espaço desportivo, entre outros, originou a que este planeamento anual fosse sujeito a alterações. Com isto, as respetivas UD's foram também alvo de modificações. Tais alterações só foram possíveis pois, durante a construção da UD, procurei objetivar ao máximo aquilo que pretendia para cada aula, o que permitiu que se tornasse mais fácil a redistribuição dos objetivos.

No final de cada aula, o EE juntamente com OC, realizavam uma breve reflexão da aula de acordo com os objetivos da mesma e tendo em conta a metodologia e estratégias a aplicar. Posteriormente, com mais calma e após pensar mais aprofundadamente sobre a aula, era realizada uma reflexão mais formal onde respondia ao que tinha sido realizado, o que tinha corrido bem e mal e procurava perceber o motivo para corrigir na próxima aula, o que ia sentindo enquanto lecionava, o que tinha retirado da aula e o que faria diferente se voltasse a lecionar.

Senti ainda que não será possível avançar mais do que o 3x3 de forma a avaliação ser justa. No entanto, dadas as características e as respostas da turma, poder-se-á avançar logo após a avaliação para o jogo 4x4, pensando terminar a UD com jogo 6x6.

(Reflexão da aula de 25 de outubro de 2022)

As questões elaboradas no final de algumas aulas, permitiram-me regular o processo de ensino e aprendizagem de forma a melhor enquadrar o plano de aula com as expectativas dos alunos e, de acordo com os modelos aplicados, criar aulas criativas e motivadoras.

Boa cooperação e empenho de todos os envolvidos, criando dinâmica.

(Reflexão de aula do grupo 1 a 14 de março de 2023)

Aprendi mais sobre a ginástica acrobática. Cooperação entre colegas.

(Reflexão de aula do grupo 1 a 10 de janeiro de 2023)

Inicialmente, como não conhecíamos a turma nem sabíamos qual o a sua reação perante a nossa atuação, houve a necessidade de abordar as aulas com a figura do professor no centro do processo. Para tal, utilizamos o MID, um modelo de natureza autocrática, onde o professor determinou os objetivos da aula, escolheu as atividades e forneceu as indicações sobre o que aluno necessitava de executar bem como os feedbacks inerentes à tarefa, conferindo assim um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2013). Neste modelo a relação professor-aluno encontrava-se num nível altamente elevado de formalismo, tornando-se, esta condição, vantajosa na introdução de matérias.

Este modelo foi utilizado durante grande parte do primeiro período dando, de forma progressiva, responsabilidade ao aluno de modo a perceber qual a sua reação e perceber quando é que se encontravam aptos a ingressar numa abordagem onde o seu papel era central no processo de ensino e aprendizagem.

Assim que os alunos se encontravam aptos a assumir a responsabilidade do processo foram introduzidos modelos de ensino orientados para alunos do séc. XXI.

Com o avançar do ano, completamente ciente das dinâmicas do grupo, fui aumentando progressivamente a autonomia e as responsabilidades dos alunos na aula. Ao longo do ano letivo, os alunos assumiram, de forma progressiva, um papel ativo e preponderante nas aulas, facultando-lhes, deste modo, ferramentas e competências que lhes serão muito úteis no futuro, quer no contexto académico, quer no profissional. Desta forma, procurei dar resposta aos objetivos estipulados no documento nuclear PASEO, de uma forma muito natural e com tarefas e propostas motivadoras.

Sa et al. (2022) defendem que, dado os alunos terem baixo entusiasmo de aprendizagem, surge a necessidade de os professores se reinventarem. Deste modo, os alunos devem procurar reter a informação desejada ao seu ritmo, com as suas próprias estratégias.

Deste modo, de forma a dar resposta aos objetivos de cada UD, definiram-se quais os modelos a utilizar em cada uma delas.

Para o desenvolvimento do MED, foram criadas duas equipas e, dentro de cada uma, foram distribuídos papéis de capitão/treinador, oficial, repórter, organizador de claque e instrutor de fitness. Era dever de cada equipa, criar um nome e elaborar um grito de guerra. Os elementos responsáveis pela criação do quadro competitivo e da tabela classificativa, reuniram de modo a construir estes documentos em consonância entre os dois grupos. Ao longo da UD as equipas tinham um tempo significativo destinado ao treino das coreografias para que fosse possível apresentarem no final da aula e, com estas, obter uma pontuação. No final das UD foi criado um evento culminante, onde foi realizada a competição final e, somando com as pontuações das aulas anteriores, foi atribuído o prémio dos grandes vencedores.

O modelo em questão foi utilizado nas modalidades em que os alunos se mostravam mais reticentes, nomeadamente em ginástica acrobática e em expressões rítmicas. Para a concretização do modelo, foi dado um enquadramento inicial da modalidade e definido, de forma muito clara, os objetivos de aprendizagem para cada momento do processo. Os alunos, conscientes do processo, trabalharam durante praticamente a totalidade da aula, reservando o final da mesma para a realização da competição.

A aplicação deste modelo surgiu com a intenção dos alunos serem obrigados a interagirem e a explorarem a matéria de forma autónoma e cooperativa. O facto da turma revelar dificuldades na comunicação entre os elementos, foi um fator que pesou nesta tomada de decisão. A sua aplicação, revelou uma utilidade bastante significativa na medida em que, através do fator competição, aliada a toda a organização inerente a uma época desportiva, suscitou o interesse dos alunos em modalidades que, previamente, demonstravam alguma recetividade. Com esta forma de cativar o grupo, foi possível observar uma evolução significativa não só do domínio da vertente técnica mas, acima de tudo, um aspeto que considero de extrema importância, no que diz respeito ao trabalho em grupo, à comunicação e à capacidade de reflexão que, por sua vez, deu origem à crítica construtiva, que inicialmente não era bem aceite.

Nas modalidades coletivas nucleares, demos primazia ao modelo *Teaching Game for Understanding* (TGfU) ou Ensino do Jogo para a Compreensão. Com a aplicação deste modelo pretendia que o aluno se tornasse cada vez mais o centro de toda a aula, aumentando a sua predisposição para a realização. Este modelo caracteriza-se por ser uma abordagem pedagógica que se foca no ensino do jogo, priorizando a compreensão dos princípios do mesmo ao invés de focar no desenvolvimento exclusivo das habilidades técnico-táticas. Claro está que, o

desenvolvimento destas capacidades estava intrínseco nos objetivos dos jogos, principalmente nos jogos reduzidos. Para o sucesso da aplicação, foi necessária a construção detalhada dos objetivos para cada aula e, dentro desta, para cada exercício, de modo a que fosse possível a evolução do aluno.

A escolha deste modelo prendeu-se na ideia de que o este revelava ser um excelente modelo de transição de paradigma. Através dele, foi-me possível, embora seja um modelo centrado nos alunos, iniciar com um controlo maior da turma e emitir muitos feedbacks. Para a concretização deste modelo, foram definidos os objetivos para cada aula e, através dos mesmos, criou-se uma progressão metodológica para culminar na execução final dos objetivos propostos. A construção dos exercícios era feita através de diversos jogos, onde eram introduzidas condicionantes que permitissem aos alunos explorar as situações de forma a melhor atingirem o objetivo. A componente da competição estava sempre inserida de forma a motivar os alunos, à exceção de exercícios pontuais de carácter mais analítico que visassem o desenvolvimento de alguma habilidade técnica específica que estivesse a obstruir o progresso dos alunos e estivesse a dificultá-los de atingirem os objetivos.

