

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Eduardo Jaime Magalhães Rodrigues

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico  
e Secundário

Orientador Institucional

Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves

Setembro de 2021



Eduardo Jaime Magalhães Rodrigues

Nº 37303

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmiento Chaves, da Universidade da Maia – Ismaí, e orientação da Professora Celeste Pereira.

Setembro de 2021

### **Ficha de catalogação**

Rodrigues, E. J. (2021), Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia – Ismai.

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

## Agradecimentos

**“O que fazemos é sempre com os outros e seja por nós ou por eles, é de todos.”**

Antônio Nobre

A Prática de Ensino Supervisionada representa a etapa de uma viagem iniciada no século passado. Foi uma proeza ter conseguido finalizar um pressuposto da minha vida, onde, em cada momento de aprendizagem, tive a oportunidade de errar, problematizar, pesquisar, solucionar, partilhar e onde encontrei pessoas que me ampararam, direcionaram e motivaram a “cortar a meta”. Como em todas as etapas da nossa vida, não caminhamos solitários, são necessários alicerces e forças motivadoras para o nosso progresso. Este processo não foi exceção, exigiu muito trabalho, esforço e resiliência e não teria sido possível concluí-lo sem o apoio de um conjunto de pessoas.

Assim, reconheço a necessidade de dedicar um agradecimento muito especial a todos aqueles que me orientaram e apoiaram, nomeadamente:

- Ao meu pai e ao meu irmão que me fizeram ser quem sou hoje e à minha mãe que se tornou numa estrela neste processo e que tenho a certeza que estará orgulhosa e a olhar por mim;

- Aos meus filhos, Inês e Miguel, pois sei que lhes roubei tempo precioso e espero ter tempo, no futuro, para os compensar. Espero que se sintam orgulhosos do pai. Sem eles ao meu lado, tudo teria sido bem mais difícil;

- Aos meus amigos, aqueles que já existiam e aqueles que ganhei neste percurso, por tanto me apoiarem e incentivarem nos momentos mais difíceis;

- Um agradecimento especial às minhas amigas e colegas Ângela Leite e Paula Machado por me terem apoiado nesta etapa;

- Aos meus colegas, funcionários, alunos, amigos e familiares do Ginásio As Razões do Corpo, pela partilha de vinte e um anos de momentos felizes e inesquecíveis. Foram todos muito importantes nesta minha caminhada;

- Ao meu amigo Miguel Jesus e respetiva família pelo apoio incondicional;

- Aos meus amigos e futuros colegas de Educação Física Ângela, Hugo e Maurício Santos, pelo apoio, partilha, disponibilidade, paciência, dedicação e tempo despendido a ensinar o “velhote”;

- Aos alunos a quem tive a oportunidade de lecionar as aulas de Educação Física pelo bom relacionamento, amizade e carinho demonstrado;

- Aos professores do ISMAI pela partilha e entrega de conhecimentos;

- Aos meus colegas de núcleo da PES, Ivo Santos e Pedro Figueiras que foram excecionais, um obrigado especial pelo apoio nesta viagem ao longo do ano letivo. Prevejo coisas boas no vosso percurso profissional;

- Ao meu Diretor Arlindo Sousa, aos meus colegas do grupo disciplinar da escola AEFS, por terem contribuído para a minha continuidade no percurso académico;

- Um agradecimento especial à orientadora Professora Celeste Pereira, por toda a sua compreensão e incentivo, pela partilha da paixão por esta bela profissão, pela partilha de conhecimentos e ensinamentos na orientação do processo educativo e sucesso profissional, essencial para a conclusão deste trabalho e da etapa de formação;

- À Professora Supervisora, Maria de Fátima Sarmento, pela energia e disponibilidade demonstrada, pela ajuda nas correções e pelo incentivo dado ao longo deste percurso.

A todos aqueles que influenciaram o meu caminho até aqui, o meu sincero obrigado!

## Índice

1.	Introdução .....	1
2.	Enquadramento pessoal e profissional .....	3
2.1	Uma decisão a partir de um percurso .....	3
2.2	Expectativas iniciais .....	5
3.	Enquadramento institucional .....	6
3.1	A importância da PES .....	6
3.2	A PES no ISMAI .....	8
3.3	A escola cooperante: lugar de prática .....	9
3.3.1	Caracterização do meio envolvente .....	11
3.3.2	Espaços Desportivos e Materiais .....	12
3.3.3	Caracterização das turmas .....	13
3.4	Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional 16	
4.	Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....	17
4.1	Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	17
4.1.1	Conceção de ensino .....	18
4.1.2	Planeamento .....	23
4.1.3	Realização .....	25
4.1.3.1	Intervenção pedagógica .....	28
4.1.4.1	Reflexão pós-aula .....	36
4.1.4.2	Análise <i>SWOT</i> .....	36
4.1.5	EAD .....	37
4.1.6	Projeto “O Jogo” .....	38
5.	Participação na escola e Relação com a comunidade .....	40
5.1	Atividades realizadas e trabalho colaborativo .....	40
5.2	Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação .....	43
5.3	Socialização profissional e institucional .....	44
5.4	A Componente ético-profissional .....	45

6.	Desenvolvimento profissional.....	47
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão .....	47
7.	Reflexões finais.....	49
8.	Referências bibliográficas.....	51

## **Resumo**

A Prática de Ensino Supervisionada assume-se como o auge da formação no segundo ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia - Ismai. Visa a integração progressiva e orientada do estudante estagiário, num contexto real de docência, permitindo o seu desenvolvimento e adquirir competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física. O presente documento pretende traduzir a experiência de um dos três estudantes estagiários da Escola Secundário Sá de Miranda, no ano letivo 2020/2021, sob a orientação de uma professora da escola cooperante e a supervisão de uma professora da instituição de ensino superior. O documento encontra-se dividido em sete capítulos, que envolvem as áreas que caracterizam o processo da Prática de Ensino Supervisionado: a “Introdução” contém um breve enquadramento desta prática; o “Enquadramento pessoal e profissional” explora o percurso pessoal e académico do estudante estagiário com mais de vinte anos de carreira e compara as expectativas iniciais com a realidade encontrada; o capítulo denominado “Enquadramento institucional: do plano da análise ao da intervenção” caracteriza o contexto de prática e descreve o processo de conceção, planeamento, realização, avaliação e adaptação ao ensino à distancia; na “Participação na escola e Relação com a comunidade” refere-se o contributo e dedicação na realização e organização das atividades da escola; o “Desenvolvimento Profissional” aborda a formação dos professores como um processo contínuo, ao longo da vida, em resposta a uma escola em mudança; o último, as “Reflexões finais”, integra uma retrospectiva de todo o processo vivenciado pelo professor estagiário.

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

## **Abstract**

The Supervised Teaching Practice is the culmination of the training in the second cycle of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education Universidade da Maia - Ismai, since it aims at the progressive and guided integration of the student trainee in a real teaching context, allowing the development of professional skills in the teaching of Physical Education. This document aims to reflect the experience of one of the three trainee students at the Secondary School Sá de Miranda, in the academic year 2020/2021, under the guidance of a teacher of the cooperating school and the supervision of a teacher of the higher education institution. The document is divided into seven chapters, which involve the areas that characterize the Supervised Teaching Practice process: the "Introduction" contains a brief framework of this practice; the "Personal and professional framework" explores the personal and academic path of the trainee student with more than twenty years of career and compares the initial expectations with the reality found; the chapter entitled "Institutional framework: From the analysis plan to the intervention plan" characterizes the practice context and describes the process of design, planning, implementation, evaluation and adaptation to distance learning; in the "Participation in the school and Relationship with the community" it refers to the contribution and dedication in the implementation and organization of school activities; the "Professional Development" addresses teacher training as a continuous process throughout life in response to a changing school; the last one, the "Final Reflections", integrates a retrospective of my entire process experienced.

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

## **Lista de Abreviaturas**

AF- Aptidão Física

DGS- Direção-Geral de Saúde

EAD- Ensino à Distância

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EFD- Educação Física e Desporto

EEFEBS- Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

ESM- Escola Secundária Sá de Miranda

AESM- Agrupamento de Escolas Secundária Sá de Miranda

OC- Orientador Cooperante

OMS- Organização Mundial de Saúde

PEA- Processo Ensino e Aprendizagem

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNEF- Plano Nacional de Educação Física

PEE- Plano Educativo da Escola

RA- Referencial de Avaliação

RPES- Relatório da Prática do Ensino Supervisionada

SP- Supervisora

UC- Unidade Curricular

UCs- Unidades Curriculares

UD- Unidade Didática

## 1. Introdução

O presente relatório, enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2º Ciclo de estudos em Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia - Ismai. O intuito deste documento é o de analisar todos os pressupostos relacionados com a realidade escolar e procura apresentar uma reflexão sobre as vivências do estudante estagiário (EE) de Educação Física (EF), remetendo assim para tudo o que foi realizado por este, ao longo de todo o ano letivo.

Este relatório respeita as normas da instituição universitária e a 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).

Este relatório está explanado em sete capítulos. O primeiro é uma introdução ao documento apresentado. No segundo, faz-se um enquadramento pessoal do percurso académico e profissional do EE, assim como as expectativas relativamente à PES. O terceiro capítulo contém a caracterização do contexto da realização da PES, tendo em conta o enquadramento legislativo e regulamentar em vigor e, ainda, o núcleo da PES e as turmas atribuídas. O quarto capítulo elucida as experiências vivenciadas, ao longo da PES, onde são apresentados todos os pressupostos da prática pedagógica. O quinto capítulo é dedicado à participação do EE na escola, às atividades realizadas ao longo do ano e a relação que foi estabelecida com a comunidade educativa. O sexto capítulo engloba temas influentes para o “Desenvolvimento Profissional”, tais como a capacidade reflexiva e a aquisição de conhecimentos. 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 a escola.

A PES decorreu ao longo do ano letivo 2020/2021, na Escola Secundária Sá de Miranda (ESSM), com a lecionação de uma turma do 11º ano de escolaridade, durante o primeiro período, e uma turma do 12º ano de escolaridade durante os 2º e 3º períodos. Além disso, foi partilhada uma turma do 6º ano, entre os EE do núcleo da PES, do 2º ciclo da Escola Básica de Palmeira pertencente ao mesmo agrupamento. A função de docente, a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional foram realizados com o acompanhamento diário e dedicado por parte da Orientadora Cooperante (OC).

Durante toda a PES, foram postos em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do ano como profissional e como pessoa.

Deste modo a PES constitui o momento crucial e ideal, segundo Seabra et al. (2016) para relatar todo o conhecimento e todas as estratégias adquiridas no decorrer do percurso acadêmico, mas também todas as experiências e vivências que permitiram ao EE definir o seu caminho, no sentido da prática docente e nos seus objetivos pedagógicos.

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

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

Sou natural de Angola, da cidade de Luanda. Vim para Portugal continental em 1974, para a cidade de Braga, na qual cresci e aqui constitui família. Neste momento encontro-me com cinquenta anos, divorciado, pai a tempo inteiro de duas crianças fantásticas- a Inês e o Miguel.

A nível profissional, sou professor efetivo dos quadros do Ministério da Educação. Entrei para a carreira docente em 2008, para o antigo quadro de zona pedagógica (QZP) de Braga, no grupo de recrutamento 260 – Educação Física, e leciono no Agrupamento de Escola Dr. Francisco Sanches em Braga.

Frequentei a Escola Básica André Soares onde concluí com mérito o ensino básico, 5º e 6º ano. Por proximidade e influencia das amigadas, mudei para a Escola Secundária Alberto Sampaio, a qual frequentei desde o 7º ano até 12º ano. Foi nesta escola que a minha vida mudou, encontrando o foco, interesse e paixão pela atividade física e desporto. Neste percurso, devo destacar, com imenso orgulho, alguns professores de Educação Física, importantes na minha caminhada ligada à Educação Física (EF) e ao Desporto: a professora Luísa Brandão, a professora Paula Lucas, a professora Teresa Pipa, o professor Jorge Rito e o meu mentor professor Miguel Soares. Este último, foi fundador da primeira associação de profissionais de Educação Física do país– Associação de Professores de Educação Física de Braga, fazendo deste movimento associativo um contributo para a mudança do paradigma da EF do nosso país, e do qual, com muito orgulho, sou um associado ativo. Neste momento da minha vida vejo-os ao meu lado como colegas, mas são colegas muito especiais.

Tive o enorme prazer em pertencer à primeira turma de opção de desporto da Escola Alberto Sampaio, em Braga. Na minha caminhada pela experimentação das modalidades, no distrito de Braga, tive uma breve passagem pelo futebol do Sporting Clube de Braga, pratiquei judo, canoagem, luta livre, andebol no Académico Basquete Club e fui árbitro de andebol nacional. Foi nesta modalidade, o andebol, e no contexto de ginásio que direcionei a minha formação.

O meu objetivo era comum a todos os alunos que frequentavam as turmas de desporto- entrar para uma faculdade de desporto. Por necessidade e vontade de iniciar a profissão de professor, comecei a trabalhar em horários incompletos nas escolas do Distrito de Braga, como Professor de Educação Física, com habilitação suficiente. Quis a energia cósmica e a minha

nota de entrada que fosse ingressar no curso de Professores do Ensino Básico, variante Educação Física, na faculdade do Algarve. Concluí aí o curso e formei-me em Professor de Educação Física. Deste modo, consegui alcançar o meu objetivo e realizar o meu sonho.

Durante o período em terras algarvias tive a oportunidade de voltar à modalidade de andebol, como atleta sénior e treinador de andebol das camadas jovens, e treinador de ginástica desportiva do Club Náutico do Guadiana.

Voltei a Braga e iniciei outro percurso, agora como adulto formado, com objetivos bem definidos, e com uma enorme vontade de trabalhar na área de desporto.

Com muita luta e capacidade de trabalho, voltei ao ABC como treinador principal e treinador-adjunto dos escalões de formação, treinador de andebol das equipas Seniores da Universidade do Minho (UM) masculina e feminina e monitor da sala de cardiofitness da secção de desporto da UM.

À data, iniciei a minha formação no trabalho de força no contexto de ginásio. Devo salientar o trabalho de crescimento e evolução no ginásio - as razões do corpo-durante estes últimos vinte e um anos. Cresci como profissional e como pessoa, continuo a ter um papel de colaborador, formador e orientador para os novos colegas e direção. Ao mesmo tempo desempenhei o meu papel de professor de EF em muitas escolas na zona Norte do País.

No ano de 2008 entrei na carreira de professor, no Quadro de Zona Pedagógica (QZP) de Braga, agora pertencente ao QPZ 1, alcançando assim alguma estabilidade profissional.

Depois desta longa caminhada, por vezes difícil, mas sempre com grande responsabilidade e prazer, pois fiz o que sempre sonhei e quis fazer, decidi em 2019, inscrever-me no mestrado em EF, no ISMAI e assim tentar concretizar mais uma aspiração.

Mais uma vez, voltei à minha cidade, agora para a PES no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM), para finalizar o segundo ano do mestrado.

Por coincidência ou não, neste ano civil de 2021, e ao fim de mais de vinte e seis anos de serviço, finalmente consegui ficar num quadro de agrupamento, no distrito de residência. Deste modo, concretizou-se mais uma mudança enquanto professor de carreira. Avizinham-se novas questões, novos desafios, novas responsabilidades enquanto professor.

