

Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Ivo Bastos Santos

Nº 36660

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 orientação da Doutora Maria Fátima Gomes Sarmiento Chaves do Instituto Universitário da Maia e da Professora Celeste Maria Teixeira Pereira da Escola Sá de Miranda.

Junho de 2021

Ficha de catalogação

Santos, I. (2021). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

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

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado, após muito tempo afastado da vida académica foi, antes de mais, uma ideia arrojada. Devo-a ao meu amigo e colega de curso Frederico Fernandes com quem partilhei muitas e boas histórias ao longo destes dois anos.

A família foi o grande pilar para o ter conseguido terminar. Tenho a sorte de ter uma grande e bonita família. Sou grato aos meus pais, que continuam a dar-me um apoio incondicional e a aconselhar-me desde que me lembro. Ao Lucas e à Isabel pelas incontáveis horas que lhes devo. Aos meus avós, à minha irmã e à pequena Lis.

À “Professora Celeste” pela sua dedicação infinita aos “seus alunos.” Fossem todos os educadores assim.

À Supervisora Fátima Sarmento por, sempre com a sua postura positiva, nos ter transmitido todo o seu conhecimento, sempre com um conselho sensato para dar.

A todos os professores do mestrado, com os quais muito aprendi, renovando o meu conhecimento, em especial ao professor Rui Marcelino e à professora Mariana Cunha. A contemporaneidade, dos seus ensinamentos, deixaram uma marca indelével em mim.

Resumo

Este relatório é parte integrante da unidade curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2º Ciclo de estudos, o Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Tem como objetivo uma descrição detalhada de toda a atividade desenvolvida e respetiva reflexão.

A PES visa a integração do Estudante-Estagiário (EE) nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física (EF) nas áreas de desempenho da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, da Participação na Escola e Relações com a Comunidade e no Desenvolvimento Profissional. O nosso Núcleo de PES, constituído por três EE, realizou esta prática no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM), em Braga. No AESM pudemos vivenciar todo um ano letivo e desenvolver em contexto prático real as nossas competências nas três áreas de desempenho, tendo sido docente do ensino secundário das turmas 11º04 e 11º09 e do ensino básico numa turma do segundo ciclo, o 6ºB, que lecionamos em conjunto.

Este documento encontra-se organizado em cinco capítulos fundamentais. O primeiro descreve o meu percurso pessoal e profissional, que me levou até à PES, e as minhas expectativas relativamente a essa prática. O segundo capítulo faz alusão à importância da PES e contextualiza-a em relação ao lugar da prática (escola e comunidade) e às turmas na qual decorreu. O terceiro capítulo reflete sobre a prática profissional, descrevendo todo o processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem, desde a planificação até à avaliação, passando com especial atenção pela realização, na qual se procura enfatizar as reflexões e evidências criadas pelos alunos. No quarto capítulo, é explanada a participação na escola e a relação com a comunidade que, mesmo neste ano atípico marcado pela pandemia do vírus Covid-19, demonstra, através das atividades realizadas, a crença e vontade de promover nos alunos o espírito de iniciativa e a promoção de estilos de vida saudáveis. Por último, o quinto capítulo descreve as dificuldades e necessidades de formação sentidas ao longo deste ano, bem como novas oportunidades de conhecimento e o reciclar de conhecimento desatualizado.

No final faz-se uma reflexão conclusiva de todo o processo e de como a PES contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, demonstrando a sua relevância no enriquecimento das nossas competências e preparando-nos para a docência da Educação Física.

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

Abstract

This report is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice within the 2nd Cycle of Studies, the Master in Physical Education at the Basic and Secondary Education, in Instituto Universitário da Maia (ISMAI). This report's goal is a detailed description of all the developed activity and the concerning reflection.

The Supervised Teaching Practice aims the integration of the Pre-Service Teacher in the domains of teaching, in a progressive and oriented way through the development of the professional skills in Physical Education teaching within the areas of Organization and Management of Teaching and Learning, School Participation, Community Relationship and Professional Development. Our Supervised Teaching Practice nucleus accomplished this practice at Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, in Braga. There we could experience a whole school year and develop, in real context, our skills in the three development areas, having myself been the teacher alone of the high-school classes 11th04 and 11th09 and of primary school class 6thB, in shared teaching with my two colleagues.

This document is organized in five fundamental chapters. The first describes my personal and professional path, which led me to Supervised Teaching Practice, and my expectations towards such practice. The second chapter is about the Supervised Teaching Practice importance and it frames it according to the practice space (school and community) and the classes in which it happened. The third chapter reflects on professional practice, describing the whole organizational and management process of teaching and learning, since planification until evaluation, paying special attention on the implementation in which we intended to emphasize the reflections and evidence created by the students. In the fourth chapter it is explained the participation in school and the relationship with the community which, even in this atypical year of the Covid19 pandemic, demonstrates, through the activities practiced, the belief and will to promote in the students a sense of initiative and the promotion of healthy lifestyles. Ultimately, the fifth chapter describes the educational difficulties and needs felt through the year, as well as new opportunities of upgrading and acquiring new knowledge.

At last it is done a conclusive reflection on the whole process and of how Supervised Teaching Practice contributed to our professional development, considering its relevance on our skills enrichment and preparing us for Physical Education Teaching.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE, PHYSICAL EDUCATION, PRE-SERVICE TEACHER.