A aplicação prática desta metodologia revelou-se bastante interessante na medida em que os alunos, através da constante competição, se encontravam extremamente motivados. O fato de assumir um papel de facilitador de conhecimento através de sistemáticas questões sobre a melhor forma de solucionar os problemas apresentados, originou que os alunos construíssem efetivamente conhecimento tático da modalidade e agissem de forma mais assertiva às adversidades apresentadas e desenvolvessem o espírito crítico. Com o desenrolar da UD, foi possível observar uma mudança de comportamento da turma. Enquanto, inicialmente, era necessário o controlo direto sobre todas as variáveis da aula, com o aluno no centro do processo, verificou-se que, automaticamente, estes acabavam por gerir a aula, dentro daquilo que lhes era possível, não necessitando eu de intervir em diversos momentos.

Inicialmente estava previsto as modalidades de andebol e basquetebol iniciarem ligeiramente após a transição para a segunda metade do segundo período. No entanto, com as atividades e constrangimentos que surgiram, não constadas no planeamento inicial, as modalidades de futsal e voleibol, uma vez nucleares, estenderam-se até meados do final do segundo período. Assim, apenas foi possível iniciar a modalidade de basquetebol. Posto isto no final do segundo período, foram avaliadas as modalidades de futsal, voleibol e ginástica acrobática.

Na modalidade de badminton, foi utilizado o Modelo de Ensino a Pares. Neste modelo, os alunos trabalharam em duplas, de nível semelhante de forma a aprenderem uns com os outros. Após breves apresentações dos objetivos e dos conteúdos a abordar, os alunos eram colocados a praticar. Durante a prática, estes deviam estar focados não somente na execução correta da sua técnica, como também da técnica do colega. Os dois evoluem com constantes correções e feedbacks entre os pares.

A aplicação deste modelo permitiu, além de aumentar a autonomia dos alunos e fortalecer a comunicação através da interdependência, observar a dificuldade que cada aluno se encontrava, inicialmente, no domínio das técnicas. Com o desenvolvimento das aulas, através da necessidade de se corrigirem mutuamente, os alunos foram adquirindo algumas competências na análise do movimento dos colegas que, ao corrigirem, impactou diretamente na evolução de quem corrigia, na medida em que estes ficavam significativamente mais atentos a alguns pormenores que, anteriormente, não eram tidos em conta.

Tendo em conta a duração da unidade didática de basquetebol, após algum debate entre NPES, surgiu-me a ideia de lecionar as aulas desta modalidade num modelo híbrido. Deste modo, os alunos têm a possibilidade de construir conhecimento tanto em ambiente presencial, como de forma autónoma. Com esta flexibilidade, os alunos conseguem progredir ao seu ritmo, sem que desacelere o processo dos demais colegas. Posto isto, utilizei o Modelo de Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom* em harmonia com o Modelo de Aprendizagem Cooperativa.

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa foi o selecionado para dar resposta aos objetivos. Neste, os alunos foram divididos em equipas no início da aula e, no seu desenrolar, competiam ou participavam em atividades com o seu grupo.

Para a aplicação desta metodologia, era previamente enviado aos alunos, documentos de suporte teórico e com os exercícios a serem abordados na aula. Deste modo, todos os alunos tinham conhecimento sobre a forma como a aula se iria concretizar. Na altura em que era partilhado o suporte teórico, era também partilhada a composição dos grupos que seriam formados. Quando a aula tinha início, os grupos, entre si, descreviam o que deveria ser realizado, os objetivos, e a forma como deveriam realizar, visando o sucesso das ações. Com os grupos a realizar as tarefas em conjunto, foi possível observar, de forma progressiva, a interação entre os alunos, dando feedbacks referentes à técnica ou, ainda, à tática.

A aplicação desta metodologia permitiu observar a dificuldade que cada aluno se

encontrava, inicialmente, em dar *feedbacks* aos colegas, principalmente quando se tratava de alguma correção técnico-tática. Com o desenvolvimento das aulas, através da necessidade de se corrigirem mutuamente, os alunos foram adquirindo algumas competências na análise dos gestos técnicos dos colegas que, ao discutirem as temáticas, resultou num impacto direto na evolução do grupo.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

O momento da concretização do que planeamos tornou-se o momento mais desafiante deste ano de prática de ensino supervisionada. Foi nesta altura que as nossas inseguranças e fragilidades sobressaíram e percebemos, em concreto, quais os aspetos a melhorar. Claro está que apenas com o trabalho em conjunto é que as mesmas poderiam ser superadas.

Apesar da já sólida experiência como treinador, foi neste momento que foi possível sentirmos um misto de emoções. Esta experiência permitiu-nos saber, desde cedo, qual o caminho a seguir para rapidamente nos adaptarmos ao contexto. Mais do que insegurança, a ansiedade de iniciar este trajeto e superar aquele que achávamos que poderia ser o auge da nossa prestação enquanto professores. É importante realçar que o contexto de treino e de ensino, embora com alguns fins comuns, divergem na sua forma e conteúdo. Daí também a nossa ansiedade em iniciar e nos superar enquanto professores. Para tal, o trabalho desenvolvido pelo NPES teve um papel fulcral, através de reuniões semanais, ainda que com constantes observações e rápidas reflexões imediatamente após cada aula, com partilha de conhecimentos e experiências, que nos permitiu planear meticulosamente cada uma das nossas aulas, a contar com todos os cenários possíveis, de forma a proporcionar aos alunos a maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. A realização subdivide-se em cinco domínios, mais concretamente: instrução, gestão, disciplina, clima e ajustamentos.

Os professores automatizaram rotinas de instrução como meio para levar os alunos a melhor dominar o conteúdo planeado (na apresentação da informação, demonstração das tarefas, supervisão da aprendizagem e feedback). As instruções

automatizadas estão relacionadas com intervenções disciplinares adotadas para estimular a interação entre os alunos nas atividades, ou obrigar a mudanças no comportamento que não se ajustam às expectativas, especialmente nos comportamentos inapropriados que perturbam a gestão da aula. (Januário et al., 2016, capítulo 16).

Quando pretendíamos dar uma instrução, procurávamos que esta fosse sempre muito clara e objetiva. De acordo com a nossa experiência, embora seja na área do treino, sentia que quanto mais longa fosse a instrução, mais dúvidas surgiriam. A par da instrução, sempre que possível, esta era acompanhada de uma demonstração para que os alunos tivessem uma imagem daquilo que lhes estava a ser pedido.

A nosso ver, o fator clima é crucial em qualquer situação de ensino e aprendizagem. Posto isto, desde a primeira aula que foram bem delineados os direitos, os deveres, as condutas de segurança a serem respeitadas, foi também reforçado que esperava a cooperação de todos no cumprimento das normas para haver um clima positivo e, desta forma, ser proveitoso para todos, quer na motivação intrínseca para a aula, como no seu desenrolar, aumentando assim o aproveitamento destes.

