

# Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Paulo Jorge Rocha Silva

n.º 35836

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Maria Fátima Gomes Sarmento Chaves do Instituto Universitário da Maia e da Professora Celeste Maria Teixeira Pereira da Escola Sá de Miranda.

Julho de 2020

## **Ficha de catalogação**

Silva, P. (2020). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2ºCiclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

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

## **AGRADECIMENTOS**

Muito obrigado a todos que contribuíram para que eu tenha conseguido!

Começando pelos meus pais, que são realmente aqueles que há mais tempo me apoiam, obrigado por sempre me terem motivado para seguir aquilo que eu realmente acreditava. São os grandes exemplos da minha vida e sei que são as pessoas mais orgulhosas ficaram com esta conclusão.

Agradecer à Cris, porque simplesmente não sei como seria sem ela e sei que sempre que preciso ela me apoia. Muito obrigado por toda a paciência, sinceridade e disponibilidade.

Devo fazê-lo também à Catarina, não só por este momento, mas pela forma como sempre lidou comigo, pois certamente muito do que sou hoje vem dos momentos que já passamos e aquilo que nos une é mais forte do que esses momentos podem separar.

Um enorme obrigado à Professora Celeste! Por toda a paciência que teve comigo durante este ano, foi uma sincera conselheira e contribuiu muito para aquilo que sou hoje como professor e como homem. Desde o início que acreditou em mim e em forma de desafio constante me “obrigou” a crescer e a tentar melhorar constantemente, muito obrigado!

Ao nosso núcleo da PES preciso de mais do que um obrigado, na nossa vida é importante concretizar objetivo, mas no final de tudo as amizades são a nossa maior vitória! Fábio e Rafa, um sincero obrigado por tudo meus amigos!

Agradecer também à Professora Fátima Sarmiento, porque apesar de não estar tão presente diariamente sempre esteve disponível para nos ajudar, esclarecer e também motivar ao longo deste ano muito exigente. Muito obrigado professora Fátima!

Realçar, ainda que de forma menos direta, todos as pessoas e clubes que sempre me apoiaram e me fizeram crescer, me ajudaram a melhorar e que fizeram com que hoje possa ser uma pessoa muito mais realizada!

Por último, mas os mais importantes: os meus alunos, foi uma experiência absolutamente enriquecedora! Permitiram-me que a primeira experiência que tive como professor fosse realmente positiva! Desejo a todos, sem exceção, que atinjam todos os vossos sonhos, mas quando as coisas não correrem bem, nunca deixem de acreditar em vocês próprios, porque vocês podem conseguir tudo o que quiserem!

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Introdução.....   | 1  |
| 2. Enquadramento pessoal e profissional .....  | 3  |
| 2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....   | 3  |
| 2.2. Expectativas iniciais .....   | 5  |
| 3. Enquadramento institucional .....   | 7  |
| 3.1. A importância da PES .....  | 7  |
| 3.2. A PES no ISMAI.....   | 8  |
| 3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....  | 9  |
| 3.3.1. Espaços desportivos e materiais .....   | 11 |
| 3.3.2. Caracterização das turmas.....  | 12 |
| 3.3.2.1. Turma 10 <sup>o</sup> 04 .....  | 13 |
| 3.3.2.2. Turma 5 <sup>o</sup> D .....  | 14 |
| 3.4. Caracterização do núcleo da PES .....   | 14 |
| 4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....                   | 16 |
| 4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....                            | 16 |
| 4.1.1. Conceção de ensino .....  | 16 |
| 4.1.1.1. Modelos de Ensino .....   | 18 |
| 4.2. Planeamento .....   | 21 |
| 4.2.1. Plano Anual .....   | 22 |
| 4.2.2. UD .....  | 23 |
| 4.2.3. Plano de Aula .....   | 25 |
| 4.3. Realização .....  | 27 |
| 4.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica .....                                       | 27 |
| 4.4. Avaliação.....  | 34 |
| 4.5. Ensino à Distância .....  | 37 |
| 4.6. NEE – adaptações realizadas.....  | 41 |
| 5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....                              | 46 |
| 5.1. Atividades realizadas.....  | 46 |
| 5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação .....     | 50 |
| 5.3. Socialização profissional e institucional .....                                   | 51 |
| 5.4. A Componente ético-profissional.....  | 53 |
| 6. Desenvolvimento profissional .....  | 54 |
| 6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão ..... | 54 |
| 7. Reflexão final .....  | 56 |

## **Resumo**

O presente relatório é um documento reflexivo, produzido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que visa expandir os conhecimentos e competências do estudante-estagiário, na função de professor de Educação Física durante este período. Este ano foi o momento em que o estudante-estagiário teve a oportunidade de integrar a realidade profissional docente, sob a supervisão de um professor orientador da escola e de um orientador da universidade. Este decorreu numa escola situada em Braga, num núcleo constituído por 3 estudantes-estagiários.

O presente documento está organizado em sete capítulos, que envolvem as áreas que caracterizam o processo da Prática de Ensino Supervisionado: a “Introdução” contém um breve enquadramento desta prática; a “Dimensão Pessoal” explora o percurso pessoal e académico do estudante-estagiário e confronta as expectativas iniciais com a realidade encontrada; o capítulo denominado “Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção” caracteriza o contexto da prática, a escola e os alunos, também relata as experiências mais significativas que acompanharam o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação; na “Participação na escola e Relação com a comunidade” destaca o contributo e dedicação na realização e organização das atividades da escola; o “Desenvolvimento Profissional” engloba a importância da capacidade reflexiva, da observação de aulas, das formações da faculdade e apresenta o estudo de caso sobre o efeito dos tipos de poder social no controlo da turma; o último, a “Conclusão”, integra uma retrospectiva de todo o meu processo vivenciado.

**PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.**

## **Abstract**

This report is a reflective document, produced within the scope of the Supervised Teaching Practice Course, which aims to expand the knowledge and skills of the student-trainee, as a Physical Education teacher during this period. This year was the time when the trainee student had the opportunity to integrate the teaching professional reality, under the supervision of a school teacher mentor and a university supervisor, that took place in a school located in Braga, in a nucleus formed by three trainees.

This document is organized into seven chapters, and involves the areas that characterize the Supervised Teaching Practice process: the “Introduction” contains a brief overview of this practice; the “Personal Dimension” explores the personal and academic path of the student-trainee and confronts the initial expectations with the reality found; the chapter called “Professional practice: from the analysis to the intervention plan” characterizes the context of the practice, the school and the students, also reports the most significant experiences that accompanied the process of conception, planning, realization and evaluation; in the “Participation in the school and Relationship with the community”, the contribution and dedication in carrying out and organizing the school's activities are highlighted; “Professional Development” encompasses the importance of reflective ability, observation of classes, college training and presents the case study on the effect of types of social power on class control; and finally, the "Conclusion", that includes a retrospective of all my experienced process.

**KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE, PHYSICAL EDUCATION, STUDENT-TRAINEE.**

## **Lista de Abreviaturas**

ADEFD – Área Disciplinar de Educação Física e Desporto

AESM – Agrupamento de Escolas Sá de Miranda

AF – Aptidão Física

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

NPES – Núcleo da PES

OC – Orientadora Cooperante

PAA – Plano Anual de Atividades

PA – Perfil do Aluno, à saída da escolaridade obrigatória

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionado

RI – Regulamento Interno

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## 1. Introdução

O presente relatório, surge no âmbito da unidade curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2º Ciclo de estudos, pelo que corresponde a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física (EF) nos ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

A iniciação à Prática Profissional inserida na PES e o correspondente relatório regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (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).

A PES estendeu-se ao longo do ano letivo 2019/20, na Escola Sá de Miranda (ESM), onde o Estudante Estagiário (EE) lecionou uma turma do 10º ano de escolaridade, durante todo o ano letivo. O EE planificou e lecionou uma Unidade Didática (UD) de uma modalidade inovadora e raramente lecionada em contexto escolar, a uma turma de 5º ano de escolaridade na escola EB 2.3 de Palmeira (Braga). Todo este processo foi assegurado com um acompanhamento diário da Orientadora Cooperante (OC) que orientava e guiava o EE na função docente, prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

Com o objetivo de desenvolver as competências da profissão docente surge a UC de PES que, segundo Matos (2013, p. 3) “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”

É relevante mencionar que a PES é o culminar em contexto prático de todo o conhecimento e estratégias adquiridas ao longo dos três anos de licenciatura e mais dois de mestrado, mas também de todas as experiências e vivências que permitiram ao EE definir o seu caminho, no sentido da prática docente e nos seus objetivos pedagógicos (Seabra, Silva, & Resende, 2016a).

Logo, como ensinar não assenta apenas na transmissão de conhecimentos, o EE tinha como função a criação de possibilidades para permitir a procura do conhecimento nos alunos. Isto é, o EE assumiu a responsabilidade de exercer o papel de educador orientador e teve como objetivo não apenas a transmissão dos conteúdos, mas também ensinar os seus alunos a pensar de forma criativa e autónoma (Freire, 2015).

Vários foram os desafios, as dificuldades, os momentos marcantes, os sucessos e os insucessos, os momentos de muito trabalho e esforço para conseguir dar respostas positivas a todas as exigências da PES. Porém, foi o contacto com os colegas do Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada (NPES), com a OC e restante comunidade escolar que permitiram encontrar os caminhos e resolver os problemas que foram colocados ao longo do ano letivo. Neste sentido, não se pode deixar de mencionar a grande união que envolveu o NPES, uma vez que foi através do espírito de grupo e entreajuda que foi possível viver experiências e momentos fortes e de enriquecimento pessoal e profissional, face às adversidades encontradas ao longo do ano. Esta aliança entre os elementos do grupo foi, sem dúvida, um dos grandes pilares deste ano.

Este documento está organizado em sete capítulos. O primeiro é relativo à introdução do documento apresentado, o segundo reflete uma abordagem muito pessoal de todo o percurso académico e profissional do EE, assim como as expectativas relativamente à PES. O terceiro capítulo reflete a importância da PES e é apresentada a caracterização pormenorizada do local onde a mesma se desenrolou. O quarto capítulo explana as experiências vivenciadas ao longo da PES onde surgem integradas a planificação, a realização e a avaliação. Relativamente ao quinto capítulo é abordada a participação do EE na escola, onde são referenciadas algumas atividades realizadas ao longo do ano e a relação que foi estabelecida com a comunidade educativa. No seguimento deste capítulo são expostos inúmeros exemplos onde a necessidade de (re)construção do conhecimento foi uma constante. O sexto capítulo acolhe alguns tópicos preponderantes para o “Desenvolvimento Profissional”, tais como a capacidade reflexiva e a aquisição de conhecimentos através da observação das atividades pedagógicas de outros professores experientes e do NPES. No último capítulo é apresentada uma conclusão, sob a forma de reflexão final sobre todo o processo e impacto da PES, assim como o contributo desta experiência para o contexto escolar.

## **2. Enquadramento pessoal e profissional**

### **2.1. Uma decisão a partir de um percurso**

Desde o início da minha vida, o desporto emergiu como parte fundamental da mesma. Logo muito novo, devido a alguns problemas respiratórios, os meus pais optaram por me inscrever nas aulas de natação, o que também me permitiu ganhar mais segurança na água e desenvolver um gosto especial pela modalidade.

Posteriormente iniciei os treinos de futebol, que me fez apaixonar ainda mais pelo desporto. Com 11 anos de idade comecei a treinar num clube de relevo nacional (F.C. Porto), obrigando-me a interagir com pessoas que eu desconhecia e experienciar momentos que promoviam diversos constrangimentos para um jovem da minha idade. Nesta altura da minha vida foi muito complicado manter as minhas obrigações relativamente à escola, uma vez que era muitas vezes obrigado a estudar e a preparar-me para momentos de avaliação em plena viagem. No entanto, estas dificuldades “obrigaram” a adaptar-me, a redefinir prioridades e a ajustar-me ao tempo que tinha disponível, fatores que me possibilitaram desenvolver competências de organização e de definição de objetivos individuais, bem como, o desenvolvimento pessoal de características e competências ao nível da integração e interação social, devido ao contacto com grupos de pessoas novas e totalmente desconhecidas.

Tive também a grande oportunidade de jogar em clubes distintos, nas diversas cidades de Portugal, nomeadamente Guimarães, Vila do Conde e Amarante, obrigando também a adaptar-me a diversos contextos ao nível de grupos de trabalho.

Ainda no futebol, com 18 anos, fui convocado para a seleção sub19 de Portugal, momento esse que foi um grande orgulho na minha carreira como jogador. Avançando um pouco no tempo, já na universidade, a representar a seleção da Universidade do Porto, na modalidade de Futebol de 7, participei em dois campeonatos nacionais universitários, onde fomos vice-campeões e campeões dos mesmos, sendo até à data as duas melhores classificações da Universidade do Porto nas respetivas competições.

Ao nível do meu percurso académico, frequentei as escolas da minha área de residência, na Póvoa de Lanhoso, local onde participei no Desporto Escolar, no grupo de minitrampolim. Desde o início do meu percurso escolar que a EF foi a minha disciplina predileta, em consonância com a Matemática, daí a minha escolha pelo curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Na verdade, nunca tive muita certeza daquilo que

queria seguir após o ensino secundário, por isso a escolha recaiu na área mais abrangente, segundo as informações que me foram transmitidas nessa altura.

Após concluído o Ensino Secundário com sucesso passei por um período de estagnação em relação à minha formação académica, logo no primeiro ano congelei a minha matrícula na Universidade de Coimbra, precisamente no curso de Ciência do Desporto, por não ser compatível, em termos de localização, com a minha atividade profissional, uma vez que no futebol era remunerado e mantinha esperanças de conseguir atingir um nível alto no panorama nacional. Face a esta situação, no ano seguinte optei por concorrer para a Universidade de Trás-Os-Montes e Alto-Douro, porque me permitia estar mais perto do clube que jogava naquele ano, no entanto, devido a uma troca inesperada de clube, não me possibilitou frequentar esse mesmo ano, acabando a matrícula por ficar congelada, novamente.

Desde que terminei o Ensino Secundário que a minha opção primordial era entrar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP, no entanto, como a minha média nunca consegui entrar, foi então que defini como objetivo voltar a fazer o exame nacional de Matemática A e durante um ano estudei apenas para esse exame, ao mesmo tempo que me mantinha inserido no Futebol, nesse momento a jogar no F.C. Tirsense em Santo Tirso.

O exame foi concluído de forma muito positiva e finalmente, nesse ano, consegui entrar no tão desejado curso de Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Foi um período difícil, todos os dias fazia centenas de quilómetros, de modo a conseguir corresponder a todos os níveis (como estudante, jogador e treinador). Ao longo dos três anos mantive sempre os meus objetivos definidos e fruto de muitos sacrifícios e privações consegui terminar a licenciatura, sem mais demoras.

Após concluída a licenciatura de Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, devido a uma proposta muito desafiante a todos os níveis, como atleta de futebol, optei pela realização do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) no ISMAI, instituição que me proporcionou a realização da PES, com o objetivo de concluir mais uma parte da minha formação, na ESM.

Para além disto, a minha relação com o futebol não termina na parte do atleta, pois já há algum tempo que sou treinador de jovens, tanto treinador principal como de guarda-redes. É também aí que surge a minha paixão pela profissão de docente, pois é algo que me motiva muito. Fascina-me poder contribuir para a evolução de um jovem, não só a nível motor, como

também ao nível da influência que as minhas ações podem ter na evolução daquelas crianças como seres humanos incorporados numa sociedade e a forma como as posso tornar mais autónomas e mais capazes de serem pessoas conscientes e dinâmicas, adquirindo competências de responsabilidade e respeito pelo outro. Como treinador, realizei o meu estágio curricular de licenciatura no S.C. Braga, como treinador de guarda-redes da equipa de sub17.

Como outras ocupações, fiz parte dos escuteiros durante uma década, realizei diversas atividades onde eles normalmente estão inseridos, diversos momentos de elevado contacto com a natureza, mas também social. Também pelos escuteiros, participei no banco de voluntariado de recolha de alimentos para pessoas carenciadas. Para além disso, fiz parte da associação de estudantes na Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso e, também, da direção da Associação Cultural da Juventude Povoense – ACJP, associação destinada a dinamizar atividades para os jovens do conselho.

Sintetizando, considero-me uma pessoa dinâmica, proativa, confiante e que gosta de aprender. Desejo ainda que este período de aprendizagem prática seja muito produtivo para a minha evolução como professor, porque é realmente aquilo com o qual mais me identifico.

## 2.2. Expectativas iniciais

Depois de cumpridos os quatro anos de formação académica surge a oportunidade de aplicar todos os conteúdos e aprendizagens que adquiridos ao longo desse tempo. Após o primeiro contacto com a escola, onde iria realizar a PES, percebi que era realmente o momento que ia estar mais próximo da realidade de um professor, visto que é exatamente para isso que me tenho vindo a preparar.

As primeiras sensações foram ótimas, a professora Celeste Pereira, OC, desde logo nos apresentou todas as pessoas com quem iríamos lidar diariamente. Para além de todas as infraestruturas, tais como espaços físicos e materiais, que seriam utilizados ao longo deste ano letivo. Este acolhimento permitiu que a nossa adaptação fosse rápida e eficaz, uma vez que começamos de imediato a interagir com todos os intervenientes do meio escolar. Desde o início, a OC transmitiu ao NPES a dinâmica e funcionamento da ESM, onde todos os intervenientes que compõem a comunidade escolar colaboram ativamente no objetivo comum de todos: a formação de alunos como cidadãos autónomos, responsáveis e capazes de integrarem e interagirem no seio de uma sociedade em constante transformação.