Todas as experiências que vivenciei influenciaram as minhas decisões, em relação ao que me queria tornar profissionalmente, e tornaram-me na pessoa que sou hoje e que continua em “construção”. A minha personalidade e postura, face aos desafios ou dificuldades, mostram que sou empenhado e focado. Gosto do facto de ser ambicioso e trabalhador, o que me faz sempre querer ser melhor e fazer muito mais ao longo da minha formação profissional.

## 2.2 Expectativas iniciais

A minha experiência enquanto docente possibilitou-me trabalhar no nível pré-escolar, no 1º e 2º ciclo, na Educação Especial no 1º, 2º e 3º ciclos com alunos com espectro de autismo associados a deficiência mental e algumas turmas do 3º ciclo.

Assim, tinha como expectativa para a PES, a lecionação no nível secundário, um nível de ensino que, até ao momento, não tive a possibilidade de lecionar por não ter qualificações profissionais.

Estava certo de que, após a conclusão desta etapa de formação, ficaria consciente da articulação vertical entre todos os ciclos de ensino e de como se iria desenvolver a educação, especialmente a EF na sua plenitude curricular.

Acreditava que a minha formação e experiências anteriores me fornecessem conhecimentos e ferramentas para conseguir lidar com as diversas situações que enfrentei. A minha maior angústia residia no facto de saber realmente se estaria à altura do desafio de ser professor nestes ciclos de ensino.

As minhas expectativas para este ano da PES foram elevadas. Expectava pôr em prática o que sabia, conhecia e aprendi e, mais importante do que isso, seria um ano onde tentaria ser melhor e iria aprender com os erros e as conquistas, bem como com todos os intervenientes da PES. Pressupunha e antevia que seria um ano muito atribulado, com imenso trabalho, repleto de emoções, incertezas e adaptações.

Perspetivei que, durante o ano letivo, desenvolveria as minhas capacidades a nível pessoal, profissional e social, assim como iria adquirir novas aprendizagens e aperfeiçoar as anteriores, necessárias à função do professor.

Por fim, tinha a ambição de poder concretizar, com esta formação, um objetivo pessoal. Poder lecionar num agrupamento de escolas, que me desse a possibilidade de ter continuidade pedagógica desde o 2º ciclo até ao ensino secundário.

O ato de ensinar é uma atividade cujo objetivo principal é estimular ou auxiliar um indivíduo a aprender o que é fundamental para sua formação, desenvolver a sua personalidade, a sua capacidade de compreender e agir no mundo.

Estando a viver uma situação tão atípica, com esta pandemia provocada pelo COVID-19, na minha escola, estava muito curioso e preocupado como o AESM e com a forma como se iria organizar para fazer face a este período em que estivemos condicionados às diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Direção-Geral de Saúde (DGS) para fazer face a esta pandemia.

A experiência adquirida enquanto professor de carreira e a incerteza do que poderia acontecer no sistema educativo, poderiam facilitar ou condicionar o meu desempenho como docente. No entanto, sabemos que aprendemos com novas experiências e como me encontrava numa nova fase de aprendizagem, sabia que iriam surgir novos desafios que teriam de ser alvo de reflexões.

Tinha uma grande expectativa relativamente à OC, a professora Celeste Pereira, pois parecia-me ser a pessoa certa e capaz de me orientar no bom caminho, acautelando os erros através de momentos de reflexão individual e em conjunto.

Relativamente ao grupo da PES, já conhecia os meus colegas, e como somos três pessoas de diferentes faixas etárias, esta situação proporcionou-me desenvolver a minha capacidade de adaptação, comunicação, observação e reflexão, sem nunca perder o foco do compromisso com a realização de um trabalho rigoroso com todos os intervenientes.

Tive sempre a certeza de que este momento seria um contributo importante para a construção da minha identidade enquanto profissional da educação. E, sempre com a minha personalidade, postura e forma de agir, procurei atingir o que Nóvoa (2009) salienta como características essenciais para um bom professor nomeadamente- a trilogia do grande sucesso – saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber - ser (atitudes).

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1 A importância da PES**

Para Sá e Costa (2009) a formação inicial, considerada por muitos investigadores como uma etapa fundamental no processo global da formação de professores, é o culminar de um processo de formação. Os desejos de um EE, durante o período da PES, são conseguir fazer a ligação entre o conhecimento adquirido anteriormente e a aplicação prática dos saberes do indivíduo. Lima (2004) salienta que o início do processo de docência é uma das fases de desenvolvimento profissional, sendo este entendido como um continuum.

Assim, a PES pretende ser um lugar de prática e de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para que a PES tenha influência na construção da identidade profissional do futuro docente, que será um profissional de ensino, deve contribuir com experiências que potenciem um futuro professor polivalente, reflexivo e crítico. Confirmam a ideia, Sivan e Chan (2003) quando referem que os professores e educadores em formação, no período que sucede ao momento formativo nas instituições de Ensino Superior, desenvolvem práticas nos

diferentes contextos educativos (escolas básicas e secundárias ou estabelecimentos de pré-escolar), de modo a desenvolverem competências e conhecimentos próprios da docência.

Albuquerque e Castro (2015) ressaltam a importância de ter uma visão ampla sobre o contexto profissional em que o professor se vai inserir, sobre os objetivos visados e o processo que nos pode levar a eles, sobre os feitos centrais e colaterais que serão obtidos, sobre as dificuldades que hoje enfrentamos. Também Sá e Costa (2009) afirmam que a PES deve ser encarada de modo a obedecer a uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, promovendo o estatuto e competência dos futuros professores.

Nóvoa (2009) refere ainda a importância da formação de professores ser construída dentro da profissão. Para Resende et al. (2020) a PES pretende diminuir o fosso entre os constructos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem, adquiridos nas etapas de formação inicial, e as suas práticas na escola, durante a sua entrada na prática docente, e afirmando-se, segundo Albuquerque e Castro (2015) como um agente de socialização por excelência, na medida em que conduz as primeiras experiências de intervenção pedagógica que marcam todo o percurso profissional do futuro professor. Esta opinião é confirmada por Resende et al. (2020) ao afirmarem que a componente prática, associada à PES, permite ao EE desenvolver um conhecimento especializado e a capacidade da sua aplicação, pois o futuro professor está inserido em contexto real de ensino e de prática profissional.

Este processo não tende só a ser unilateral, pois a corresponsabilização dos supervisores e dos supervisionados, pela prática pedagógica, desenvolvida durante a supervisão é descrita por Mesquita e Roldão (2019) como uma possibilidade para os supervisores se desenvolverem profissionalmente, à medida que acompanham os professores e educadores em formação Alarcão e Canha (2013) existindo neste processo uma simbiose de conhecimento e procedimentos.

Neste momento surge a OC como peça fundamental de aprendizagem para o EE, e segundo Seabra et al. (2016) o OC tem um papel facilitador da integração do EE no ambiente escolar, e em todo o seu processo pedagógico e administrativo.

Deste modo, a relação estabelecida entre o OC e o EE, segundo Batista et al. (2017)

“entre si parece fundamental, uma vez que são os dois elementos com um papel mais relevante na planificação e ação e, também, pelo facto de partilharem e conviverem, no dia-a-dia, no contexto escolar. Neste sentido, parece claro que se estabeleça uma sólida relação entre ambos, de forma a atingirem os seus objetivos comuns e pessoais.” (p. 358)

Assim, esta fase deverá ser suficientemente bem estruturada e consistente nos vários domínios que a integram e terá que conseguir promover o impacto necessário nos estudantes de forma a operar as desejáveis transformações a nível da representação da complexidade do exercício profissional, condição esta imprescindível para a competência, qualidade e dignificação da profissão docente Sá e Costa (2009). A PES como unidade curricular assume, segundo Albuquerque et al. (2014) um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente.

### **3.2 A PES no ISMAI**

A unidade curricular PES insere-se no último ano do plano de estudos do segundo ciclo da EEFEBS da Universidade da Maia – Ismai. Desenvolve-se mais especificamente no terceiro e quarto semestres em paralelo com as unidades curriculares denominadas como Projeto de Intervenção I e II. De acordo com o sistema europeu, estas unidades curriculares auxiliam na realização de cursos e na obtenção de qualificações profissionais para a docência.

Inclui a prática pedagógica no ambiente real de ensino da escola e com a apresentação do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), que será defendido na presença de um júri em concurso público. Tem como objetivo integrar o EE ao ambiente de ensino de forma gradual e direcional através do desenvolvimento de competências profissionais 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.

Para a implementação da PES, o ISMAI estabelece um acordo com uma rede de escolas parceiras, que inclui a seleção de professores de EF, podendo acolher e orientar um grupo de dois a três EE. Estes são colocados em escolas públicas ou privadas, e ficam responsáveis, com supervisão, pelo ensino de educação física em uma ou mais turmas do OC (turmas residentes), e / ou, em colaboração com outros EE e turmas partilhadas.

Todo o trabalho de desenvolvimento da PES é realizado sob a orientação do OC, complementado pela supervisão de todo o processo pelo Professor SP do ISMAI. As atividades da PES são todas as ações realizadas no currículo do OC e em outras áreas de intervenção. O objetivo é permitir que o EE participe no programa de EF do 2º, 3º ciclos e Secundário, tendo como referencial o Projeto Educativo de Escola.

A PES integra seis áreas de atividades obrigatórias realizadas na escola: a) ensino; b) departamento curricular / grupo disciplinar; c) orientação de aulas; d) realização de seminários; e) jogos desportivos escolares, f) organização de atividades anuais.

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

Todo o individuo passa pela escola. E é nesta instituição que é feito o primeiro contacto com os outros, e onde se aprende e familiarizar-se com muito mais experiências e conhecimentos do que as matérias dos livros.

A escola é toda ela uma instituição muito complexa que abrange e tenta desenvolver as capacidades de todos os indivíduos da sociedade. Como afirma Saviani (2005), as instituições são criadas como unidades de ação para satisfazer as necessidades humanas. Estas constituem, em conjunto com os seus agentes, com os meios e com os instrumentos utilizados, um sistema de práticas, tendo em vista as finalidades a alcançar. Desse modo, as instituições são consideradas sociais, visto que são determinadas pelas necessidades dos homens, para o seu funcionamento., constituídas por um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade que servem.

O contexto irá variar de acordo com as crenças e expetativas desse sujeito e terá um papel influenciador na formação do individuo. Como refere Bueno (2001), à escola foi designada a função de formação de novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e da própria constituição do sujeito social. O mesmo autor afirma que, a escola tem cada vez mais a função de formação dos indivíduos, o que a tornou num espaço social privilegiado de conveniência e um ponto de referência fundamental para a constituição da identidade do aluno. A escola é um espaço onde a diversidade e a diferença são valores em constante progresso e são fatores importantes para o desenvolvimento de todos os que fazem parte dela. Essa diferença deve ser encarada com uma compreensão positiva, onde o indivíduo possa ser valorizado em relação a todos os aspetos.

O AESM está situado na cidade de Braga. Esta cidade considerada uma das mais jovens cidades europeias, consegue aliar na perfeição a sua história bimilenária a uma juventude e vitalidade revigorantes.

O AESM foi constituído em abril de 2013, como resultado da incorporação da Escola Sá de Miranda com a Escola de Ensino Básico de Palmeira.

A escola sede é a Escola Sá de Miranda, 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.

O território educativo do agrupamento abrange, as freguesias da periferia a norte da cidade de Braga e uma estreita franja urbana, apesar da escola sede ser uma escola da cidade. Muitos dos alunos que frequentam o agrupamento têm um nível socioeconómico e cultural médio a médio baixo.

O AESM promove o desenvolvimento de vários projetos pedagógicos, tendo como objetivo proporcionar à comunidade educativa o envolvimento em iniciativas e eventos inter e multidisciplinares.

Um dos objetivos do AESM é elevar o nível de formação dos seus alunos e promover a sua autorrealização, contribuindo para a mobilidade social neste território educativo e tornar este agrupamento de escolas num espaço de aprendizagem e de interação. Espaço onde os alunos encontrem as condições propícias para ter a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, solidários, dotados de espírito crítico, mas também para que sejam respeitadores dos princípios da democracia e da diferença.

A escola, que mantém a sua matriz cultural, assume-se também cooperante com os vários setores da comunidade educativa, ao envolver-se com os parceiros concelhios nacionais, e mostrando-se exigente em função dos padrões de qualidade educativa. Assumiu-se e assume-se um agrupamento de escolas pró-ativo e desafiador.

O AESM disponibiliza à comunidade discente uma oferta educativa diversificada e aliciante, com o foco no desenvolvimento pessoal e cívico dos futuros cidadãos e na sua integração social e profissional.

No ano letivo 2020/21 estavam em funcionamento no agrupamento todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Tinha no total 2224 alunos distribuídos por 112 turmas. O agrupamento foi constituído pelas seguintes escolas: o Jardim de Infância de Santa Lucrecia, Jardim de Infância de Adaúfe, EB1 de Crespos, EB1 de Pousada, EB1 de Presa, EB1 de Coucinheiro, EB1 de Eira Velha, EB1 de Bracara Augusta, EB1 de Dume, EB1 de Ortigueira, Escola Básica de Palmeira e Escola Secundária Sá de Miranda.

Relativamente à distribuição das turmas, os 2º e 3º ciclos estão concentrados na Escola de Palmeira, existindo apenas seis turmas em funcionamento na Escola Secundária Sá de Miranda

A oferta educativa e formativa do ensino secundário no AESM foi a seguinte:

- Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; Artes visuais.

- Curso Profissionais, nível secundário: Técnico (a) de Receção (Hoteleira), Técnico(a) de Informação e Animação Turística, Técnico(a) de Multimédia, Técnico(a) de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico(a) de Ação Educativa, Animador(a) Sociocultural.

- Curso EFA escolar – oferece a possibilidade de aumentar o nível das qualificações na população adulta da cidade de Braga, melhorando as suas condições de empregabilidade. Com este curso os alunos conseguem obter o nível Secundário Tipo A, permitindo obter o 12º de escolaridade.

O agrupamento tem vários projetos/clubes disponíveis a comunidade discente, como: o Clube de Robótica; o Clube de Desporto Escolar; o Programa Educação para a Saúde; o Erasmus +; o *eTwinning*; o *Inov@Sá*; o Museu da Escola Sá de Miranda; o Projeto Pedagogia Para a Autonomia E Sucesso Educativo; o Plano Cultural De Escola; o *Quadro Eqavet*; Oficina De Percussão.

Relativamente ao clube de desporto escolar, o agrupamento tem dez grupos equipa, de atividades rítmicas e expressivas; canoagem; badminton; basquetebol; desporto adaptado; golfe; natação; ténis de mesa e voleibol que abrangem todo o agrupamento de escola.

### **3.3.1 Caracterização do meio envolvente**

O concelho de Braga, ao nível do associativismo desportivo, englobava um total de 11.282 atletas, distribuídos por 52 modalidades e 132 Clubes/Associações Desportivas. Para a existência destes valores contribuíram as associações e clubes de todos os âmbitos desportivos, tais como: federado, escolar, militar, universitário e INATEL.