Com o desenrolar das aulas, além de criar condições de sucesso na aprendizagem, houve uma boa relação professor-aluno. Como sugerem Mattos et al. (2019), esta relação durante um processo educativo é baseada na confiança, afetividade e respeito. Esta estratégia permitiu-nos ganhar o controlo e o respeito da turma, o que facilitou, desde logo, a introdução de modelos de ensino que dariam maior ênfase a situações de jogo ou até à aplicação do MED, no caso da ginástica acrobática ou nas atividades rítmicas expressivas, dando total liberdade para estes se expressarem. 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. Ambos os modelos sugerem que 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). Esta estratégia permitiu-nos precaver situações de indisciplina e motivar os alunos para a prática de EF. Prova disso, foi a entrega dos alunos nas aulas, refletida visualmente, e com o facto de estes terem a perceção de que o tempo da aula passava demasiado rápido.

Para aumentar o empenho motor foram adotadas, desde a primeira aula, estratégias que potenciassem esse pressuposto, das quais: a pontualidade dos alunos e dos EE foi algo intransigível; nos desportos com bola, assim que o EE chamava a turma, estes deviam manter a bola parada, de baixo do braço; evitar sempre que possível paragens longas e, para isso, tinha que haver um planeamento lógico, sequencial e organizado dos exercícios, para que houvesse uma rápida transição, mantendo os alunos empenhados e motivados para a prática.

Claro está que os imprevistos fizeram parte do processo. Faltas e dispensas foram condicionantes que não podiam ser controladas por nós. Durante esta jornada, foram várias as vezes que houve a necessidade de adaptar o plano de aula e até mesmo o planeamento. A semana do FIT Escola, o simulacro de incêndio bem como atividades organizadas pela escola foram, por vezes, fatores incontroláveis e que levaram à necessidade de adaptação. Um elemento facilitador deste processo foi a construção de um planeamento lógico e bastante detalhado que permitiu um fácil ajustamento. Este fator foi também preponderante para uma adaptação rápida e lógica dos planos de aula, uma vez que os objetivos para cada aula e a progressão dentro de cada aula estava muito bem delineada no planeamento de cada modalidade.

O paradigma do professor como figura central da aula, felizmente, está a mudar com os modelos de ensino ajustados aos alunos do séc. XXI. Embora inicialmente houvesse essa necessidade, uma vez que não conhecíamos a turma e era necessário perceber as dinâmicas e, de certa forma, impor as nossas regras dentro da nossa sala de aula, foi necessária uma adaptação das aulas e da figura do professor àquele contexto. Nesse sentido a evolução e desenvolvimento de novos modelos de ensino muito nos auxiliaram para que houvesse um processo de ensino e aprendizagem ajustado às necessidades dos alunos e que permitiram promover interações diferenciadas. Estas interações foram, inequivocamente, promotoras de diversas competências que, além de constarem no documento do PASEO, serão também ferramentas muito úteis no futuro destes jovens no decorrer da sua vida, quer como cidadãos, quer como profissionais.

Posto isto, através de um árduo trabalho e estudo em núcleo, foi-nos possível desenvolver os diferentes modelos de ensino, introduzir tecnologia nas aulas de forma a cativar os alunos dada a sua heterogeneidade e, assim, construir a nossa identidade profissional.

A articulação entre a teoria e a prática, na prática docente, é imprescindível para

qualquer professor. Posto isto, houve uma necessidade constante de nos mantermos atualizados e procurarmos as melhores informações, sobretudo no que concerne aos modelos de ensino modernos, de forma que, todo o planeamento, o decorrer das aulas bem como a avaliação estivessem sempre em consonância com os respetivos modelos. Como último passo, mas, na nossa opinião, o mais fulcral para o sucesso e evolução durante este processo, foram as reflexões constantes desde o planeamento até ao culminar na atuação durante a prática. Além de uma rápida reflexão no término da aula com o OC, o NPES reunia no final de todas as semanas para analisar as aulas lecionadas pelos estudantes estagiários e verificar o ponto de situação das restantes tarefas em que o núcleo estava envolvido. Nestas reuniões após o enquadramento das nossas aulas, eram partilhadas e debatidas as opiniões de todo o núcleo, não só sobre as aulas já lecionadas, mas também sobre possíveis estratégias a adotar no decorrer do processo de ensino e aprendizagem para combater as dificuldades e tornar as aulas mais ecológicas no que concerne à gestão do tempo e do espaço. Com esta partilha constante de ideias e experiências, estas reuniões semanais tornaram-se um fator impulsionador para o desenvolvimento enquanto docentes bem como na construção da nossa identidade profissional. Era nestas reuniões que o NPES aproveitava para aprofundar e as ideias de diferenciação pedagógica, na medida em que cada aluno é um ser individual e, com isso, tinha necessidades, dificuldades e interesses individuais que era imperativo dar resposta para potenciar o seu sucesso académico.

O exercício da escrita a partir das próprias experiências constitui ferramenta potente para a produção de conhecimentos que, para além da descrição do vivido, favorece o pensar sobre ele. A alternância das discussões entre integrantes do grupo, a produção textual, o planejar, atuar, conhecer o contexto de atuação profissional e reconhecer-se como professor(a) pode contribuir de maneira significativa para a formação de professores(as) de educação física que possam atuar de forma crítica em diferentes espaços educativos, sejam eles escolares ou não. (Sawitzki e Jaeger, 2019, p.33).

Deste modo, desde a primeira aula, que através de constantes reflexões e avaliações informais do processo o planeamento da UD esteve sujeito a alterações de forma a corresponder com as necessidades da turma bem como dos modelos utilizados de forma a melhor

potencializarem a evolução do grupo.

Depois de analisado o exercício apresentado nesta aula, foi claro que vou ter de desconstruir o gesto técnico de forma a potenciar a aprendizagem do mesmo.

(Reflexão da aula de 11 de novembro de 2022)

Não menos importante que os objetivos bem definidos, foram as estratégias adotadas para que os alunos tivessem sucesso. No nosso caso, a insistência em *feedbacks*, não só construtivos quando o aluno necessitava de corrigir algum aspeto, mas também de reforço positivo, de modo a que o aluno de mantivesse motivado para conseguir o melhor desempenho.

Tendo em conta que a dinâmica do exercício os alunos estavam sistematicamente a realizar impulsões, durante toda a aula, neste exercício em concreto os alunos realizavam impulsão com recuperação completa, o que permitia o máximo desempenho a cada salto. Resumidamente optei por favorecer a força inferior em detrimento da condição física em geral.

(Reflexão da aula de 11 de novembro de 2022)

Durante o primeiro exercício senti que os alunos estavam com bastante dificuldade no movimento de flexão do pulso e, por isso, adaptei o exercício de forma que os alunos percebessem a necessidade e a importância deste movimento.