Índice de Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AESM – Agrupamento de Escolas Sá de Miranda
DE – Desporto Escolar
E@D – Ensino à Distância
EE – Estudante Estagiário
EF – Educação Física
FCDEF – Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
ISMAI – Instituto Universitário da Maia
MED – Modelo de Educação Desportiva
MIP – Modelo de Instrução Personalizada
OC – Orientadora Cooperante
PAA – Plano Anual de Atividades
PA – Planeamento Anual
PE – Projeto Educativo
PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem
PES – Prática de Ensino Supervisionado
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
RI – Regulamento Interno
TGfU – *Teaching Games for Understanding*
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2. Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento Institucional	6
3.1. A importância da PES	6
3.2. A PES no ISMAI	6
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	7
3.3.1. Espaços desportivos e materiais	9
3.3.2. Meio envolvente	10
3.3.3. Turmas	11
3.4. O 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	17
4.1.2. Planeamento	25
4.1.3. Realização	28
4.1.4. Avaliação	34
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	40
5.1. Atividades realizadas	40
5.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação	42
5.3. Socialização profissional e institucional	43
5.4. A Componente ético-profissional	44
6. Desenvolvimento profissional	45
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	45
7. Reflexões finais	48
8. Referências bibliográficas	51

1. Introdução

Este documento é um relatório reflexivo e detalhado da Prática de Ensino Supervisionada (PES), fazendo parte da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) do ano letivo 2020/2021, com a finalidade da obtenção do Grau de Mestre pelo Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

A iniciação à Prática Profissional realizada na PES e vertida no correspondente relatório regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro).

O nosso Núcleo de PES, constituído por três EE, realizou esta prática no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda (AESM), em Braga, ao longo do ano letivo 2020/2021. O EE foi responsável pela lecionação de duas turmas do 11º ano na Escola Sá de Miranda, o 11º04, no primeiro período e o 11º09 nos 2º e 3º períodos. Lecionou ainda uma Unidade Didática (UD) de hóquei criativo, em conjunto com os dois outros EE, na EB23 de Palmeira, a uma turma do 6º ano, o 6ºB.

Ao realizar este relatório procurou-se retratar todo o processo da PES e refletir sobre o mesmo, nomeadamente sobre as opções tomadas, as constatações verificadas ao longo do processo e até mesmo sobre os resultados alcançados.

Este é um ano muito impactante para o EE visto que a supervisão à sua prática de ensino promove, por um lado, o seu desenvolvimento profissional e por outro a melhoria das aprendizagens dos alunos. A supervisão é um processo reflexivo levando a, no contexto profissional, ocorrer construção de conhecimento científico e pedagógico, ou seja, a melhoria das práticas profissionais.

Atualmente, a supervisão é vista como uma “dimensão coletiva”, democrática (Alarcão & Roldão, 2008) , onde, num clima de partilha e colaboração ocorre o desenvolvimento profissional, num percurso contínuo e progressivo. Para além da dimensão analítica, a dimensão interpessoal da supervisão faz parte do processo (Alarcão & Canha, 2013, p. 34). A supervisão tem ainda uma intencionalidade, promover a melhoria e a mudança. Tem um objeto de análise, a atividade em si mesma e, no seu contexto, o desempenho das pessoas. Tem ainda uma dimensão processual interativa (Alarcão & Canha, 2013, p. 65).

A supervisão pautou-se assim pelo acompanhamento e regulação da prática de ensino do EE no contexto da escola, monitorizando, regulando e avaliando a sua ação. Ao longo do ano, a supervisão, no nosso caso, realizada pela Orientadora Cooperante e pela Supervisora do ISMAI, teve, por um lado uma natureza mais formativa e desenvolvimentista e por outro uma natureza mais inspetiva, fiscalizadora e normativa.

É importante sublinhar que, num ano tão atípico, marcado pela pandemia do vírus Covid-19 e por períodos de confinamento, o desafio de lecionar turmas reais que também sentiram muitas dificuldades no seu processo de aprendizagem foi ainda maior do que já seria para um EE. Foi nesse sentido muito enriquecedor, por exemplo a lecionar em ensino à distância (E@D), o que nos proporcionou uma grande aprendizagem no uso de novas ferramentas tecnológicas que cada vez mais são indispensáveis ao processo de ensino. Nesta área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem procurou-se analisar as escolhas das metodologias aplicadas e os seus resultados obtidos. A esta análise procurou-se aliar as próprias características do EE enquanto profissional docente, ter em conta as suas dificuldades e as suas mais valias de forma que este fosse um processo de crescimento adaptativo. Muito foi alterado ao longo do ano e, no meu caso (como será para a maioria dos EE), a melhoria na sintetização da comunicação com a turma, ou da gestão dos tempos da aula foram alicerçadas na reflexão em grupo, tanto no pós aula como no planeamento das seguintes sessões.

A minha participação na Escola e a relação com a Comunidade foi também muito marcada pela pandemia e a necessidade de distanciamento social. Ainda assim, neste âmbito sublinho as participações nas reuniões do Departamento de Expressões, reuniões da Área Disciplinar de Educação Física e do Conselho de Turma das turmas nas quais lecionei. O grupo de Desporto Escolar (DE) – Natação também foi uma das atividades na qual pude participar, aprender e contribuir.

Quanto ao desenvolvimento Profissional, para além das formações realizadas ao longo do ano, quer as inseridas na comunidade do AESM, quer as exteriores, ambas contribuindo para enriquecer as minhas capacidades enquanto professor, as vivências da PES, foram a experiência mais enriquecedora para esse desenvolvimento.

Assim, este relatório sintetiza todos os caminhos percorridos ao longo do ano letivo. Esses caminhos foram sustentados pela literatura científica da área da EF e do Desporto, de autores atuais, assim como os estudos científicos que suportam as suas teorias. Para além desta base científica, o planeamento e a sua realização prática foi sempre baseado numa reflexão crítica, tanto a nível pessoal, como em colaboração com o restante núcleo de PES em que se inclui o papel determinante da Orientadora Cooperante (OC).

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Mais uma vez volto à prática de ensino supervisionada!

Mas para chegar aqui a minha vida deu muitas voltas. Sou natural de Ovar, onde vivi até ir estudar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FCDEF), em 1998, tendo passado a residir na cidade invicta.