Das instalações desportivas municipais existentes destacou-se o Complexo Desportivo da Rodovia que conta com seis campos de futebol; dois campos de basquetebol; um parque infantil; um parque geriátrico; um parque de *street workout*; uma parede de escalada; um *skate park* e uma extensa via pedonal ciclável, ao longo do rio Este e de acesso gratuito à população. 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, existia 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. Na Piscina da Rodovia decorreram os treinos de natação do grupo equipa do desporto escolar nos quais participámos.

### **3.3.2 Espaços Desportivos e Materiais**

Na primeira visita à escola os EE ficam a conhecer as instalações e respetivos serviços. Foi com muito agrado que verificamos a existência de muitos espaços verdes onde toda a comunidade escolar podia usufruir e socializar entre as atividades letivas. No que respeitava aos espaços desportivos destinados às aulas de EF, a ESM possui três áreas: o campo exterior, C1, apenas com uma cobertura, contém tabelas de basquetebol e balizas de futsal/andebol, com as respetivas marcações em tamanho oficial; o outro espaço exterior, denominado C2, é mais um pequeno campo, com balizas de andebol/futsal e marcações para jogos reduzidos, também possui um corredor de aceleração com duas pistas para a caixa de areia, disponível para a realização do salto em comprimento e triplo salto.

Existe também neste espaço uma zona de lançamento do peso. Por último, está disponível o ginásio, caracterizado como uma sala de desporto com cerca de vinte e quatro metros de comprimento e vinte metros de largura, o que permite a prática de atividades rítmicas, badminton, voleibol, ginástica acrobática e desportiva.

Face à relação do número de turmas a ter aula de EF em simultâneo e o número de espaços desportivos disponíveis, estes não foram suficientes. Sempre que as condições meteorológicas foram adversas, o espaço C2, por ser um campo exterior, ficava impraticável obrigando à partilha do espaço C1 com outra turma, resultando num espaço físico bastante reduzido para cada aula para a lecionação da EF.

Em sede de área disciplinar de EF e desporto ficou definida uma rotação de quatro em quatro semanas entre os espaços tornando-se uma ferramenta muito útil para o planeamento e organização das UD's da turma, o roulement. Os tempos letivos da disciplina de EF, estavam divididos em um bloco de 100 minutos (50m+50m) e um outro bloco de 50 minutos de sala de aula. De referir que no roulement das instalações desportivas só constava os blocos de 100 minutos (componente prática) tendo sido destinado para o bloco de 50 minutos uma sala de aula.

### 3.3.3 Caracterização das turmas

#### 11.º09

A turma 11º 9, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, foi a turma que lecionei durante o primeiro período. Inicialmente, era constituída por vinte e quatro alunos, passando depois a vinte e dois, pois quatro discentes foram transferidos para outras escolas no final do período. Dos vinte e dois alunos, seis eram do sexo masculino e os restantes dezasseis do sexo feminino. Estes alunos tinham uma média de idades de 16,75 anos. Um aluno era natural do Brasil, outro da Suíça e os restantes eram de nacionalidade portuguesa. Quanto à sua residência, importa referir que a grande maioria eram do concelho de Braga (20), um do concelho de Vila Verde e um do concelho de Amares.

Após a análise das fichas biográficas dos alunos, foi possível perceber que a turma apresentava uma heterogeneidade no que respeita à estrutura familiar. Um elevado número de alunos pertencia a uma família monoparental, um aluno mencionou residir sozinho por ser maior de idade e os pais residirem no estrangeiro, dois alunos viviam com as avós e um com a tia. Além disso, metade da turma mencionou ter pelo menos um irmão. Esta estruturação do agregado constituiu um dado importante para compreender as dinâmicas sociais da turma e que o EE deve ter em consideração nas suas planificações. Apenas três alunos referiram morar a mais de oito quilómetros da escola. Dois alunos deslocavam-se a pé para a mesma, sendo que os restantes eram transportados de carro ou de autocarro.

Na época atual as ferramentas tecnológicas são essenciais ao nosso dia-a-dia, Nóvoa (2009) refere que, atualmente, ninguém está preparado para trabalhar nesta “sociedade da informação”, com um volume absurdo de informação ao alcance de toda a gente e uma desatualização permanente dos conhecimentos. Segundo o mesmo autor é vital compreender a importância de adquirir “uma capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo da vida, recuperando a informação que está digitalmente armazenada e utilizando-a para produzir conhecimento.” As escolas têm de se adaptar, necessitamos de uma nova pedagogia baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar”. Por essa razão procurou-se caracterizar a relação dos alunos com a tecnologia. Constatou-se que todos os alunos possuíam telemóvel e apenas dois não tinham computador em casa. Dos que tinham computador, seis tinham que o partilhar com o restante agregado familiar e todos tinham acesso à internet em casa. A disciplina de EF acompanhou esta evolução tecnológica, sendo cada vez mais frequente o uso da tecnologia e, sabendo de

antemão que, neste ano, as turmas teriam uma aula de cinquenta minutos, em sala, todas as semanas, o EE recorreu a estas ferramentas para criar novas estratégias pedagógicas.

Para o E@D, cinco alunos afirmaram ter muitas limitações de espaço para a prática de atividade física em casa. A internet lenta e a quantidade de trabalhos requerida pelos diferentes professores foram algumas das dificuldades apontadas. A edição de vídeos também foi elencada o que poderá ser uma questão a ser trabalhada multidisciplinarmente.

Quase todos os alunos referiram ter trabalhado com aplicações educativas como o *Classroom*, o *Sokrative* ou o *Padlet*. Em relação às aplicações do Office, os alunos afirmaram saber trabalhar com o *word* e com o *powerpoint*, mas apenas um disse saber usar o *excel*.

Os alunos apresentaram um bom historial de prática desportiva em desportos como o futebol, o basquetebol, a natação, a dança e o voleibol. Estes dados são muito importantes para se poder planear de forma mais criteriosa as atividades letivas. A possibilidade de apresentar novas modalidades aos alunos foi uma questão equacionada, ainda mais num ano com bastantes restrições à prática de atividade física devido à situação pandémica. Apesar desta aparente vasta experiência, apenas cinco alunos disseram ser federados na modalidade que praticavam. Em relação ao desporto escolar, nove alunos referiram já ter praticado uma modalidade, o que é manifestamente pouco para uma turma de vinte e dois alunos. Mais de metade da turma afirmou praticar, pelo menos duas vezes por semana algum tipo de atividade física. Em relação ao seu futuro, a maioria da turma pretendia seguir estudos superiores.

Relativamente às questões de saúde, um aluno afirmou ter *Miastenia Gravis*. Esta patologia obrigava à paragem da prática da atividade física sempre que este se sentisse fatigado, já que o seu sistema nervoso poderia não estar a dar a informação adequada ao sistema músculo-esquelético. Na restante turma, dez discentes afirmaram ter dificuldades visuais.

Quando questionados sobre as modalidades de eleição, o voleibol foi a preferida, seguida do badminton e do basquetebol. Se analisarmos apenas os desportos individuais, a natação, a dança e a ginástica surgiram como preferidos por alguns e menos preferidos por outros, denotando assim a heterogeneidade da turma.

Nesta turma, nem todos os alunos afirmaram querer alcançar uma classificação de excelência no final do ano letivo à disciplina de educação física. Assim sendo, o professor teve uma missão acrescida de motivar os alunos menos ambiciosos para que se superassem e melhorassem os seus resultados.

Nos 2º e 3º períodos, lecionei à turma 12º 2, que era composta por vinte e cinco discentes, quinze alunos e dez alunas (65,4% género masculino e 34,6% género feminino). A média de idades era de 17 anos e todos os alunos estavam inscritos na disciplina de EF. Para a recolha destes dados foi utilizado um formulário, elaborado pelos EE, no *Google Forms*, designado por “Ficha Biográfica, Vocacional e de Expetativas do Aluno”. A plataforma do Inovar também permitiu consultar o histórico dos alunos, nomeadamente as classificações obtidas em anos anteriores e as participações extracurriculares relativas aos discentes de méritos artístico e académico.

Curiosamente, esta turma foi a única que não usufruiu de continuidade pedagógica com a OC. Assim, as tentativas de incorporar novas metodologias educacionais centradas nos alunos, atribuindo-lhes mais responsabilidade, autonomia e intervenção no processo de aprendizagem tiveram alguma resistência por parte dos mesmos. Com a análise destes elementos obtidos a partir dos formulários, das informações obtidas nas reuniões de grupo da PES e da observação das aulas do outro EE, tornou-se mais fácil conhecer a turma quer do ponto de vista geral, quer do ponto de vista individual. Deste modo, foi possível definir novas estratégias e novos desafios pedagógicas para desenvolver e despertar o gosto dos alunos pela EF e pela prática de AF tendo como referência o PASEO.

Importa referir que, no início do primeiro período, a turma encontrava-se fragmentada em grupos, e por isso foi premente a procura de metodologias focadas no trabalho colaborativo e cooperativo. Além disso, os discentes também revelaram alguma resistência à mudança o que constituiu um desafio ainda mais aliciante. De realçar, positivamente, que a turma apresentava excelente domínio das habilidades motoras.

O processo de ensino e aprendizagem e a sua planificação, apesar de orientado pelas diretrizes do PNEF, das AE de EF e do PASEO, foi um processo individualizado que teve como ponto de partida as características dos alunos e da escola onde estavam inseridos.

Constatou-se, por exemplo, que relativamente às expetativas dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, um número elevado queria tirar uma Licenciatura (70%), revelando ambição e vontade de progredir.

Podemos caracterizar a turma do 12º 2 como uma turma heterogénea, com classificações bastante positivas na disciplina de EF. Atendendo ao perfil académico, esta turma apresenta excelentes classificações, tendo vários alunos no quadro de excelência da escola. Relativamente à prática de exercício físico, todos os alunos demonstraram ter hábitos regulares em contexto federado ou recreativo.

## **6.ºB**

A turma era constituída por vinte alunos (quinze rapazes e cinco raparigas) todos a frequentar o 6º ano de escolaridade pela primeira vez. A média de idades era de onze anos, tendo quatro alunos dez anos; dois alunos, doze anos e os restantes tinham onze anos. Relativamente ao contexto socioeconómico, registavam-se cinco alunos que beneficiavam de subsídio escolar: Todos os discentes eram de nacionalidade portuguesa, excetuando-se um de nacionalidade brasileira. Este aluno frequentou em Portugal o 4º ano de escolaridade. Havia ainda a registar um aluno com necessidades educativas especiais, mas que não se tornavam evidentes para a aula de EF. Todos os alunos eram saudáveis e nenhum tomava medicação regularmente.

A turma demonstrou ser muito motivada para a prática de EF e a generalidade dos alunos apresentou boa disponibilidade motora.

Além dos documentos orientadores para o desempenho da profissão docente, a caracterização do perfil da turma e do aluno assumiram um papel importante na preparação e continuidade do ano, uma vez que influenciam e ajudam no desempenho do papel do professor. Desta forma, pretende-se que o docente conheça os alunos, perceba as suas potencialidades e fragilidades com o objetivo de estimular a sua participação, envolvimento, criatividade e a autonomia

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

O núcleo de PES do ano letivo 2020/21 do AESM era constituído por três EE- Ivo Santos, Pedro Oliveira, eu, Eduardo Rodrigues, e pela OC, a professora Celeste Pereira.

A OC tinha uma larga experiência, tanto na lecionação como no desempenho de cargos em estruturas de intermédias de gestão pedagógica, com uma participação muito ativa na vida e atividades da comunidade escolar. O seu contributo para a nossa formação foi determinante e sem dúvida fundamental para o nosso desempenho. A OC deve ter, como refere Rocha (2015) conhecimentos capazes de conduzir o processo de um modo eficaz, mas responsabilizador dos vários intervenientes no estágio. Parece inequívoco que a OC se destaca como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, sob a salvaguarda da função de supervisão que assume. E foi assim que funcionou, a OC foi sempre coerente, tentando transmitir e aperfeiçoar o nosso sentido de responsabilidade. Em

todas as atividades realizadas pelo NPES, a sua presença ativa foi constante, repleta de palavras de incentivo, interesse e críticas construtivas. O apoio e a orientação que solicitamos sempre foram recompensados.

Ao longo do ano letivo de PES o trabalho de cooperação em equipa foi fundamental para o sucesso de cada EE, a partilha de conhecimento, a troca de ideias e experiências, assim como as reflexões conjuntas foram indispensáveis para promover e potenciar a nossa formação.

O grupo disciplinar de EF era constituído por catorze professores que lecionam no AESM e ainda pelo núcleo da PES. Ao longo do ano letivo, o núcleo de PES participou, organizou diversas tarefas e cumpriu com as obrigações escolares permitindo a integração de todos e onde todos os docentes puderam demonstrar a sua disponibilidade para ajudar e espírito de camaradagem. Desde o início que a OC nos recebeu e acolheu muito bem. Esteve disponível para esclarecer qualquer dúvida que fosse surgindo, demonstrando sempre grande receptividade para nos auxiliar e um grande profissionalismo em todas as atividades. Além disso, reuníamos frequentemente para refletir sobre as tarefas a cumprir. Estive envolvido em todos os pressupostos da PES, tal como foi demonstrado na concretização dos objetivos enquanto EE e respetivo núcleo da PES.

Desde o início, a OC incentivou a nossa opinião crítica e a nossa capacidade de observação, reflexão, sentido de inovação e responsabilidade. Para manter todo o processo consistente, progressivo e qualitativo, podemos admitir que a constante reflexão do NPES foi fundamental para o desenvolvimento profissional. Este momento de reflexão foi replicado em sala de aula (análise *SWOT*) – com os alunos, tendo como objetivo melhorar a intervenção pedagógica, refletindo sobre as aprendizagens consolidadas.

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

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

Para a organização e gestão do ensino do ano letivo considerou-se uma organização em etapas, ou seja, em períodos de tempo mais reduzidos, que facilitassem a orientação e regulação do processo de ensino e aprendizagem. Estas etapas assumiram características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intensões do professor.

Nesta organização foi importante, segundo Roldão e Almeida (2018) decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.

Na organização destas etapas foi considerado o calendário escolar, nomeadamente as interrupções letivas, as características das instalações desportivas disponíveis respeitando a rotação das instalações (*Roulement*), bem como as condições climáticas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, também os momentos de avaliação necessários, particularmente a avaliação sumativa dos alunos. Tendo como o documento orientador, PASEO

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

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

A conceção do ensino da EF da PES foi orientada segundo o plano curricular e programático da disciplina, este sintetiza os benefícios centrando o valor educativo na atividade física e atlética pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

A fase de conceção relaciona-se com todos os pressupostos necessários para o arranque do ano letivo, para tal, foi necessário analisar as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) do Ensino Secundário, em articulação com as competências descritas no Perfil do Aluno (PA) à saída da escolaridade obrigatória, o Plano de trabalho da Turma (PT), o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo da Escola (PEE).

Na fase inicial, os EE participaram nas reuniões do Departamento de Expressões, da Área Disciplinar de Educação Física e Desporto (ADEFD) e dos conselhos de turma. Nestas reuniões foram definidas as linhas orientadoras e dadas informações sobre a disciplina de EF em área disciplinar, com ênfase em todo o processo de planificação global.