(Reflexão da aula de 20 de janeiro de 2023)

Numa disciplina maioritariamente prática, como é o caso da EF, na nossa opinião, apenas a disciplina e o clima não são suficientes para gerar um ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem. A intensidade que os alunos colocam nos exercícios, a disponibilidade física que eles apresentam perante os exercícios é muito relevante neste processo. Deste modo, procurei sempre ser bastante claro com a turma em relação aos objetivos que pretendia e, sempre que alguém procurava ter um comportamento desviante do solicitado, procurei intervir. Este tipo de comportamentos, em contexto de grupo tem um efeito contagiante

e, caso não sejam tomadas medidas a tempo, toda a dinâmica acaba por ser comprometida. A utilização de objetivos claros, a presença contante de *feedbacks* e o controlo antecipado destes comportamentos permitiu que este tipo de comportamentos fossem esporádicos e de rápida resolução.

4.1.4 Avaliação

Segundo López-Pastor et al. (2013), a avaliação representa uma das questões mais inquietantes e complexas acerca da qual continuam a pairar muitas dúvidas e poucas certezas, em parte pelo facto de esta ser uma área negligenciada ao nível da investigação. Já de acordo com Castillo-Retamal et al. (2022), a avaliação é considerada uma atividade sistemática e contínua que fornece informações sobre o processo. Todavia, essa informação apenas é analisada como valorativa e não formativa. Uma das suas funções, segundo o autor, é fornecer indicadores da necessidade de reajustar os objetivos delineados, rever os planos, programas, métodos e recursos, além de fornecer *feedbacks* sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, visa determinar em que medida os objetivos estão a ser alcançados, qual é o nível de cumprimento dos objetivos propostos bem como a qualidade do processo desenvolvido.

Internamente, enquanto NPES, ficou decidido que seriam adotadas as estratégias de acordo com a ideologia do OC. Assim, organizamos a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em três momentos, sendo eles a avaliação diagnóstica, seguida da avaliação formativa e culminando na avaliação sumativa.

Segundo Moura et al. (2018), a aplicação de qualquer modelo de avaliação acarreta consigo problemas e preocupações junto dos professores, no entanto o maior desafio reflete-se na dificuldade de avaliar os alunos com altos níveis de empenho, embora com baixos níveis de performance. Desde logo que este paradigma nos causou inquietações nos momentos de avaliar. No entanto, de modo a uniformizar e a facilitar o processo de avaliação bem como a justiça entre os alunos, foram elaborados diferentes documentos como: grelhas de avaliação diagnóstica por modalidade e respetivos descritores, grelhas de avaliação sumativa e respetivos descritores e as fichas de autorregulação e de avaliação formativa. Como era expectável, os documentos foram sofrendo pequenas alterações mediante as condicionantes da turma, procurando obter o máximo de rendimento dos alunos. As grelhas de avaliação e os respetivos

descritores das diferentes modalidades estavam todos agregados num só documento de Excel. Este método, permitiu criar uma grelha onde devíamos introduzir a respetiva percentagem para cada modalidade e, à medida que íamos introduzindo dados, o próprio documento convertia na nota final.

Conforme refere Ferro (2019), a avaliação tem vindo a ser reconhecida como um aspeto fulcral, no processo de ensino e aprendizagem, manifestando um papel regulador e qualificador das aprendizagens e práticas de intervenção. Posto isto, podemos concluir que a avaliação diagnóstica foi uma ferramenta valiosa para a definição de um ponto de partida na construção de uma unidade didática. Embora, como o NPES conta exclusivamente com turmas de décimo segundo ano, foi elaborado, em núcleo, um planeamento prévio das unidades didáticas. No entanto, dadas as características, a aptidão e a identidade de cada turma houve a necessidade de adaptar as unidades didáticas de forma a potenciar ao máximo as aprendizagens dos alunos.

De acordo com Bratfische (2003), a avaliação favorecerá o aluno sendo que este será consciencializado do que deverá ser alterado e das mudanças que deverão suceder no seu processo. Fernandes (2006) complementa a ideia anterior, afirmando que a avaliação formativa é utilizada para ajudar a regular, por si só, as aprendizagens. Deste modo, segundo o autor, o feedback é um elemento a considerar. No entanto, a sua presença não garante, por si só, uma adequada orientação para as aprendizagens e que estas são influenciadas por outros fatores importantes (por exemplo, a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos). O processo da avaliação formativa, segundo Aranha (1993), citando Ribeiro (1989), desenvolve-se em quatro fases: (i) definição de comportamentos a treinar; (ii) treino desses comportamentos; (iii) recolha de informação e consequente feedback; (iv) modificação desse desempenho com base no feedback transmitido. O desenvolvimento destas quatro fases, foi algo que esteve sempre presente no planeamento definido para as aulas.

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Esta encontra-se ligada ao processo ensino e aprendizagem, contudo sabemos que na prática pedagógica esta fica muitas vezes desvinculada neste processo. (Simões et al., 2014, p.17).

Com o terminar de cada unidade didática surgia a necessidade de realizar uma avaliação sumativa aos alunos, de forma complementar às restantes avaliações.

A avaliação sumativa é normalmente uma avaliação pontual, já que, normalmente, acontece no final de uma unidade de ensino. Esta visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período. (Simões et al., 2014, p.20).

Esta constitui um papel preponderante na evolução, quer dos EE, quer dos alunos, uma vez que representa também um momento de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, possíveis melhorias com vista a otimizar o rendimento dos alunos. Para tal, foi utilizada a avaliação normativa e criterial. Durante a avaliação os alunos eram divididos em grupos consoante os descritores definidos e somente *à posteriori* é que avançava para a avaliação criterial, atribuindo a classificação final de acordo com o nível anteriormente definido. Para o sucesso da avaliação, foram criadas grelhas com os critérios de avaliação, de forma clara e que não deixasse margem para dúvidas. Nestas foram estabelecidos cinco níveis de desempenho, que correspondiam a um intervalo de valores (avaliação criterial) para que depois, através da comparação entre os alunos que se encontravam em cada nível, fosse possível a atribuição de uma classificação justa.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Sabendo nós, de antemão, a importância deste ano letivo na nossa evolução enquanto docentes e na construção da nossa identidade profissional como futuros professores de Educação Física, procuramos sempre adquirir novas experiências e conhecimentos, envolvendo-nos com a comunidade educativa e participando ativamente nas atividades e projetos da escola, desde os que nos eram diretamente direcionados, até ao apoio da organização das demais atividades.

Sendo nós da área da Educação Física, a grande maioria das atividades em que nos envolvemos passaram pelo nosso grupo disciplinar. Enquanto NPES participamos ativamente tanto nos treinos de Desporto Escolar, como nas respetivas competições. Nos treinos de natação, a nossa intervenção passou essencialmente pela adaptação ao meio aquático e introdução dos estilos de crol e costas. Na modalidade de badminton, durante os treinos, a nossa intervenção concentrou-se substancialmente na correção de gestos técnicos. Num campo mais abrangente, a nossa presença passou, essencialmente, pela introdução das modalidades, bem como no estímulo do gosto pela prática da modalidade em questão e na consciencialização da necessidade e dos benefícios da prática de atividade física e estilos de vida saudáveis.