Após as primeiras impressões e interações com esta nova realidade, foi evidente que apesar de estarem reunidas todas as condições para o meu crescimento pessoal e profissional, iria ser um ano extremamente desafiante e que iria exigir o máximo das minhas capacidades. Estes são os desafios que permitem crescer e evoluir enquanto professor e como homem. Desde o início foi-nos passada uma forma de estar humanista e que procura o desenvolvimento de todos. Através deste espírito coletivo e de trabalho em equipa, objetivo é promover situações de crescimento e de valorização para todos os intervenientes.

Tudo isto aumentou a motivação e a vontade de querer contribuir para esta forma de estar e que define como objetivo o desenvolvimento e evolução de todos, desde o NPES, os outros professores da escola, os funcionários do meio escolar e, finalizando no ponto essencial e com o qual nos comprometemos, os alunos. Ao longo deste ano letivo, desejo conseguir contribuir positivamente para a sua formação não só ao nível das habilidades motoras e do conhecimento das mais variadas modalidades, mas também ao nível da formação pessoal e da transmissão de valores fundamentais, que devem estar presentes ao longo das suas vidas.

No entanto, fruto da atual situação das crianças e jovens em Portugal, um dos grandes desafios que coloco a mim próprio é de conseguir influenciar positivamente os alunos, com o objetivo de os tornar mais ativos e de lhes despertar o gosto pela disciplina de EF e a vontade de os levar a ver a prática desportiva, como um estilo de vida.

Parece-me óbvio referir que nem tudo será tão maravilhoso como estou a descrever até ao momento, porém acredito que serão esses desafios que mais contribuirão para a minha evolução enquanto professor e educador. Ao longo da minha vida e fruto da minha ligação com uma modalidade de cariz competitivo e federado, sempre estive habituado a lidar com pessoas que procuram o desporto e que o querem praticar, mas nem sempre é assim e nem sempre os alunos irão gostar de alguma modalidade em particular.

Como tal, acredito que esse será o meu grande desafio enquanto professor educador, porque é algo com o qual nunca fui obrigado a lidar e que agora deverá estar presente diariamente no desempenho da minha atividade profissional. Neste sentido, não pretendo que as aulas da disciplina de EF resultem de “receitas” pré-estabelecidas, mas que os alunos percebam que o objetivo de todos é precisamente o mesmo, ou seja, que todos consigamos evoluir, explorando a qualidade e potencial individual dentro de um contexto coletivo favorável e consonante.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1. A importância da PES**

A PES define-se como um processo complexo e multidimensional, servindo como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto escolar. Esta experiência de aprendizagem profissional proporciona a oportunidade de contacto com a realidade escolar e a de interação com alunos num contexto enquadramento real (Seabra, Silva & Resende, 2016).

Esta mudança de paradigma apresentou-se como o grande desafio do EE, por esse motivo, tornou-se fundamental criar condições para que pudesse construir o seu caminho como futuro professor. Desta forma, o EE, no desempenho da sua função docente, pode criar um impacto efetivo nos jovens em formação e influenciar a personalidade dos alunos (Lima et al., 2014).

Segundo Nóvoa (2009) um bom professor é definido segundo cinco parâmetros: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. O mesmo autor refere ainda a importância da formação de professores ser construída dentro da profissão, fundamentada com conhecimentos pedagógicos, científicos e técnicos, proporcionando aos EE experienciar situações em contexto real, com o suporte de professores mais experientes e reconhecidos.

A relevância da prática é indiscutível para atingir o sucesso, mas a supervisão é fundamental para regular todo o processo de aquisição das competências mencionadas, logo a supervisão de um professor mais experiente e mais informado assume-se com essencial, na medida em que orienta um outro professor ou, neste caso, um candidato a professor no seu desenvolvimento profissional e humano (Seabra et al., 2016b).

Durante a experiência pedagógica proporcionada pela PES, tanto o supervisor como o OC têm um papel decisivo, uma vez que proporcionam a indução profissional e o desenvolvimento socioprofissional do EE, de forma gradual e orientada (Resende et al., 2014). Segundo Seabra et al., (2016b) é na PES que acontece o primeiro grande impacto do EE com a prática, ao mesmo tempo, que ocorre um momento decisivo da sua formação, através do primeiro contacto com a realidade da profissão e com todas as vicissitudes da mesma.

Pelo que foi referido é perceptível que a PES foi fundamental na integração do EE no desempenho da vida profissional, de forma progressiva e orientada, em contexto real,

permitindo desenvolver todas as competências sociais e profissionais que, promovam um desempenho crítico e reflexivo, com o objetivo de corresponder com sucesso aos desafios e às exigências inerentes à profissão docente.

### 3.2. A PES no ISMAI

Ao nível institucional, a PES é uma UC inerente ao 2º ano do MEEFEBS do ISMAI que integra a prática supervisionada. A regulamentação encontra-se sintetizada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº 11 do Decreto-lei no 79/2014 de 14 de maio. A PES engloba vários elementos, particularmente o seminário (evento), a prática do ensino e o relatório final dessa prática, sendo este orientado pelo professor supervisor.

A PES visa a integração do EE no contexto docente, de forma progressiva e orientada. As competências profissionais são desenvolvidas no âmbito do ensino da EF, nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional, de acordo com o artigo nº 24 do Decreto-lei no 79/2014 de 14 de maio.

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem abrange a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Estes são os parâmetros definidos para a construção de uma estratégia de intervenção orientada por objetivos pedagógicos, respeitando o conhecimento adquirido no ensino da EF e com o objetivo de orientar o processo pedagógico de educação e formação do aluno na aula de EF.

Na Participação na Escola e Relação com a Comunidade são referidas todas as atividades não letivas realizadas. Este parâmetro tem como objetivo integrar o EE na comunidade escolar e contribuir para um conhecimento do meio envolvente privilegiando a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local.

No que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional, este engloba atividades e vivências fundamentais na construção da competência profissional, numa perspetiva de desenvolvimento ao longo do percurso, desde a colaboração à predisposição para inovar. Os objetivos são proporcionar ao EE a necessidade de desenvolvimento profissional, partindo da reflexão acerca do exercício da atividade, da experiência e da investigação.

É apenas no 2º ano do MEEFEBS que se promove a especialização para a formação de professores de EF. Este contexto permite ao EE vivenciar circunstâncias de socialização e de construção da sua identidade como futuro professor de EF (Lima et al., 2014).

### 3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM) foi constituído em abril de 2013, como resultado da incorporação da ESM com a Escola de Ensino Básico de Palmeira, cujo território educativo se estendia pelas partes Norte e Nordeste do concelho de Braga, integrando as freguesias de Palmeira, Dume, Adaúfe, Crespos, Pousada, Santa Lucrécia de Algeriz e Navarra.

A escola sede é a ESM, uma instituição de ensino público, situada na freguesia de São Vicente, em Braga. Estendendo a sua história aos seus mais de 180 anos, acumulou uma vasta herança em material didático das diferentes áreas disciplinares e em mobiliário, em parte exposta, no museu da escola e na biblioteca antiga, disponível aos utentes fundamentalmente para investigação. Dispõe, também, de um teatro e de uma quinta. Toda a escola foi alvo de obras de requalificação que findaram no ano letivo de 2010/2011.

No ano letivo 2019-2020, o AESM foi frequentado por 2172 alunos, distribuídos por 107 turmas: 211 desses alunos são da Educação Pré-escolar, distribuídos por 11 turmas; 1010 alunos frequentam o Ensino Básico, distribuídos por 53 turmas; 951 frequentam o Ensino Secundário, distribuídos por 43 turmas. Nas escolas que compõem o AESM estão constituídas e em atividade as Associações de Pais, estas têm como objetivo ser uma presença ativos em todo o processo educativo dos estudantes.

A ESM caracteriza-se por abranger uma população estudantil muito diversificada, considerando que integra alunos provenientes de várias freguesias da cidade. Desta forma, o perfil heterogéneo global da escola, com a integração de alunos provenientes dos mais diversos meios sociais, económicos e culturais. A ESM promove o desenvolvimento de vários projetos pedagógicos, um ambiente educativo impulsionador do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) e de formação social dos alunos. Desta forma, a ESM em parceria com o Comité Olímpico de Portugal apresenta um projeto inserido no plano de estudos da escola, designado o Programa de Educação Olímpica, que promove a adoção dos valores olímpicos, Excelência, Amizade e Respeito, perspetivando a sua repercussão na vida em sociedade (Município de Braga, 2019).

O meio envolvente é crucial e tem influencia decisiva nos alunos (Rosado & Ferreira, 2008), portanto uma análise dos contextos social, cultural, económico e desportivo, revelam-se fundamentais para o professor de EF. Esta análise permite adaptar as intervenções pedagógicas com os objetivos de melhorar a interação com os alunos e ainda potenciar momentos promotores do PEA dos mesmos (Seabra et al., 2016b). A ESM localiza-se no Município de Braga e este apresenta-se como um impulsionador pedagógico de elevada relevância, dada a ligação que pode estabelecer entre as entidades formadoras do município e as atividades que são realizadas e disponibilizadas à comunidade.

O Município de Braga destaca a importância da Educação enquanto pilar fundamental para o desenvolvimento e o crescimento sustentáveis (...) no Conselho Municipal de Educação de Braga, em observância do papel fulcral dos estabelecimentos de ensino e de todos os agentes educativos.

(Município de Braga, 2019, p.7)

O Município de Braga oferece várias propostas ao nível do desenvolvimento do Desporto na cidade. Neste sentido, o complexo desportivo da rodovia apresenta-se como um dinamizador crucial da prática de atividade física, uma vez que fruto da grande quantidade e diversidade de opções (6 campos de futebol; 2 campos de basquetebol; 1 parque infantil; 1 parque geriátrico; 1 parque de street workout; 1 parede de escalada; 1 skate park e 1 extensa via pedonal ciclável, ao longo do rio Este) revela-se propício para a prática de atividade e é fulcral salientar o facto deste estar aberto, gratuitamente, para toda a população.

No entanto, as opções desportivas do concelho não se resumem ao complexo da rodovia, porque o Município de Braga apresenta ainda: o Estádio Municipal de Braga (estádio do clube de futebol mais representativo da cidade – S.C. Braga); o Estádio 1º de Maio (antigo estádio do S.C. Braga), que é composto por uma pista de Atletismo com as respetivas dimensões olímpicas; bem perto deste, existe o Pavilhão Flávio Sá Leite (pavilhão da equipa de andebol mais emblemática da cidade – ABC/UMinho); o Clube de Ténis de Braga (composto por 6 campos de ténis e um de Miniténis); além do mais, dispõe das Piscinas Municipais de Maximinos e da Rodovia (ambas contemplam o serviço de Escola de Natação, que engloba a adaptação ao meio aquático e, posteriormente, o ensino e aperfeiçoamento da modalidade).

Paralelamente, a prática de atividade física prende-se com algumas questões de cariz física e fisiológica, como tal o objetivo do Município de Braga passa por assegurar a atividade desportiva para todos os cidadãos, sem exceção. Para isso, foi criado o Centro Municipal de

Desporto Adaptado, este define-se como um programa multidesportivo que promove o acesso gratuito à prática de várias modalidades desportivas a pessoas institucionalizadas ou associadas das várias instituições relacionadas com a problemática da deficiência.

Bento (2003) refere que o desporto é um bem essencial que deve ser praticado por todos e ao qual todos devem ter acesso, independentemente do seu estado pessoal e social, para isso é necessário organizar formas na sua prática, modificar regras e critérios, de modo a corresponder aos diferentes estados de rendimento, de desenvolvimento, de motivação, de interesses e necessidades (Graça & Matos, 2016). O concelho de Braga, ao nível do associativismo desportivo, engloba um total de 11.282 atletas, distribuídos por 52 modalidades e 132 Clubes/Associações Desportivas. Para a existência destes valores contribuem associações e clubes de todos os âmbitos desportivos, tais como: federado, escolar, militar, universitário, INATEL, assim como campeonatos amadores devidamente organizados e regulamentados.

### 3.3.1. Espaços desportivos e materiais

Para que a intervenção pedagógica tenha significado é fundamental ter um conhecimento alargado da escola, nomeadamente das suas características, potencialidades e necessidades (Albuquerque et al., 2013).

A ESM possui espaços muitos agradáveis destinados à EF, situados em áreas contíguas ao edifício principal e rodeados por jardins e espaços verdes. Fazem parte destas instalações um campo exterior, designado de Campo 1, que possui apenas uma cobertura superior. Neste espaço existem marcações regulamentares de um campo de andebol e à largura existem marcações para 3 campos de basquetebol. Caso seja necessário ou em consonância, este espaço é dividido em 2 partes e pode ser ocupado por 2 turmas em simultâneo. Ainda no exterior, a ESM possui um Campo 2, este espaço é tradicionalmente designado por Quinta, visto que é completamente aberto e inclui em seu redor alguns animais e espaços verdes, que funcionam como o seu habitat. O C2 é composto por um campo com as marcações regulamentares de um campo de andebol e uma pista com duas vias, que tem no seu fim uma caixa de areia. Caso não estejam reunidas as condições de segurança para o ensino e prática da EF, é possível coordenar com o professor presente no C1 e assim, proceder à divisão desse espaço para as duas turmas.

Quanto aos espaços interiores, a ESM dispõe de um Ginásio de dimensões elevadas, permitindo a sua divisão e conseqüente formação de dois espaços destinados à disciplina de

EF – G1 e G2. Todos os espaços possuem particularidades muito próprias, uma vez que cada um apresenta elementos facilitadores para a lecionação de determinadas modalidades.

A rotação entre os espaços decorre de quatro em quatro semanas, consoante a definição prevista no *roulement* de instalações e após a aprovação em ADEFD, no início do ano letivo. Quanto ao grupo de EF é constituído por 8 professores, 3 do género masculino e 5 do género feminino, sem contar com os 3 EE que também passaram a integrar este grupo.

Quanto ao material desportivo destinado às aulas, existe em quantidade suficiente para a lecionação das modalidades e também em variedade, uma vez que a escola apresenta uma grande diversidade de material, permitindo abordar modalidades menos usuais. Com as instalações que apresenta e com a adequada rotação de espaços, foi possível adaptar todas as modalidades aos espaços definidos.

### 3.3.2. Caraterização das turmas

A caraterização da turma assume um papel preponderante na preparação do ano letivo para o professor. Aumentar o conhecimento sobre os alunos, perceber as suas potencialidades e fragilidades e, ao mesmo tempo, os principais gostos dos alunos, são o ponto de partida para um ano onde o objetivo é estimular a sua participação, envolvimento, criatividade e a autonomia.

Desde logo é importante selecionar as informações mais relevantes para as aulas, como o passado na disciplina, a opinião sobre a mesma, as modalidades favoritas e as que sentiram mais dificuldades. Além disso é igualmente essencial recolher informações gerais sobre o aluno, tais como: dados pessoais, hobbies, aspirações/ambições, entre outros.

Estas informações irão ajudar o docente a adaptar as exigências que são impostas pelas entidades que regem a organização e gestão do PEA, na preparação de todos os momentos em que este estará em contacto com a turma. Sem descuidar as exigências individuais de cada aluno, pois não podemos esquecer que todas as turmas apresentam caraterísticas heterogéneas entre os indivíduos, visto que cada um apresenta particularidades e especificidades de aprendizagem singulares.

Considerando o panorama global, em reunião com o NPES e com a OC foi adaptada uma ficha biográfica ajustando o seu conteúdo à individualidade de cada aluno tornando-a, conseqüentemente, numa ficha mais pessoal. A ficha recebeu a designação de “Ficha Biográfica de Vocação e Espectativas” e foi distribuída aos alunos na primeira aula de EF

com o objetivo de recolher informações que iriam contribuir para organizar todo o processo de conceção e planificação inerente à turma.

#### 3.3.2.1. Turma 10º04

A turma 4 do décimo ano da ESM era constituída por 17 alunos. No entanto, apenas 15 estavam inscritos na disciplina. Assim é importante salientar que a análise dos dados disponíveis incidu essencialmente nos alunos que iriam frequentar a disciplina ao longo do ano.

Contribuíram para a caracterização desta turma os dados recolhidos no registo biográfico dos alunos existentes na plataforma Inovar, as informações disponibilizadas pela Diretora de turma e a consulta do Processo Individual do aluno. Na plataforma Inovar é possível consultar o historial de cada aluno, desde as classificações obtidas em todos os períodos do ano anterior, bem como algumas particularidades e participações extracurriculares relativas a determinados alunos, nomeadamente de méritos artístico e académico.

Após a recolha e análise de todos os dados disponíveis o EE dispõe de informações mais precisas de modo a conceber todo o seu trabalho pedagógico para a turma, de aumentar a eficiência do ensino das habilidades motoras, dos conceitos psicossociais e da cultura desportiva. O objetivo deste estudo permitiu ao EE aumentar o conhecimento sobre a turma e os alunos no geral, assim como definir estratégias pedagógicas para desenvolver o gosto dos seus alunos pela disciplina de EF e pela atividade física em geral.