Após uma análise exaustiva de todos os documentos norteadores, e em consonância com a OC, os EE começaram a organizar o Plano Anual de Atividades (PAA). Para proceder à realização deste documento, fundamental para o Professor e para a organização do processo de ensino e aprendizagem, foi fundamental articular as UD com os espaços que tinham sido definidos em ADEF, uma vez que, estes apresentam características próprias que impossibilitam a prática de determinadas modalidades face às suas condicionantes

#### **4.1.1.1 Modelos de Ensino**

Ser capaz de lecionar aulas de EF de várias maneiras é uma habilidade essencial para o bom professor, uma vez que coloca quantidades variáveis e de desafios aos alunos, mantendo as suas aulas excitantes, e poder ajudá-lo a alcançar os resultados de aprendizagem desejado. Metzler (2005) organiza os modelos instrucionais para a EF destacando os pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem do tema e as prioridades de domínio para cada modelo. Quando vários modelos são utilizados num programa de EF através de diferentes unidades de conteúdo e níveis de classificação, podem ajudar o aluno a atingir a gama completa de padrões e resultados de aprendizagem.

Durante o percurso da PES foram utilizados cinco modelos instrucionais.

Cada um destes modelos de instrução tem o potencial de promover a realização de padrões específicos e resultados de aprendizagem dentro de cada unidade de conteúdo. Quando vários modelos são utilizados num programa de EF através de diferentes unidades de conteúdo e níveis de classificação, podem ajudar o aluno a atingir a gama completa de padrões e resultados de aprendizagem.

É referido por Moran (2015) que trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planeado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes.

- **Modelo de Instrução Direita (MID)**

Neste estilo de ensino, o professor geralmente determina os objetivos da aula, escolhe as atividades, fornece as indicações precisas sobre o que aluno executa e deve executar. Este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2013).

A metodologia baseia-se, sobretudo na utilização de situações didáticas que dão margem apenas a uma resposta, onde o comando precede cada movimento, que deve ser executado de acordo com um modelo padrão, cabendo então, uma avaliação apenas no domínio motor. A relação entre professor e aluno encontra-se com um nível altamente elevado de formalismo, no entanto torna-se vantajosa na abordagem inicial ao conteúdo e à estratégia de ensino (Oliveira et al. (2013).

- **Teaching Games for Understanding (TGfU)**

Numa aula típica de TGfU, os estudantes começarão por jogar uma versão do jogo (modificada ou em escala real). Depois, os discentes passarão por uma habilidade ou atividade tática que os ajudará a ter um melhor desempenho. Uma vez concluído, os alunos regressarão a um jogo onde, espera-se, demonstrarão uma melhor perícia ou execução tática. Esta abordagem tem sido considerada mais agradável do que a tradicional. Contudo, o maior problema com esta abordagem é que, se não for bem planeada, a aula pode carecer de orientação e pode entregar-se a um jogo não estruturado em que o professor tenha sido despromovido para um líder desportivo sobre qualificado.

- **Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)**

Neste modelo, os estudantes assumem maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem e também ajudam os seus colegas de turma a aprender e ultrapassar as suas dificuldades. Ao contrário dos outros modelos, o modelo de aprendizagem cooperativa é menos prescritivo na disposição da lição, mas fornece antes uma riqueza de atividades centradas no estudante que podem ser utilizadas separadamente ou em conjunto com outro modelo. O melhor exemplo de aprendizagem cooperativa na prática chama-se "*Jigsaw*", em que os alunos são colocados em equipas (grupos base) no início da aula. Os estudantes podem então competir numa atividade ou jogo com o seu grupo de base.

Esta abordagem da aprendizagem é excelente para o desenvolvimento do aluno nos domínios físico, social e afetivo (Dyson & Casey, 2016). O MAC coloca os estudantes no centro da sua experiência de aprendizagem, assim para que este modelo seja eficaz, é necessário um planeamento cuidadoso e minucioso (da formação dos grupos aos recursos), uma vontade de assumir riscos. Este tipo de metodologia ativa pressupõe proporciona ao aluno um protagonismo na sua aprendizagem, ensinando-o a reconhecer e a resolver as situações com que se depara de forma positiva, através da reflexão, da comunicação e da cooperação entre os

seus pares. Deste modo, para que esta prática resulte, é fundamental o comprometimento do discente neste processo, e que este interiorize a responsabilidade individual pelo trabalho desenvolvido pelo grupo, reconhecendo que o seu sucesso depende do sucesso de todos os restantes elementos.

- **Modelo de Sala de Aula Invertida (MSAI)**

Segundo (Moran, 2015a),

“a sociedade formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam de ser revistos.” (p. 15)

A mistura de sala de aula formal e sala de aula virtual, é fundamental para a escola estar ligada à comunidade, quer seja local ou global. Os processos de comunicação foram alterados, passando a ser menos formais e mais recetivos ao desenvolvimento tecnológico duma sociedade do século XXI, passando por processo de simplificação de linguagem, com informação mais atualizada de textos a imagens e vídeos. Tornou-se comum encontrar alunos que utilizam dispositivos eletrônicos; portanto, a escola não pode ficar afastada dessa realidade (Souza, 2013). Assim o MSAI surge como um método alternativo ao modelo atual.

O MSAI oferece aos alunos, oportunidades de assumirem o controlo do seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimentos antes da atividade de sala de aula.

Para Filho et al (2019), a abordagem do MSAI, pode desmistificar o uso de estratégias e métodos de aprendizagem ativa nas disciplinas e mostrar que auxiliar o estudante “a aprender a aprender” é mais importante do que cumprir “a *ementa*”.

Para Benevides et al. (2021)

“Essa abordagem pedagógica tem como principal aspeto a inversão da aula e é realizada em três etapas: Pré-aula, Aula e Pós-aula. Acreditamos que abordagem é de grande valia pois destaca o papel do docente no presente e no futuro dos processos de ensino e de aprendizagem. [...] A plataforma Google Sala de Aula, permite ao professor criar e organizar as turmas, postar materiais e direcionar os trabalhos, além de acompanhar o aluno no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas.” (p. 63267)

No MSAI, os professores não são os transmissores diretos do conhecimento. A responsabilidade do professor é de orientar o processo de ensino, orientar os alunos para assimilar o conteúdo da aprendizagem e garantir que possam obter recursos suficientes. Para atingir os objetivos de aprendizagem definidos pelo EE, os alunos deve ter acesso ao conteúdo de aprendizagem fora da sala de aula e adquirir conhecimentos através de trabalhos individuais e/ou em grupo.

- **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)**

PBL é uma sigla da designação em inglês, *Problem Based Learning*. Neste modelo o aluno é colocado verdadeiramente no centro do processo educativo, passando a ser elemento ativo, formulando problemas, buscando respostas para as inquietações formuladas durante a aula. A metodologia consiste no princípio de que aprender é resolver problemas.

A estratégia parte de uma situação apresentada pelo professor e/ou aluno, que aguça a curiosidade dos educandos. Com base nesta situação, são definidos os objetivos e formulados operacionalmente.

De seguida é elaborada uma situação problema cuja resolução implicará precisamente a busca expressa no objetivo. As avaliações de aprendizagem são realizadas através das autoavaliações. A relação entre professor e aluno encontra-se de maneira informal, em clima de descontração.

Trata-se de uma metodologia do âmbito da investigação-ação, o PBL permite que os alunos trabalhem autonomamente para construírem o seu próprio saber, num processo de aprendizagem dinâmico e ativo que culmina em produtos concretos. Na mesma linha de pensamento, refere, por seu lado, Taschi (2015) afirma que o PBL é uma abordagem que posiciona os alunos no centro do processo de aprendizagem e os prepara para a vida. O mesmo autor afirma que a aprendizagem baseada em projetos afeta a realização académica, de forma positiva, permanente e funcional. Uma aprendizagem baseada em projetos, segundo Taschi (2015) considera o projeto não como um objetivo, mas como uma ferramenta para enfatizar o processo de ensino e aprendizagem em vez do produto final.

A utilização de vários modelos absorvendo etapas organizacionais de cada um dos modelos de aprendizagem, foi a chave de desbloqueio para alcançar a estrutura organizacional das matérias durante a PES. Por decisão de NPES não existiu um modelo nem uma abordagem preferida. Por sua vez, a abordagem selecionada para a turma numa determinada aula e/ou matéria foi sempre baseada nas necessidades dos seus alunos.

Nesta proposta de modelo de aprendizagem, combinaram-se atividades presenciais com sessões síncronas, sessões assíncronas e trabalho autónomo. Foi importante conseguir aproveitar as tecnologias físicas e as tecnologias sociais, para organizar um contexto de aprendizagem mais útil, eficaz e eficiente.

A combinação de ferramentas e métodos permitiu que fossem maximizadas e rentabilizadas, criando um novo modelo de planeamento e implementação de projetos de EAD. A concentração nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo, ou seja, aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento, que o aluno construiu, ocorre na sala de aula, onde ele tem o apoio dos seus pares e do professor. O facto de o estudante ter contacto com o material instrucional, antes de entrar na sala de aula, apresenta diversos pontos positivos (Bacich et al., 2015). A modalidade híbrida combina a prática pedagógica de ensino presencial e à distância, e tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos nestas duas modalidades de ensino.

#### **4.1.2 Planeamento**

O planeamento é uma atividade humana fundamental, pela possibilidade que oferece de guiar os nossos passos e de enfrentar sistemas imprevisíveis. Ora o ensino é um sistema imprevisível (Januário et al., 2015).

O processo de planeamento de cada escola ou agrupamento de escolas possibilita a seleção de objetivos de acordo com as características da comunidade escolar, mantendo a referência fundamental dos objetivos gerais de cada ciclo de escolaridade. Na opinião de Bento (1998) a planificação é um processo de interpretação do programa e é validada a importância do processo se o professor tiver em consideração, segundo Gonçalves et al. (2016) a individualidade dos alunos, as suas características e necessidades.

Considerando as orientações estratégicas da área disciplinar de EF, cada professor deverá desenhar em traços gerais seu plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorrerá posteriormente, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas opções que daí advêm.

Na elaboração do plano de aula e nas tarefas que lhes são associadas, o critério principal da seleção, operacionalização dos objetivos e atividades formativas e o aperfeiçoamento efetivo dos alunos, está na formulação das prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa inicial e contínua.

A discussão e acerto sobre a observação dos alunos em atividade e o sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos da mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho.

A PES foi um processo contínuo de tomada de decisões cuja preocupação se centrou no 'para onde ir' e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades da sociedade, quanto às do indivíduo, preocupando-se com o ambiente e o caminho que foi percorrido de forma clara e objetiva.

Os planos de aula foram sempre estruturados em torno da prioridade pela organização curricular definida pela planificação das UD, incluindo sempre a componente de atividade formativa em todos os momentos da aula, tendo presentes preocupações metodológicas ao nível do desenvolvimento das capacidades motoras. A exercitação destas capacidades seguiu, os princípios pedagógicos fundamentais como: incluir e diferenciar os processos de exercitação de acordo com as possibilidades e limitações de cada aluno.

A formação de grupos foi um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Esta estratégia permitiu a interação dos colegas com níveis de aptidões físicas, habilidades diferentes, tornando a partilha de saberes e conhecimento para alcançar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Diversos modelos instrucionais utilizam o trabalho em grupo, onde a intervenção do professor é residual, como característica central do processo ensino e aprendizagem. Além disso, o trabalho de grupo tem demonstrado uma associação nos resultados de aprendizagem em diferentes domínios, incluindo o físico, cognitivo, afetivo e social (Casey et al., 2011).

De acordo com Casey e Quennerstedt (2020) o uso da aprendizagem cooperativa na EF pode deixar de desenvolver exclusivamente as habilidades motoras dos alunos, mas também enfatizar o processo onde estes se transformam e são transformados uns pelos outros para cumprir uma tarefa. Como referido anteriormente, nesta aula os discentes iriam apresentar o trabalho prático desenvolvido por eles e pontualmente com algumas orientações do EE. Para a elaboração do trabalho e tendo em vista o sucesso na tarefa, o EE perspetivou que o grupo experienciasse um processo que Dyson e Casey (2016) consideram ter as cinco características da aprendizagem cooperativa: 1) interdependência positiva (os alunos deverão ter consciência que o esforço de cada aluno na concretização da tarefa afeta todos os elementos do grupo); 2) interação frente a frente; 3) responsabilidade individual; 4) competências interpessoais e em pequenos grupos; 5) funcionamento do grupo.

Com esta metodologia de trabalho todos os elementos do grupo iriam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, e o resultado alcançado seria o reflexo de todo o trabalho cooperativo.

### 4.1.3 Realização

Chegou o momento de colocar tudo em prática, de colocar todo o meu conhecimento teórico e pratico ao serviço da aprendizagem para os alunos das turmas.

As primeiras dificuldades e interrogações surgiram quando se tornou necessário abandonar o modelo de professor de EF, MID, como modelo predominante. Como EE, houve necessidade de recordar aprendizagens, experiências e recortar as matérias do ano curricular anterior e tentar adequar novos modelos de ensino de aprendizagem ao grupo-turma.

Grande parte destas interrogações surgiram aquando da organização das matérias, planificação e elaboração das UD. O documento orientador foi o PASEO, pois os anos a lecionar, correspondiam a anos letivos terminais da escolaridade obrigatória. Segundo Albuquerque (2016), um professor eficaz e reflexivo é aquele que reflete a sua prática, pensa, e faz modificações no que concerne à sua própria prática em virtude desse pensamento, dessa reflexão.

Depois de decidir como escolher e estruturar as matérias e seleccionar os modelos de ensino centrado no aluno, surgiu a questão de como, quando e quantas vezes avaliar o desempenho dos alunos.

A questão da avaliação formativa é um modelo que esteve presente e que regula todo o processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação é relevante, uma vez que fornece ao aluno informações reais, atualizadas no momento do seu percurso para uma aprendizagem efetiva relativamente ao seu sucesso.

Aqui surge a necessidade da intervenção do professor através da qualidade da informação transmitida ao aluno, *feedback*. Nestes modelos de ensino em que o aluno é o centro da aprendizagem e o professor um regulador do processo, o *feedback* surge como um regulador e controlador do PEA, podendo criar modificações comportamentais positivas do desempenho do aluno na tarefa, na estratégia de ensino, no desafio.

Para Piedade et al. (2018),

“Um feedback relevante e imediato promove a autonomia dos alunos e a autorregulação dos seus próprios processos de aprendizagem, permitindo ainda ao professor refletir e promover a adaptação das estratégias e metodologias de acordo com as necessidades dos alunos. Para que seja realmente eficaz deve ser

cuidadosamente desenvolvido, claro, detalhado, orientador e tão imediato quanto possível, de modo a permitir que os alunos atuem sobre ele, potencializando uma intervenção atempada no processo de ensino-aprendizagem.” (pp. 22- 23)

Num estudo recente, é sugerido por Sunaryadi (2016) que, como professores ou treinadores de EF, todos estão cientes de que um dos papéis mais importantes, no processo de aprendizagem de habilidades motoras, é dar aos alunos ou atletas informações de *feedback* sobre seu desempenho na aprendizagem.

Assim, o *feedback* surge como um utensílio de comunicação fundamental, na relação simbiótica e pedagógica professor-aluno, procurando promover o processo de ensino e aprendizagem em momentos reflexivos, que ajude os alunos a analisar o que são ou não capazes de fazer, compreendendo as suas dificuldades e tornando-os aptos a encontrar os caminhos necessários para superarem os obstáculos que vão surgindo.

Para Rosado e Mesquita (2015) é inegável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino e aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece.