Desde logo, enquanto núcleo, procuramos afastar-nos das modalidades de eleição e que dominamos. Deste modo, além de terminarmos este ciclo muito mais preparados para qualquer desafio, saímos com a consciência de que de tudo fizemos para adquirir o máximo de conhecimento das respetivas modalidades, bem como conhecer novas metodologias e ferramentas inovadoras para a transmissão de conhecimento das respetivas modalidades.

No decorrer da competição de badminton, o NPES ficou encarregue de gerir os jogos dos campos que nos foram atribuídos, desde quem jogava a quem arbitrava, passando também pela responsabilidade de gerir as classificações e entrega dos resultados para introdução no sistema. Já nos diversos encontros de natação, o NPES ficou responsável pela introdução dos resultados obtidos pelos alunos em prova no sistema, bem como da supervisão dos alunos do curso profissional de desporto de outra escola a desempenharem as mesmas funções, de forma a garantir que tudo corria pelo melhor. Toda esta participação no Desporto Escolar revelou-se um desafio profissional e que, com toda a certeza, possibilitou o nosso crescimento enquanto

núcleo, enquanto futuros professores e, possivelmente, enquanto docentes responsáveis por alguma modalidade de Desporto Escolar.

Fora do contexto de Desporto Escolar, no decorrer do ano letivo, colaboramos em diversas atividades promotoras da Educação Física e de estilos de vida saudáveis. No dia 30 de setembro, auxiliamos a organização da “Semana Europeia do Desporto”, com torneios entre as turmas que realizavam a aula de EF, bem como uma mega aula de pilates realizada no segundo bloco da manhã.

Subsequentemente, sensibilizamos os alunos para a prevenção do cancro da mama, com o movimento Outubro Rosa. Para esta dinâmica, disponibilizamos 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 provocar um maior impacto na comunidade e unir os laços de toda a comunidade educativa.

A escola procurou ainda desenvolver um simulacro de incêndio. Nesta atividade surpresa, apenas nos cabia respeitar e fazer respeitar as diretrizes de segurança estabelecidas pelas entidades responsáveis.

No início do mês de janeiro, realizou-se o torneio de badminton, onde contribuímos com supervisão de alguns campos e, sempre que surgia a necessidade, assumíamos também a função de árbitros. No desenrolar desse mês, realizou-se na escola E.B. 2,3 de Lamações o corta-mato escolar. Nesta atividade, contribuímos na montagem do percurso e, com o início das provas, assumimos as funções de secretariado com a confirmação das inscrições e respetiva entrega de dorsais. De salientar que nos responsabilizamos pelas mesmas funções na prova de Desporto Escolar, realizada no dia 25 de fevereiro.

Nos dias 15 de fevereiro e 16 de março, realizaram-se as primeiras provas de Desporto Escolar de natação. Nestas, o NPES ficou responsável por diversos papéis como: árbitro, preenchimento de tempos de provas e supervisão desta tarefa, contribuindo assim para uma experiência mais alargada a que ser docente diz respeito, mais concretamente, no contexto de Desporto Escolar.

No início do ano, aquando da nossa chegada à escola, a direção lançou-nos o desafio de recuperar um dia de provas que havia sido tradição até ao ano de confinamento. Como NPES, decidimos que queríamos deixar a nossa marca na escola e fazer a diferença. Para tal, não só

aceitamos o desafio, como decidimos que iríamos fazer tudo o que estivesse ao nosso alcance para elevar a fasquia e proporcionar à comunidade educativa uma experiência única e que lhes ficaria na memória enquanto alunos do secundário. No passado, o DONA SPORT era um dia de atividades que iniciava com um Peddy Paper na parte da manhã e jogos tradicionais na parte da tarde. Como forma de melhorarmos a experiência dos alunos e de darmos um passo em frente a nível qualitativo, transformamos o DONA SPORT numa semana totalmente dedicada ao desporto, com 3 torneios de modalidades desportivas coletivas (voleibol, basquetebol e andebol) e duas provas emblemáticas (Peddy Paper e Dona Sem Fronteiras).

Relativamente aos torneios de modalidades desportivas coletivas, cada professor do grupo disciplinar, ficou responsável pela organização dos torneios das modalidades da sua especialidade. Como tal, o nosso OC ficou com a responsabilidade de organizar o torneio de andebol, contando com a ajuda do NPES na organização e colaboração para o sucesso da atividade. No que diz respeito às restantes modalidades, o NPES deu suporte em qualquer área que estivesse debilitada nesses momentos. Deste modo, foi-nos possível ficar com maior liberdade para ultimar os últimos pormenores, a fim de conseguir o sucesso das provas por nós desenhadas e concretizadas.

Quanto ao Peddy Paper, o mesmo foi realizado no centro histórico da cidade de Braga, passando pelos pontos mais emblemáticos da cidade. O nosso grande objetivo nestes pontos, passava por dar um contexto histórico de locais de referência em Braga e dotar os alunos de mais conhecimento sobre a sua cidade, dado que estes passavam por dezoito pontos ao longo da prova. Esta prova não seria possível sem alguns documentos fundamentais. Para tal, deslocamo-nos inicialmente à Câmara Municipal de Braga, de forma a preencher um documento que nos autorizaria a utilizar via pública. Aqui, foi-nos requerido um parecer da PSP em como a atividade não implicaria perturbações, principalmente no que diz respeito ao tráfego rodoviário. Após a entrega do documento inicial, seguiu-se a ida à PSP de forma a obter o parecer. Assim que este nos foi disponibilizado, deslocámo-nos novamente à PSP e procedemos à sua entrega na Câmara Municipal. Após todo este processo, seguiu-se o envio de inúmeros *e-mails* com pedido de patrocínios, para que esta atividade fosse possível e nada faltasse aos alunos.

Para além do Peddy Paper, realizamos também uma prova denominada de Dona Sem Fronteiras que serviu de prova final para apuramento da equipa campeã do DONA SPORT. As quinze equipas com melhor somatório dos torneios e do Peddy Paper foram apuradas para esta

final. Tal como o nome indica, esta prova remeteu para um célebre e antigo programa “Jogos Sem Fronteiras”. Os alunos tiveram de concluir sete provas que se encontraram distribuídas pela escola. Para que fosse justo, o percurso fosse igual para todos e para que não houvesse aglomeração de equipas em qualquer prova, as equipas, saíram com um intervalo de cinco minutos e tinham de alcançar um mapa que estava no cimo de uma escada de corda e, posteriormente, seguiam para as restantes provas de acordo com as instruções dadas no mapa. Foi considerado o grande vencedor do DONA SPORT a equipa que realizou todas as provas no menor tempo.

Para que os alunos conseguissem consultar toda a informação da semana, desde os regulamentos até às pontuações, foi criado um website.

No final do Peddy Paper e do Dona Sem Fronteiras cada aluno recebeu o seu lanche juntamente com o certificado de participação. Já os voluntários e professores distribuídos pela cidade, receberam durante a manhã da competição, os seus lanches. Aos três primeiros classificados do Dona Sem Fronteiras, foram atribuídas medalhas e, aos grandes vencedores, um voucher para atividades no Picotopark, um parque de desporto, aventura e lazer. Juntamente com os alunos vencedores, alguns alunos de destaque no desenvolvimento da semana, como por exemplo, o fotógrafo, o aluno responsável pelo cartaz e alguns alunos que cooperaram assiduamente nas diferentes atividades, foi-lhes atribuído também, um voucher de atividades no respetivo parque, como forma de recompensa pelo seu dinamismo, proatividade e competência.