A planificação do PEA apesar de orientado pelas diretrizes do Programa Nacional de EF, das Aprendizagens Essenciais de EF e do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (PA), é um processo individualizado, pois tem como ponto de partida as características dos alunos e da escola onde estão inseridos. Para que seja possível a obtenção do sucesso na aprendizagem dos alunos é necessário conhecer as características da escola e dos alunos, para permitir uma intervenção mais efetiva do professor em todo o PEA (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

As modalidades selecionadas como preferidas pelos alunos incidiram nas modalidades dos jogos desportivos coletivos nomeadamente o futebol, o andebol, o basquetebol e o voleibol. Também foi evidente o elevado número de alunos que selecionaram o badminton como modalidade preferida. Em relação às modalidades que os alunos admitiram sentir mais dificuldades foram selecionadas a dança e a ginástica (solo, aparelhos e a acrobática).

Esta observação foi mais um dado que permitiu ao EE organizar a planificação anual de forma a articular as modalidades que os alunos já se sentiam mais confortáveis e, ao mesmo tempo, introduzir diferentes formas de lecionação, através do diálogo e reflexão com os alunos. O objetivo era proporcionar um equilíbrio com as experiências escolares anteriores, com o objetivo de aproximar o aluno do próprio PEA, para deste modo tornar a escola e o ensino mais integrados no processo de formação individual e coletivo do aluno.

Nas perguntas que estavam diretamente relacionadas com as expectativas académicas dos alunos, as respostas demonstraram que a turma era ambiciosa, visto que praticamente todos os alunos pretendiam tirar um curso superior. Esta característica da turma permitiu ao EE utilizar mecanismos de motivação com ênfase nas suas avaliações, uma vez que as classificações na disciplina de EF deverão ser alvo de particular atenção dos alunos, ao longo do ano escolar.

#### 3.3.2.2. Turma 5ºD

A turma do 5ºD da Escola Básica de Palmeira era constituída por 27 alunos (18 raparigas e 9 rapazes), com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos. Destes, 21 alunos são provenientes da Escola EB1 de Dume; três da Escola EB1 da Presa; um da Escola Básica de Vila Verde; um da Escola Básica de Alfena e um da EB1 de S. Lázaro.

A turma apresentava seis alunos que obtiveram menção de *Muito Bom* em todas as áreas no ensino primário. Foi possível observar que quatro alunos beneficiavam de um apoio individualizado ao estudo no ano anterior, porém um aluno apresentava duas retenções e não foi sujeito ao apoio individualizado no ano letivo anterior. Por outro lado, não havia registo de problemas comportamentais menos favoráveis com nenhum aluno da turma.

As análises destes dados permitiram ter um conhecimento sobre os alunos, perceber as maiores fragilidades e os principais gostos dos alunos. Esta análise permitiu obter informações mais precisas e concretas, de modo a definir estratégias que visem o aumento da eficiência do ensino das habilidades motoras, da cultura social e desportiva. Também possibilitou a seleção de metodologias de ensino com a finalidade de aumentar o gosto dos seus alunos pela disciplina de EF e pela prática de atividade física.

#### 3.4. Caracterização do núcleo da PES

A PES permitiu ao EE a oportunidade de adquirir competências e conhecimentos para a sua formação enquanto docente e na qual foi auxiliado por um grupo de trabalho,

responsável por promover uma aprendizagem significativa nas diversas componentes da prática. Este grupo, designado de NPES era constituído por três EE, sendo que todo o processo foi acompanhado de forma contínua pela OC, onde desde o início existiu muita interação e partilha de experiências (Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves, & Resende, 2014).

A organização do NPES caracterizou-se por reuniões semanais entre os EE e a OC, às segundas-feiras. Nestas reuniões eram efetuadas reflexões conjuntas acerca das aulas lecionadas pelos EE e a organização de documentos essenciais para a realização do relatório da PES. A intervenção da professora supervisora foi notória nas observações que realizou das aulas dos EE na ESM, ocorrendo uma observação no 1º período e uma no 2º período, a cada um dos EE. As dificuldades sentidas na prática, na fase inicial, foram coincidentes e as estratégias de resolução resultaram de uma reflexão comum. Foi através deste trabalho colaborativo que tirámos dúvidas, refletimos e debatemos opiniões sobre todos os parâmetros que envolvem a prática pedagógica em contexto escolar.

Na PES devido a todas as inseguranças, a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais. Assim a relação com a OC é crucial para o desenvolvimento do EE enquanto professor e a união do NPES revelou-se indispensável e crucial para este processo de evolução (Lima et al., 2014). Foi através das discussões e reflexões realizadas em conjunto com o NPES relativamente às aulas, às diferentes situações de aprendizagem e ao cumprimento dos respetivos objetivos, que possibilitou uma constante avaliação e confronto de opiniões em relação ao desempenho dos EE. Permitindo antecipar situações ao nível do planeamento das aulas, em relação a possíveis dificuldades que tinham sido detetadas em aulas anteriores.

Este fator revelou-se essencial pois, como somos três pessoas heterogéneas com conhecimentos e experiências diferentes, permitiu que existisse uma constante troca de conhecimentos e competências entre todos, o que facilitou a introdução dos EE em todo o processo relacionado a integração dos mesmos na comunidade educativa. Se a reflexão da própria prática é fundamental neste processo de formação inicial e de impacto com a realidade, as reflexões coadjuvadas às observações das aulas realizadas pelo NPES foram profícuas para melhorar a formação dos futuros professores. Cada turma apresentava características distintas e por isso cada EE tinha a sua forma de atuar, adequando-a aos diferentes contextos.

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

### 4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

#### 4.1.1. Conceção de ensino

Toda a conceção do planeamento deve ter como início a conceção e os conteúdos dos programas de ensino (Bento, 1987). A fase de conceção relacionou-se com todos os pressupostos necessários para o arranque do ano letivo, para tal foi necessário analisar o Programa Nacional de EF, as Aprendizagens Essenciais de EF do Ensino Secundário, o Plano de Turma, o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo do Agrupamento, todos eles em articulação com as competências descritas no PA.

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 do âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

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 do 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)

No início do ano letivo foram realizadas várias reuniões para preparar o ano, nomeadamente a reunião geral de professores onde foi distribuído um guia do docente com toda a informação relevante sobre a dinâmica do agrupamento. As reuniões do Departamento de Expressões serviram para dar início aos trabalhos de coordenação entre áreas disciplinares e as reuniões de conselhos de turma tiveram o objetivo de definir o Plano de Turma.

O Plano de Turma é definido como o documento base da ação educativa a desenvolver ao nível da turma, elaborado e aprovado pelo conselho de turma. Tem por base os documentos nacionais de referência (PA e Aprendizagens Essenciais) e os documentos

internos do AESM (RI, Projeto Educativo, Educação para a Cidadania e os Critérios de Avaliação das e para as Aprendizagens) adequando-os ao contexto e perfil da turma, pelo diagnóstico que é feito sobre a mesma.

O RI do AESM, o Projeto Educativo e o PAA, revelaram-se documentos fundamentais para compreender o funcionamento da escola, ao nível dos valores e das regras. Para além disso, permitiram conhecer o tipo de atividades que a escola habitualmente desenvolve para envolver os alunos na relação com a comunidade educativa. Neste sentido, o RI consiste num documento que orienta e regula toda a ação educativa, ou seja, surge da necessidade de cada um assumir, no quotidiano da escola, os seus direitos e deveres, contribuindo assim para melhorar as relações na comunidade.

No início de todo o processo de preparação do ano letivo, o EE deparou-se com algumas incertezas ao nível da organização do PEA, porém as constantes referências nas reuniões de preparação do ano letivo permitiram ao EE refletir sobre os objetivos do mesmo. Então, após um período de reflexão individual e de análise dos documentos apresentados, tanto pela OC como nas reuniões, o EE caracterizou o PEA como a constante procura da construção de estratégias de intervenção, abrangendo um conjunto de pressupostos que fomentam a eficácia do processo de ensino (Resende, Albuquerque & Gomes, 2015).

A reflexão foi o processo que permitiu ao EE compreender e aprender com as experiências vividas (Shulman, 1987). Neste sentido, a reflexão apresentou-se como um suporte fundamental para as decisões do EE e para realizar os ajustes necessários, ao longo do ano letivo, de forma a corresponder às necessidades dos alunos e às condições do meio envolvente. No entanto, o exercício da profissão docente não se baseia apenas na prática do ensino, primeiramente é importante analisar todos os aspetos e informações que permitem organizar, projetar e orientar todo o PEA.

Nas reuniões de ADEFD foram discutidos e acordados os procedimentos e as formas de atuação no domínio da avaliação das aprendizagens, das planificações anuais de ano/ciclo e as atividades pedagógicas da disciplina de EF. Foram propostas atividades curriculares e extracurriculares para constarem no PAA do AESM. Estas foram definidas com os objetivos de promover a formação integral do aluno, a divulgação da identidade da escola e o sucesso educativo dos alunos.

Logo no início do ano letivo, os EE foram desafiados pela professora OC a compreender as ideias e valores promovidos no âmbito de um dos vários projetos implementados no AESM, denominado: “Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo –

que relação?”. Este projeto foi desenvolvido com o objetivo de estimular/potenciar um conjunto de práticas reflexivas, tendo como propósito permitir aos professores do AESM a partilha de conhecimentos e experiências educativas.

Este projeto multidisciplinar visa a partilha de práticas pedagógicas de uma forma voluntária. São criados momentos em que os professores das diferentes disciplinas trocam as diversas experiências pedagógicas, com base nas suas metodologias, onde o objetivo principal passava por maximizar o rendimento e o sucesso educativo dos alunos.

Como tal, a promoção da autonomia dos alunos caracterizou-se por partilhar e experimentar estratégias que visavam envolver o aluno no seu PEA, através de uma filosofia de ensino, de constante diálogo e reflexão, com o objetivo de promover um desenvolvimento integral dos próprios alunos. Não se tratava apenas do desenvolvimento das capacidades motoras, mas também de otimizar a educação para os valores de cidadania, solidariedade, inclusão, respeito pela diferença, participação cívica e educação para a saúde (Barbosa, 2009).

Obviamente, promover a melhoria da qualidade do PEA também surgia como um dos grandes objetivos do Projeto. Logo, a promoção da autonomia dos alunos, através do desenvolvimento integrado de competências disciplinares e de aprendizagem, tinha como finalidade a melhoria do desempenho académico dos alunos, através de um processo de autorregulação constante (Barbosa, 2009).

Segundo Freire (2015), o professor deve evitar criar relações com os seus alunos através da separação do professor como sujeito e do aluno como objeto, pois o professor não é o sujeito que forma, nem o aluno é o objeto que é formado. Portanto, o aluno não deve ser classificado como um paciente, na medida em que recebe os conceitos que foram acumulados pelo sujeito (professor) e que agora são transferidos para o objeto (aluno).

Na opinião do mesmo autor, os alunos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador (professor) que é igualmente sujeito no processo.

#### 4.1.1.1. Modelos de Ensino

A escola assume um papel fundamental na formação do aluno ao nível do desenvolvimento da autonomia, do favorecimento do pensamento crítico e criativo e ainda ao nível do desenvolvimento da responsabilidade e das competências sociais. Seguindo a linha desta ideia de formação integral do aluno, as aulas de EF devem abranger atividades

físicas com o intuito de promover nos alunos um estilo de vida ativo, baseado nos valores culturais, sociais e educativos do desporto (Pereira, Mesquita, Araújo, & Rolim, 2013).

No início do ano letivo, uma das dificuldades sentidas pelo EE foi compreender qual o modelo de ensino que mais poderia beneficiar o PEA dos alunos. Evidentemente, as opções do professor devem ser adequadas às características dos alunos, através do planeamento e organização de situações de aprendizagem focadas nos próprios alunos, visto que a aprendizagem deles é o principal objetivo da ação educativa (Diesel, Leila, Baldez, & Martins, 2017).

Atualmente, as exigências solicitadas aos alunos são muito diferentes comparativamente com o ensino tradicional. No entanto, são ainda muito utilizadas as metodologias tradicionais de ensino, centradas no professor e na transmissão de conteúdos, onde os alunos assumem uma postura passiva de meros recetores de informação, memorizando-a para depois aplicar nos momentos avaliativos, através de mecanismos de reprodução.

Com base nas exigências contemporâneas, o professor assume o papel de dinamizador das aprendizagens, através de uma intervenção direcionada para o aluno, com o uso de novas metodologias que favoreçam a motivação e promovam a autonomia. Desta forma, ultrapassar o paradigma tradicional não se cinge ao uso de novas tecnologias no PEA, mas à aplicação de metodologias pedagógicas dinâmicas e ativas, para permitir aos alunos desenvolverem e definirem os próprios objetivos (Diesel et al., 2017).

A estrutura do plano de estudos da EF tem sido orientada para o ensino dos conteúdos particulares vinculados a diversos conteúdos teóricos (Rufino & Neto, 2016). Os mesmos autores referem que esses conteúdos são ensinados com reduzida clareza, assim como a organização curricular, os objetivos de aprendizagem e as formas de avaliação para o cumprimento do PEA. Desta forma, os programas nacionais revelam-se pouco inspiradores e desafiadores para os alunos (Rosado & Ferreira, 2008).

Atualmente, uma série de modelos centrados no aluno está disponível para os professores de EF, tais como o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Ensino Cooperativo, o Ensino em Pares, o Ensino por Questionamento, o Modelo de competência em Jogos de Invasão, o Sistema de Instrução Personalizado, o Modelo de Jogos Táticos e o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social.

O Modelo de Instrução Direta tem sido utilizado pela maioria dos professores de EF ao longo dos tempos, talvez por ser o modelo que eles melhor dominam. Este modelo confere

ao aluno um papel passivo, com reduzida autonomia, percepção de competência e com pouca atribuição de significado às tarefas realizadas na aula (Pereira et al., 2013).

O MED tem demonstrado o seu efeito no aumento da literacia e entusiasmo dos alunos (Araújo, 2017). Desta forma, o MED foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos em ambiente escolar (Mesquita et al., 2014). Neste sentido, três dimensões são impostas como cruciais para sustentar uma educação desportivamente ampla e autêntica para todos os alunos na disciplina de EF: competência, cultura e entusiasmo (Graça & Mesquita, 2007). De acordo com os mesmos autores, os principais objetivos articulam-se com a formação de alunos competentes (aptidão para participarem no desporto de forma satisfatória e de acordo com o seu nível), cultos (alunos que compreendem o valor do desporto, regras e tradições) e entusiastas (alunos seduzidos pela prática desportiva e promotores da autenticidade da prática).

Relativamente ao *Teaching Games for Understanding* (TGfU), este modelo dissocia-se da conceção do ensino das técnicas de forma isolada, uma vez que é centrado no ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão, de modo a maximizar e motivar a participação dos alunos (Graça, Garganta, Greco, Mesquita & Teoldo, 2010). Os mesmos autores referem que o modelo TGfU contempla as suas raízes na teoria construtivista e coloca o aluno no centro do processo das suas próprias aprendizagens.

Segundo Hastie e Curtner-Smith (2007), o MED e o TGfU são dois modelos que foram desenvolvidos para permitir aos alunos a participação de forma equitativa, com o intuito de desafiar o pensamento para além das habilidades motoras. Dado que, o objetivo dos dois modelos é proporcionar experiências desportivas que permitem ao aluno aprender e compreender o jogo, torna-se lógico a junção dos dois modelos.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências desportivas enriquecedoras foi fundamental a utilização dos modelos híbridos. Estes usam características organizacionais do MED (a formação de equipas, utilização do estímulo competitivo, a definição de papéis, etc.) com outras formas de instrução baseada em jogos que se focalizam em pedagogias específicas, tais como o TGfU (Hastie & Curtner-Smith, 2007) e o "modelo de competência em jogos de invasão" (Mesquita, Farias & Hastie, 2012), em que se verificaram melhorias na execução das habilidades e tomada de decisões.

Deste modo, a aplicação não de um modelo único, mas de forma híbrida conjugar particularidades específicas de cada um deles, revelou-se vantajoso para o desenvolvimento

motor dos alunos e a sua compreensão tática das modalidades. É fundamental acompanhar o processo de ensino das habilidades motoras com a dimensão pessoal e social tão almejadas no documento do PA. Isto tem como objetivo permitir a evolução dos alunos ao nível das competências técnicas e o desenvolvimento de estratégias, procedimentos e habilidades, que consequentemente permitirão aos alunos adquirir os valores culturais, sociais e educativos do desporto.

#### 4.2. Planeamento

No início de todo o PEA o objetivo consistiu na preparação de todo ano letivo. Após uma breve apresentação de toda a escola, por parte da OC, os EE começaram a ser inseridos nas dinâmicas do quotidiano de uma escola.

Segundo Bento (2003) são considerados três níveis de planeamento: o plano anual, a UD e o plano de aula, sendo que todos eles são organizados, interligados e compreendidos como estações ou fases intermédias e necessárias para proporcionar um aumento da qualidade da conceção e a melhoria do PEA. Assim, planear a forma de atuar torna-se fundamental para que todo o PEA siga uma sequência lógica, permitindo a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos.

No fim de analisados todos os documentos orientadores, em consonância com a OC, o EE começou a organizar o Plano de Turma. Para proceder à realização deste documento, fundamental para o Professor e para a organização do PEA, foi determinante articular as UD com o *roulement* de Instalações, que tinha sido definido em ADEFD. Dado que, os diferentes espaços apresentavam características próprias que impossibilitavam a prática de determinadas modalidades face às suas condicionantes.