Um dos objetivos, durante a planificação de cada unidade didática e de cada plano de aula, foi o de incluir no seu construto estratégias e/ou momentos que possibilitassem aos alunos exercitar e praticar de forma contínua e sistemática a reflexão e autorreflexão, numa perspetiva holística para alcançar as competências planificadas. Com as informações recolhidas, o desempenho e a realização prática das tarefas de aula ia-se estruturando e construindo a avaliação.

Atualmente, a avaliação é interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006)

Para Machado (2020, p. 3) a avaliação formativa baseia-se ter três pressupostos:

- 1- Clarificar o que os alunos devem aprender (*feedup*)
- 2- Situar os alunos no processo de aprendizagem (*feedback*)
- 3- Definir o que os alunos precisam de saber (*feedforward*)

Durante a planificação das unidades didáticas e na elaboração de estratégias de sala de aula, estes pressupostos estiveram sempre presentes e ajudaram a regular e avaliar o progresso de aprendizagem dos alunos.

Apesar dos modelos de aprendizagem utilizados visarem a centralidade do processo no aluno, isto não retirava importância ao papel do professor, mas foi incrementando a sua responsabilidade em dominar os conteúdos abordados na tarefa de aula.

A autonomia e a responsabilização dos alunos, perante a aprendizagem, é muito relevante, uma vez que o professor deve organizar as situações de aprendizagem eficazes e os alunos devem aprender nelas. Para Rosado e Mesquita (2015),

“nos modelos instrucionais mais atuais entende-se que muitas aprendizagens, sobretudo em atividades abertas, exigem uma participação ativa dos praticantes, não bastando fazer, mas importando compreender o que se faz, como se faz, porque se faz, onde e quando se faz.” (p. 115)

No processo de ensino e aprendizagem é fundamental que o professor e, sobretudo os alunos, tenham espaço para divergir do raciocínio convencional, dos programas e dos currículos, como é sugerido por Santos et al. (2016). Deve-se possibilitar ao aluno explorar e ao mesmo tempo convergir, num momento, os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas e matérias. Esta estratégia de aprendizagem conduz os discentes a serem curiosos em relação aos seus conhecimentos, sentimentos e motivação. Desta forma tornam-se impulsionadores para o desenvolvimento como futuros adultos empreendedores.

A reflexão sobre as concepções de erro e sobre os processos de deteção de erros de execução e de identificação das causas, bem como os modelos instrucionais é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, mas é substancialmente da responsabilidade do docente.

As estratégias e a organização foram assumidas de forma consistente e progressiva, com intuito de aferirem uma participação de qualidade do aluno.

A prática da autoavaliação, com salienta Machado (2020) deve assumir-se como uma tarefa diária através da qual, por referência a critérios de avaliação e com o apoio do professor, os alunos serão capazes de compreender as suas dificuldades (*feedback*) e propor soluções para resolver (*feedforward*).

O diálogo entre alunos, professor-aluno e aluno-professor foi uma das estratégias cruciais para a criação de contextos de aprendizagem positivos, que resultaram num maior empenho e dedicação na tarefa por parte do aluno e do EE.

#### 4.1.3.1 Intervenção pedagógica

Durante a PES lectionei nas turmas 11º9, 12º2 e o 6ºB. As matérias lecionadas, durante o primeiro período, na turma do 11º9 foram: aptidão física (AF), atletismo e ARE (Atividades Rítmicas e Expressivas). Nesta turma foram utilizados como modelos de instrução: o MID, MSAI, MAC recorrendo à técnica de *Jigsaw*. Como estratégia de avaliação formativa procedeu-se sempre à análise SWOT no final de cada aula.

As aulas de sala foram utilizadas para fazer a consolidação das matérias aprendidas durante as aulas presenciais. Nas aulas de sala, num modelo de MASI, foram utilizados diversos recursos tecnológicos como o telemóvel, o computador e o retroprojektor. O trabalho de grupo possibilitou, dentro dos condicionalismos, a retenção e consolidação de aprendizagens dos conteúdos das matérias lecionadas.

A criação de situações inovadoras e criativas, por parte dos EE, fez com que os alunos adquirissem novas competências, tais como: inovação, criação e foco na criatividade. Estas competências estiveram presentes na elaboração e na exequibilidade das UD's implementadas de uma forma distinta e inovadora. Deste modo os alunos e os professores trabalharam em conjunto e todos tiveram que “sair fora da caixa”.

Como estratégia de avaliação formativa fizemos sempre uma análise SWOT no final de cada aula, esta estratégia reflexiva foi extramente enriquecedora para o EE e para os alunos num processo de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Na aula de sala os alunos consolidaram os conhecimentos de cada UD através do visionamento de pequenos vídeos e que posteriormente aplicaram esses saberes em *Quizzes*, *Kahoot* e Questionários, fazendo o transference da informação recebida para a aula prática. As aulas de sala foram organizadas com o modelo MASI.

A formação de grupos de trabalho proporcionou a consolidação das aprendizagens das matérias a lecionar. É de salientar que esta estratégia foi um fator relevante para a melhoria do relacionamento entre os alunos, valorizando a inter ajuda entre pares, a partilha de conhecimentos e a consolidação dos conteúdos programáticos.

Numa tentativa de introduzir estes modelos de aprendizagem, os PA foram elaborados segundo critérios de responsabilidade individual e coletiva, com situações de aprendizagem que solicitassem uma liderança responsável, sempre com um objetivo avaliativo no aluno como no grupo de trabalho individual e coletivo, de modo a atingirem as aprendizagens essenciais para a matéria e para o seu ano de escolaridade.

Os PA seguiram como base a estrutura organizacional do modelo de Vickers (1990) utilizada como documento orientador e de organização dos conteúdos de cada unidade didática.

Nas unidades didáticas das aulas práticas, a estratégia foi criar estações de trabalho que iriam englobar os alunos de cada grupo. Estas situações de aprendizagem foram idealizadas para que os alunos exercitassem e consolidassem as habilidades motoras, com critérios de execução dos gestos técnicos de cada especialidade referente à UD, abordados no início de cada UD. Cada grupo de trabalho tinha um líder, eleito pelos pares, que tinha como função liderar, organizar, informar e avaliar o seu desempenho e o dos seus pares.

Durante a análise SWOT da aula anterior e da aula de sala subsistiu a possibilidade de os alunos poderem criar um exercício de modo a exercitar as componentes técnicas específicas da UD em exercitação.

No segundo e terceiro períodos as matérias lecionadas foram: aptidão física (Projeto - O Jogo), ARE, orientação (caça ao tesouro) e uma unidade de prática diversificada e badminton.

Com os alunos do 12º, usufruindo do trabalho iniciado pelo meu colega do NPES, foram criados diversos desafios, propostas de aprendizagem utilizando sempre com base os modelos MID, MAC, MASI, TGHI, e MED.

Segundo (Gurvitch & Metzler, 2013),

“Uma vez que o professor tenha selecionado uma atividade de aprendizagem adequada ao modelo de instrução que está a ser utilizado numa unidade de conteúdo. O próximo passo é planear a implementação. Tal como na seleção das atividades de aprendizagem, este processo envolve fazer uma série de perguntas que conduzirá à implementação de um sistema eficiente e eficaz experiência de aprendizagem para estudantes.” (p. 34)

Durante o segundo período, tanto em contexto presencial como em E@D, foram apresentadas várias propostas e desafios para estimular o pensamento divergente e elevar a literacia física, através de exercícios de promoção da criatividade cognitiva e motora. O questionamento e a reflexão na aula foram determinantes para entender a progressão e o interesse do aluno.

No terceiro período, realizou-se a consolidação do período anterior e foi sugerido aos alunos que continuassem a desempenhar um papel ativo nas suas decisões sobre o que fazer e como fazer para consolidar o desenvolvimento de competências e conhecimentos. Por esta razão, esta etapa possibilitou a promoção prática de natureza investigativa, para conceder

competências aos alunos para lidarem com a mudança e promoverem a criatividade através de jogos e desafios, segundo a metodologia de Projeto.

O lema nas aulas de EF, implementado pela OC e assumido pelo NPES, sempre foi: trabalhar em equipa, trabalhar em cooperação “um por todos, todos por um”; fortalecer o espírito crítico e o poder de iniciativa; ser original, desenvolver a criatividade e a autoconfiança.

Enquanto futuros professores devemos contribuir para a formação de pessoas autónomas, responsáveis, cidadãos ativos que recusam receitas e não têm medo de voar. Levá-los a pensar em grande e a querer dar o seu melhor em tudo o que fazem. Estamos juntos para ser cada dia melhores e mais fortes!

Seguindo este princípio, o Desafio para o segundo período teve como base organizacional, a criação de um Projeto “O JOGO” original, criativo segundo um “Tema livre”, a sua jogabilidade deveria ser versátil e abrangente no espaço físico e na tipologia dos jogadores. Os alunos tiveram que fazer a apresentação de uma proposta de utilização do Baralho de Cartas do grupo Branco, que foi idealizado, desenvolvido, construído pelos alunos do grupo de uma forma completamente original. Com esta apresentação, os alunos tiveram a oportunidade de, sob a supervisão do EE, de exercitar e consolidar de forma autónoma e controlada os exercícios propostos, Estabeleceram as próprias regras do jogo, de uma forma dinâmica e competitiva, no sentido de desenvolverem, sistematizarem e consolidarem um conjunto de ações motoras e sociais, promovendo o espírito de grupo, a autonomia e a liderança.

O papel do professor foi criar processos/momentos nas sessões síncronas e assíncronas que possibilitassem tornar o desafio mais acessível e possível para alcançar a próxima etapa de criação. O uso do feedback foi a estratégia fundamental para fortalecer a ligação afetiva e de comunicação com os alunos, valorizar e cimentar a avaliação formativa, tornando o processo de aprendizagem válido e sólido. Deste modo, foi possível incentivar os alunos a refletir sobre a sua prestação, orientando-os no seu caminho de aprendizagem, motivando com o resultado do seu esforço e do seu trabalho.

Para tornar o ambiente de sala de aula mais interativo, apelativo, motivador, dinâmico e interessante, o EE utilizou ferramentas tecnológicas como a roleta, caixas aleatórias através plataforma *Wordwall*, nas apresentações dos trabalhos finais, o programa *Powerpoint* e formulários no *Google forms* para a avaliação entre pares dos trabalhos apresentados. A utilização do *Mentimeter* como estratégia de interação, com o intuito de aperfeiçoar as aulas

online e estreitar os laços com os alunos, com a finalidade de acompanhar, motivar, dialogar através de suas interações sobre determinados assuntos.

A avaliação entre pares, foi realizada através de um questionário *Google forms* e conduziu a resultados muito positivos, levou os alunos a refletir sobre a sua prestação e a dos colegas, avaliaram-se e discutiram, partilhando argumentos válidos. Tornou-se um instrumento válido, para o EE refletir e avaliar a qualidade e quantidade de conhecimentos que o aluno reteve sobre o tema e sobre as matérias lecionadas, conseguindo assim, ter um conhecimento mais aprofundado sobre a aprendizagem de cada um.

Outro desafio proposto aos alunos foi a criação de jogo de Caça ao Tesouro, baseado em conceitos da modalidade de Orientação. Para tal pediu-se que fossem criativos, que “pensassem fora da caixa” e que introduzissem atividades de aptidão física e pensamento divergente nessa “Caça ao Tesouro”. Esta UD iniciou-se, em período de confinamento, na estruturação dos saberes da modalidade de Orientação, tendo cada grupo organizado uma atividade para os colegas de turma e tendo como espaço de realização, o espaço escolar. O objetivo deste desafio foi de consolidar as aprendizagens da modalidade, como: identificar os pontos de partida e de chegada, o controlo; interpretar e localizar pontos no mapa; diferenciar a simbologia específica do mapa; manusear e direcionar o mapa corretamente relativamente ao local onde se encontrava.

Mais uma vez foi dada oportunidade aos alunos de refletirem e pesquisarem sobre esta temática e de incluir nas suas provas os conceitos como a criação de um mapa, marcação de pontos de controlo e definição de um percurso, poderem definir a sua própria estratégia.

Assim, e dando continuidade aos modelos instrucionais adotados nesta turma, MSAI, MAC e PBL, as situações de ensino e aprendizagem das aulas pretenderam atingir os objetivos da UD recorrendo a situações de aprendizagem propostas pelos modelos instrucionais. Além disso, o trabalho de grupo demonstrou uma melhoria dos resultados de aprendizagem em diferentes domínios, incluindo o físico, cognitivo, afetivo e social.

Nas ARE deu-se continuidade aos modelos implementados. Foi proposto aos alunos a elaboração, criação e respetiva apresentação de uma coreografia de cordas, recorrendo a técnicas e nomenclatura dos saltos de *Rope Skipping* e acompanhado por uma escolha musical. A estratégia de trabalho de grupo, voltou a surtir o efeito desejado. No fim de cada apresentação os colegas avaliaram o esquema segundo critérios e descritores elaborados em concordância com todos os elementos da turma.

Na UD de badminton, de acordo com o PNEF, é uma modalidade que os alunos abordam desde o sexto ano. Assim, no 12º ano é trabalhado o nível elementar e avançado. Em

sala de aula os alunos sugeriram uma organização de um torneio intra-turma, tendo como modelo o MED. Os alunos propuseram o sistema de jogo, tempo de jogo e regras adaptadas. A proposta elencada pelos alunos permitiu que todos estivessem envolvidos no torneio-jogadores, árbitros e secretário com o registo num boletim de jogo. Todas estas estratégias foram direcionadas para o PNEF e para o PASEO.

Na turma do 6.ºB lecionamos em conjunto. Os alunos estavam motivados para a UD de hóquei criativo que lhes tinha sido apresentada e, por isso foi prazeroso lecionar num clima positivo de aprendizagem. Iniciamos a UD com estratégias do questionamento para que os alunos identificassem a modalidade e os objetos usados pelos jogadores. Foi criado o desafio da criação do stick e da bola com matérias recicláveis, ao qual aos alunos responderam com grande entusiasmo. Na exercitação do jogo, procuramos recriar um pouco do MED, ao pedirmos aos capitães, que formassem a sua equipa. Foi sugerido a exercitação de jogos pré desportivos e culminámos a UD com jogos com regras adaptadas, sugeridas pelos alunos.

Durante todo o percurso da PES, a criatividade, a capacidade de comunicação, a responsabilidade, a consciencialização, a reflexão e o debate foram competências muito estimuladas e promovidas. As aulas foram acordadas e negociadas com os alunos, incentivando essa criatividade. O ser diferente, refletindo sobre os aspetos positivos e os que correram menos bem, permitiu-lhes encontrar em grupo várias estratégias para a resolução de problemas ao longo do todo o processo de ensino e da aprendizagem.

#### **4.1.4 Avaliação**

A avaliação está inerente ao processo de ensino e de aprendizagem. Como tal, para que os alunos aprendam condignamente, os professores devem dominar os processos de avaliação, pois só com uma avaliação de qualidade é possível alcançar o sucesso e alvejar a mestria pedagógica (Gonçalves et al. 2016). Os mesmos autores afirmam que é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens e das competências desenvolvidas.