Marcamos ainda presença em todos os conselhos de turma, nas quais foram alvo de análise e ratificação as propostas de avaliação, aproveitamento generalizado da turma, assim como o seu comportamento, assiduidade, pontualidade e ainda foram analisadas propostas que tinham como fim promover o sucesso escolar, nomeadamente sinalizar alunos que necessitassem de se inserir no apoio fornecido pelo professor da disciplina em discussão. No conselho de turma realizado no final do primeiro período, ficou definido que cabia à disciplina de Educação Física desenvolver o Projeto de Educação para a Saúde, com a lecionação de uma aula referente à prática de estilos de vida ativos, de modo a facultar aos alunos de ferramentas para que lhes fosse possível o trabalho autónomo, fora do contexto da supervisão do professor.

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

A Educação não é um fenómeno abstrato, é um processo que nasce da interação entre sujeitos concretos, em lugares e momentos concretos, e a sua análise não pode ignorar todos os fatores que antecedem essas interações, mas também os que delas emergem. (Granja et al., 2011, p.143)

Do ponto de vista que as linhas orientadoras nos guiam para dotarmos os alunos de competências, não somente técnico-táticas, mas, acima de tudo, competências sociais que dão resposta às necessidades inerentes de adaptação às constantes mudanças de paradigma, quer a nível pessoal, como estudantil ou até como laboral. Nesse sentido, procuramos desenvolver as aulas de Educação Física com o objetivo de dotar os alunos de competência no conhecimento das matérias e com a capacidade reflexiva das situações para conseguirem chegar à resposta mais correta de acordo com o panorama.

Silva et al. (2020) constataram que o mundo mudou, a tecnologia mudou e nos colocou online com o mundo, não foram somente os alunos que mudaram. O autor constata que, ao dia de hoje, o binómio computador/telemóvel são inseparáveis. Nestes está ao alcance de um clique a mais vasta informação sobre os mais diversos temas. Este facto, embora seja de uma utilidade insana, tem um lado mais problemático na medida em que a informação não é filtrada e muita dessa informação não é correta. Cabe-nos a nós, professores, cientes destas mudanças adaptar o ensino para tornar os alunos capazes de se adaptarem à conjuntura atual.

Tal como acima referido, houve uma necessidade de dotar os alunos de conhecimento nas mais diversificadas matérias para que estes fossem capazes de filtrar toda a informação disponível tornando possível a construção de conhecimentos.

Assim, durante a PES, os EE, suportados pelas metodologias utilizadas centradas nos alunos e nas ferramentas ao seu dispor, procuraram provocar momentos de transmissão de conhecimento, de reflexão, de desenvolvimento de espírito crítico e aquisição de conhecimento autónomo.

Procuraram ainda, fora do contexto de aula proporcionar momentos de partilha, momentos reflexivos, confidências, sentimentos, superação de dificuldades, pensamentos,

atitudes e valores. Com estas experiências pretendiam o desenvolvimento de competências em diferentes domínios, matérias e valores essenciais, para que o aluno fosse capaz de enfrentar as dificuldades na sociedade e, simultaneamente, criar uma ligação de maior profundidade com os alunos.

A realização das atividades explanadas no ponto anterior, aumentou os nossos conhecimentos, principalmente no que diz respeito a burocracias, protocolos e dinamização de atividades.

5.3 A Componente ético-profissional

A educação, como empreendimento social, mediadora entre um passado que se pretende veicular e um futuro que se visa preparar, em tensão entre a socialização e conservadorismo, por um lado, e a transformação e desenvolvimento, por outro, é ela própria intérprete, construtora e difusora de sentidos. Deste modo, os seus intervenientes, organizados em torno de estruturas de diversos níveis e abrangências, ao confrontarem-se com as questões do sentido e das finalidades, mas também dos meios e dos processos, implicam-se de modo mais ou menos consciente com as questões éticas. (Caetano e Silva, 2009, p.50)

Gomes et al. (2019) afirmam que, ao longo do percurso formativo para a docência, os conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores adquiridos pelos EE derivam da apropriação de significados que evoluem ao longo das experiências. Deste modo, a nossa perceção da ética bem como dos modos de atuação foram aspetos que se foram moldando consoante os sistemáticos conflitos a que fomos expostos, entre o que conhecíamos e o com o que nos deparamos. Claro está que, durante a nossa formação inicial, somos guiados sobre princípios e valores que nos fazem refletir sobre a problemática e construir, deste modo, aquele que é o início da nossa identidade profissional. Todos estes princípios e valores pelos quais nos regemos estão presentes no documento orientador Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial

normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo.

Através destes princípios, que nos fizemos reger durante toda a PES, bem como das metodologias aplicadas, procuramos criar um clima harmonioso e positivo para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, formando cidadãos capazes de julgar, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integravam.

A responsabilidade é uma característica que está intrínseca no meu ser e, como tal, em cada projeto que inicio, vem o sentido de responsabilidade para que cada um deles seja um sucesso. Para tal, é imprescindível a proatividade e dinamização desde as tarefas mais simples, até as tarefas mais complexas, como foi o caso de angariar patrocinadores para o Dona Sport. Estas características, pautaram toda a minha atuação durante a PES. O trabalho individual foi de uma importância incalculável, no entanto, apenas com o trabalho em grupo foi possível atingir níveis de desempenho ao longo da PES. Prova deste argumento é o Dona Sport, onde o trabalho individual foi imenso, mas que se completava com o trabalho realizado com os restantes elementos do NPES. Com o esforço de todos, através deste projeto, a ESDMII candidatou-se ao Prémio Escola Amiga da Criança, da responsabilidade da ConFap (associações de Pais) e patrocinado pela Leya. A discussão de metodologias, a troca de experiências, o debate sobre planeamentos e UD, contribuiu imensuravelmente para o crescimento enquanto futuro docente, apresentando-se, deste modo, como argumentos que justificam a importância do trabalho de grupo para o seu sucesso.

5.4 Socialização profissional e institucional

Sendo este um ano crucial para o nosso desenvolvimento, procuramos desde cedo uma forte união do grupo para que seja possível ultrapassar, com sucesso, cada obstáculo que nos serão colocados ao longo desta jornada.

Desde cedo procuramos o nosso reconhecimento profissional através da nossa ética, pontualidade, assiduidade, responsabilidade e realização competente de todas as tarefas e atividades a que nos propusemos. A disponibilidade para cooperar com a escola, bem como

com toda a comunidade educativa foi algo que sempre nos caracterizou desde o primeiro dia em que nos apresentamos.

Ficou evidente que as questões da construção e reconstrução da IP em ambientes formativos é um processo complexo, dinâmico e multifacetado que acontece na interação com o contexto, com os atores que nele participam ativamente (e.g., estagiários), na conjugação de aspetos da ordem do desejo (das projeções), da possibilidade e da realidade, mas, sobretudo, através dos discursos. (Amaral-da-Cunha et al. 2020, p.48)

A par destas dinâmicas, procuramos socializar ao máximo com toda a comunidade, dando-nos a conhecer enquanto profissional e enquanto indivíduo. Nada disto seria possível sem a colaboração do nosso OC, bem como de todos os professores das diferentes áreas curriculares aquando da nossa chegada.