Até lá, pratiquei basquetebol na AD Ovarense, dos 10 aos 16 anos. Em Ovar todos os jovens passam pelo basquetebol da Ovarense pelo menos por uma semana! Eu pratiquei a modalidade por mais tempo, sempre com grande motivação. Acho que o meu gosto pelo basquetebol surgiu ainda na primária, quando alguns jogadores da equipa principal da AD Ovarense iam visitar as escolas e “ensinar” às crianças o jogo. Ainda hoje me lembro com admiração dessa iniciativa que deve ter sido articulada entre a administração da escola, clube e autarquia, como sempre deveria ser!

Num estudo de Cardoso et al. (2016) sobre as experiências prévias dos EE é referido que a maior parte das experiências é relembrada e contada com emoção. Enquanto as experiências positivas lhes serviram de referência e de inspiração, as experiências negativas motivaram-nos a quererem ser melhores profissionais e a proporcionarem melhores experiências aos seus alunos.

A minha decisão de seguir desporto como área profissional deu-se na passagem do 9º para o 10º ano. Nessa altura a minha dúvida era entre a música e o desporto. A certa altura a música e o desporto cruzaram-se: a tuna Musicatta Contractille (Tuna da FCDEF).

Durante o ensino secundário pratiquei natação, ginástica e atletismo. Joguei ainda voleibol, durante uma época.

A minha licenciatura, com estágio integrado (pré-bolonha) terminou com a realização do estágio profissional na Escola Secundária da Trofa. Na altura fui titular de duas turmas, uma do 9º e outra do 11º ano. Foi uma experiência tremendamente enriquecedora que não teve na altura seguimento pois enveredei pela área profissional da gestão desportiva.

O meu percurso profissional levou-me a afastar do ensino por alguns anos tendo experienciado vários cargos ligados à gestão desportiva e ao treino. De forma a enriquecer o meu conhecimento conclui o mestrado de Gestão Desportiva na FCDEF-UP, atual Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Mais tarde decidi voltar ao ensino. Comecei então a lecionar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). É o que tenho feito nos últimos 5 anos, juntamente com a ligação ao treino de formação no futebol.

Assim volta esta história ao seu início pois percebi que, para além de necessitar de reciclar os meus conhecimentos, para concorrer ao Concurso nacional de professores do ensino básico e secundário preciso ter uma classificação final de curso superior. Tomei então a decisão de voltar a estudar e frequentar o mestrado no ISMAI que me leva agora à PES na Escola Sá de Miranda!

2.2. Expectativas iniciais

Este ano iniciou, apesar deste terrível contexto (pandemia covid-19), cheio de renovadas esperanças! Como já referi no capítulo anterior, voltei a fazer PES pois pretendo melhorar a minha classificação final de curso com vista ao concurso nacional de professores de EF do ensino básico e secundário.

À chegada pretendia contribuir para que os alunos disfrutassem de uma experiência realmente motivante, em que pudessem ter iniciativa na escolha dos seus percursos ao longo das aulas de EF. Criar com eles uma relação de empatia. Nessa dinâmica contribuindo para que melhorassem a sua aptidão física, os seus hábitos de vida e a sua compreensão do valor da atividade física e desportiva para um cidadão ativo e plenamente integrado e realizado na sociedade.

Tive de igual forma a expectativa de contribuir para a dinamização da comunidade escolar e da ligação desta com o meio envolvente já que, para além de atividades formais como o seminário, tinha a ambição de me inteirar e participar em clubes ou grupos que promovessem a união da comunidade. Sou, por norma, uma pessoa comunicativa e que valoriza a entreaajuda e a partilha. Criar dinâmicas com professores de outros grupos e aprender muito com a experiência e vivências dos colegas esteve nas minhas prioridades.

Como é obvio, tinha a expectativa de que este ano fosse determinante para a minha formação profissional e para tal, para além da PES pretendia participar em formações que complementassem a minha experiência. Saliento que a existência, com sede na escola, do Centro de Formação Sá de Miranda foi uma mais-valia nesse sentido.

Apesar de já lecionar há vários anos, apenas o fiz fora das AEC do 1º ciclo no meu primeiro estágio, no longínquo ano letivo de 2001/2002. Nessa altura assumi uma turma do 9º e uma do 11º ano. Sei que passou demasiado tempo, que o ensino se modificou substancialmente e assim sendo, quase como para a maioria dos meus colegas de curso, parti para este ano como se fosse a primeira vez.

A motivação para o primeiro dia na escola era muita. Importa salientar que o primeiro ano do mestrado excedeu as minhas expectativas pois aprendi imenso, reciclei o meu conhecimento científico e especialmente o pedagógico. Enfatizo o foco nos novos modelos de ensino da EF que conferem ao curso uma contemporaneidade e nos permite obter ferramentas, a meu ver, verdadeiramente capazes de ajudar os futuros professores a enfrentar os desafios que lhes serão colocados e reinventar o ensino.

A escola foi-nos apresentada pela OC. Após o contacto formal, via email, deu-nos as indicações para seguirmos até à secretaria preencher a nossa ficha informativa. Chegados ao seu contacto reunimos e as primeiras informações de trabalho foram dadas. A receptividade e o à-vontade com que nos recebeu ajudou a descontrair e ganhar confiança. Mostrou-nos então todo o espaço escolar e apresentou-nos à direção e a todos os colegas que por nós se cruzavam. A expectativa relativamente ao espaço foi largamente superada já que a escola é bastante ampla, com excelentes espaços de uso comum, grandes pátios e jardins, salas de aula amplas e em bom estado. As instalações desportivas também me surpreenderam já que receava que estas fossem insuficientes para a comunidade escolar. Ao longo da visita percebi que, com os três espaços disponíveis, o pavilhão, o polidesportivo exterior coberto, o campo e pista de atletismo exteriores, as aulas de educação física poderão ser dadas sempre com espaço suficiente para as turmas que estiverem a trabalhar em simultâneo bastando para isso que o roulement seja bem pensado.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A importância da PES