O planeamento é um dos primeiros passos da atividade docente, não podendo ser realizado isoladamente da realidade escolar, sendo necessário ter em atenção as características dos alunos e da turma (Bento, 2003). Nesta perspetiva, o objetivo do professor era proporcionar atividades enquadradas nas Aprendizagens Essenciais de EF para o 10º ano, considerando as conjunturas físicas e materiais que a ESM possuía.

Relativamente aos conteúdos que foram lecionados ao longo das aulas, estes obedeceram a uma organização estruturada de forma progressiva e com uma sequência lógica de ensino (Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação). O objetivo era abordar todos os conteúdos de forma completa e baseados num planeamento previamente definido.

A elaboração das UD segundo o modelo de Vickers (1990) revelou-se de elevada importância para o EE, visto que permitiu ter um fio condutor de todo o planeamento das aulas, servindo de auxílio para a execução dos planos de aula. Este modelo assumiu um papel indispensável, uma vez que resultou de um planeamento estruturado e articulado com as Aprendizagens Essenciais de EF e com os objetivos descritos no PA.

Para além disto e porque não se pode limitar a intervenção do professor apenas ao ensino das habilidades motoras, os alunos devem implementar e avaliar de forma autónoma, estratégias e caminhos personalizados de aprendizagem, de forma a alcançar os desafios e objetivos estabelecidos por eles próprios, com a orientação e condução do Professor (Martins et al., 2017). Portanto, a promoção do trabalho em equipa, o desenvolvimento do espírito de socialização e as vivências em comunidade eram as prioridades de incidência do EE.

A análise e reformulação do PAA em ADEFD também mostrou ser muito importante, uma vez que possibilitou interligar algumas das atividades realizadas a objetivos a alcançar nas UD. No caso do corta-mato escolar, este foi associado aos aquecimentos realizados nas aulas, permitindo melhorar aspetos como a resistência. O torneio de basquetebol 3x3, permitiu a inscrição de várias equipas das diferentes turmas orientadas pelo NPES, visto que a modalidade tinha sido lecionada nessa fase.

Igualmente os documentos como o calendário escolar, o inventário do material, o *roulement* das instalações e os critérios de avaliação foram muito importantes para completar o processo de planificação. Desta forma, após uma análise sobre todo o material, procedeu-se à planificação anual, por Período, por UD e Planos de Aula.

#### 4.2.1. Plano Anual

A realização do plano anual constitui-se como o primeiro passo do planeamento e preparação do PEA, abrangendo uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento dos parâmetros pessoais, bem como reflexões e noções da conceção e preparação correspondente ao PEA no decurso do ano letivo (Bento, 1987).

Segundo Bento (2003), o plano anual deve ser dividido em períodos, com diferentes UD. É um plano sem as particularidades de atuação ao longo do ano, que requer trabalho de preparação e de análise, assim como reflexão a longo prazo. O planeamento é um plano de perspectiva global, que procura situar e realizar o programa de ensino no espaço da aula. Este processo de constante análise e reflexão consiste na seleção e organização dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em atenção as condições locais e temporais.

Este representa um dos constituintes mais importantes na preparação do ano letivo, uma vez que sintetiza tudo o que será concretizado ao longo do ano (nº de aulas, espaços e rotações, conteúdos a lecionar, entre outros elementos), formando um documento que facilita a orientação do professor relativamente à organização da sua prática (Bento, 2003).

Com auxílio do NPES, nomeadamente da OC, este foi dos primeiros documentos a elaborar. Inicialmente nas reuniões de ADEFD foi definida como seria realizada a rotação dos espaços e qual o tempo definido para a troca de espaços. As semanas de rotação variavam entre 4 e 5 semanas. Depois disto foram selecionadas as matérias e temas a abordar. Devido a este roulement, as aulas foram organizadas em blocos, mas sempre que possível o EE optou por exercícios que apelassem à transversalidade de aprendizagens para preparar a UD seguinte.

Em todos os períodos foram recolhidos os dados da Aptidão Física (AF) dos alunos, através da aplicação da bateria de testes Fitescola. Para o efeito, a ADEFD definiu aplicar a bateria de testes dividida em três áreas, a Aptidão Aeróbia (Vaivém), a Composição Corporal (peso e altura) e a Aptidão Muscular (obtida através da avaliação da força superior, média e inferior, e da flexibilidade dos ombros). Estes testes mostraram-se importantes, pois através da comparação dos resultados com as tabelas de referência foi possível verificar e informar os alunos, se estes encontravam na zona saudável da AF, com a finalidade de poderem melhorar ao longo das aulas de EF. Estes valores foram utilizados para quantificar os índices de condição física dos alunos (que constitui um dos domínios de avaliação).

#### 4.2.2. UD

Após realizar o plano anual, tornou-se necessário especificar e sequenciar os conteúdos e objetivos para o ensino de cada modalidade, considerando o modo como se iria organizar todo o PEA.

Segundo Bento (2003), as UD são partes fundamentais no programa de uma disciplina, uma vez que estas permitem a organização das unidades fundamentais e absolutas do processo pedagógico. O autor refere ainda que o planeamento da UD deve incidir necessariamente sobre o desenvolvimento do aluno, quer ao nível das habilidades, capacidades, conhecimentos, quer ao nível das atitudes. Considera também que a duração de cada UD depende do volume e da dificuldade das tarefas do PEA.

Portanto, UD é mais um documento individual e orientador do ensino de cada modalidade. Com a realização deste documento, o professor programa previamente as suas

aulas permitindo a reflexão sobre um conjunto de estratégias a aplicar à turma, de forma a alcançar o sucesso na transmissão de conhecimentos e valores.

Segundo Gomes, Queirós e Batista (2014), as dificuldades relativas ao planeamento são ultrapassadas com as experiências vividas no terreno. Para isso, foi fundamental compreender que existem competências que se adquirem apenas com a experiência e a complexidade sentida foi diminuindo ao longo do tempo. De facto, é através da identificação dos nossos erros e da reflexão sobre os mesmos, que o PEA se torna mais eficaz e permite a evolução do EE no exercício da profissão docente.

Durante este processo reflexivo importa ainda retirar os aspetos positivos e menos positivos, sendo estes últimos os principais alvos de reflexão. Portanto, foi fundamental compreender que as falhas contribuíram para a aprendizagem e melhoria da realização do planeamento e execução das UD (Valdez, 2015).

Refletindo sobre as UD realizadas no presente ano, a de futsal foi a primeira UD a ser lecionada e também a mais fácil para o EE ao nível dos conteúdos, visto que ao conhecer bem a modalidade facilitou a leção da mesma, pois o EE dominava as habilidades e as orientações a serem transmitidas aos alunos. Contudo, de forma reflexiva o EE sentiu que foi um professor exigente e esta atitude traduziu-se numa grande evolução tática para a maioria dos alunos da turma. Esta exigência foi muitas vezes debatida com o NPES e particularmente com a OC, visto que a professora era da opinião que os alunos já estavam num nível muito bom, embora o EE acreditasse que os alunos ainda poderiam melhorar mais.

Noutras modalidades de desportos coletivos, o EE sentiu que os alunos evoluíram a um ritmo elevado, nomeadamente no basquetebol, voleibol e tag rugby, talvez por estarem mais habituados aos mecanismos de aprendizagem adotados pelo NPES, visto que existia um enorme clima de harmonia e uma vontade de aprender muito grande, da parte de todos.

Na UD de ARE, bem como na UD de atletismo (leção do salto em altura antes da interrupção das aulas presenciais) foi evidente algum desânimo por parte dos alunos. Talvez por não existir confronto direto com adversários, ou pela exercitação decorrer num contexto de menor intensidade física, mas com ações mais específicas e particulares. Contudo, foi decisiva a adaptação dos alunos aos momentos de negociação entre eles, onde era fundamental que compreendessem que o objetivo era coletivo, mas dependia daquilo que cada um iria fazer individualmente – neste caso específico na UD de ARE. Neste caso, alunos foram desafiados a criar uma coreografia alusiva ao tema da sustentabilidade, para apresentarem no dia da ESM, no momento do hastear da bandeira Eco-Escolas.

Segundo Quina (2009), os professores que procuram planejar e organizar melhor as situações de aprendizagem são mais competentes ao nível do cumprimento dos objetivos das tarefas. Embora o nível de conhecimento e as dificuldades dos alunos fossem distintas, a realização da UD foi sempre, um trabalho exigente e complexo. De facto, a UD é uma ferramenta chave para a ação do professor, funcionando como uma linha orientadora do PEA capaz promover o desenvolvimento global do aluno.

#### 4.2.3. Plano de Aula

O último nível do planeamento relaciona-se com a conceção e realização do plano de aula. Este documento deve ser simples e de fácil leitura, para que o professor consiga consultá-lo quando necessário. Embora sirva como guia principal da aula, importa reiterar que o plano de aula tem como alicerces os níveis anteriores de planeamento (anual e UD).

Segundo Bento (2003), o professor antes de iniciar a aula deve ter já um plano relativo à forma como a mesma deve decorrer, seguindo uma estrutura previamente definida. Antes da lecionação da aula, esta já deve estar completamente planeada e estruturada, uma vez que o plano de aula quando bem estruturado, pensado e realizado pode auxiliar bastante a tarefa do professor.

O plano de aula foi estruturado, de modo a serem detalhados os objetivos específicos, nomeadamente os parâmetros da AF, da cultura desportiva, dos conceitos psicossociais e das habilidades motoras. Na organização do plano continha também informações importantes sobre o objetivo dos vários exercícios, a descrição das situações de aprendizagem, com o respetivo esquema e variantes, as estratégias de organização dos alunos nos respetivos exercícios, os conteúdos a abordar e os critérios de êxito que continham informações fundamentais para uma correta realização.

Desta forma, o plano de aula deve ser dividido em três fases fundamentais e pertinentes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final da aula (Bento, 2003). A parte inicial era composta pela chamada, uma conversa inicial (normalmente utilizada para expor os conteúdos e objetivos que serão abordados ao longo da aula) e um exercício de ativação geral direcionado para o objetivo da aula. A parte fundamental incluía os exercícios definidos e planeados, que estão inseridos nos objetivos da aula.

A parte final, geralmente continha exercícios de retorno à calma e era realizada uma reflexão com os alunos, através da utilização do formato SWOT. Esta incidia sobre o que foi realizado, o que tinha corrido bem, menos bem, as oportunidades e as ameaças à

aprendizagem que ocorreram na aula. Por último, terminava com uma breve explicação sobre os conteúdos que iriam ser abordados na aula seguinte.

No que concerne à realização dos planos de aula, a principal preocupação do EE prendia-se com a seleção de situações de aprendizagem adaptadas ao nível da turma. Simultaneamente, foi também alvo de reflexão a forma como podia estruturar a aula de forma a motivar os alunos para a prática, aproveitando ao máximo o tempo disponível.

Nas primeiras aulas foi muito complicado colocar em papel tudo o que queria abordar na aula, tanto os conteúdos como os objetivos, talvez por falta de prática em seguir um plano definido e organizado, mas ao longo do tempo o EE foi compreendendo que o essencial era forçar-se na exercitação dos alunos. O objetivo era proporcionar aos alunos experiências positivas e transmitir-lhes de uma forma interessante os conteúdos que deveriam ser abordados ao longo da UD, deixando as pequenas correções para serem transmitidas no decorrer do processo, de forma mais individualizada ou em pequenos grupos.

Outra dificuldade sentida foi a procura constante de situações de aprendizagem novas e inovadoras, para potenciar a aprendizagem dos alunos e a sua motivação para as aulas de EF. Uma das estratégias utilizadas dada a heterogeneidade da turma foi realizar os planos de aula com variantes e situações de aprendizagem com diferentes níveis de dificuldade. Esta estratégia traduziu-se numa melhoria do desempenho e das capacidades motoras dos alunos.

Ao longo do ano, o plano de aula permitiu melhorar a gestão do tempo de aula, em parte devido à aplicação de estratégias de instrução que tornaram estes momentos mais curtos e precisos, mas principalmente devido à melhor organização da aula, culminando em transições mais rápidas entre os exercícios. O centro da atenção do EE estava na forma como organizava o material e os próprios alunos na transição entre os exercícios, tentando rentabilizar a organização e estruturas já definidas. O objetivo era reduzir tempo de transição entre os exercícios e incluir os alunos no PEA definido para as aulas.

Contudo, o plano de aula estava sujeito a constantes alterações, devido aos fatores externos que condicionavam a lecionação da aula como planificada antecipadamente. Este foi também um dos desafios da PES, pois exigiu que o EE possuísse um poder de decisão, criatividade e improviso apurados, pois era comum ocorrerem mudanças de exercícios previamente planeados. Por vezes, estes eram de um nível demasiado exigente ou já se encontravam bem consolidados, o que perante estas situações exigia uma adaptação rápida para que os exercícios fossem exequíveis e rentabilizassem as aprendizagens dos alunos, visto que esse era o principal objetivo de todo o PEA.

### 4.3. Realização

#### 4.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Desde o início o EE procurou incentivar os alunos a maximizar as suas próprias capacidades, não só em relação aos domínios técnico táticos da disciplina, mas também na sua orientação segundo um processo de formação social e pessoal. A primeira aula do ano letivo 2019/2020 decorreu no dia 17 de Setembro, com a passagem do espaço C2 (quinta) para a sala de aula. Esta troca permitiu, com recurso a uma apresentação de *PowerPoint*, apresentar os objetivos da disciplina, as regras de funcionamento e os critérios de avaliação, assim como algumas situações específicas da disciplina.

Nesta primeira aula com a turma, o EE distribuiu pelos alunos a Ficha Biográfica de Vocação e Expetativas que tinha sido reajustada em reunião com a OC e o NPES. Esta ficha foi muito importante, uma vez que permitiu conhecer individualmente os alunos e a turma no geral. Esta análise permitiu perceber de que forma era possível corresponder ao Plano de Turma, assim como orientar o planeamento e a organização das modalidades ao longo do ano letivo.

Na minha opinião, a aula foi ao encontro dos objetivos previamente definidos, uma vez que permitiu que os alunos ficassem com uma noção daquilo que irão ser os objetivos para este ano letivo. Proporcionou também, um dos objetivos do EE, que era promover empatia com os alunos, visto que, o professor é um orientador e, como tal, a forma como se relaciona com os alunos é absolutamente fundamental para potenciar ao máximo as suas necessidades educativas.

(Reflexão de Aula, 17 de setembro de 2019)

Neste sentido, após finalizadas as apresentações dos objetivos e conteúdos definidos para a aula, o EE procedeu à realização de um momento mais particular com os alunos. Confessou-lhes que iriam ser muito importantes para a sua formação como professor e explicando-lhes que tinham uma oportunidade de se evidenciarem pela positiva, aumentando as suas responsabilidades nas aulas e também o respeito que deveriam ter para com todos os participantes dos momentos das aulas, tanto os colegas, como o EE e o próprio NPES. Na opinião do EE, este diálogo aberto com os alunos permitiu aos alunos perceber que o professor de EF estava disposto a dar o seu melhor para os ajudar a atingir os objetivos que eles próprios definissem.

Segundo Hellison (2011), todos os alunos possuem qualidades e pontos fortes e, não apenas, dificuldades e problemas, logo é preponderante que o professor reconheça e reforce de forma perceptível para os alunos esses atributos e singularidades positivas. Portanto, cada estudante assume um potencial enorme de nível individual, ou seja, cada aluno é um ser único que precisa de ser estimulado e orientado, com o objetivo de potenciar as suas melhores qualidades.

Após analisar as respostas dos alunos, a opção inicial recaiu no futsal, primeiramente com o objetivo de os cativar para a prática de EF, uma vez que, após a recolha dos dados das fichas, a opção do futsal foi umas das mais preferidas. Como tal, obedecendo à pedagogia implementada direcionada para o PA, articulada com o Projeto de Pedagogia para a Autonomia, a opção recaiu numa modalidade que os próprios alunos apreciavam, permitindo criar uma responsabilização dos mesmos, no sentido de os comprometer com a sua própria aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2009).

Na primeira aula de cada UD foi realizada a avaliação diagnóstica que permitiu ao EE observar e identificar as capacidades e habilidades que os alunos já possuem, tendo em conta os aspetos técnicos e táticos e ainda as regras relativas à modalidade desportiva abordada.

No seguimento da linha orientadora do Projeto de Pedagogia para a Autonomia, a preocupação do EE foi garantir que as aulas propostas fossem: inclusivas, pois nenhum aluno podia ser excluído por possíveis dificuldades de compreensão ou aptidão insuficiente; significativas, na medida em que deviam ir ao encontro dos objetivos de aperfeiçoamento pessoal de cada aluno; agradáveis, compatibilizando gostos, motivações e interesses; variadas, dispondo de exigências diversificadas e adequadas ao nível dos alunos (Barbosa, 2009).

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.

(Freire, 2015, p. 24)

Para existir evolução é necessário que todos os intervenientes tenham a capacidade de ouvir e aceitar as opiniões, para que de forma construtiva, exista um debate sobre toda a aula. O objetivo do professor deve ser a criação de um ambiente pedagógico que promova o conceito tão amplo como o de autonomia, através da estimulação de competências sociais como a coerência, entreaajuda, cooperação e autorregulação (Barbosa, 2010; Rosado & Ferreira, 2008).

Por fim, decorreu uma breve reflexão com os alunos, com estes a serem vozes ativas com propostas e sugestões para aulas futuras, bem como, com algumas propostas para melhorar exercícios que foram propostos ao longo da aula. A proposta encontrou receptividade por parte dos alunos, onde abordaram o papel do jogo e a importância do mesmo estar presente na maioria dos exercícios preconizados. Os alunos reconheceram que esta filosofia de utilização das formas jogadas os estimula a apreciar a modalidade e as situações de constante variedade de estímulos.