Foi-nos possível, desde o primeiro dia, com a receção da escola aos professores, socializar com todo o pessoal não docente, fazendo-nos sentir muito bem-vindos à escola e criar assim relações interpessoais que nos permitiram crescer como pessoas, mas também como docentes, pois é sempre possível aprender em qualquer lado.

Como referido anteriormente, as atividades organizadas pela escola, também se revelaram uma forte ajuda na integração e relacionamento com toda a comunidade educativa.

A participação revelou-se um aspeto bastante importante, não só para a aquisição de novas práticas a incluir nas nossas aulas, como também na partilha de experiências de professores de outras escolas que nos permitiu também perceber algumas conclusões na introdução destas metodologias.

Por fim, todo o processo e todas as atividades em que nos envolvemos permitiram-nos um crescimento imensurável como docentes e reforçaram, a cada dia, o nosso gosto pela profissão e a certeza que, além de querer ser professor, que tipo de professor queremos ser, sempre conscientes das dificuldades e com o sentido de responsabilidade de honrar a profissão e todas as instituições desde a nossa formação até às que representaremos no futuro.

6. Desenvolvimento profissional

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

A formação inicial de professores é contemporaneamente conferenciada, em âmbito nacional e internacional, como um certo caminho em direção ao desenvolvimento do país e a consequente preparação dos cidadãos para uma sociedade do conhecimento. Todavia, alicerçada em métodos e modelos que, com a constante alteração das necessidades sociais e económicas, não pode ser considerada formação única e final, mas apenas uma das etapas na formação contínua da trajetória profissional do professor. (Januário et al., 2009, p.2).

Resende et al. (2014) reforçam ainda a ideia de que a formação contínua é um dos fatores mais influentes na construção da identidade profissional. Posto isto, enquanto núcleo, sentimos o dever de aprofundar as nossas capacidades digitais e, consequentemente, conhecer novas ferramentas de trabalho. Para tal, ingressamos na formação de capacitação digital nível dois, de forma a adquirirmos tal conhecimento e podermos proporcionar aos alunos a melhor experiência na transmissão de conhecimentos, da forma mais atualizada e enquadrada aos dias de hoje. Quadros-Flores e Raposo-Rivas (2017) reforçam a ideia de que a tecnologia redimensiona a profissionalidade docente desenhando novos traços que arquitetam a escola numa nova era.

Quanto às inovações tecnológicas utilizadas, o *Geneally* revelou-se uma ferramenta muito interessante na construção das UD's, podendo nós criar as mesmas de uma forma muito mais organizada, elaborada e completa. Além da construção das UD's, esta ferramenta foi muito explorada para a construção de aulas de carácter mais expositivo de forma a cativar a atenção dos alunos.

Visando o logramento de monitorizarmos o processo de ensino e aprendizagem, utilizamos diversas vezes o *Kahoot*. Deste modo, foi-nos possível avaliar informalmente e retirar alguma pressão que alguns alunos sentiam em momentos mais formais de avaliação. Nenhum destes momentos prescinde da necessidade de um momento de avaliação formal no final de cada período. Para estes momentos de avaliação formal utilizamos o *Google Forms* para que fosse possível obter os resultados de forma imediata.

Outra ferramenta utilizada e que nos foi apresentada na formação, foi o *Nearpod*. Esta ferramenta foi explorada para a criação de uma aula teórica onde foram introduzidas diversas atividades como jogos e questões durante a apresentação.

Por fim, mas não menos importante, o *Classroom* mostrou-se um aliado essencial na comunicação e na partilha de informação com os alunos. Através desta ferramenta, foi-nos possível criar uma pasta da turma, com todos os elementos, onde foi possível introduzir informação, tarefas e materiais de apoio.

Após a formação realizada, foi notória a necessidade de aprender mais sobre a temática das novas ferramentas digitais de forma a procurarmos a melhor versão, enquanto docentes e proporcionarmos aos alunos ferramentas inovadoras, novas metodologias que captassem a atenção dos alunos e o gosto pela atividade física e estilos de vida saudáveis.

Foi ainda realizado um projeto de intervenção na escola, onde correlacionamos a atividade física, o sedentarismo, hábitos de sono, com marcadores de hipertensão arterial e função autónoma. Neste projeto foram analisados os dados dos alunos da ESMII, de forma a conseguirmos uma amostra mais fidedigna e podermos analisar e correlacionar os valores das diferentes variáveis que diziam respeito aos objetivos da investigação.

O desenvolvimento deste projeto revelou-se de uma importância significativa uma vez que foi possível constatar se existia alguma relação entre os diferentes fatores e marcadores, assim como no final do processo, apresentarmos num seminário os resultados e as conclusões a que chegamos perante a comunidade educativa. Neste seminário, contamos com a presença de praticamente todo o grupo disciplinar de Educação Física, assim como com a presença de alguns alunos. A par das aulas, esta experiência facultou-nos uma bagagem sobre como orientar um seminário e falar para um público heterogéneo, tanto em idade, como em formação académica e, perante isto, adaptar o discurso e as estratégias para captar a atenção e ser claro e objetivo, transmitindo a informação da melhor maneira possível.

7. Reflexões finais

A PES foi uma longa viagem, repleta de descobertas, constante renovação de conhecimentos e redefinição da minha identidade profissional. Fernando Pessoa afirma que “A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos não é o que vemos, senão o que somos.”. Partindo deste paradigma, de tudo fiz para que, no final desta viagem sentisse a sensação de que absorvi o máximo e disfrutei igualmente desta viagem. Com muitas certezas e alguns receios, assumi o papel de EE e procurei beber do conhecimento e das experiências de todos aqueles que me rodeavam, de forma a terminar muito mais rico do que iniciei.

Durante todo o processo, como é possível constatar no presente documento, refleti sobre tudo o que esta viagem englobava. Refleti sobre o ponto de partida, sobre as diferentes paragens neste caminho e sobre os momentos que me marcaram.

A sociedade do século XX, nomeadamente, a partir de meados deste século, com exigências específicas, tanto no nível educativo e cultural, como no socioprofissional e económico, tem enfatizado a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e socioorganizacionais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada. Esta mudança rápida e contínua é, sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação, esta última como resposta à impossibilidade de uma “educação para toda a vida. (Silva, 2020, p.89)

Partindo desta ideia, sinto que, enquanto EE, procurei enquadrar todo o processo com as necessidades dos alunos e com as exigências da sociedade atual. Esta procura influenciou a construção da minha identidade profissional e dos saberes inerentes deste processo contínuo, com a aquisição de novos valores e competências. Consciente que a minha atuação teria um impacto no desenvolvimento dos alunos, procurei desenvolver as suas capacidades condicionais e coordenativas, criando ambientes de autonomia, trabalho cooperativo e desenvolvimento do espírito reflexivo e crítico. Sempre com o apoio do OC, apliquei metodologias ativas de forma a conseguir atingir as metas propostas.