A PES é o local ideal onde a teoria se concretiza em prática. Após a reformulação do ensino superior através do processo de Bolonha, apenas é possível lecionar EF com a obtenção do grau de mestre do mestrado em que se inclui a UC de PES. Para além desta questão formal a PES é essencial na formação profissional do EE sendo a última etapa da sua formação académica. O Estudante de Mestrado chega à PES com uma série de crenças e expectativas que poderão, em muitos casos, colidir com o que irá encontrar na sua realidade, na escola onde irá decorrer a PES. A profissão docente pode ser compreendida, em toda a sua complexidade através da criação da identidade profissional para a qual muito contribui o ano de PES porquanto situa o EE num contexto e este, na sua individualidade irá aprender as características da profissão adaptando-as a si. O EE tem neste ano a oportunidade de vivenciar todo o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), desde a sua conceção até à sua avaliação, aprendendo que, ao longo do caminho os ajustamentos são essenciais, segundo as reformulações que vai recolhendo e assim atingir os objetivos traçados.

Neste ano o EE é simultaneamente estudante e professor. Essa nova condição, nunca antes experienciada é causadora de alguma inquietude. As múltiplas responsabilidades inerentes e a forma como se lida com as mesmas dependem grandemente das características de personalidade, da formação prévia, das especificidades gerais e particulares do contexto e da morfologia das interações. (Albuquerque et al., 2002)

3.2. A PES no ISMAI

A UC de PES do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do ISMAI, integra a agora designada Prática Supervisionada, correspondente ao anteriormente designado Estágio Profissional, e o respetivo relatório da PES (RPES), cuja regulamentação se encontra substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo n.º 11 do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

A PES no ISMAI, visa a completar a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no

âmbito do ensino da Educação Física nas áreas de desempenho da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

Na PES participam, segundo o seu regulamento, o ISMAI, a Escola Cooperante, o EE, a equipa de supervisão e o orientador cooperante.

As atividades da PES iniciam formalmente no dia 1 de setembro. No nosso caso aguardamos a comunicação formal do ISMAI da nossa colocação no AESM e no dia 3 de setembro comunicamos com a OC que agendou a primeira reunião de NPES na qual nos apresentamos e ficamos a conhecer a escola.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

“Quem se situa na escola como área profissional, e ao mesmo tempo consegue dispor-se a intervir, constata que os problemas educativos atuais não encontrarão resposta nos limites dos tempos, dos espaços e das formas diretamente escolares. [...] Vai ter que imiscuir-se no real envolvente e vai parar outros espaços sociais e a outras áreas de atividade com outros atores” (Benavente & Garcia, 1992, p. 42)

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.

A cidade de Braga assume um papel regional estratégico e central: de Bracara Augusta aos nossos dias, quer pela sua localização geográfica privilegiada, quer pelo seu dinamismo, Braga desempenha um papel dinamizador de referência a nível económico, cultural e do conhecimento e de tecnologia.

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, cujo território educativo se estendia pelas partes Norte e Nordeste do concelho de Braga, integrando as freguesias de Palmeira, Dume, Adaúfe, Crespos, Pousada, Santa Lucrecia de Algeriz e Navarra.

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.

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, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, solidários, dotados de espírito crítico mas respeitadores dos princípios da democracia e da diferença.

O AESM pretende ser reconhecido como um agrupamento de referência educativa, um espaço multidimensional de aprendizagens, afirmando-se pela qualidade do ensino que pratica e pela relevância das atividades que desenvolve, com uma imagem de instituição aberta, plural, cultural, solidária e inclusiva, promotora da valorização social e cultural do seu território educativo.

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. Do agrupamento é 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 as turmas o 3º ciclo está concentrado na Escola de Palmeira, havendo só 6 turmas em funcionamento na Escola Sá de Miranda. Funcionam em projeto CLIL uma turma de 7º e uma de 8º na Escola Sá de Miranda e uma turma de 5º ano na EB de Palmeira.

A oferta educativa e formativa do ensino secundário no AESM é 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 de Informação e Animação Turística, Técnico de Multimédia, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico 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 em funcionamento para servir a comunidade discente, aumentando a oferta educativa. Assim para o ano letivo 2020 /2021 a oferta era: Clube de robótica; Clube de desporto escolar; Programa Educação para a Saúde; Erasmus +; eTwinning; Inov@Sá; Museu da Escola Sá de Miranda; Projeto Pedagogia Para A Autonomia E Sucesso Educativo; Plano Cultural De Escola; Quadro Eqavet; Oficina De Percussão.

Relativamente ao clube de desporto escolar, o agrupamento tem 10 grupos equipas, abrangendo todo o agrupamento de escolas: atletismo; atividades rítmicas e expressivas; canoagem; badminton; basquetebol; desporto adaptado; golfe; natação; ténis de mesa e voleibol.

3.3.1. Espaços desportivos e materiais

Na primeira visita à escola, os EE ficaram a conhecer melhor as instalações tanto as desportivas como restantes instalações e serviços. Com agrado pessoal pudemos verificar que existem muitos espaços verdes onde toda a comunidade pode usufruir e socializar entre as atividades letivas. No que respeita a espaços desportivos destinados às aulas de EF, a Escola Sá de Miranda possui três espaços. O campo exterior, C1, apenas com uma cobertura, possui tabelas de basquetebol e balizas de futsal/andebol, com as respetivas marcações em tamanho oficial. O outro espaço exterior, 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 ficar adjacente a uma quinta pedagógica pertencente à escola, este espaço costuma designar-se por “Quinta”. O projeto pretende desenvolver na Quinta da ESM, um espaço educativo de divulgação de espécies arbóreas e arbustivas autóctones, de plantas aromáticas e medicinais e de algumas espécies animais (gamos, pavões e outras aves de pequeno e médio porte), aberto aos alunos de todas as escolas e à população da cidade de Braga. Por último temos disponível o ginásio, que se trata

de uma sala de desporto com cerca de 24 metros de comprimento e que permite a prática de atividades rítmicas, badminton, voleibol, ginástica acrobática e desportiva, para apoiar estas atividades possuem sistema de som portátil. Neste espaço, existiam ainda, alguns aparelhos de ginástica fundamentais para a lecionação das matérias específicas como por exemplo: trave de iniciação, plinto de seis caixas, bock, colchões de queda e individuais, minitrampolim, espaldares, que possibilitam a prática da modalidade.