(Reflexão de Aula, 10 de outubro de 2019)

Esta organização dos conteúdos a abordar ao longo da UD permitiu não só compreender o jogo, como evoluir no contexto técnico-tático da modalidade, uma vez que a intenção foi a construção do conhecimento através de experiências direcionadas para a realidade do jogo formal de futsal (Araújo, 2017; Graça & Mesquita, 2007).

Ao longo da UD foi notória a evolução ao nível do jogo, com o aumento da qualidade das habilidades motoras ao nível individual, revelou-se preponderante o grande tempo de exercitação do contexto de jogo, uma vez que os alunos demonstram já grande à vontade nas ações técnicas específicas do jogo de voleibol.

A leção desta UD através da utilização maioritária de formas jogadas e de situações competitivas entre os alunos, quer individual quer competitiva, revelou-se muito apreciada pelos alunos, uma vez que referiram várias vezes ao longo das reflexões SWOT no final das aulas, que a utilização das situações de jogo permitem igualmente melhorar as habilidades técnicas mas de uma forma mais divertida e mais ativa, visto que, como estão sempre em atividade privilegia o desenrolar da aula e predisposição dos alunos para os desafios propostos pelo EE.

Ao longo da UD e particularmente nesta aula, foi notória a evolução ao nível do jogo, com o aumento da qualidade das habilidades motoras ao nível individual, revelou-se preponderante o grande tempo de exercitação do contexto de jogo, pois os alunos demonstram já grande à vontade nas ações técnicas específicas do jogo de voleibol.

(Reflexão de Aula, 30 de janeiro de 2020)

É fundamental existir esta troca de ideias e de conceitos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, pois tal como refere Freire (2015) o papel do educador não é apenas transmitir conceitos ou conteúdos, mas também estimular os alunos a pensar de forma construtiva e criativa. Desse modo, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo apenas de aluno, as duas atividades complementam-se, os participantes são sujeitos e não objetos um do outro.

Neste sentido, a utilização dos momentos de autoavaliação ao longo das várias UD, permitiram aos alunos uma constante reflexão de caráter consciente e ponderativo sobre o seu empenho e trabalho desenvolvido ao longo da aula. Os alunos assumiram-se como os agentes ativos pelo próprio processo de aprendizagem, uma vez que o papel do EE passou por conduzir os alunos de forma a que estes estivessem comprometidos e motivados intrinsecamente no seu próprio processo evolutivo. Ao invés do papel tradicional, onde o professor apenas prescrevia os exercícios e assumia o papel de avaliador (Gomes et al., 2014).

Fruto deste clima de diálogo, no âmbito da UD de ARE, foi proposto aos alunos um desafio pelo EE, que consistia em preparar uma coreografia para ser apresentada no dia da escola, segundo o tema da sustentabilidade. Os alunos, após uma ligeira apreensão inicial, abraçaram este projeto com força, uma vez que teriam a oportunidade de colaborar na criação e organização da coreografia que fosse ao encontro do tema definido pelo AESM para o dia da escola, denominado “Dia Verde”. O objetivo pedagógico definido consistiu em privilegiar o trabalho entre pares e assim aumentar a comunicação e as capacidades de relacionamento em grupo. Esta tarefa assumiu a importância de consciencializar os alunos para os problemas relacionados com a sustentabilidade e as formas como podemos contribuir de forma positiva para preservar o nosso planeta.

A proposta da coreografia para o “Dia Verde”, consistiu num enorme desafio, não só para os alunos do 10º4, como também para mim próprio. A apresentação da coreografia era também o dia definido para a avaliação final da UD de atividade rítmicas e expressivas. Desde o início, esta UD era vista com muita desconfiança da minha parte porque, para além de ser uma UD com a qual não tenho qualquer ligação pessoal, também durante a minha formação profissional não foi uma modalidade com a qual tivesse muito contacto, o que fez com que a leção desta UD fosse, desde o início, um desafio tão grande para o EE, como também era para os próprios alunos.

(Reflexão de Aula, 15 de novembro de 2019)

Ao longo de todo o processo, o EE assumiu a linha de orientador, sendo fundamental, na implementação desta pedagogia, o diálogo constante com os alunos (Batista, Graça, & Queirós, 2014). A negociação com os alunos foi o processo preponderante na participação dos alunos no próprio PEA, uma vez que foi através desta responsabilização individual que permitiu ao EE motivar e comprometer os alunos com a sua própria evolução e a sua participação ser o mais efetiva possível (Barbosa, 2009).

Após uma fase de discussão e troca de ideias por parte dos alunos, dentro dos seus grupos de trabalho. O EE desafiou os alunos a demonstrarem as coreografias que tinham praticado, perante a turma. No início, houve alguma desconfiança nos alunos, mas após a demonstração do primeiro grupo os alunos reagiram com naturalidade às circunstâncias da aula e começaram a criar desafios de um grupo para o outro. Esta opção, foi algo que resultou muito bem, uma vez que o estímulo competitivo aumentou nos alunos a vontade de melhorar e de criar algo organizado e, ao mesmo tempo, criativo.

(Reflexão de Aula, 5 de novembro de 2019)

O EE selecionou a informação que permitiu aos alunos a construção do seu próprio conhecimento, revelando-se esta seleção fundamental para que os alunos encontrassem sentido nas atividades e desafios sugeridos. O EE como gestor de aprendizagens tem o papel de apoiar, valorizar e inspirar os seus alunos, tanto coletiva como individualmente, com o objetivo de lhes transmitir a confiança necessária para intervirem e se comprometerem com o próprio PEA (Resende & Lima, 2016; Rosado & Ferreira, 2009).

O professor moderno deve ser um gestor de aprendizagens e simultaneamente desempenhar a função de orientador. O EE deve ser competente ao nível intelectual, afetivo e funcionar como um gestor de situações de aprendizagem. Deste modo, o EE deve assumir uma postura investigativa da própria prática, refletindo sobre ela, com o objetivo de identificar/reconhecer os problemas e procurar as soluções (Resende & Lima, 2016).

Seguidamente, foi introduzida uma modalidade inovadora em contexto escolar – tag rugby. A avaliação diagnóstica permitiu perceber que os alunos ainda não tinham tido qualquer contacto com a modalidade. Portanto, foi fundamental nas primeiras aulas uma grande incidência sobre as regras e estratégias de desenvolver o jogo, para que os alunos se ambientassem a uma modalidade que era visivelmente nova para eles.

Nesta aula, a explicação inicial utilizada pelo EE para introduzir uma nova modalidade (Tag Rugby) foi muito apreciada pelos alunos, uma vez que eles reconheceram, durante a reflexão SWOT, que a transmissão dessa informação permitiu que retirar alguma desconfiança deles em relação a esta nova modalidade. A explicação recolheu feedbacks positivos dos alunos, pois eles revelaram que essa explicação lhes permitiu ter logo uma ideia da forma como se pode praticar a modalidade e, ainda, quais as principais regras e especificidades da mesma.

Os alunos não conheciam de todo as particularidades desta modalidade, assim como os conteúdos básicos da mesma – no entanto, é uma situação completamente normal, visto que, foi uma modalidade com a qual os alunos não tiveram contacto ao longo do seu processo de formação a nível escolar.

(Reflexão de Aula, 4 de fevereiro de 2020)

Como se pode analisar destas reflexões efetuadas pelo EE relativas às primeiras aulas de contacto da turma com uma modalidade nova, os alunos refletiram que tinha sido fundamental esta primeira abordagem mais teórica aos conteúdos e especificidades da modalidade, de forma a permitir-lhes evoluir na componente de jogo, tanto de forma individual como coletiva.

Ao longo das aulas, o processo de evolução foi notório, uma vez que os alunos tiveram uma grande evolução num curto espaço de tempo. A turma, maioritariamente constituída por rapazes, aceitou os desafios do EE e abraçou com responsabilidade e vontade os estímulos competitivos sugeridos aos longo das aulas, aumentando o nível competitivo das mesmas.

O espírito competitivo das aulas, pode potenciar a evolução dos alunos, em todas as vertentes e dimensões, tanto aspetos técnicos da modalidade, como ao nível dos valores olímpicos e sociais – os alunos revelaram no momento reflexivo que antecede o final da aula, que este tipo de estímulos lhes permite aumentar o espírito de companheirismo entre os elementos da turma.

(Reflexão de Aula, 6 de fevereiro de 2020)

No entanto, foi essencial definir objetivos de acordo com os objetivos programáticos, uma vez que para existir competição saudável é prioritário que os alunos adquiram as competências ao nível das habilidades motoras definidas. Portanto, as aulas foram organizadas com exercitação das habilidades de forma mais analítica, sendo logo de seguida postas em prática em contexto de formas jogadas, com progressões pedagógicas crescentes – primeiramente com situações de superioridade numérica para quem estava a atacar até chegarem ao ponto de conseguirem atingir o sucesso (ensaio) em situações de igualdade numérica.

A progressão pedagógica na progressão dos exercícios definidos para a aula, permitiram que os alunos estivessem conscientes das tarefas propostas para a mesma e, ao mesmo tempo, permite aos alunos adquirirem habilidades e conteúdos técnico-táticos da modalidade de forma mais natural e inseridos no momento do jogo.

(Reflexão de Aula, 11 de fevereiro de 2020)

A longo da UD a assimilação dos conteúdos relativos à modalidade já era grande, o que permitiu evoluir no contexto do jogo e do aumento do número de jogadores por equipa. A turma correspondeu e os desafios do EE foram aceites por parte dos alunos.

A competitividade presente nos exercícios é muito apreciada pelos alunos, visto que, segundo eles, o facto de haver pontuação estimula a que estejam mais concentrados e comprometidos com a aula e os objetivos da mesma. A agressividade excessiva utilizada por alguns alunos assume-se como um ponto fraco na lecionação desta UD.

A utilização constante de exercícios com formas jogadas e com diversas variáveis é visto pelos alunos como um fator fundamental para o desenvolvimento deles e que faz com que estes se sintam sempre estimulados e com novos objetivos em cada exercício.

(Reflexão de Aula, 18 de fevereiro de 2020)

A participação direta dos alunos na preparação do aquecimento foi muito apreciada por eles, uma vez que lhes permitiu terem um papel mais ativo na preparação da aula. No início houve alguma apreensão, mas de seguida eles interpretaram positivamente os objetivos e desenvolveram exercícios muito interessantes para a turma.

O aluno responsável pela preparação do exercício apresentava-o após uma reflexão inicial conjunta com toda a turma, sobre a aula anterior. Na fase inicial, os colegas da turma tentavam brincar e riam-se das orientações do colega que estava a organizar, mas depois do EE refletir com eles que era fundamental que todos contribuíssem positivamente para o sucesso dos colegas, eles compreenderam que o sucesso de um era o sucesso de todos, logo passaram a contribuir ativamente e de forma construtiva ao argumentar e comentar os pontos positivos e negativos de cada exercício.

É fundamental analisar também algumas reflexões efetuadas pelos alunos sobre a UD no seu todo. Estas reflexões foram realizadas no mural da plataforma digital *padlet*, o que permitiu aos alunos refletirem em casa, com mais calma e consciência sobre as propostas das aulas e ainda sobre a própria participação nessas mesmas propostas, tanto dos colegas como do EE.

Com estas aulas eu aprendi a praticar um novo desporto e a aprimorar as minhas táticas e intensidade relativas ao jogo, também deu para melhorar bastantes capacidades físicas e psicológicas (trabalhar mais em equipa). (...) Para mim, a análise SWOT é uma das partes mais importantes da aula pois na análise SWOT nós podemos aprender o que fizemos de mal e o que fizemos de bem para podermos melhorar na aula seguinte, mas também podemos refletir o quanto nós já melhoramos relativamente à anterior.

Aluno Nº 11

Eu achei as dinâmicas de ensino das aulas muito interessantes, especialmente a parte em que o professor coloca alunos a criar exercícios de aquecimento sobre a modalidade a ser ensinada. Outra coisa que eu gostei nas mecânicas de ensino é a diversidade de exercícios, tentando não os repetir e tentando ensinar as modalidades de forma mais dinâmica que o usual, tentando sempre misto de diversão com o que temos de aprender, muitas vezes jogando com os alunos para nos ensinar as técnicas.

Outra coisa que eu achei muito interessante foi a análise SWOT no fim de cada aula, o que ajuda muito, pois ficamos a saber o desempenho geral da turma e nossa evolução na

modalidade, sabendo o que temos de melhorar, as coisas que já foram aprendidas, os pontos fortes e fracos de cada aula, as ameaças à aprendizagem que existem e as oportunidades e estratégias de melhoria que podem ser adotadas. Além disso, com a análise SWOT, nós desenvolvemos a capacidade de nos observarmos a nós próprios e tomarmos conta das nossas capacidades e dificuldades, e também conseguir reconhecer as dificuldades e capacidades dos outros, além de melhorarmos a nossa capacidade de estratégia ao tentarmos desenvolver estratégias de melhoria das nossas capacidades ao longo das aulas e que tem dado bom resultado, pois temos conseguido criar algumas estratégias interessantes e melhorado as nossas capacidades.

Aluno Nº14

#### 4.4. Avaliação

A avaliação apresentou-se como um processo sistemático, dinâmico e simultâneo com o PEA dos alunos. Neste sentido, a avaliação constituiu-se como um fator regulador da aprendizagem que permitiu verificar o desenvolvimento do processo de ensino e simultaneamente refletir sobre a prática pedagógica adotada (Albuquerque et al., 2013).

A avaliação diagnóstica surgiu sempre no momento inicial de cada UD para verificar o nível de desempenho dos alunos na modalidade face aos conteúdos a lecionar, deste modo, o EE pode adequar o trabalho a desenvolver mediante as competências e conhecimentos da turma (Madureira, 2019).

Como um dos objetivos era avaliar as competências do alunos ao nível motor, a incidência maior decorreu sobre as seguintes condicionantes: quais os alunos que podiam precisar de maior atenção por parte do EE; quais os alunos que já dominavam a modalidade e que podiam ser estimulados para liderarem as situações de aprendizagem nas aulas; quais as principais dificuldades ao nível da técnica específica da modalidade e qual era o nível de conhecimento dos alunos, não só do jogo da modalidade como das suas regras (Araújo, 2016; Silva & Mesquita, 2014).

Através da análise dos dados recolhidos na avaliação diagnóstica permitiu ao EE estruturar e organizar os conteúdos que iriam ser lecionados, contando com a colaboração, sempre determinante, dos alunos. No entanto, as estratégias adotadas não devem ser definitivas, mas de experiências variadas e com muita abertura para o desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizagem (Freire, 2015).

Neste sentido, aquando da primeira avaliação diagnóstica realizada, o EE sentiu muitas dificuldades em distinguir os alunos para conseguir efetuar uma avaliação o mais correta e específica possível. No entanto, após uma fase inicial de alguma apreensão face à dificuldade em conseguir avaliar corretamente as diferentes habilidades motoras de todos os alunos, o

EE apostou numa organização da turma de forma mais ordenada para conseguir ter uma linha orientadora de análise e observação.

As principais dificuldades sentidas nesta aula e neste momento específico (avaliação diagnóstica) foram ao nível da identificação dos diferentes alunos. Nesta aula, os alunos estavam a realizar situações de formas jogadas, no entanto após organizar as equipas estava com muita dificuldade em conseguir perceber quem eram os alunos, as fotos deles na ficha da turma não eram as mais recentes e como tal, essa informação não era de todo relevante. Como tal, após esta dificuldade optei por outra estratégia, redefini as equipas e organizei os alunos por números, ou seja, a equipa vermelha era do número 1 ao 5 (p.e.), a azul do 6 ao 10 e a amarela com os restantes. Esta organização permitiu focar-me apenas em cinco alunos de cada vez e assim orientar o processo de observação para um grupo mais restrito de alunos. Depois de utilizada esta estratégia consegui realizar a avaliação de forma mais clara e específica para cada aluno e assim contornar as dificuldades sentidas ao nível da identificação dos alunos.

(Reflexão de Aula, 19 de setembro de 2019)

Com base em Madureira (2019) é através da avaliação diagnóstica que se pode averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens, logo é através desta avaliação que se definem os objetivos, estratégias e metodologias para iniciar o PEA, permitindo identificar o nível inicial dos alunos e da turma.

Durante todo o PEA foi constante a utilização da avaliação formativa adequada à diversidade das aprendizagens e aos contextos. Esta avaliação deve acompanhar todo o PEA pois fornecem dados importantes relativos à evolução dos alunos (Madureira, 2019). Através da avaliação formativa foi possível ter perceção da evolução do desempenho dos alunos e, segundo Cortesão (2002), tem por objetivo ajudar o EE a reorientar o seu trabalho, no sentido de retificar as situações de aprendizagem mal conseguidas, permitindo reformular o PEA, caso seja necessário.

Para os alunos a avaliação formativa providencia informações sobre as suas aprendizagens, em que patamar estão, onde sentem que podem chegar e como o podem fazer para conseguir (Araújo & Diniz, 2015). Apesar de tudo, a avaliação formativa adotou um caráter informal, pois todos os feedbacks e correções transmitidas aos alunos, com vista à melhoria e regulação da aprendizagem, foram realizados de forma verbal, podendo ser direcionado a toda a turma (feedback coletivo), a um pequeno grupo ou apenas a um aluno (feedback individual). Tanto os feedbacks coletivos como os individuais foram constantemente utilizados e as informações que continham eram sempre numa visão de

correção ou de situar os alunos relativamente aos objetivos pretendidos, com vista à melhoria do seu desempenho.