Segundo o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, quando se faz referência à avaliação, refere-se, que esta,

“constitui um processo regulador de ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, sendo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das

metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensinobásico e secundário [...] e [...] Reiteram-se as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.“

A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a diversos instrumentos de avaliação e permite obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como funções a classificação e certificação, e inclui a avaliação sumativa interna realizada no final de cada período letivo, da responsabilidade dos professores e da escola.

A avaliação deve ter como fundamento verificar mudanças operadas em relação ao comportamento inicial. Por isso a sua função de ser de continuidade, quer para identificar os alunos com ou sem dificuldade no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, quer para servir de referência para os alunos conhecerem os objetivos da sua avaliação para poder existir uma correta autoavaliação.

Assim podemos dividir o processo de avaliação em três fases no decorrer do desenvolvimento de uma unidade de ensino, que estão numa situação de interdependência efetiva.

A avaliação diagnóstica tem por finalidade a observação dos alunos quanto aos pré-requisitos para se adaptarem a um plano de atividades, e quanto ao nível de desenvolvimento aceitável das suas capacidades. No entanto, sempre que se verifiquem insuficiências devem organizar-se esquemas de ação no sentido de ultrapassar, bem como fazer o registo de particularidades para permitir o ensino individualizado. Assim de acordo com o PNEF, nomeadamente o nível introdutório (que engloba os alunos com mais dificuldades na realização dos gestos técnicos), o nível elementar (os alunos que realizamos elementos técnicos com alguma destreza), e por último o nível avançado (alunos que realizam com distinção o solicitado). Este tipo de avaliação detetou as dificuldades dos alunos fazendo um balanço geral do nível em que a turma se encontrava. O diagnóstico foi de caráter decisivo na medida em que serviu de ponto de partida no planeamento de cada UD. Esta divisão servia como estratégia de ensino para que todos os alunos, dentro das suas dificuldades, desenvolvessem as suas capacidades e tivessem oportunidade de evoluir.

A avaliação formativa e de forma continuada, tem por objetivo controlar o processo de ensino e aprendizagem pela observação sistemática, acompanhando o evoluir das sequências metodológicas, quer numa perspetiva de detetar possíveis dificuldades, quer o registo de

aquisições do progresso e situar os alunos num determinado momento ou possibilitar-lhe a satisfação sobre o seu rendimento. O sucesso da estratégia e das técnicas de ensino utilizadas, no sentido mais lato, a organização da própria dinâmica do ato pedagógico e do tipo de comunicação têm influência, quer no planeamento, quer no desenrolar do processo. Por isso, nesta fase, o uso da avaliação deve ser um meio para alcançar as finalidades propostas. A sua função é determinante para o reajustamento, quando é necessário, tornando o ensino mais adequado às capacidades dos alunos.

A avaliação formativa faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, sendo por isso utilizada durante todo o processo de avaliação. Teve como finalidade dar feedback ao professor e ao aluno relativamente à evolução deste último e das suas dificuldades. Permite ainda detetar problemas e localizar erros de modo a permitir a utilização de outros processos de ensino. Este tipo de avaliação permitiu avaliar qualitativamente os alunos de uma forma sistemática e contínua. A concretização prática deste tipo de avaliação assentou na observação diária da execução das tarefas propostas, confrontando o aluno com o seu desempenho e os objetivos previamente traçados, procurando assim ajustar a estratégia à necessidade. Este método de avaliação contemplou o questionamento, como mais um meio de recolha de informação, avaliou os domínios psicomotor, cognitivo e socio afetivo, e deu, ainda, especial incidência à recolha

A avaliação sumativa, ” é um mal necessário”, esta situação deve existir de facto, pois possibilita verificar se ocorreram mudanças em relação ao comportamento inicial, norteados pelos objetivos fixados para as unidades de ensino de um ciclo de atividades. A avaliação sumativa tem por objetivo, segundo Simões et al. (2014) determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Antes da realização da avaliação final os alunos devem estar familiarizados com os critérios de êxito e os objetivos a observar. A apreciação inicial, final e autoavaliação deve ser objeto de valorização, estímulo e ajuda para possíveis correções.

Os critérios de avaliação aprovados em departamento e estabelecidos pela área disciplinar de EF, e pelo professor permitiram determinar concretamente esse grau de sucesso. Estes constituem um patamar importante no processo de avaliação, pois regulam e organizam a qualidade de participação dos alunos nas atividades selecionadas, de acordo com os objetivos previamente definidos.

Desta forma as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluem o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidos e demonstrados conhecimentos e capacidades e atitudes comuns às áreas e subáreas da EF. No nosso agrupamento os domínios

a avaliar são as atitudes e valores com a percentagem de 20%, correspondentes à componente sócio afetiva, a prática experimental, valendo 60%, estando mais conotada com a componente motora referida pelos autores mas que, no nosso caso, pode compreender também tarefas do domínio cognitivo e por fim a escrita e oralidade, tendo um peso de 10% cada e que equivalem à produção dos alunos no domínio cognitivo, concretamente na sua capacidade de escrita e de exposição oral dos conhecimentos.

Assim os objetivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidos e demonstrados, atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns as áreas e subáreas da EF e as capacidades que caracterizam cada um deles. A avaliação pretende a promoção da qualidade do sistema educativo, permite fundamentar mudanças e inovações, designadamente da incidência curricular, a partir da aferição do ensino e das aprendizagens, com referência a padrões previamente estabelecidos, tendo como referencial o PASEO, Aprendizagens Essenciais e o PNEF.

Com a definição do ponto de partida e do caminho a seguir, os alunos conseguiram perceber e potenciar a qualidade da sua aprendizagem, refletindo-se exponencialmente nos níveis de envolvimento e de motivação.

É também um ponto de partida para a aquisição de um maior desempenho do professor, na medida em que se este fizer uma reflexão crítica (prática reflexiva), poderá concluir sobre o que de bom ou menos bom se verificou no processo ensino aprendizagem. Esta avaliação fornece também ao professor dados relativos ao nível de aprendizagem e respetiva evolução dos alunos. A avaliação sumativa corresponde à fase de balanço das aquisições da atividade, ou seja, tem como finalidade classificar os alunos no final de um período relativamente longo, neste caso da unidade didática.

Esta avaliação constituiu o “somatório” de todas as avaliações formativas realizadas, traduzidas por uma escala numérica. Foi feita tendo em conta todas as informações recolhidas (por mim e pela OC) ao longo das unidades didáticas.

Segundo Graça et al. (2019) a avaliação deve ser dirigida para o propósito de promoção das aprendizagens, de modo a informar os professores e alunos sobre o que se deve fazer e modificar para alcançar objetivos de aprendizagem desafiantes e adequados ao nível em que se encontram.

#### **4.1.4.1 Reflexão pós-aula**

Todas as situações de supervisão devem-se caracterizar por relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras da aprendizagem que conduzam a processos de desenvolvimento e de melhoria tanto a nível pessoal como da própria organização (Dias & Riberio, 2015).

Os momentos pós-aula foram sempre momentos de reflexão com o NPES e a OC. No término de cada aula sempre que possível, realizávamos uma reunião, para que se refletisse acerca do que tinha sido abordado. Cada um intervinha referindo a sua opinião sobre o que observou, assim como o EE que lecionou a aula, refletia sobre a sua prestação e o desempenho da turma. Depois de cada um de nós, dar o seu parecer acerca da funcionalidade da aula, a OC também contribuía com informações válidas e construtivas.

No final das reuniões, cada EE iniciava a elaboração do novo plano de aula, tendo em conta o planeamento, assim como as estratégias de intervenção pedagógicas (dimensão instrução, gestão, clima, disciplina, decisões de ajustamento), assim como os aspetos positivos da aula, e os aspetos a melhorar futuramente. Para Dias e Riberio (2015). Esta partilha estabelece entre o OC e o EE, uma relação de ensino e aprendizagem, num ambiente dialogante e encorajador.

Todo este conjunto de momentos de partilha e reflexão constituíram uma mais-valia para o crescimento dos EE enquanto docentes, desenvolvendo não só o seu espírito reflexivo e crítico, mas também, foram importantes para o desenvolvimento de cada um enquanto professores, uma vez que estas reflexões pretendiam que cada discente evoluísse e melhorasse aula após aula.

Gonçalves et al. (2016),

“A capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social, são as qualidades que definem um profissional reflexivo que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspetos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais.” (p. 54)

#### **4.1.4.2 Análise SWOT**

A definição da terminologia SWOT resulta da conjugação das iniciais das palavras anglo-saxónicas Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) caracterizadores da organização num determinado momento.

A análise SWOT é para Hofrichter (2021) um processo de planeamento estratégico [...] significa identificar os fatores internos e externos que apoiam ou dificultam o alcance daquele objetivo.

A identificação dos aspetos-chave, que caracterizam a estratégica da organização de um determinado momento do processo de ensino e aprendizagem, é particularmente importante, pois permite identificar os pontos positivos e aqueles menos conseguidos nos aspetos diretamente relacionados com a organização da aula, opções de estrutura, de organização e do sucesso de aprendizagem.

É importante fazer uma recolha de informação criteriosa para que seja fiável e constitua uma fonte de informação e de apoio de modo a satisfazer as necessidades da gestão das estratégicas. Estas conclusões deverão tornar-se decisões que acabarão por moldar a curto, a médio e longo prazo a organização do plano de aula e até a estruturação da UD.

A identificação dos seus aspetos positivos e dos menos conseguidos permitiu ao EE receber informações valiosas para a estratégia de organização do seu processo de ensino e aprendizagem.

Os momentos de análise SWOT foram utilizados para a avaliação formativa para os alunos, estimulando-os na sua auto e heteroavaliação em cada momento de aula e sobre a sua aprendizagem. Durante o percurso da PES, esta estratégia foi utilizada como instrumento de avaliação formativa do trabalho realizado do EE e do seu resultado da organização, estruturação e das aprendizagens dos alunos.

#### **4.1.5 EAD**

“O principal utensílio digital – o computador- constitui hoje uma ferramenta imprescindível de qualquer atividade (e meio profissional) assumindo-se, no panorama da sociedade contemporânea ocidental, um bem de primeira necessidade” (Pinheiro, 2012, p.15).

O Ensino à Distância (E@D) foi uma oportunidade para promover o “Aprender a Aprender” como uma das dimensões do processo ensino e aprendizagem. O “Aprender a Aprender” não se refere à aprendizagem direta dos conteúdos, mas à aprendizagem de competências com as quais se adquirem os conteúdos. Para este efeito, é necessário evocar o que se constitui como referente: o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

O objetivo fundamental duma escola do XXI é que o aluno seja autónomo, eficaz e que seja capaz de trabalhar por si mesmo. Se resultar, o aluno não necessita tanto das explicações detalhadas e repetitivas do professor, como acontece nas aulas presenciais - por isso, é uma ilusão pensar que, no ensino básico, o E@D possa haver “aulas” por videoconferência por exemplo; o Ensino à Distância não é uma réplica do ensino presencial – era outra coisa que se estava a descobrir.

Na educação existem vários modelos de conhecimento e de valores que se integram em vários modelos disciplinares ou não; metodologia, incluindo desafios, atividades, projetos, jogos, atividades de grupos e/ou individuais, colaboração e personalização. Temos que salientar a tecnologia híbrida, que combina atividades em sala de aula com atividades digitais e presencial com atividades virtuais. Este conceito híbrido foi um recurso muito presente na PES, por ser um recurso mais flexível e que possibilita a aquisição de conhecimento mais personalizado.

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao “mix” de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mostra, por um lado, que ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam o seu potencial e se mobilizem verdadeiramente para evoluir sempre mais Bacich et al. (2015).

Nesta sequência, o papel do professor é o de ensinar a aprender; o papel do aluno é o de aprender a aprender.

#### **4.1.6 Projeto “O Jogo”**

"Refletir sobre a prática e sobre a sua pedagogia, no despertar de um novo paradigma, constitui não só um desafio, mas uma necessidade" (Pinheiro, 2012, p. 7).

A palavra projeto significava originalmente "antes de uma ação". O principal objetivo de um projeto é resolver, de uma forma organizada e planificada, um problema previamente identificado na sua realidade educativa, aproveitando os recursos disponíveis, respeitando algumas restrições impostas por uma tarefa a desenvolver e pelo contexto.

A metodologia de trabalho adotada teve em consideração as AE em articulação com o perfil do aluno definidas pela Direção Geral de Educação (2018). Assim, desafiámos a turma do 12.º2 na realização de uma tarefa que assentasse numa abordagem metodológica de ensino inovadora e que se apresentasse como alternativa aos métodos tradicionais, sendo uma dessas metodologias o PBL.

Tendo como princípios primordiais a capacitação e o desenvolvimento das competências, saberes e habilidades dos alunos, o desafio para o 2.º período teve como premissa: “Vamos pensar que somos uma empresa que pretende criar/construir um “JOGO” original e criativo segundo um “Tema”, à escolha do grupo/equipa, para jogar em qualquer espaço de uma forma lúdica, divertida e desenvolver as capacidades físicas no indivíduo”. O objetivo principal foi a criação de um jogo único, com material original e regras específicas, incluído na possibilidade de ser utilizado em contexto escolar e familiar, neste período de confinamento ou num contexto presencial.

A organização do conteúdo teve uma sequência lógica de construção, aquisição, apropriação dos conhecimentos e a sua posterior aplicação do produto final na sala de aula em contexto presencial. Cada etapa ou fase de construção correspondeu a um processo de criatividade, de descoberta, incentivando os alunos a um envolvimento direto no processo de criação, com o fim de, no conjunto, assegurarem a eficácia da assimilação dos conteúdos da matéria, tendo como referencial o perfil do aluno no fim da escolaridade obrigatória.

Este desafio continuou a ser desenvolvido pelos alunos, em contexto de Ensino a Distância (E@D), durante o período de suspensão das atividades presenciais, em virtude do surto pandémico COVID-19.

Todas as etapas da edificação do desafio foram negociadas e aceites por todos. Assim, no final de cada aula, o uso da análise SWOT. O processo da criação do produto organizou-se pelas seguintes etapas: Etapa 1 - Conhecer e reconhecer as capacidades motoras; identificar essas capacidades em diferentes exercícios; Etapa 2 - Reconhecer o funcionamento do sistema músculo-esquelético e enquadrá-los em diferentes exercícios; Etapa 3 - Elaborar um esquema de treino envolvendo 4 divisões: membros superiores, membros inferiores, Core, Resistência Cardiovascular; Etapa 4 - Experienciar e refletir sobre a escolha do exercício, tendo em atenção: tempo de trabalho, tempo de repouso número de série; Etapa 5 - Criar um jogo de Aptidão Física único, com material e regras, únicas e criativas, com possibilidades de ser utilizado em contexto de confinamento e/ou em contexto presencial, na escola e/ou em casa; Etapa 6 – Apresentação e defesa oral à turma e aos professores do jogo, expondo o processo organização, elaboração, criação, jogabilidade, dificuldades e aprendizagens durante o processo a criação; Etapa 7- Aplicação em contexto real de ensino de cada jogo; cada grupo irá apresentar e explicar o seu jogo e a sua jogabilidade aos restantes colegas e professores.

No final deste projeto os alunos foram capazes de apresentar e defender o seu jogo como um produto ambicioso, criativo e inovador. Defenderam o trabalho com argumentos válidos e

sólidos. Foi um momento que promoveu o espírito crítico e consolidou os conhecimentos adquiridos.