Ainda partindo das palavras de Silva (2020), vivemos numa sociedade em rápida e contínua mudança. De forma a dar resposta às exigências da evolução da sociedade, é inequívoco que a formação contínua revela ser um fator de elevada importância. A formação inicial, apenas nos disponibilizou ferramentas adequadas ao momento dessa formação. Com isto facilmente se constata que a “educação para toda a vida” é uma falácia e que o professor deve estar em constante atualização tanto de metodologias como de estratégias de forma a suprir as necessidades da sociedade. Neste seguimento, é possível perceber que com a evolução das metodologias e alterações na sociedade, a identidade profissional, continua também em constante adaptação.

Este ano elevei os meus conhecimentos, principalmente no que diz respeito a burocracias, protocolos e dinamização de atividades. Ciente de que foi uma viagem repleta de aprendizagens, termino com a certeza de que ainda há um longo e inacabável caminho pela frente e que tem de prevalecer sempre, no exercício da profissão, uma mente aberta a novas ideias e metodologias, bem como uma capacidade de pesquisa sistemática na busca do melhor processo de ensino e aprendizagem.

Espero ter estado à altura deste desafio que foi a PES, sempre com a certeza de que de tudo fiz para desempenhar o melhor papel de professor, ultrapassando as adversidades e inquietações que foram surgindo ao longo desta jornada, procurando incutir aos alunos estilos de vida saudáveis e incentivá-los para a prática de exercício físico. A estes, que procurei motivar e ser um apoio das caminhadas individuais, fica um sentimento de agradecimento por toda a abertura aos desafios que lhes eram sistematicamente lançados e pelo carinho com que me receberam e transmitiram ao longo de todo o ano.

Esta viagem termina com o sentimento de dever cumprido e com a certeza que acabo muito mais preparado como docente. Termina ainda com a esperança de poder, brevemente, iniciar uma nova viagem, percorrer novos caminhos

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso

voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (José Saramago em Viagem a Portugal)

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alves, I., Sanches, I., & Tavares, C. (2016). Aprendizagem cooperativa como prática pedagógica inclusiva: aplicação do modelo jigsaw numa turma do 2º ciclo. *EccoS – Revista Científica*, 40, 187–204. <https://doi.org/10.5585/eccos.n40.5657>
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 41–51. <https://doi.org/10.47863/jmbb7646>
- Aranha, Á. (1993). *Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa* (pp. 157–165).
- Arantes, A. B. (2022). A avaliação diagnóstica como ferramenta norteadora no processo de aprendizagem aplicado à disciplina de Tecnologia de Cosméticos. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 6(4), 95. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i4.3575>
- Bratfische, S. (2003). *Avaliação em Educação Física: Um Desafio* (Issue 2).
- Caetano, A. P., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências Da Educação*, 8(1 6 4 6 - 4 9 9 0), 49–60.
- Carvalho, M., Dominguez, C., & Morais, T. (2019). Desenvolver o Pensamento Crítico através da Pesquisa Guiada e Jigsaw: um estudo exploratório num curso de engenharia. *Revista Lusofona de Educacao*, 44(44), 211–230. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.13>
- Castillo-Retamal, F., Souza de Carvalho, R., Oliveira, A., & Souza, V. (2022). Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores. *Retos*, 46, 179–189. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736>
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*. www.casaef.org.br
- Haydt, R. (2011). *Curso de Didática Geral* (C. Rosa & F. Oliveira, Eds.; Editora Ática, Vol. 1).
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics Teachers*, 69(9), 970–977. <https://doi.org/10.1119/1.1374249>

- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças*. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 41–51. <https://doi.org/10.47863/jmbb7646>
- Da Silva, H., Moraes, E., Barreto, M., & Carvalho, C. (2020). *Métodos ativos de aprendizagem: da teoria à prática*. <https://www.researchgate.net/publication/345993163>
- De Mattos, L. M., Ramos, A. M., Barlem, E. L. D., da Silva Gama, B., Minasi, A. S. Á., & Amorim, C. B. (2019). Repercussion of the teacher-student relationship in undergraduate nursing education. *Revista Baiana de Enfermagem*, 33. <https://doi.org/10.18471/rbe.v33.28274>
- Fagundes, F., & Ribas, J. (2020). Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. *Motrivivência*, 32(62), 01–22. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e67040>
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física, Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 11–22). SPEF (Omniserviços)
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Gipps & Stobart*, 19(2), 21–50.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101684>
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., Ihle, A., & Ihle, A. (2020). *O Modelo de Educação Desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da Educação Física*.
- Granja, A., Costa, N., & Rebelo, J. (2011). *A Escola: (também) um espaço de afectos* (Vol. 18).
- INCLUD-ED. (2009). *Actions for success in schools in Europe*.

- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). *Desenvolvimento profissional: a percepção da importância da formação contínua e das necessidades de formação em professores de Educação Física*. <http://www.efdeportes.com/>
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2016). *Rotinas de Planeamento e Ensino Análise da Importância do Envolvimento na Atividade Física, nos Hábitos Alimentares e nos Comportamentos Sedentários de Adolescentes e Jovens Escolares com Estatutos Socioeconômicos Diferenciados*. <https://www.researchgate.net/publication/304056870>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580–586.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, ; Rui. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto* 5 , 68–74.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Machado, M., Mato, Z., Alves, M., & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação física na perspectiva dos professores cooperantes. *Revista Da Faculdade de Educação Física Da UNICAMP*, 10, 1–33.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horte, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (J. Pedroso, Ed.).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

- Moura, A., Fazendeiro Batista, P. M., & Amândio, G. (2018). *Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores*. <https://www.researchgate.net/publication/330425397>
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educacao and Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira, B., Marques, P., & Amaral Da Cunha, M. (2016). *Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física: Estudo-Caso com Professores de um Colégio Privado do Porto*.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Universidade do Porto.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). Inclusion of digital technologies in education: (re) construction of professional teacher identity in practice. *Revista Practicum*, 2(2), 2–17. <http://orcid.org/0000-0001-7781-7818>
- Resende, R., Silva, E., Aires, A., Albuquerque, C., & Lima, R. F. (2014). *Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional*. <https://www.researchgate.net/publication/279528255>
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.
- Rodrigues, A., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, S. (2016). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. *Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação*.
- Sa, W., Dan, L., Juan, D., Fei, Y., & Wei, W. (2022). An English Flipped Classroom Teaching Model Based on Big Data Analysis. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/7391258>
- Sawitzki, R. L., & Jaeger, A. A. (2019). *Vida, vivência e experiência de professores de Educação Física*. <https://www.researchgate.net/publication/353983458>
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Silva, A. (2020). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89–109. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313698006www.redalyc.orgProyectoacademicosinfinesdelucro,desarrolladobajolainiciativadeaccesoabierto>
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física-A Necessidade de um Quadro Conceptual*.
- Whitman, N. A. (1988). *Peer Teaching To Teach is To Learn Twice* (J. D. Fife, Ed.; 4th ed.). Association for the Study of Higher Education.

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 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.

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