Para a quantidade de turmas e tendo em conta que na maior parte das vezes existem pelo menos duas ou três turmas a ter aula de educação física em simultâneo, os espaços não são suficientes. Sempre que chove, ou o tempo não o permite o espaço C2, por ser um campo exterior fica sem condições de segurança obrigando com que essa turma partilhe o espaço C1 outra turma, ficando este espaço reduzido em dimensão para a prática da aula.

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.

3.3.2. Meio envolvente

A Escola Sá de Miranda fica situada numa das freguesias centrais do concelho de Braga, S. Vicente.

Das instalações desportivas municipais existentes destaca-se o Complexo Desportivo da Rodovia que conta com 6 campos de futebol; 2 campos de basquetebol; 1 parque infantil; 1 parque geriátrico; 1 parque de street workout; 1 parede de escalada; 1 skate park e 1 extensa via pedonal ciclável, ao longo do rio Este e tem 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, existe o Pavilhão Flávio Sá Leite (pavilhão da equipa de andebol mais emblemática da cidade – ABC/UMinho); o Clube de Ténis de Braga (composto por 6 campos de ténis e um de Miniténis); além do mais, dispõe das Piscinas Municipais de Maximinos e da Rodovia (ambas contemplam o serviço de Escola de Natação, que engloba a adaptação ao meio aquático e, posteriormente, o ensino e aperfeiçoamento da modalidade). Na Piscina da Rodovia decorriam os treinos do DE de Natação do agrupamento nos quais participamos.

O concelho de Braga, ao nível do associativismo desportivo, engloba um total de 11.282 atletas, distribuídos por 52 modalidades e 132 Clubes/Associações Desportivas. Para a

existência destes valores contribuem associações e clubes de todos os âmbitos desportivos, tais como: federado, escolar, militar, universitário e INATEL.

3.3.3. Turmas

Segundo Bento (2003), o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didáticas “conteúdos”, “objetivos” e “método”), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos. Ainda segundo o mesmo autor, apesar da importância do programa de ensino (PNEF, Aprendizagens Essenciais), este é complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma.

11.º04

No 1º período lectionei a turma 11.º 04. Esta é uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Tinha 13 alunos, com média de idades de 16,38 anos. Desses, três apenas estão matriculados à disciplina de física e química, por não terem obtido aprovação á disciplina. Para esta caracterização iremos focar-nos apenas nos dez alunos que frequentaram a disciplina de Educação Física. Apenas uma aluna do sexo feminino e os restantes nove do sexo masculino. Um aluno é natural do Brasil e os restantes são de nacionalidade portuguesa. Quanto à sua residência, importa referir que a grande maioria é do concelho de Braga (7), dois de Vila Verde e um de Barcelos. Segundo as respostas dadas pelos alunos na sua ficha biográfica, todos os alunos vivem com o pai e a mãe, tendo por isso uma família estruturada. Para além dos pais e irmãos, apenas um aluno referiu viver com o avô. Apenas três alunos disseram morar a mais de oito quilómetros da escola. Dois alunos vêm a pé para a mesma sendo que os restantes vêm de carro ou autocarro.

Atualmente as novas tecnologias são essenciais ao nosso dia-a-dia. Desde o início do ano que o E@D estava previsto pois o planeamento foi realizado tanto para o regime presencial, como o misto ou à distância e, para tal, estas ferramentas seriam essenciais para este tipo de aulas. Por essa razão procurou-se caracterizar o seu uso pelos alunos. Constatou-se que todos os alunos possuíam telemóvel e computador, apesar de este último ser de partilha com outros

familiares, no caso de seis alunos. Apenas um referiu possuir tablet. Todos tinham acesso à internet em casa. Para as aulas de Educação Física apenas um aluno referiu não ter nenhum meio tecnológico disponível para as mesmas, caso elas se viessem a realizar à distância.

Para E@D todos os alunos afirmaram ter um espaço disponível para a prática de atividade física. Na ficha biográfica e vocacional procurou-se analisar o E@D no ano letivo anterior e como os alunos se tinham adaptado ao mesmo. Dos dez, dois afirmaram não se ter adaptado. Apenas dois alunos referiram não ter tido dificuldades. Os restantes descreveram as suas maiores dificuldades que foram a dificuldade na concentração, algo que se compreende, pois o aluno estava sozinho em frente ao seu computador e muitas vezes a interação seria pouca. Também a dificuldade de comunicação foi referida por mais do que um aluno, o que levava, por vezes, a que os alunos não entendessem as explicações do professor. Foi também referida a dificuldade em ter um espaço adequado à prática física. A edição de vídeos também foi elencada. Essa informação foi bastante útil para, ao planear o E@D, se criarem estratégias que ajudassem os alunos com essas dificuldades.

Em relação ao uso de aplicações, especificamente aquelas que poderiam ser usadas como recursos educativos, todos os alunos referiram já ter trabalhado com o Classroom, o Sokrative ou o Padlet, sendo que o grau de conhecimento de outras aplicações era elevado. Oito alunos, dos dez, dominavam a edição de vídeo. Em relação às aplicações do Office, os alunos afirmaram saber trabalhar com o word e com o powerpoint, mas apenas cinco, ou seja, metade da turma, disse saber usar o excel que se apresenta como uma ferramenta muito útil nas aulas de Educação Física.