Ao mesmo tempo, o EE recorreu frequentemente ao processo de autoavaliação, visto que, como indica Veiga (2008), a autoavaliação do aluno é como o olhar crítico sobre aquilo que é realizado, ou seja, trata-se de um processo que incide sobre a execução de tarefas de aprendizagem, no qual o aluno começa por tomar consciência das tarefas em que está envolvido, refletindo sobre o que está a produzir e o porquê de ter realizado.

Com o objetivo de consciencializar os alunos para a importância da avaliação, foram criadas grelhas de autoavaliação intermédia da UD (com os parâmetros estabelecidos e que iam ao encontro das grelhas dos momentos da AS, onde estavam descritas todas as componentes técnicas abordadas na UD), para que os próprios alunos, de forma individual, se autoavaliassem, segundo uma escala de avaliação de 0 a 5 (0-Não Executa; 1- Executa com Muita Dificuldade; 2-Executa com Dificuldade; 3- Executa de Forma Satisfatória; 4- Executa Bem; 5-Executa Muito Bem).

Ao utilizar esta estratégia, verifiquei que os alunos apresentavam menos dúvidas no que respeita à avaliação e todos se esforçavam e se apresentavam muito mais conscientes sobre todo o PEA. Praticamente todos os alunos se esforçavam para conseguirem a melhor classificação possível, tentando cumprir com todos os critérios pretendidos.

(Reflexão de Aula, 12 de dezembro de 2019)

Na conclusão de cada UD foi realizada a avaliação sumativa, a qual corresponde ao balanço final que permite ao EE ter uma visão global do PEA. As últimas aulas corresponderam ao último momento de avaliação, momento em que o EE verificou se os objetivos, no início definidos, foram ou não atingidos. Esta avaliação teve uma função reguladora no PEA, uma vez que o seu objetivo é o de atribuir uma classificação final a cada aluno (Madureira, 2019).

Para Araújo & Diniz (2015) a avaliação sumativa é compreendida como um processo no qual o professor recolhe as evidências dos alunos de uma forma planeada e sistemática, o que permite fazer um balanço do resultado do PEA. Neste sentido, a avaliação sumativa permitiu perceber a evolução dos alunos, através da comparação dos resultados iniciais com os finais (Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010).

A avaliação da AF foi realizada através da recolha dos dados relativos à prestação dos alunos nas diferentes provas de avaliação, definidas em ADEFD. O domínio das atitudes dividia-se no empenho e na atitude demonstrada na aula. O empenho englobava a pontualidade e a assiduidade, este subdividia-se em responsabilidade, cumprimento de regras, envolvimento no trabalho e autonomia. Para avaliar este domínio, todas as aulas eram

registados o comportamento e forma de estar dos alunos, ao nível dos parâmetros definidos para as atitudes, ou seja, de uma forma geral, a atitude dos alunos em cada aula.

Para complementar a avaliação sumativa dos alunos, foi aplicada uma ficha de avaliação teórica no final de cada período letivo. No término de cada período letivo foi proposto aos alunos a realização de uma auto e hetero avaliação, que permitiu verificar a percepção que cada aluno tem acerca do seu desempenho, bem como da restante turma. Os critérios de avaliação sumativa obedeceram a uma escala de 0 a 20, tendo em conta os critérios aprovados em reunião de ADEFD, no início do ano letivo, e os conteúdos programáticos presentes do documento das Aprendizagens Essenciais, em articulação com o PA.

#### 4.5. Ensino à Distância

O 3º período revelou-se uma experiência inédita para todos os intervenientes da comunidade educativa, principalmente para os EE/docentes e para os próprios alunos. As tecnologias fizeram sempre parte dos recursos utilizados desde o início do ano letivo, mas perante as contingências definidas foi necessária uma adaptação a esta nova realidade que o vírus (covid-19) causou, o Ensino à Distância (E@D). Tudo isto levou a que tivéssemos de nos adaptar para que as aulas e as aprendizagens não fossem condicionadas e para que os alunos não fossem os principais prejudicados com toda esta situação.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.

(Freire, 2015, p. 49)

O 3.º período iniciou-se com aulas não presenciais de EF, porém o espírito de entrega, de perseverança, de respeito e de partilha estiveram sempre presentes e o objetivo principal foi descobrir novas formas de praticar atividade física em família como cidadãos responsáveis e ativos. Enquanto professor, o EE definiu como intenção a transmissão aos alunos de uma mensagem de confiança, para que esta fase “diferente” fosse concluída com sucesso por todos e a todos os níveis.

Dando seguimento ao trabalho desenvolvido no 2.º período, foi fundamental reforçar a necessidade dos alunos se manterem saudáveis e ativos para o bem da saúde física e mental. Em reunião de Conselho Pedagógico foi aprovado que na disciplina de EF, por ser difícil a lecionação das modalidades de desportos coletivos, seriam aplicadas as recomendações da

Associação de Professores de EF, nomeadamente o desenvolvimento de programas com o objetivo de promoção da AF. Em reunião do NPES foi acordado conceber duas UD, distribuídas por três tarefas, que promovessem a aplicação de conhecimentos adquiridos na disciplina, a primeira e de adaptação às aulas não presenças a AF e depois uma UD de Jogos tradicionais.

Inicialmente foram enviados vários links de vídeos com exercícios de condição física geral com aconselhamento de realização, pelo menos 3 vezes por semana (30 minutos) e com incentivo para a prática os relativos familiares. Os vídeos fornecidos continham um vasto conjunto de exercícios que os alunos podiam executar em casa, com a utilização de um computador ou do telemóvel.

As tarefas foram pensadas e concebidas segundo uma progressão pedagógica: inicialmente incentivar os alunos a pesquisarem e a criarem as suas rotinas de atividade física conforme os seus próprios gostos. A primeira tarefa consistia na realização e gravação dos exercícios com que eles mais se identificassem, onde o objetivo passava por incentivar os alunos para a prática de atividade física em casa de forma autónoma e, ao mesmo tempo, promover a utilização das plataformas digitais, para aumentar a partilha e troca de experiências de forma virtual, entre todos os alunos da turma.

A segunda tarefa incidiu novamente na exercitação da AF, através da construção de um plano de exercícios, com o objetivo de melhorarem os resultados obtidos na UD de aptidão física (2.<sup>a</sup> observação da bateria de testes Fitescola). Nesta tarefa, os alunos executaram o seguinte trabalho: a realização de um plano de treino diário de 30', através da utilização de filmagens com a execução dos exercícios e finalizava com a inserção do vídeo no Mural do Padlet da turma.

O objetivo da 2.<sup>a</sup> tarefa era aumentar a especificidade dos exercícios, uma vez que os alunos já possuíam o conhecimento de exercitação, mas de forma progressiva foram incentivados a preparar um plano de treino de acordo com as suas principais dificuldades, com vista o melhoramento dos resultados obtidos nos testes de Fitescola. Neste sentido, como não nos podemos cingir apenas à exercitação do corpo por si só, foi sugerido que os treinos fossem realizados em família, uma vez que esta atividade tinha como objetivo também promover a atividade física em família, proporcionando experiências enriquecedoras e positivas em contexto familiar.

A publicação no mural do Padlet da turma permitiu a troca de experiências entre os alunos e, desta forma valorizar o trabalho cooperativo. Ainda, foram desafiados a pesquisar

outras alternativas de exercitação física em casa, com a consulta de outras fontes ou, através da criação dos próprios exercícios aplicando as aprendizagens adquiridas nas aulas práticas de EF. Foi sempre sugerido que os alunos fossem criativos e autónomos na execução das atividades propostas, já que os feedbacks surgiam sempre numa perspetiva construtiva e de evolução, tanto para os alunos como para o EE.

O respeito pela autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder.

(Freire, 2015, p. 58)

Na 3ª tarefa, inserida na UD de jogos tradicionais, o objetivo era a criação de um livro de jogos tradicionais, em grupo e com os documentos a serem publicados no Mural do Padlet da turma. O tema era, naturalmente, os jogos tradicionais portugueses e o objetivo era sensibilizar os alunos para a compreensão dos jogos como um marco de cultura que é preciso preservar e divulgar.

A intenção passou por valorizar o passado no tempo presente, transmitir que apesar do panorama ser controverso existem outras opções e oportunidades nestes momentos de incerteza. Os objetivos pedagógicos através da utilização e recurso às novas tecnologias, bem como o trabalho cooperativo em grupo assumiam-se como as metas a alcançar, fomentando competências ao nível da criatividade, da capacidade de organização e trabalho autónomo e do trabalho em equipa.

Acho que fui bastante responsável com o trabalho e realizei tudo dentro dos prazos definidos e até me preocupei demasiado em pedir, a cada momento, a parte dos outros elementos para colocar no trabalho, acho que ser líder não é nada fácil, mas acho que fiz um bom trabalho.

Aluno Nº1

Como balanço sobre o E@D considero que foi mais uma oportunidade de todos continuarem a sair da sua zona de conforto, tanto para os EE e para a OC, como para os próprios alunos. As atividades realizadas foram concebidas para continuar a promover a criatividade, as experiências individuais e o trabalho de equipa, em que os alunos assumiram um papel na condução da sua aprendizagem (“Flipped Classroom” e “Projeto”).

Durante este período, a opção pelas aulas síncronas foi fundamental para iniciar e explicar as tarefas, neste aspeto foram notórias as dificuldades dos alunos terem um meio de comunicação online, que lhes permitisse assistir a estas aulas. Também ao nível dos constrangimentos, os alunos sentiram muitas dificuldades quando confrontados com as

plataformas digitais utilizadas, visto que era evidente a dificuldade dos alunos na utilização das plataformas digitais, porém o facto de durante o ano letivo o NPES já ter desenvolvido várias atividades nas várias digitais permitiu que os alunos após as dúvidas iniciais, já tivessem desenvolvido competências que lhes permitiram realizar com muito sucesso todas as atividades propostas.

Ao longo deste período de E@D, o EE manteve a filosofia direcionada para o professor como educador orientador, o trabalho em equipa (professor/alunos e alunos/alunos) e mesmo à distância os alunos foram o centro das decisões – o aluno como centro do PEA (Barbosa, 2009). As atividades propostas foram relativas às UD de aptidão física e de jogos tradicionais e todos os produtos finais foram promotores da excelência, através da partilha de informação na plataforma digital *Classroom* e das publicações no mural do *Padlet* da turma.

Este trabalho foi um grande desafio, aprendi jogos que nem sequer sabia que existiam, sentimos algumas dificuldades a editar o vídeo, mas no final ficou um bom vídeo com "pés e cabeça". Gostei bastante de fazer os jogos porque me fez sentir uma criança outra vez.

Aluno Nº 6

Conseguimos concluir praticamente todos os objetivos, mesmo com dificuldades. As dificuldades que eu senti foram o desinteresse de alguns membros e a parte do design dos trabalhos. Ao revermos os produtos dos membros do grupo aprendemos mais sobre os jogos tradicionais a eles atribuídos, ao lermos o que eles escreveram e pesquisaram sobre eles. Se tivesse de refazer este trabalho tentaria adicionar mais imagens, para melhorar a explicação dos exercícios.

Aluno Nº 15

Durante o PEA em cada atividade, foram utilizadas inúmeras plataformas de contacto online, como o e-mail institucional, o *Classroom*, o *Google Meets* e criados vários momentos de autorreflexão e autoavaliação. Todos os alunos tiveram oportunidade de jogar um *Quizizz* sobre a UD de Aptidão Física e os feedbacks recolhidos da parte dos alunos foram muito positivos, com estes a reconhecerem que esta forma de aprender era diferente para todos, mas que se tinha revelado muito positiva.

Desde o início do 3º período, sempre existiu compromisso com o conhecimento, com o cumprimento das atividades e uma consciência avaliativa por parte de todos. As novas tecnologias fizeram sempre parte dos recursos utilizados desde o início do ano letivo, mas a sua utilização foi intensificada neste E@D.

Eu acho que o trabalho desenvolvido até foi bom, pois consegui melhorar ao longo do tempo, ultrapassando as minhas dificuldades. Quando eu fazia a minha pesquisa eu fazia sempre primeiro uma pesquisa rápida, e depois já com as ideias mais organizadas, fazia uma pesquisa mais profunda usando várias fontes diferentes. Descobri várias vantagens de fazer exercício físico e diversas maneiras e exercícios que eu nem conhecia.

Gostei bastante do estilo dos trabalhos que tínhamos de cumprir, pois não eram só escritos e eram muito dinâmicos e também nos obrigada a pesquisar e a superar certas dificuldades. Aprendi pouco a pouco a fazer os trabalhos de uma maneira melhor e eficaz, e também sobre vários temas que os trabalhos abrangiam. Eu acho que se eu voltasse a fazer os trabalhos investia mais tempo nos trabalhos escritos pois acho que podiam estar muito melhores, também tentava dar uma leve melhorada na edição dos vídeos.

Acho que na maioria dos trabalhos cheguei ao meu objetivo, mas como eu sou uma pessoa que gosta de ter objetivos sempre mais altos, não fiquei satisfeito comigo mesmo.

Aluno Nº 11

O E@D revelou-se um grande desafio, não só pela realização de atividades diferentes em comparação contexto presencial (todos foram desafiados a sair da sua zona de conforto), desta forma o objetivo era desenvolver competências fundamentais para o cidadão do Séc. XXI, sempre articuladas com o PA. Por outro lado, nem tudo foi ótimo, visto que surgiram alguns constrangimentos ao sucesso educativo, entre eles: a dificuldade por parte dos alunos em utilizar as plataformas digitais (intensificou o trabalho do EE a explicar com fazer; as desigualdades sociais e tecnológicas dos alunos, bem como a desmotivação dos alunos menos instruídos e carenciados para lidarem com as plataformas e a dificuldade dos alunos em gerirem o tempo para concretizar as tarefas.

O EE sempre procurou enriquecer as aprendizagens dos alunos, a procura pelo conhecimento de forma autónoma e com muita atividade física foi um pilar ao longo de todo o processo de E@D. Neste sentido, foi primordial continuar a motivar os alunos como agente atuantes no seio de uma sociedade e proporcionar-lhes diferentes experiências e desafios, para que de forma ativa, ou seja, como promotores de um estilo de vida saudável e baseado na atividade física.

#### 4.6. NEE – adaptações realizadas

O aluno Duarte (nome fictício) chegou à ESM no início do 2º Período, mais precisamente no dia 14 de Janeiro. O aluno tem nacionalidade brasileira e chegou a Portugal precisamente nessa altura, onde atualmente reside com os seus pais. Os relatórios psicológicos médicos de avaliação comportamental e de terapias realizados no Brasil

enquadravam o aluno no diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, porém ainda não era um diagnóstico definitivo sobre o aluno.

O Duarte apresentava fala funcional e conseguia verbalmente comunicar os seus interesses e necessidades mais imediatos. Revelava dificuldades nos aspetos não verbais da comunicação e no entendimento das expressões figuradas, compreendendo-as literalmente. Tinha dificuldade em responder apropriadamente às suas emoções, de iniciar e manter vários níveis de interação social, visto que, não faz perguntas.

As suas habilidades sociais eram uma área deficitária, pois necessitava de desenvolver as habilidades sociais com o auxílio de outros pares. O aluno encontrava-se num período de adaptação a uma nova realidade, pelo que o mais importante era estimular a integração do aluno na escola e na turma, sem, todavia, descurar a parte do conhecimento específico da disciplina.

Relativamente à avaliação do 2º Período, foi realizado um relatório descritivo do aluno nas primeiras aulas de contacto do mesmo com a nova realidade. Neste sentido, o EE elaborou um documento de exposição descritiva com os parâmetros que são o objeto de avaliação de 10º ano, relacionando os conteúdos programáticos com as particularidades deste aluno. Esta foi uma tarefa muito desafiante para o EE, visto que era um aluno com necessidades educativas especiais e era um processo que constituía uma grande novidade no contexto da prática PES.

No 2º período, o aluno participou em todas as aulas, mas apenas começou a interagir com os colegas a partir da aula nº3. Situação que motivou apreensão e que levou o EE a utilizar medidas inclusivas perante as dificuldades evidenciadas pelo Duarte na assimilação dos conteúdos básicos das modalidades, assim como, ao nível da integração social do aluno na turma e no contexto da escola.

Relativamente aos conteúdos inseridos em contextos coletivos e de jogo, o Duarte não conseguia entender as particularidades dos mesmos, limitando-se a realizar movimentos básicos e de fácil execução. Relativamente às habilidades motoras, não executava de acordo com as determinantes técnicas específicas definidas para cada ação técnico-tática.

Analogamente à avaliação das modalidades que o Duarte teve contacto, foram relacionados os conteúdos de nível introdutório que são objetos de avaliação do aluno, a realização foi sempre efetuada de forma rudimentar, uma vez que não conseguia realizar as ações de forma eficaz, sendo notória a dificuldade do aluno em coordenar as ações que combinem estímulos dos membros superiores e inferiores no mesmo intervalo de tempo.

O aluno apresentava muita dificuldade quando os objetos vinham projetados ao invés de quando partiam das próprias mãos do aluno – situação que condicionava a integração do Pedro em contexto real de exercitação do jogo. Neste sentido, houve maior insistência na realização das ações técnicas de forma analítica, embora não conseguisse realizar as ações técnicas e táticas elementares (a inserção das habilidades motoras como forma de sucesso no jogo não era compreendida pelo aluno, apenas fazia porque lhe era solicitado que o faça) em exercício critério ou situação de jogo.