O resultado obtido com este projeto contribuiu significativamente para a concretização de novas aprendizagens, para o incremento dos níveis de motivação, para o desenvolvimento de competências de criatividade, comunicação, colaboração, espírito crítico e gestão de projetos.

A utilização de ferramentas tecnológicas visou a melhoria de comunicação e tornar o ambiente de sala de aula mais interativo e apelativo. A avaliação entre pares conduziu a resultados muito positivos, pois esta forma de recolher informação, coloca os alunos a avaliarem-se uns aos outros e a discutirem o que era necessário para atingirem um determinado nível de competências.

Para este desafio foi utilizado um modelo híbrido, que englobou várias metodologias: tais como a instrução direta, a metodologia PBL, a metodologia da aprendizagem cooperativa e a sala invertida. Esta estratégia de aprendizagem despertou nos alunos a curiosidade em relação aos seus conhecimentos, sentimentos e motivação, tornando-se impulsionadora do desenvolvimento e empreendedorismo do futuro adulto.

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

### **5.1 Atividades realizadas e trabalho colaborativo**

No presente ano letivo as atividades presenciais foram drasticamente reduzidas devido à pandemia. Tendo em consideração o período que atravessámos a área disciplinar de EF e Núcleo da PES, tomou como princípio regulador a necessidade de respeitar as diretrizes da DGS, do Regulamento Interno da Escola e das medidas sanitárias emanadas do conselho pedagógico para o controlo e prevenção da pandemia por COVID-19. Não obstante, procuraram participar e dinamizar várias atividades.

A “Semana Europeia do Desporto”, que se realizou na última semana de setembro, surgiu em 2015 e teve como objetivo promover o desporto e a atividade física em toda a Europa, através da realização de um conjunto alargado de atividades de caráter desportivo, dirigidas a toda a população, independentemente da idade ou do nível de preparação física.

Os alunos em idade escolar desempenham um papel particularmente importante na promoção da atividade física e desportiva, pois esta é uma fase de desenvolvimento maturacional importante na vida em que os jovens podem adquirir os alicerces da literacia

desportiva e desenvolver hábitos de vida saudáveis. Foi proposto que filmassem uma atividade física realizada em casa para ser partilhada na *Classroom* da turma.

O “Outubro Rosa” foi outra iniciativa na qual o NPES teve um papel ativo. Os alunos das turmas da OC formaram um laço cor-de-rosa, simbolizando a luta contra o cancro da mama e dando uma mensagem de esperança em que vencê-lo é a maior vitória. A iniciativa ficou assinalada na página da internet do agrupamento.

No dia Mundial da Atividade Física, celebrado no dia 6 de abril, promoveu-se a prática de atividade física, com propostas de inúmeras atividades incentivando a prática da atividade física e divulgando-se os benefícios do exercício físico junto da população docente e discente. Foram utilizadas as ferramentas do *Classroom* e o *Padlet* para despertar e promover a atividade, cujo tema musical foi “Jerusalema”. A resposta dos alunos foi deveras gratificante, pois a adesão à atividade foi elevada com a particularidade da envolvimento dos colegas, amigos e família nos vídeos.

Os alunos, como resposta a este desafio, publicaram no recurso *Padlet* os seus vídeos em que replicaram a dança de “Jerusalema” de diversas formas criativas. Uns juntaram a família, outros realizaram a coreografia em “grupo”, de forma original e editaram os vídeos de cada aluno em sua casa perfazendo um só, demonstrando criatividade e cooperação.

O Dia do Agrupamento foi comemorado por toda a comunidade educativa, o NPES decidiu realizar o seu grande evento divulgando o que de inovador e criativo se faz na disciplina de EF. Em conjunto, alunos e professores envolveram-se na recolha de evidências práticas, selecionando e realizando pequenas montagens em vídeo com algumas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula nas modalidades de Rope Skipping e Aptidão Física, transmitindo a mensagem de que todos são capazes de "Cuidar de Si e dos Outros".

Desta forma, evidenciaram a importância do pensar e fazer da escola um espaço de superação, passando a mensagem de que cabe a cada um, individualmente e em cooperação, fortalecer uma mentalidade orientada para encontrar soluções, apesar das adversidades vividas no momento e assim promover a imagem do Agrupamento. Os alunos envolveram-se para celebrar este dia e o vídeo foi publicado na página do Agrupamento

No que diz respeito à participação no desporto escolar, na modalidade de natação, devido à situação pandémica, só foi possível efetivar-se no terceiro período. Todavia, o NPES participou em todo o processo administrativo de divulgação, inscrição dos alunos na plataforma digital do desporto escolar, receção e organização das inscrições e autorizações individuais dos alunos.

O Clube de desporto escolar, tem como objetivos promover a atividade desportiva

extracurricular, desenvolver o espírito desportivo e de cooperação, contribuindo para o processo formativo dos alunos, fomentar o conhecimento das implicações e benefícios de uma participação regular nas atividades físicas desportivas escolares, contribuir para a valorização do ponto de vista cultural e compreensão da sua contribuição para um estilo de vida ativo e saudável, destacando o seu papel na promoção do sucesso educativo, da inclusão e do combate ao abandono escolar.

Conhecedores da importância da atividade promovida pelo Comité Olímpico, o NPES abraçou a atividade considerando e promovendo os valores olímpicos - Excelência, Amizade e Respeito. Este desafio possibilitou que os discentes se envolvessem em mais uma etapa criativa valorizando a disciplina de EF, promovendo os valores olímpicos espelhando muita cor e magia. Ao longo deste processo, na conceção de trabalhos individuais e em grupo (desenhos e vídeos), demonstrando reconhecimento por todos aqueles que nos representam nos Jogos Olímpicos. Criaram-se momentos de descoberta, de aprendizagem permanente e transformação, conjugando os três pilares do Dia Olímpico (Mexete, Aprende e Descobre), na concretização dos trabalhos, para inspirar e incentivar mais pessoas a serem ativas e para realçar a importância da prática desportiva tanto na saúde como nas relações sociais, rumo à comemoração deste marco histórico. Esta atividade decorreu até ao dia 15 de junho e foi partilhada com o Comité Olímpico.

A realização do seminário, inserido no regulamento de atividades a desenvolver pelo núcleo de EE da PES, foi dirigido aos docentes de EF da área disciplinar do AESM, em formato online, respeitando as diretrizes da DGS e do Regulamento Interno da Escola para o controlo e prevenção da pandemia Covid-19.

O seminário intitulado “Literacia Física e Pensamento divergente”, realizou-se no dia 21 de abril e teve como base a investigação do EE no âmbito das UCs Projetos de Intervenção I e II que se debruçou sobre a aplicação do Programa Skills4Genius para a criatividade cognitiva e motora. Este seminário resultou de um trabalho de pesquisa rigoroso cujo objetivo foi procurar demonstrar a aplicação prática de algumas estratégias de promoção da criatividade nas aulas de EF, através da prática desportiva diversificada, a criatividade motora, o pensamento divergente, a adaptabilidade e a capacidade de resolução de problemas em crianças e jovens.

O NPES acredita que o tema deste seminário teve impacto e interesse na área disciplinar de EF, por se tratar de uma temática importante e atual e direcionada para as premissas do PASEO, confirmado através do feedback recebido após a apresentação. O NPES entendeu que era premente a criação de momentos de reflexão de modo a proporcionar a

inclusão destas capacidades de forma interdisciplinar, numa perspetiva de maior autonomia e de responsabilização dos alunos no PA, de transição para o mercado de trabalho e de aprendizagem

De realçar que este foi um momento importante de partilha, de cooperação e colaboração de todos os professores da área disciplinar.

Outra experiência proporcionada no âmbito da PES foi a lecionação de uma turma do 6º ano da Escola Básica de Palmeira (EBP). Esta experiência, apesar de curta e condicionada devido ao plano de contingência, foi gratificante porque permitiu lecionar alunos de outra faixa etária, com diferentes aptidões físicas para a EF, tendo havido a necessidade de aplicar diferentes abordagens à prática pedagógica.

Durante a PES, houve vários trabalhos colaborativos. Sublinho que todos os professores tiveram a oportunidade de contribuir nas reuniões dos grupos de disciplinas sobre os documentos de referência, tais como planeamento plurianual, normas de avaliação e regulamentos internos desportivos. A fim de promover a comunicação e o compartilhamento de arquivos entre a área disciplinar e também o NPES, o Google Drive, Google Chat e Moodle são frequentemente usados. Esta partilha possibilitou uma troca de competências e experiências, materiais, assim como de instrumentos de avaliação e soluções digitais pedagógicas.

A PES possibilita ao EE, segundo Albuquerque et al. (2011) adquirir o máximo de competências, através de um trabalho contínuo, com atualizações constantes, de modo a conseguir ser um bom profissional de EF.

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

“A Educação, enquanto processo de transformação do educando num ser humano cada vez mais completo e melhor, forja-se na relação dialética e recursiva entre o indivíduo, a sociedade e a cultura” (Granja et al., 2012, p. 14)

Assim, a relação pedagógica só pode existir se estiver inserida num contexto educativo formal e tenha como objetivo a transmissão de conhecimentos curriculares. De acordo com Cordeiro (2011) a relação pedagógica estabelecida tem como finalidade a transmissão ou aquisição de conhecimento e engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento. É reconhecido por Cordeiro (2011) que o trabalho pedagógico é

uma atividade relacional, isto é, realiza-se com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e aluno.

Efetivamente, a concretização de uma relação pedagógica positiva é complexa, pelo que resulta da interação e da gestão dos comportamentos que o professor for capaz de imprimir ao processo de fazer aprender. Para Sousa & Palmeirão (2015) emerge a necessidade de prover (e desenvolver) um sistema de regras que prezem a natureza positiva das interações e o contínuo processo de transações interpessoais e de aprendizagens relevantes.

Assim, durante a PES, o EE, usufruindo das metodologias utilizadas centradas no aluno e dos condicionalismos impostos pelo E@D, foram proporcionados momentos de aprendizagem, partilha de momentos reflexivos, confidências, sentimentos, superação de dificuldades, pensamentos, atitudes e valores. Com estas técnicas pretendeu-se o desenvolvimento de competências em diferentes domínios, matérias e valores essenciais, para que o aluno fosse capaz de enfrentar as dificuldades na sociedade.

Voltando à frase do artista Michelangelo, foi deveras impactante o “moldar” da identidade individual de cada um dos meus alunos.

Estes momentos são sublinhados por Sousa e Palmeirão (2015) quando referem que numa escola para todos, o clima relacional e a gestão da sala de aula são a essência que ativa a relação pedagógica e a vontade dos alunos para aprender.

### **5.3 Socialização profissional e institucional**

A experiência na PES referido por (Sá & Costa, 2009) precisará de ser,

“suficientemente bem estruturada e consistente nos vários domínios que a integram e terá que conseguir promover o impacto necessário nos estudantes de forma a operar as desejáveis transformações a nível da representação da complexidade do exercício profissional, condição esta imprescindível para a competência, qualidade e dignificação da profissão docente [...]”. (p. 96)

A experiência da PES, para Albuquerque et al.(2014), significa uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola, de aluno para o professor e da teoria para a prática, e o desenvolvimento de tarefas colaborativas fundamentais para o PEA. Confirmado por Gomes et al. (2019) ao longo do percurso formativo para a docência, os conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que os estudantes adquirem derivam da

apropriação de significados que evoluem ao longo das experiências proporcionadas pelo meio social.

Deste modo, o EE, com a participação em atividades escolares de responsabilidade, toma consciência, segundo (Albuquerque et al., 2014), da essência dos distintos papéis e funções a desempenhar como professor, estabelecendo relações sociais importante para o desenvolvimento prático do PEA, e terão de ser consideradas segundo Sá e Costa (2009) de modo a obedecer a uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, promovendo o estatuto e competência dos futuros professores

Para Amaral-da-cunha et al. (2020)

“As experiências desenvolvidas na disciplina de estágio, possibilitaram aos estagiários: a) reconhecer o acolhimento dos professores da escola, bem como identificar os seus diferentes papéis formativos na escola; b) perceber as dificuldades com relação ao desenvolvimento do trabalho do professor, em seus mais variados aspetos, destacando a importância das aprendizagens sobre a docência; [...]” (p. 4)

Foi na partilha dos conhecimentos, com todos os elementos da estrutura escolar, que crescemos no nosso conhecimento e na nossa aprendizagem. O convívio diário e o possível, em tempos de pandemia, com os professores e auxiliares educativos, em contexto formal ou informal, no dia-a-dia, na escola, incrementou o processo pessoal de aprender, interiorizando o mais importante para ser um melhor professor.

A participação nas reuniões da área disciplinar, reuniões de conselho de ano, reuniões de conselho de turma intercalares e de conselhos de turma de avaliação, representou um meio de partilha de ideias e perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Neste processo de socialização, mais uma vez o papel da OC, foi fundamental. Batista e Borges (2015) destacam o OC como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, sob a égide da função de supervisão, e como elemento aglutinador do PES.

Todo esse processo promoveu a minha integração e socialização com os alunos, bem como a sinergia com a comunidade educativa.

#### **5.4 A Componente ético-profissional**

A atitude ético-profissional é avaliada através das boas ou más ações, sempre pondo ou não em causa os direitos e deveres de cada pessoa, (Savater, 2009).

É referido por Januário et al. (2015) que o comportamento docente é substancialmente influenciado pelos seus pensamentos, pois pensamento e ação constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se modificam mutuamente ao longo da trajetória profissional do professor.

Gomes et al. (2019) confirmam num estudo recente que, ao longo do percurso formativo para a docência, os conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que os estudantes adquirem, derivam da apropriação de significados que evoluem ao longo das experiências proporcionadas pelo meio social. Os mesmos autores concretizam que é no momento de contacto com a realidade escolar que os EE se deparam com conflitos entre o que conhecem e o que encontram, sendo pela interação com o outro e com o meio que acedem a um conjunto de significados que influenciam as suas funções internas.

A profissão de professor é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, mas transporta consigo responsabilidades e conhecimentos, pois é uma profissão que, na opinião de Neto et al. (2015) é portadora de valores, saberes e procedimentos envolvendo tanto a Universidade quanto a escola, pois o agir do professor baseia-se em valores morais; juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido.

Deste modo, todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, organizados em torno de estruturas de diversos níveis e abrangências, ao confrontarem -se com as questões do sentido e das finalidades, mas também dos meios e dos processos, implicam -se de modo mais ou menos consciente com as questões éticas (Caetano & Silva, 2009).

A relação entre ética pessoal e profissional é orientada segundo uma perspectiva de princípios e valores no nível pessoal e profissional. Estas ações estão condicionadas por normativos legais, específicas do sistema educativo, que determinam e regulam o sistema, até às interações particulares que se estabelecem nas escolas, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional.

A ética profissional é dividida em dois pólos: um, a afirmação que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e, outro, que a docência se realiza na transformação do aluno com vista a que se conduza por referência a valores de natureza ética. (Caetano & Silva (2009),

Uma das imensas definições de ser professor é a de formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens e assim obrigar a um modo particular de ser e de estar. Deste modo os professores orientam-se por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade, autonomia, a justiça, imparcialidade e a igualdade, a honestidade e

verdade, a responsabilidade e dignidade humanas, o rigor e a competência, princípios e valores que se revelam e expressam em domínios diversos da atividade docente, em particular na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre professores, a família e a comunidade.