Focando-nos na atividade física, desporto e educação física, procurou-se saber os hábitos e gostos dos alunos. Estes demonstraram serem alunos com um bom historial de prática desportiva, salientando-se desportos como a natação, o futebol e o atletismo. Com cinco alunos aparecem de seguida o ténis de mesa, o badminton, o basquetebol e o voleibol. Apesar desta aparente vasta experiência, apenas três alunos disseram ser federados na modalidade que praticam. Já no Desporto escolar, oito alunos referiram já ter praticado o que denota, mais uma vez, a cultura desportiva da turma. Em relação à natação os alunos revelaram ter um nível médio, já com alguma experiência, mas com algum défice nas técnicas simultâneas.

Em relação ao seu futuro, apenas um aluno disse querer ir trabalhar após a conclusão da escolaridade obrigatória. Todos os alunos referiram que queriam seguir uma profissão da área das engenharias. Dos dez alunos, seis referiram ter outros gostos ou talentos o que é positivo para alargar as suas experiências. Apenas dois alunos dizem ler nos seus tempos livres. Por

outro lado, todos utilizam o computador nesse tempo. Os hábitos de leitura, apesar de não ser um conteúdo específico de educação física, podem-se considerar um conteúdo transversal a todas as disciplinas e que deve ser trabalhado, por exemplo, na pesquisa de conteúdos científicos para a elaboração de trabalhos.

Relativamente aos hábitos de vida e saúde, conteúdos importantes na educação física que visa a formação integral do aluno, dois alunos afirmaram que nem sempre tomam o pequeno-almoço. Um aluno afirmou ter a doença da disidrose e outro, dificuldades visuais.

Quando se perguntou quais as modalidades preferidas, o voleibol foi a preferida, seguida do badminton e andebol. O basquetebol e o futebol surgiram também nas preferências. Se analisarmos apenas os desportos individuais, a natação e os desportos de combate surgem como os preferidos. Pelo contrário, os vários tipos de dança assim como as variantes da ginástica surgiram como as matérias que menos gostam.

A grande maioria dos alunos afirmou querer alcançar uma classificação de excelência no final do ano letivo à disciplina de educação física.

11.º09

A turma 11º 09 era uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Foi a turma que lecionei nos 2.º e 3.º períodos. Inicialmente era constituída por 24 alunos, passando depois a 22, pois 4 alunos foram transferidos para outras escolas no final do primeiro período, sendo que essa informação foi relevante para o meu planeamento a partir do segundo período. Dos 22 alunos, seis eram do sexo masculino e os restantes 16 do sexo feminino. Estes alunos tinham uma média de idades de 16,75 anos. Um aluno era natural do Brasil, um 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 de Vila Verde e um de Amares.

Segundo as respostas dadas pelos alunos na sua ficha biográfica, uma grande parte da turma não vive, dentro do seu agregado familiar, na habitual tipologia de família estruturada de mãe e pai. Dez alunos não moram com o seu pai, uma aluna não mora com a sua mãe e existe até um aluno que afirmou habitar sozinho pois já é maior de idade e os pais trabalham noutra país. Metade dos alunos têm mais de um irmão a viver consigo. Dois têm mais dois irmãos e existe, inclusive um aluno com quatro irmãos a viver consigo. Para além destas pessoas, dois alunos vivem com as suas avós e um com a tia. Esta estruturação do agregado poderá ser um dado importante para compreender as dinâmicas sociais da turma e o EE deverá ter este dado

em consideração nas suas planificações. Apenas três alunos disseram morar a mais de oito quilómetros da escola. Dois alunos vêm a pé para a mesma sendo que os restantes vêm de carro ou autocarro.

Atualmente as novas tecnologias 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 possuem telemóvel e apenas dois não possuem computador em casa. Dos que possuem, seis têm que o partilhar com o restante agregado familiar. Todos têm acesso à internet em casa. Atualmente, o uso da tecnologia nas aulas de Educação Física é cada vez mais uma realidade e, sabendo de antemão que, este ano, as turmas terão uma aula em sala de 50’ todas as semanas, o EE deve recorrer a estes instrumentos para criar novas estratégias pedagógicas.

Para E@D cinco alunos afirmaram não ter um espaço disponível para a prática de atividade física em sua 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.

Em relação ao uso de aplicações, especificamente aquelas que poderão ser usadas como recursos educativos, todos os alunos referiram já ter trabalhado com o Classroom, o Sokrative ou o Padlet, sendo que o grau de conhecimento de outras aplicações é elevado. 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, salientando-se desportos como o futebol, o basquetebol, a natação, a dança e o voleibol. Estes são dados muito importantes para se poder planear com mais critério. A possibilidade de apresentar novas modalidades aos alunos é uma questão a ter em conta, ainda mais em ano de bastantes restrições à prática de atividade física devido à pandemia. Apesar desta aparente vasta experiência, apenas cinco alunos disseram ser federados na modalidade que praticam. Já no DE, nove alunos

referiram já ter praticado 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. Mais do que isso foram apenas sete alunos, evidenciando-se neste fato uma das causas que poderemos contribuir para melhorar, o aumento do tempo de prática de atividade física. Em relação ao seu futuro, a maioria da turma pretendia seguir estudos superiores.

Relativamente a questões de saúde, um aluno afirmou ter Miastheria Gravis, o que já nos tinha sido informado pela OC e que, na prática, significa que por vezes este aluno poderá ficar mais fatigado e ter que parar a prática, já que o seu sistema nervoso poderá não estar a dar a informação adequada ao sistema músculo-esquelético. Dez alunos afirmaram ter dificuldades visuais.

Quando se perguntou quais as modalidades preferidas, o voleibol foi a preferida, seguida do badminton e 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 tem a missão de motivar os alunos menos ambiciosos para que se superem e melhorem os seus resultados.

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 tinham doze anos e os restantes tinham onze anos. Relativamente ao contexto socioeconómico, registavam-se cinco alunos que beneficiavam de subsídio escolar: Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, excetuando-se um de nacionalidade brasileira. Este aluno frequentou em Portugal o 4º ano de escolaridade. Regista-se ainda 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 habitualmente.