O aluno participou em poucas aulas de forma prática, devido a um problema físico que o impedia de correr. Situação que motivou o uso de novas estratégias e que levou o EE a utilizar medidas inclusivas perante as complexidades evidenciadas pelo Duarte na apropriação dos conteúdos básicos de uma modalidade desconhecida para todos os alunos da turma.

Sendo assim, o aluno no 2º período não foi avaliado de acordo com o deliberado pelo Conselho Pedagógico relativo à proposta de situação excepcional, proposta pelo Conselho de Turma e pelo psicólogo da escola que o avaliou. O Conselho de Turma foi informado que após identificação do aluno, a equipa multidisciplinar de avaliação especializada concluiu que deveria beneficiar de Medidas de Acesso e Suporte à Aprendizagem e Inclusão e Adaptações no Processo de Avaliação, ao abrigo do DL n.º 54/2018, tendo em conta o quadro clínico que apresenta (Perturbação do Espectro do Autismo) e as graves barreiras que evidencia em aceder ao currículo com sucesso em todas as áreas do curso que frequenta.

O aluno encontrava-se num período de adaptação a uma nova realidade e os pais davam muita importância à integração do aluno na escola e na turma, sem, todavia, descurar a parte académica. Com a necessidade de compreender o perfil de funcionalidade do aluno para, na sequência, sistematizar uma intervenção educativa contextualizada e potenciadora de uma maior qualidade no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, o aluno apresentava manifestações de alegria e boa disposição quando era estimulado a exercitar as ações técnicas com os colegas da turma, situação que permitiu ao EE refletir sobre o seu estado de satisfação pessoal quando confrontado com desafios particulares da disciplina que são realizados com a cooperação dos colegas.

De salientar, toda a participação ativa de alguns alunos no auxílio da aprendizagem das habilidades motoras mais simples do voleibol. O Duarte sempre que é auxiliado pelos colegas apresenta graus de satisfação muito maiores, em comparação com os momentos em que é auxiliado pelo EE. Na minha opinião, o Duarte sente-se muito mais integrado quando

são os próprios colegas a interagir com ele. Sendo assim, no futuro haverá maior preocupação em orientar os exercícios para a colaboração e cooperação entre os alunos da turma, para também aumentar a interação direta entre todos.

(Reflexão de Aula 53, 31 de janeiro de 2020)

O EE é da opinião que a coadjuvação entre pares se assumiu como o grande impulsionador académico do Duarte, visto que, o aluno apresentou maior motivação e incentivo quando lhe era sugerida a possibilidade de exercitar com os colegas – partindo dos mesmos, a capacidade de integrar e explicar os conteúdos ao Duarte, sempre com a supervisão e orientação do EE.

Neste sentido, o objetivo do EE era promover situações de aprendizagem inclusivas e que promovessem a integração social do aluno. Enquanto professor, o EE procurou sensibilizar os alunos para as dificuldades do Duarte e que estes refletissem sobre a importância que podiam ter no desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Os alunos dividiram-se nos diferentes níveis de aprendizagem, sendo que numa estação estava definido um jogo com particularidades específicas para permitir a inclusão do Duarte. Neste exercício os alunos, que rodavam consoante o tempo de rotação definido, eram responsáveis por auxiliar o Duarte na sua aprendizagem diferenciada, sempre com a supervisão do EE.

(Reflexão de Aula 67, 27 de fevereiro de 2020)

No 3º Período, também para o Duarte surgiu uma enorme mudança quando foi adotado o sistema de E@D, a situação em relação ao aluno manteve-se e todos os docentes referiram que procederam à aplicação das Medidas Universais (art.º 8.º) e Medidas Seletivas (art.º 9.º). Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 e que beneficiou, ainda, de Adaptações ao Processo de Avaliação (art.º 28.º) a que tem direito e que constam no seu Relatório Técnico-Pedagógico.

Neste contexto de confinamento, o Duarte foi ajudado pelo seu pai na organização, realização das tarefas e na sua entrega. O aluno beneficiou de apoio individualizado com a docente de Educação Especial, através do *Google Meet*, com sessões semanais no intuito de desenvolver a comunicação, trabalhar a interpretação, a escrita de respostas completas e de desenvolver algumas competências digitais, tais como trabalhar no *Google Slide*, no *Google Docs*, no *Paint* e no *Word*. O aluno interagiu muito bem, respondendo às questões colocadas pela docente de Educação Especial.

O aluno na disciplina de EF foi-lhe proposto um plano de treino muito simplificado composto por uma rotina de exercícios muito simples e o incentivo à prática destes de uma

forma continuada. Nesta tarefa, o aluno realizou as tarefas de aptidão física e colocou as evidências em formato digital nas plataformas definidas, tal como os restantes alunos da turma, embora este com a ajuda do pai e da docente de Educação Especial.

De realçar, que o Duarte apesar de todas as dificuldades sentidas na entrega e realização dos trabalhos propostos nesta fase de Ensino à Distância, conseguiu realizar as tarefas propostas (com as devidas alterações e adaptações). Esta situação foi encarada com grande alegria por mim, porque no início motivou-me a conhecer melhor as particularidades que as pessoas com a problemática do Duarte apresentam e com isso melhorar a minha intervenção pedagógica. No entanto, quando surgiu a mudança relativamente ao tipo de aulas do 3º período, o Duarte revelava-se uma grande dificuldade para mim, uma vez que não sabia qual a melhor forma de potenciar a aprendizagem dele, correndo o risco de condicionar toda a evolução que tinha sido conseguida ao longo do 2º período. Apesar das dificuldades iniciais, com a ajuda do pai do Duarte foi possível que o aluno concretizasse todas as tarefas propostas de forma muito conseguida, o que se revelou um motivo de orgulho para mim, conseguir que os meus alunos por mais dificuldades que tiveram, conseguiram evoluir e crescer com as propostas apresentadas ao longo deste 3º período.

(Reflexão do E@D, 24 de junho de 2020)

O Duarte evidenciou uma postura de envolvimento e orientação para a resolução das tarefas de realização ao longo de todo o processo de aprendizagem durante o 3º período, mostrou-se sempre recetivo, cooperante e empenhado, revelando persistência na realização das tarefas propostas. Esta forma de estar motivou muito o EE, na medida em que compreendeu que muitas vezes não são necessárias as estratégias mais elaboradas, mas sim a introdução de práticas simples e que definitivamente, permitem a inclusão de um aluno especial no seio de um grupo/turma.

## 5. Participação na escola e Relação com a comunidade

### 5.1. Atividades realizadas

A envolvimento coletivo dos professores com o objetivo de promover o sucesso escolar é de uma importância fulcral na criação de um ambiente positivo de ensino, de aprendizagem e de relacionamento social professor/professor e professor/aluno. Estas atividades, realizadas fora do contexto da aula propriamente dita, dinamizam o ambiente escolar e proporcionam um maior sentimento de pertença dos alunos, em relação à mesma (Seabra et al., 2016b). No que respeita às atividades desenvolvidas na escola, o NPES esteve sempre disponível e presente contribuindo de forma ativa e positiva nas mesmas.

O NPES participou na atividade do “Dia Europeu do Desporto Escolar” na condição de organizadores e dinamizadores. Esta teve como objetivo a comemoração do Dia Europeu do DE, através da divulgação das atividades ligadas ao DE do AESM. Por outro lado, neste dia também foi promovida uma ação de sensibilização e divulgação do projeto “Sá Bike”, que consistia em consciencializar os alunos para a minimização dos impactos ambientais, com recurso a uma mobilidade ativa e sustentável, através do uso da bicicleta.

Posteriormente, o NPES participou ativamente na atividade “Onda Rosa”, como organizadores e participantes das atividades. Nesta atividade existiu uma sensibilização e promoção para uma política educativa de inclusão na escola e na sociedade, nomeadamente dos alunos com NSE e de minorias étnicas, através da realização de vários laços humanos cor-de-rosa. Foram também realizadas várias atividades de exercício físico de modo a consciencializar a forma de prevenção do cancro da mama.

Por último, para terminar a atividade, a professora OC preparou uma aula que tinha como objetivo sensibilizar os participantes para a importância do exercício físico, de modo a combater os problemas de saúde no geral. Os exercícios propostos foram ao encontro dos movimentos corporais e ainda foram propostos exercícios de relaxamento na parte final. Esta atividade teve a participação de todos os intervenientes da ESM, que autonomamente e de forma voluntária se inscreveram e compareceram no local definido.

Foi um dia diferente, os professores organizadores estiveram muito ativos na estimulação da criatividade e na sensibilização para o tema. Uma das particularidades desta atividade era que todos os participantes tinham de trazer uma camisola cor-de-rosa. Esta iniciativa permitiu tornar a escola mais viva e alegre para um tema atual e que afeta imensas pessoas no mundo.

Com esta atividade pretendeu-se sensibilizar a comunidade para a importância de ser fisicamente ativo, para a promoção de comportamentos saudáveis e a criação hábitos de prática de atividade física. O EE participou na organização e coordenação dos laços, procurando transmitir aos alunos a importância da prática de atividade física para a prevenção e capacidade de superar possíveis problemas.

Outra atividade na qual o NPES participou foi o projeto “Sá Bike”, nomeadamente na construção e organização dos percursos para o Ciclo Paper. Esta atividade consistia na exercitação dos alunos com recurso à utilização de uma bicicleta, estes tinham de percorrer um percurso pré-definido passando por várias “estações do conhecimento”, nas quais respondiam a algumas questões do foro multidisciplinar. O objetivo era utilizar o papel motivador do desporto para impulsionar a aquisição de outros conteúdos inerentes à EF, nomeadamente a promoção da prática desportiva, a mobilidade sustentável e sensibilidade ambiental.

O NPES participou também nas competições realizadas no último dia de aulas do 1º Período, nomeadamente: o torneio de basquetebol (3x3) e o torneio de ténis de mesa. Nestas atividades, o EE participou na preparação e na organização das mesmas, sendo que estas se realizaram na ESM e na Escola Básica de Palmeira. O papel do EE enquanto membro cooperante passou por proporcionar aos alunos a vivência de uma situação real de competição formal, sem esquecer o respeito pelos colegas/adversários e serviu também para selecionar os alunos para integrarem as equipas de DE do AESM. Estas experiências, bem como os modelos competitivos utilizados, revelaram-se fundamentais para que o EE compreendesse todo o processo e formalidades existentes na organização de torneios como atividades a desenvolver em contexto escolar.

O corta-mato escolar, que decorreu no dia 16 de janeiro de 2020 na ESM, envolveu cerca de 180 alunos do Agrupamento, reforçando ainda que nove alunos da turma 10ª4 participaram na atividade. Nesta atividade, o EE teve como papel a função de organizador, através da colaboração na montagem do percurso e como controlador de voltas, para além de ser o responsável pelas evidências fotográficas de todo o evento.

Relativamente ao DE, como a professora OC era a responsável pelo Grupo-Equipa A de Natação (mistos), o NPES colaborou em todas as sessões de treino realizadas à sexta-feira, no horário das 14h até às 15:30h. Nestas sessões foi privilegiado o ensino das várias técnicas de nado, as partidas e viragens e a preparação dos alunos para competirem nos encontros

agendados. De salientar que oito alunos da turma 10<sup>º</sup>4 estiveram inscritos e participaram regularmente nas atividades competitivas deste Grupo-Equipa.

No dia 16 de dezembro 2019, decorreu na Piscina Municipal da Rodovia o “I Encontro de Natação” do Grupo de Escolas de Braga, dando cumprimento ao calendário e programa do CLDE- Braga. Numa organização conjunta do AESM e da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, contou com 6 escolas participantes, mobilizou cerca de 230 atletas e 24 juízes árbitros. Foi um encontro que consistiu na realização de provas individuais de 25 metros nas diferentes técnicas de nado e em provas de estafetas 4x25m livres.

Enquanto no dia 24 de janeiro 2020, também na Piscina Municipal da Rodovia de Braga decorreu o “II Encontro de Natação” do Grupo de Escolas de Braga. Foi uma manhã dedicada ao desporto que, para além da vertente competitiva, contribuiu ativamente para o progresso da natação do AESM e proporcionou bons momentos de convívio e de socialização desportiva a todos os intervenientes, nomeadamente alunos, professores e os pais que também disseram “presente” nesta atividade. Neste encontro prevaleceu um trabalho de organizar, orientar e direcionar os alunos do AESM para as provas que estavam inscritos. O EE assumiu o papel de motivador e procurou apoiar todos os alunos que estavam em prova, assim como assegurar o registo fotográfico e de vídeo.

Com estes eventos, o EE enriqueceu todo o conhecimento adquirido através da prática/experimentação, sendo responsável por organizar todos os alunos pela ordem de participação definida pelos documentos reguladores, tal como em tudo o que diz respeito à organização dos encontros e preparação dos mesmos.

Por outro lado, ao nível das atividades realizadas surgiu também a lecionação de uma UD numa turma de 5º ano. Esta revelou-se uma experiência completamente diferente de tudo o que já tinha vivenciado até à altura, visto que permitiu ao EE deparar-se com uma mentalidade e maturidade completamente diferentes comparativamente com as turmas de ensino secundário do NPES. A UD selecionada pelo NPES foi a esgrima, esta escolha surgiu devido a uma enorme confiança e liberdade fornecida pelo professor responsável pela turma e com o objetivo de despertar o interesse e a motivação dos alunos, para uma modalidade diferente daquilo que eles estavam habituados ao longo dos processos de formação deles e com a qual ainda não tinham tido contacto.

Apesar das dificuldades iniciais ao nível da disciplina, a turma não era completamente desconhecida, pois tratou-se de uma turma que era composta por alguns alunos que estavam

inscritos no DE, no grupo-equipa de natação. Ao longo de toda a UD a turma demonstrou empenho e as melhorias foram notórias no final. De realçar também que, apesar de apenas ter lecionado três aulas, a evolução dos alunos foi muito grande e todos compreenderam como se pratica e quais as principais técnicas da modalidade abordada.

Por último, a escola e o processo de formação dos alunos deve traduzir-se em experiências e vivências positivas e após recolher as opiniões dos alunos, foi evidente que todos gostaram muito da modalidade, bem como da forma como os conteúdos foram abordados pelos EE. Para esta reação positiva dos alunos foi fundamental a utilização de materiais construídos e adaptados pelo NPES, face à dificuldade de providenciar o material necessário para a prática da modalidade. Neste sentido, foi uma experiência muito enriquecedora para o NPES, não só pela lecionação, como também pela criação do material (espadas de cartolina) e adaptação das regras face ao contexto e ao material disponível para a prática.

Segundo o RI, uma das tarefas propostas desde o início do ano letivo pelo ISMAI era a realização de um seminário na escola. Após a proposta desafiadora da OC para implementar nas nossas turmas as linhas orientadoras do Projeto “Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo – que relação?”, em reunião com o NPES decidimos utilizar as práticas de investigação-ação solicitadas na UC de Projetos de Intervenção 1, como um tema pertinente a abordar no seminário, através da divulgação do projeto e dos resultados do mesmo.

O seminário realizou-se no dia 27 de maio entre as 15h00 e as 17h30 com o tema “Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo – que caminho (s)”. Neste sentido e como parte integrante de um seminário, onde existiram várias partilhas de experiências pedagógicas, o NPES da ESM apresentou o estudo que vinha a desenvolver com as turmas que estavam a lecionar da ESM, o qual era denominado “As relações de poder no PEA na disciplina de Educação Física”.

Devido ao confinamento social a que a todos os professores foram sujeitos, não foi permitida a realização desta atividade de forma presencial, devido às ordens expressas da Direção Geral da Saúde. Porém, este não foi um fator de desmotivação para os cerca de 40 professores que se reuniram online (através da aplicação digital *Google Meets*), para participarem num seminário de reflexão sobre a promoção do desenvolvimento de estratégias pedagógicas direcionadas para a autonomia de alunos e professores, uma vez que é cada vez mais necessário adquirir competências que nos permitam enfrentar os desafios de um mundo em que a única certeza é a incerteza.

A sessão foi dinamizada pelo NPES de EF do AESM, conjuntamente com a equipa do projeto “Pedagogia para a Autonomia e Sucesso Educativo — que relação?”, foi aberta pela Diretora do AESM, que realçou a importância deste tipo de iniciativas, bem como da temática em análise, em particular nas circunstâncias atuais, visto que uma grande parte do trabalho dos alunos depende, mais do que nunca, da sua capacidade de gerir a sua própria aprendizagem.

Depois de uma breve apresentação do projeto acima referido, em que foram realçados alguns dos seus pressupostos, objetivos e implicações práticas, teve lugar a partilha de experiências pedagógicas desenvolvidas por alguns elementos da equipa do projeto. Estas experiências ilustraram possíveis caminhos para a operacionalização de alguns dos princípios e pressupostos de uma pedagogia para a autonomia, com particular destaque para o envolvimento ativo dos alunos em ambientes de aprendizagem inclusivos, em processos de consciencialização metacognitiva, e de aprendizagem/avaliação colaborativa. Por fim, foi apresentado o trabalho realizado no âmbito da UC de Projetos de Intervenção II dos EE de EF, o qual incidiu fundamentalmente em questões relativas ao uso do poder na sala de aula, o que se prende com a necessidade de reflexão sobre os papéis pedagógicos numa pedagogia para a autonomia.