O professor, enquanto peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, tem segundo Albuquerque et al. (2014) de enfrentar de forma superior, os deveres e os dilemas éticos da profissão. Tem de assumir uma elevada dimensão cívica, ao lutar contra preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

“Uma vez que não podemos ser universais e saber tudo quanto se pode saber acerca de tudo, é preciso saber-se um pouco de tudo, pois é muito melhor saber-se alguma coisa de tudo do que saber-se tudo apenas de uma coisa.”

Blaise Pascal

A formação contínua é hoje considerada uma área importante na atualização de saberes teóricos e/ou práticos, mas é fundamentalmente importante no desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Desde que existem escolas sempre houve necessidade de formação contínua por parte dos professores. Salientado por Casanova (2015) o processo de aprendizagem está em íntima consonância com a motivação para aprender mais e melhor. Os professores terão que sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, por vontade ou por necessidade.

A necessidade e obrigação de formação está regulamentada pelo Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, que apresenta como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local. É fundamental para que os professores estejam sempre bem preparados e atualizados, seja para promover questionamentos sobre o mundo, ou para apresentar soluções a partir de diferentes pontos de vista. Como refere Pires e Vieira (2016) a identidade docente é a definição feita pelos professores para o seu ‘eu’ profissional, a qual, ao

ser influenciada pela escola, pelas reformas educacionais e por contextos políticos, evolui durante a carreira docente.

Assim, se existir uma procura e um investimento pessoal na sua própria formação, no que concerne à sua função de professor, esta proporcionará ferramentas que ajudarão na construção do conhecimento pedagógico e na melhoria da sua função como professor.

Nóvoa (2019) considera importante reforçar e valorizar a dimensão profissional, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores.

Ainda Nóvoa (2017) afirma que a escola legitima um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma conceção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspetiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. Partindo de uma reflexão conjunta do ensino e aprendizagem ministrado pela área disciplinar, durante o ano letivo, tem a responsabilidade de apresentar propostas de formação para serem incluídas no plano de formação do agrupamento, ajustadas às necessidades e prioridades identificadas.

Freire (2002) refere que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Nesta perspetiva, enquanto EE e professor de EF, dinamizei diversas sessões, sendo elas: Academia Digital para Pais, em que fui organizador, formador e orador, Orador da plataforma do IEC e Orador da plataforma REEI. Ainda realizei as ações de formação: Partilhas de boas práticas na Educação Física e Desporto para Jovens promovida pela APEF Braga e CNPEF, 6 horas, realizadas nos dias 21 e 23 de novembro de 2020; Partilha de Boas Práticas na Educação Física e Desporto para Crianças e Jovens promovida pela APEF Porto, CNAPEF nos dias 8, 17 e 18 de dezembro de 2020, na Plataforma Zoom.; Webinar subordinado ao tema Dinamizar o E@D com a Escola Virtual, realizado no dia 3 de fevereiro de 2021, pelas 17h00, com a duração de 1 hora; Ensino da Educação Física em contexto de E@D (Ensino à Distância) - 1ª sessão – Desafios da EF no E@D no ano 2020/21; “Classroom e Zoom para Docentes” realizada pelo centro de formação Sá de Miranda, creditada com 3 horas, realizada no dia 02 de fevereiro de 2021; “Jogos Desportivos Coletivos – Atualização de regras e regulamentos”, creditada com 15 horas, 08 de fevereiro de 2021 a 22 de fevereiro de 2021; 2ª sessão – Aprendizagens Essenciais: Proposta de operacionalização da área dos conhecimentos em E@D; 3ª sessão – Avaliação das Aprendizagens em EF em E@D, nos dias 11, 18 e 25 de fevereiro 2021 através da plataforma zoom, e ministrados pelos Dr. Nuno Ferro (Presidente da SPEF) e Dr. Avelino Azevedo (Presidente do CNAPEF); “Liderança e Gestão

de Equipa” promovida pela APPEFIS, creditada com 3 horas, realizada no dia 5 de abril de 2021; “Brincar e crescer a tempo inteiro”, realizada pelo CFECA, creditada com 3 horas, realizada no dia 12 de junho de 2021; “Andebol na Escola: Construção simplificada do Jogo”, promovida CFRCA e CCEMS pela creditada com 4 horas, realizada nos 15 e 16 de junho de 2021; “Literacia Digital na Educação Física e no Desporto” promovida APEFCB, creditada com 25 horas, a ser realizada no mês de Junho; “Padel no Desporto Escolar-nível 1” promovida pelo centro de formação Braga Sul, no dia 18 de junho, creditada com 25 horas.

Todas as sessões frequentadas permitiram dotar-me não só de um maior conhecimento para enfrentar e superar os desafios encontrados ao longo da PES, como também preparar-me ainda mais para o papel de professor de EF.

## **7. Reflexões finais**

Seguindo o propósito de vida, do pensador Sócrates "Só sei que nada sei, e o facto de ter consciência disso, coloca-me em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa", tomei a decisão de tentar esquecer toda a complexidade de procedimentos, vícios, rotinas que envolvem e envolveram a minha formação como professor de carreira, para absorver toda a informação deste momento tão importante. E sem medos, nem complexos assumi o papel absoluto de EE, com muita vontade de aprender e receber novos e atuais ensinamentos.

Fui refletindo sobre esta etapa de vida, repleta de aprendizagens, experiências e momentos que marcaram a caminhada como professor e estudante,

Enquanto professor e estudante senti que acrescentei mais conhecimento e solidez na minha identidade de professor. A construção da identidade profissional como professor de EF e a influência dos saberes profissionais neste processo de construção confirmam que a construção da identidade profissional se desenvolve de forma contínua e consistente.

“Para os professores, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se numa necessidade absoluta indispensável ao seu profissionalismo e ação pedagógica. Uma formação atualizada surge assim como prioridade, porque dela a coerência e o impacto da ação da escola no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos e, conseqüentemente, da evolução da sociedade. Sem professores motivados e convenientemente preparados e desportos para esta problemática, não poderá existir uma intervenção formativa de qualidade no sistema de educativo.” (Rocha, 2015, p. 457).

A formação continua é um dos fatores mais influentes na construção da identidade profissional. Partimos do pressuposto de que a construção da identidade profissional do professor de EF se baseia na escolha e na participação profissional, percorrendo toda a sua trajetória de vida e aprofundando e reconstruindo conhecimentos, visando à melhoria do seu nível de prática. Portanto, entende-se que é um processo de aprendizagem que requer muito investimento pessoal, obstinação, esforço e compromisso.

O PASEO exige que os professores e o ambiente escolar se adaptem ao mundo tecnológico, tornando o ensino menos expositivo e mais atrativo, pois os alunos de hoje querem entender as razões da aprendizagem e ver na prática qual é o propósito da aprendizagem utilitária. Portanto, a utilização de novos modelos, novas estratégias, novas ferramentas, para preencher a lacuna entre teoria e prática permitiram mais interatividade e uma visão do mundo por meio da tecnologia. Numa perspectiva holística do processo, a utilização de novas metodologias enquadra-se no conceito de escolas inovadoras e nas habilidades do futuro, esperadas pelo mercado de trabalho.

Sabendo que a profissão docente é cada vez mais exigente, o professor de uma escola atual deve ser visto com um profissional que reflete sobre as suas práticas, investe no seu desenvolvimento, procura atualizar-se e melhorar, ser autónomo, responsável, criativo, investigar e avaliar o seu próprio desempenho, e ter a capacidade de trabalhar em equipa.

Espero ter estado à altura do desafio que foi a PES, tendo desempenhado o meu trabalho, ultrapassando todos os obstáculos que casualmente iam surgindo, com o sorriso que me caracteriza, motivando os meus alunos e inculcando valores que levaram à prática de exercício físico por parte destes. Ao longo do PES enquanto EE, foram sentidas algumas dificuldades que, após momentos de reflexão, sozinho e/ou com o núcleo da PES, permitiram encontrar estratégias positivas para responder às exigências.

Termino esta etapa, com o sentimento de dever cumprido preparado para iniciar uma nova etapa, uma nova viagem.

**“O fim de uma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.”**

José Saramago in Viagem a Portugal

## 8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: No Poliedro da Profissionalidade Docente. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 243–273). Visão e Contextos.
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente : perspectivas dos estudantes estagiários de Educação Física* (15th ed.). ISMAI.
- Albuquerque, A., Pinheiro, M. C., Aranha, Á., & Resende, R. (2011). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews*, 6(8)(1), 27–30. <https://doi.org/10.5897/ERR11.099>
- Albuquerque, A., Sá, P., Aranha, A., & Resende, R. (2014). Teacher Profile: The Knowledge and the Identity Practices. *The Open Sports Sciences Journal*. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010133>
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). *Livro Congresso Fadeup.Pdf*.
- Albuquerque, C. (2016). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 0(39), 55–71.
- Amaral-da-cunha, M., Amândio, G., & Batista, P. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física [ The construction of the Physical Education cooperating teacher ' s professional identity ]. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(February 2021), 61. <https://doi.org/10.47863/JMBB7646>
- Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. de M. (2015). *Ensino Híbrido* (P. Editora (ed.)).
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor cooperante: Papel e desafios no contexto português e quebequese. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *A formação e saberes em desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 421–451). Visão e Contextos.
- Batista, Paula, Gonçalo, S., & Pereira, A. (2017). Ser professor cooperante em Educação Física : Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, May, 353–375. <https://doi.org/10.5628/rpcd.14.S1A.353>

- Benevides, V. de L., Amorim Neto, A. de C., & E Souza, M. R. de C. (2021). Sala de aula invertida: análise de uma experiência no ensino médio / Flipped classroom: the analysis of a high school experience. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), 63265–63283. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-619>
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (2ª)*. Livros Horizonte.
- Bueno, J. (2001). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar Em Revista*, 17, 101–110. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>
- Caetano, A. P., & Silva, M. D. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Ética profissional e Formação de Professores. Revista de Ciências da educação*, 8 (2009), 49-60
- Casanova, M. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma Leitura do Decreto-Lei 22/2014. *A Formação Contínua Na Melhoria Da Escola. Revista CFAECA*, 12–18. [http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma\\_\\_\\_\\_o](http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma____o)
- Casey, A., Hastie, P. A., & Rovegno, I. (2011). Student learning during a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 331–350. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.557654>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023–1037. <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
- Cordeiro, J. (2011). A Relação Pedagógica. *Caderno de Formação: Formação de Professores Didática Geral*, 9, 66–79.
- Dias, P., & Riberio, C. (2015). Supervisão Pedagógica de Crescimento Profissional No Processo de Avaliação de Desempenho Docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125–154.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction. *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction, March*, 1–200. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>
- Filho, Gabriel Elmôr ... [et al.] Uma nova sala de aula é possível: aprendizagem ativa na educação em engenharia / - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2019. Jotta
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa (25th ed.)*. Paz e Terra, Coleção Leitura.

- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). *Aprender a ser professor em contexto de estágio :entrevistas de natureza biográfica \**. 1–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo ensino e aprendizagem* (E. Ismai (ed.); 2ª).
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a Avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. de E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Prespetiva e desenvolvimento* (1ª, pp. 55–68). Omniserviços.
- Granja, A., Costa, N., & Rebelo, J. (2012). A Escola: (também) um espaço de afectos. *Revista Práxis Educacional*, 8(13), 57–82.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. (2013). Aligning Learning Activities with Instructional Models. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 30–37. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767719>
- Hofrichter, M. (2021). *Análise SWOT: quando usar e como fazer*. Simplíssimo.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419). Visão e Contextos.
- Lima, E. (2004). *A construção do início da docência: reflexões apartir de pesquisas brasileiras* (Educação, Vol. 66, pp. 85–98).
- Machado, E. (2020). Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação - Texto de apoio. *Projeto Maia - Instituto Da Educação, UL*, 5, 14.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Soares, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência*, 1–30. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2019). Influência(s) da supervisão pedagógica nas práticas de ensino dos futuros professores. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas Do III Seminário Internacional*, 559–577.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models for Physical Education* (2nd ed.). Holcomb Hathaway.
- Moran, J. (2015a). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, II*, 15–33. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp->

content/uploads/2013/12/mudando\_moran.pdf

- Moran, J. (2015b). Novos modelos de sala de aula. *Revista Eutrix*, 33–37.
- Neto, S. de S., Silva, M., & Iza, D. (2015). Formação de professores de Educação Física: Perspetiva da Socialização Profissional. In *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 317–343). Visão e Contextos.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf), 18 de Maio de 2012%5Cn[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf), em 17 de Fevereiro de 2011
- Nóvoa, A. (2017). *Formação de Professores e Formação Docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. pp.1–15. Educação & Realidade, Porto Alegre.
- Oliveira, B., Marques, P., & Cunha, M. A. da. (2013). Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física: Estudo-Caso com Professores de um Colégio Privado. *Olhares Sobre o Estágio Profissional*, 239–254.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. / Comparative study between the Sport Education Model and the Direct Instruction Mo. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43.
- Piedade, J., Pedro, A., & Matos, J. F. (2018). Cenários de aprendizagem como estratégia de planificação de aulas na formação inicial de professores: o exemplo da área de informática. *Educação e Tecnologias: Professores e Suas Práticas*, November, 13–36.
- Pinheiro, V. (2012). *Sobre o ensino e a concepção do projecto* (Edições Un). Edições Universitárias Lusófonas.
- Pires, V., & Vieira, J. (2016). *A Construção da Identidade docente em Educação Física*. (Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil)
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52–60. <https://doi.org/10.47863/vryu8806>

- Rocha, L. (2015). Formação do professor de Educação Física: Prática de ensino supervisionada. In R. Resende, A. Albuquerque, & G. Rui (Eds.), *Formação e Saberes em desporto, educação física e lazer* (1ª, pp. 453–476). Visão e Contextos.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a Autonomia das escolas e professores*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do desporto* (3ª). Faculdade de Motricidade Humana.
- Sá, C., & Costa, F. (2009). Formação inicial em Educação Física . Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim SPEF n.º 34 Jul/Dez*, 95–108.
- Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J., Leite, N., & Abraham, A. (2016). The Spawns of Creative Behavior in Team Sports: A Creativity Developmental Framework. 7(August), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01282>
- Savater, F. (2009). *Ética para Um Jovem* (16th ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Saviani, D. (2005). Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História Da Educação*, 4, 27–33.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física-A Necessidade de um Quadro Conceptual*. 17–23.
- Sivan, A., & Chan, D. W. K. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 11(2), 183–193. <https://doi.org/10.1080/13611260306853>
- Sousa, F., & Palmeirão, C. (2015). As Práticas de Ensino e suas Implicações na (In)Disciplina na Sala de Aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas Do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres*, 2(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Souza, J. A. S. (2013). Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. In: Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística, v. 3, n. 1, Uberlândia. Anais... Local: Uberlândia, EDUFU, 2013. p. 1-5.
- Sunaryadi, Y. (2016). The Role of Augmented Feedback on Motor Skill Learning. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 14, 271–275. <https://doi.org/10.2991/icemal-16.2016.56>
- Taschi, B. (2015). Project Based Learning from Elementary School to College , Tool : Architecture.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Books.

### **Legislação consultada**

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

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

Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro. Formação contínua.

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

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. D.R. n.º 176, Série I de 2016-09-13, do ministério da ciência, tecnologia e ensino superior. Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.