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

3.4. O 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, Eduardo Rodrigues, Ivo Santos e Pedro Oliveira e pela orientadora cooperante, a professora Celeste Pereira. A professora tem já 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. 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.

No nosso caso o grupo era heterogéneo já que cada um de nós apresenta características distintas. O Eduardo Rodrigues já é profissionalizado no grupo 260 e leciona há mais de 20 anos, fazendo parte do quadro de zona 1. Eu, Ivo Santos, também sou profissionalizado, no grupo 620 embora tenha estado vários anos sem lecionar. Desde há cinco anos que voltei ao ensino lecionando apenas nas Atividades de Enriquecimento do 1º ciclo. O Pedro Oliveira é o elemento mais novo, está a frequentar o seu primeiro mestrado e correspondente profissionalização como professor de EF, tendo iniciado a lecionação das AEC no ano anterior.

O Eduardo era o mais experiente, pelo que o seu conhecimento da gestão da aula, clima e até processos burocráticos da escola foram um excelente contributo para o grupo. Eu sou o mais reflexivo. Procuo ler muito e sustentar a minha atuação na bibliografia científica de referência na nossa área. O Pedro é muito prático e hábil nas novas tecnologias pelo que, ao longo do ano, foi sempre o primeiro a usar a tecnologia para apresentar soluções inovadoras para as nossas necessidades. Penso que cada um de nós, com as suas vivências e personalidade pode contribuir para que o trabalho em equipa fosse mais profícuo.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

Bento, (2010) retrata, no editorial da Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, a condição humana, o que nos diferencia dos demais. “Somos entes e agentes ‘artísticos’, que se movem atrás de objetivos ‘distantes’, traçados de ‘antemão’. A sua consecução é um pressuposto da nossa Humanização.” (Bento, 2010, p. 10) Estes objetivos, traçados de antemão, também na educação, norteiam todo o processo. Nesse editorial a procura da excelência é enfatizada. O autor sustenta que “a exigência do fazer bem feito é a regra balizadora do ensino e da aprendizagem em qualquer área educativa. A regra do educador só pode ser esta: educar bem. E a regra do educando: aprender bem” (Bento, 2010, p. 11).

Não se pode conceber o ensino sem antes conhecer o seu meio. A conceção do ensino pressupõe um diagnóstico a realizar sobre o que é necessário ensinar e como o fazer. Uma profunda reflexão inicial é essencial para o sucesso do PEA e, para tal, uma exaustiva recolha de informação é determinante. Após os primeiros dias em que a nossa OC nos apresentou a escola, as instalações e a comunidade escolar, marcamos presença nas reuniões de início de ano letivo dos vários órgãos da escola. A reunião geral de professores foi para nós o cartão de visita do agrupamento e serviu para nos inteirarmos dos procedimentos da escola, calendarização anual e todas as informações essenciais para o início do ano letivo. Um dos assuntos analisados foi o dos procedimentos relativos à pandemia e os cuidados a ter em termos de segurança e protocolo.

É essencial que o professor conceba a sua atividade de ensino suportada por uma série de referências que partem do currículo e que passam pelas características únicas do meio, dos alunos, da especificidade do momento em que se leciona (Albuquerque et al., 2014).

Após os primeiros dias de reuniões em que nos fomos inteirando dos procedimentos na escola, passamos à análise dos documentos orientadores de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Primeiramente analisou-se o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as Aprendizagens Essenciais (AE) relativos ao 11º ano. Destes documentos verificamos quais as modalidades a abordar, sendo que algumas seriam de escolha por parte dos alunos. Desta análise constatou-se também que poderiam escolher, de entre as modalidades abordadas, quatro de nível introdutório e duas de nível elementar. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade

Obrigatória foi outro dos documentos consultados. Este norteou, ao longo do ano, todo o nosso planeamento, procurando promover competências como o Pensamento Crítico e o Pensamento Criativo, o Raciocínio e a Resolução de Problemas, o Relacionamento Interpessoal, a Autonomia e o Bem-estar, saúde e Ambiente.

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Procuramos, nesse sentido, formar cidadãos capazes de refletir e intervir na sociedade, em cooperação com outras entidades mas com autonomia e espírito de iniciativa.

Dos documentos nacionais passamos então à especificidade do nosso agrupamento tendo para tal consultado, antes de mais o Projeto Educativo (PE) da escola que é o documento que norteia todos os outros.

Documento de carácter pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa; estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação, concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa. (Costa, 2003)

Assim este é o documento orientador de tudo o que se realiza na escola. Ele define metas, objetivos e opções estratégicas pondo em prática a autonomia de cada escola.

Outro documento que foi importante analisar foi o Regulamento Interno (RI) pois este define o regime de funcionamento de todo o agrupamento e de todos os seus órgãos de gestão. É aplicado a toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, auxiliares, pais e entidades externas à escola que tenham alguma relação com a comunidade escolar.

Após analisar estes documentos estruturantes foi importante escrutinar o Plano Anual de Atividades (PAA) que define o conjunto de atividades que decorrerão ao longo do ano, seus objetivos e formas de organização e que é criado em função daquilo que foi determinado pelo PE. Este ano, devido a todas as condicionantes relacionadas com a pandemia do vírus Covid-19 as atividades propostas foram em menor número em relação a anos anteriores. Mesmo as

que foram elencadas no PAA tiveram planos de ação muito restritos o que para os EE também se coloca como uma dificuldade pois diminui o leque de possibilidades da sua participação na comunidade escolar. O PAA é aprovado em reunião de Conselho Pedagógico. É um documento que está em constante reformulação já que, ao longo do ano poderão ser acrescentadas novas atividades propostas entretanto.

“Cabe ao professor, durante a atividade docente oferecer condições para que os alunos interajam motivados pela tentativa de responder às tarefas da aula planeada, de forma a ocorrer um fluxo contínuo no processo de aprendizagem e possibilitando o atingir dos objetivos” (Januário et al., 2015, p. 403).