Importa realçar que todas estas atividades visaram a integração do EE na comunidade escolar e o desenvolvimento do conhecimento acerca dos diversos papéis que um professor deve assumir na escola, enquanto membro ativo da comunidade. Estas atividades tiveram ainda um efeito bastante positivo na formação inicial do EE, quer pelas experiências vividas, quer pelas reflexões realizadas sobre os aspetos a ter em conta no planeamento e organização das atividades.

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

No dia da Escola/Dia verde (ECO escola), o EE, enquanto professor, apoiou e orientou a turma (10<sup>º</sup>4) na preparação, na organização e na realização da coreografia que estava preparada e que iria ser concretizada na cerimónia do hastear da bandeira ECO escola. A proposta da coreografia para o “Dia Verde” consistiu num enorme desafio para os alunos do 10<sup>º</sup>4 e para o próprio EE.

O EE propôs aos alunos a realização de uma coreografia inserida na UD de ARE, o que após um debate reflexivo, motivou a preparação da coreografia, com vista à sua apresentação num dia tão exclusivo – negociação pedagógica. O objetivo destas estratégias era promover

um maior envolvimento dos alunos no próprio PEA e conseqüentemente a promoção do sucesso educativo, para além de privilegiar o trabalho entre pares e assim aumentar as capacidades de comunicação e de relacionamento em grupo (Gomes et al., 2014).

É essencial que todos as aprendizagens e valores transmitidos ao longo das aulas sejam transportados para fora da zona de atuação do professor, uma vez que a ação do professor deve ser direcionada para a transmissão desses valores de forma efetiva (Diesel et al., 2017). Desta forma, os valores e cultura desportiva não se devem confinar ao espaço da aula, devendo ser reportados como uma forma de estar e de viver em sociedade (Freire, 2015).

### 5.3. Socialização profissional e institucional

Ao longo do ano, o NPES participou em diversas atividades dos vários campos de desenvolvimento do Professor, nomeadamente: no Projeto de Desporto Escolar do Agrupamento Sá de Miranda; no Programa de Educação Olímpica; no Projeto Sá BIKE – Semana da Mobilidade Ativa e Sustentável e nos torneios das diversas modalidades (basquetebol, voleibol, ténis de mesa, etc.).

Em relação às atividades desenvolvidas, estas tiveram como principais finalidades: proporcionar aos alunos situações de prática regular de modalidades desportivas do seu interesse, assegurando-lhes a organização/participação em atividades competitivas e estimular a formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Por outro lado, os valores do Programa de Educação Olímpica foi uma constante ao longo de toda a intervenção do EE no contexto escolar, através da estimulação do conhecimento e da criatividade dos alunos, utilizando atividades e desafios relacionados com os valores Olímpicos (excelência, amizade e respeito) e ainda ao nível da promoção do aumento da prática desportiva e de formação olímpica.

O projeto Sá BIKE foi outro projeto que representou um grande desafio para toda a ADEFD – Semana da Mobilidade Ativa e Sustentável. Esta atividade foi desenvolvida ao longo de todo o ano e em diversos momentos de atividade. Os alunos e restante comunidade educativa foram convidados e desafiados a trazer/vir de bicicleta para a escola e, dentro do seu perímetro, percorrerem um circuito de obstáculos envolvendo diversas habilidades específicas.

É fundamental consciencializar, no âmbito da saúde, que o aumento de utilização da bicicleta contribui para a atenuação dos níveis de sedentarismo e a promoção de estilos de

vida saudáveis. Para além de reconhecer que os impactos para o meio ambiente causados pelas emissões dos veículos motorizados são motivos relevantes para mudanças de paradigmas, o que leva à necessidade de fomentar o uso de transportes alternativos como a bicicleta. Por fim, compreender que o uso da bicicleta possibilita o aumento da independência de mobilidade entre os mais jovens, aumentando o sentido comunitário e o bem-estar individual e coletivo e contribui para a humanização das cidades.

Desde o início do ano letivo, colaboramos no projeto “Educação para a Saúde” através da orientação dos alunos que se encontravam fora da zona saudável de Aptidão Física (Bateria de testes Fitescola), para o Gabinete de Apoio ao Aluno.

O NPES propôs-se a participar nas reuniões intercalares de turma e nas reuniões de final de período de uma forma ativa e construtiva. As reuniões intercalares decorrem após o início de cada período letivo, nas quais são debatidos assuntos relacionados com a turma, tais como: o comportamento da turma, quais as medidas a tomar perante comportamentos menos aprovados e possíveis estratégias de ensino que visem melhorar e enriquecer o Plano de Turma.

A participação nestas reuniões permitiram ao EE obter um conhecimento mais alargado da turma, assim como todo o funcionamento de uma direção de turma e próprio papel do Diretor de Turma. Neste sentido, foi evidente a importância do papel do Diretor de Turma na medida em que é responsável por organizar a informação do PEA dos alunos e ainda funcionar como elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação.

Relativamente às reuniões de orientação do NPES com a OC, estas realizaram-se à segunda-feira, das 09h30 às 12h00. Reforçando ainda que estas reuniões foram bastante importantes, pois permitiram aos EE realizarem uma reflexão sobre todo o processo que envolve o PEA e também para refletir sobre os temas inerentes ao dia-a-dia de uma escola. Em suma, é nestes momentos que são esclarecidas as dúvidas e há um enriquecimento pessoal. No final de cada reunião de orientação e, segundo uma ordem estabelecida no início do ano letivo, um dos alunos estagiários elabora uma ata.

O horário pessoal da escola estabelecido no início do ano letivo foi cumprido na íntegra, estando o NPES sempre disponível para todas as participações e colaborações nas atividades do Agrupamento.

#### 5.4. A Componente ético-profissional

Neste ano letivo, era objetivo do NPES transmitir aos alunos o quanto é importante a disciplina de EF, tentando motivá-los para a prática desportiva e procurar incutir neles o espírito desportivo, a autonomia e o espírito de entreajuda (Município de Braga, 2019).

Através da UC de PES pretendemos adquirir o máximo de competências, através de um trabalho contínuo, com atualizações constantes, de modo a conseguirmos ser uns bons profissionais da EF (Albuquerque et al., 2012).

Em suma, a elaboração do PFIE revelou-se fundamental para compreender e explicar de uma forma mais geral todo o processo vivido ao longo da PES. Não se tratou de um documento fechado, uma vez que esteve sempre foi sujeito a alterações e que serviu de base para a elaboração do RPES, que é fundamentalmente o culminar de todas as experiências de um ano recheado de diversas aprendizagens.

Por sua vez, a elaboração deste documento possibilitou também a comparação das análises e das expectativas que estavam definidas inicialmente. De forma a permitir ao EE a consciencialização e a avaliação daquilo que foi o seu desenvolvimento e a sua prestação, como docente e como parte integrante de uma escola humanista, o objetivo passou por proporcionar experiências enriquecedoras no seu todo, para todos os seus intervenientes, nomeadamente para os seus alunos.

## 6. Desenvolvimento profissional

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

Ao longo do ano letivo foi criado um Dossier Digital do NPES com o objetivo organizar todo o processo e situações de aprendizagem vivenciadas pelo EE, durante a realização da PES, estando ao longo do ano sujeito a alterações constantes.

O Seminário, evento obrigatório da UC de PES, revelou-se fundamental para a criação de hábitos de investigação e reflexão, para promover o espírito de colaboração entre os colegas e para desenvolver competências de argumentação e de comunicação, quer escritas, quer orais.

O projeto desenvolvido no âmbito da UC de Projetos de Intervenção I, permitiu ao EE a realização de um estudo com o objetivo de perceber como o envolvimento ativo dos alunos em processos de reflexão e avaliação processual pode constituir um importante fator de sucesso educativo. Através do contacto e troca de opiniões com a equipa de professores envolvidos no projeto “Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo – que relação?” foi permitido ao EE compreender e aplicar instrumentos de regulação do PEA, de forma a criar condições favoráveis a um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e consequentemente promover o sucesso educativo.

Existindo uma relação de implicação mútua entre os papéis pedagógicos de alunos e professores, permitiu que estas experiências contribuíssem também para o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores envolvidos, sob a forma de EE. As experiências realizadas em diferentes contextos disciplinares visaram o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, através de práticas sistemáticas de avaliação processual, por vezes apoiadas em instrumentos como questionários de opinião, grelhas de verificação e/ou de observação de aulas (Barbosa, 2009).

Este projeto de investigação foi orientado pela docente do ISMAI, Doutora Patrícia Gomes, e foi implementado nas aulas de EF, lecionadas pelos EE do NPES, tendo como objetivo verificar o efeito das destas práticas reflexivas entre professor-aluno(s)-professor e professor-turma no PEA dos alunos.

Por outro lado, a atividade de enriquecimento curricular surge no âmbito da UC de PES e tem como finalidade permitir ao EE desenvolver competências ao nível da conceção e da organização, no que toca à concretização de uma atividade que permita aos docentes adquirir valências que ainda não haviam sido potenciadas.

Neste sentido, foi proposta uma formação prática fundamentada de um desporto inovador, de curta duração, com os objetivos de dotar os professores de EF e EE de ferramentas técnicas e didáticas do ensino do Stand Up Paddle e dar a conhecer o forte potencial desta modalidade no desenvolvimento dos participantes.

A atividade estava planeada para ser desenvolvida segundo a modalidade de formação contínua de curta duração (6 horas), em regime presencial e estava agendada para o dia 18 de abril de 2020, em Vila do Conde. O objetivo passava por analisar situações concretas de exercitação teórica e prática, assim como conteúdos programáticos, nomeadamente: informações relativas ao meio aquático, conceitos biomecânicos e fisiológicos da modalidade, promovendo a envolvimento de todos os participantes.

Na perspetiva do EE, esta atividade era muito ansiada, uma vez que poderia permitir aumentar o seu conhecimento em relação a uma modalidade que lhe era desconhecida. Esta apresentava-se como uma modalidade inovadora e com o objetivo de dotar o EE de competências que, no futuro, lhe permitissem não só abordar esta modalidade em contexto escolar, mas também desenvolver capacidades de organização e planeamento de atividades de formação, para toda a comunidade educativa. No entanto, devido ao confinamento social a que a todo o país foi sujeito, não foi possível a realização desta atividade, acabando mesmo por ter sido cancelada devido às ordens expressas da Direção Geral da Saúde.

## 7. Reflexão final

O último capítulo de formação acadêmica foi, sem dúvida, o mais desafiante e verdadeiramente gratificante. A responsabilidade, os problemas encontrados, a procura de soluções, os sucessos e insucessos, o contacto com toda a realidade escolar, desde os professores, à OC, ao NPES, às turmas, à escola, ao contexto, todos estes fatores contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

Considero que esta PES foi a experiência mais enriquecedora que surgiu na minha vida acadêmica, por se tratar de uma experiência completamente nova para mim e finalmente estar diante de uma turma real e completamente dependente de mim e das minhas capacidades de os orientar. Ao longo da minha vida profissional fui confrontado com situações de alguma pressão, porém lecionar uma turma, inserido num contexto de escola, onde devia seguir determinadas normas e regulamentos, foi uma situação nova para mim.

Hoje, revejo-me como um professor exigente com os alunos e com o próprio trabalho, criativo, reflexivo e consciente das dificuldades, sem nunca perder de vista os objetivos da EF. Adicionalmente, foi durante esta vivência que tive uma percepção mais clara e profunda da pertinência e importância da disciplina de EF na escola e qual o valor que lhe é atribuído.

Não possuindo tempo suficiente de aula para obter resultados ao nível da saúde, a EF assume-se como uma das disciplinas que mais promove o trabalho em equipa, a competição, a cooperação e a liderança, características muito valorizadas na sociedade atual.

Esta experiência contribuiu completamente para a minha evolução enquanto professor, mas principalmente enquanto pessoa. Ao longo deste ano, fui-me adaptando às situações que fui encontrando, tentando passar uma imagem forte e de muita segurança, mas apercebi-me que os alunos precisam de muito mais que isso. Este ano aumentou a minha capacidade de observar e de analisar a situação no seu todo e como tal fui observando que os alunos são muito mais potenciados quando são valorizados e incentivados a superarem-se e o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Antes deste ano, não tinha a certeza do que queria ser ou fazer no futuro. No entanto, depois deste desafio tenho toda a certeza que trabalhar diariamente com jovens, ajudá-los a evoluir, a desenvolver competências de motivação e de trabalho, com o objetivo de os tornar cidadãos pró-ativos, responsáveis e criativos no seio de uma sociedade é sem dúvida o trabalho mais recompensador que já tive a oportunidade de realizar.

Considero que este ano de PES me permitiu adquirir múltiplos conhecimentos, nomeadamente dos conteúdos e da disciplina em si, da escola, de burocracias, de métodos e estratégias de ensino, de gestão e organização, de análise estatística e de relações interpessoais. No entanto, apesar de ter conseguido aprender e reter conhecimentos em diversas áreas, estou ciente de que a minha maior vitória foi ter a oportunidade de compreender e aplicar um processo de ensino centrado no desenvolvimento do aluno e não apenas na transmissão dos conteúdos das modalidades, visto que acredito profundamente que o desenvolvimento integral é muito mais importante do que a formação de atletas.

Por fim, devo mencionar todas as pessoas que fizeram parte deste percurso e contribuíram para que este ano fosse uma etapa crucial e inesquecível na minha vida, desde todos os assistentes operacionais pelos sorrisos e cumprimentos matinais, à direção da escola por manter esta organização imaculada, aos meus alunos por todo o empenho e dedicação demonstrados, ao NPES por todas as experiências e aprendizagens vividas, à OC, Celeste Pereira, primeiro por toda a paciência que teve ao longo do ano e pela ajuda na criação de uma identidade enquanto docente e, por último mas não menos importante, à supervisora Doutora Fátima Sarmiento por todas as correções, opiniões e disponibilidade sempre demonstrada.

Espero francamente que um dia me seja possível exercer esta profissão, porque sinto que encontrei a minha realização profissional e foi com o maior prazer que vivi este cansativo mas muito intenso e gratificante ano de prática pedagógica.

## 8. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Aranha, Á., Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Academic Journals*, 7(1), 27–30.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação*, (46), 119–137.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. Em Paula Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 109–126). Educar.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41–52.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2017, 39–47.
- Barbosa, I. (2009). *Reconfigurando a pedagogia na universidade - uma experiência na formação inicial de professores de língua estrangeira*. Universidade do Minho: I Barbosa. Dissertação de Doutoramento apresentada a Instituto de Educação e Psicologia.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2014). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, 33–52.
- Bento, J. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Critérios das Aprendizagens, A. (2020). Agrupamento Sá de Miranda DAS E PARA AS.
- Diesel, A., Leila, A., Baldez, S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino : uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido* (36.ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, Ltd.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (51º

- ed). Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, Ltd.
- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014). Aprender a Ser Professor : O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física. Em A. Graça, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *(Re)construção da Identidade Profissional em Educação Física* (pp. 242–248). Porto: FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação : um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. *Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia*, 19–64.
- Gonçalves, F., Pereira, A., & Sequeira, P. (2013). Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(Nº2).
- Graça & Mesquita. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education — Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(01), 1–27.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Physical and Social Responsibility Through Physical Activity* (3.<sup>a</sup>). Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. Em R. Resende, A. Albuquerque, & A. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419). Azinhaga dos Ulmeiros: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física : A perspetiva dos Estudantes Estagiários. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissionala* (pp. 77–92). Porto: Editora FADEUP.
- Madureira, P. (2019). *Ensinar é aprender duas vezes*. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Editorial do Ministério*

- da Educação e Ciência*, 1–30.
- Matos, Z. (2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, FADEUP.
- Matos, Z., & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(S1), 75–78.
- Mesquita, I, Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Rolim, R. (2014). Sport Education Model: From Learning to Teaching. *Revista Educação Física/UEM*, 25(1), 1–14.
- Mesquita, Isabel, Farias, C., & Hastie, P. (2012). Invasion Games Competence Model soccer unit on students ' decision making , skill execution and overall game performance. *The impact of a hybrid Sport Education*, 18(2), 205–219.
- Município de Braga. (2019). *Projetos Educativos do Município de Braga*. Braga: Câmara Municipal de Braga.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Portugal.
- 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.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, Rui, Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., Batista, P., ... Fadeup, E. (2014). Identidade Profissional Docente : Influência do Conhecimento Profissional. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (Porto: Edi, pp. 145–164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, Rui, & Lima, R. (2016). Relação Professor de Educação Física e alunos: Teoria, investigação e intervenção A. Em D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133–153). São Paulo: Vetor Editora.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem*

- António Rosado e Vítor Ferreira.* (António Rosado & Isabel Mesquita (Ed.). (2009). *Pedagogia do Desporto.*, Ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rufino, L., & Neto, S. (2016). Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira. *Motrivivência*, 28(n.º 47), 290–304.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016a). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, 2(3), 32–47.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016b). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Silva, R., & Mesquita, I. (2014). Modelos de Ensino do Desporto : O olhar dos alunos . Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. Em *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (Vol. 17, pp. 107–114).
- Teoldo, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGFU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69–77.
- Valdez, M. (2015). “*O Poder Da Reflexão No Desenvolvimento Profissional De Uma Estudante Estagiária*”: *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Valdez. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. Em M. Alves & E. Machado (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125–151). Practicum - Coleção de Ciências da Educação.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc.

## 9. Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.*

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 para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

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 240/2001, de 30 de Agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*