Após a análise de todos os documentos referidos, e tendo em conta as decisões da área disciplinar onde se definiu apenas realizar atividades de baixo risco e não partilhar material passamos então para uma primeira abordagem ao Planeamento Anual (PA) procurando definir quais as Unidades Didáticas (UD) a lecionar em cada período. Para isso, o roulement, foi um documento fundamental pois permitiu perspetivar quais as modalidades que melhor se enquadravam em cada espaço. Ficou determinado que a mudança de espaço seria feita de 4 em 4 semanas, o que correspondia sensivelmente a 12 aulas a cada mudança de espaço pode corresponder uma UD e assim facilitar o planeamento. Para definir quais as modalidades a abordar ao longo do ano, dando poder de escolha aos alunos, foi feito, nas aulas iniciais um questionário de escolha da área das atividades físicas e desta forma foi possível ao EE definir as modalidades a abordar tendo em conta as escolhas dos alunos.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Os novos Modelos de Instrução, centrados no aluno, possuem uma perspetiva mais construtivista, pois são mais abertos e dinâmicos. Para os implementarmos seguimos a proposta apresentada por Metzler (2001) para o planeamento de UD's. Este planeamento agrega o contexto, os objetivos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, gestão da aula, e avaliação adaptando-os ao modelo usado para cada unidade.

Nesse sentido, abordamos desde o primeiro período a inovação no planeamento das UD proposta por Jesus Viciano (Viciano & Mayorga-Vega, 2016). Estes autores propuseram quatro

formas inovadoras de planejar as UD. Escolhemos aplicar uma UD Intermitente para abordar as atividades rítmicas e expressivas (ARE)

Araújo et al., (2014), numa revisão de vários estudos sobre o impacto o Modelo de Educação Desportiva (MED), salientam o fato de, devido aos currículos de Educação Física serem muito extensos, as UD's criadas pelos professores serem muito pequenas em número de aulas não dando oportunidade aos alunos de exercitarem o suficiente para que as aprendizagens sejam efetivas. Uma das formas que encontramos para solucionar este problema foi o de aplicar o uso de uma UD intermitente, segundo a proposta de Viciania & Mayorga-Vega, (2016). Para tal usamos a parte inicial da aula, muitas vezes como aquecimento, para dinamizar a UD de ARE. Para que a aprendizagem fosse retida e mantida ao longo do tempo, procurou-se lecionar esta unidade durante várias aulas, desde o primeiro período até ao terceiro, procurando que os alunos não se esquecessem do trabalhado exercitando muitas vezes mas por pouco tempo. Desta forma contrariou-se o modelo de uma UD de ARE de seis ou sete aulas em que os alunos apenas trabalham esse conteúdo e passado pouco tempo esquecem o que aprenderam. Outra vantagem que pensamos advir da implementação deste modelo é a de que assim os alunos não se desmotivam ou desconcentram por estarem muito tempo no mesmo conteúdo durante uma aula que, no caso da turma 11^a09, este ano letivo, era de cinquenta minutos de aula de sala seguidos de cem minutos práticos.

Vários modelos de instrução foram aplicados ao longo deste ano letivo de PES. Sempre sustentados pelo planeamento para os modelos advogado por Metzler (2001). No primeiro período, lecionava a turma 11^o04, de apenas dez alunos. Após as primeiras aulas decidimos usar o Modelo de Instrução Personalizada (MIP) para a UD de atletismo. Esta escolha deveu-se ao facto de a turma ser pequena e, alguns alunos não tinham lecionado alguns conteúdos de atletismo nos últimos anos, ao passo que outros tinham. Desta forma, cada um poderia evoluir na aprendizagem ao seu ritmo.

Idealizado por Keller (1974) o MIP é um modelo que permite que cada aluno progrida à sua velocidade encorajando-os a serem independentes na sua aprendizagem. Liberta o professor para poder dar atenção aos alunos com mais necessidades. Este modelo apresenta 5 características que o distingue: o aluno pode progredir ao seu ritmo de acordo com as suas capacidades; Para passar à próxima tarefa o aluno deve demonstrar ao professor que já atingiu os objetivos da atual tarefa; É usado um livro de procedimentos e demonstrações que permitem ao aluno desenvolver o seu trabalho de forma autónoma. O recurso a colegas avaliadores permite a múltipla repetição da avaliação à conclusão da tarefa, a graduação imediata e a

melhoria das relações sociais durante as aulas. A comunicação com o aluno é feita por escrito através do livro de procedimentos e tudo é registado nele.

O professor deve preparar material como vídeos, pequeno livro ou áudios para demonstrar a matéria para os alunos analisarem na aula. Ao avaliar as aprendizagens, o professor planeia as próximas aulas podendo intervir de forma individualizada.

Os alunos podem, ao usar o material fornecido pelo professor, aprender sozinhos e atingir os objetivos, cada um ao seu ritmo. Desta forma cada indivíduo será motivado e responsável pela sua aprendizagem. É fácil perceber que é um modelo inclusivo em que todos os alunos podem ser enquadrados, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais pois cada um vai tentando fazer as tarefas consoante as suas capacidades e pode sempre ter a atenção individualizada do professor, caso sinta mais dificuldade.

Já no segundo período, após mudança de turma para o 11º09 recorreremos ao Modelo de Ensino dos Jogos para Compreensão ou Teaching Games for Understanding (TGfU) para a abordagem da modalidade de futebol.

O Modelo TGfU foi apresentado pela primeira vez por Bunker e Thorpe em 1982 num artigo intitulado “A model for the teaching games in secondary schools”. Estes autores sentiram necessidade de contrapor as tendências em vigor na altura e que entendiam como sendo nocivas para a aprendizagem dos jogos coletivos. Eles verificaram que uma grande percentagem dos alunos não tinha sucesso em relação à técnica. Através dos modelos tradicionais, mais analíticos, os alunos apenas conheciam o jogo de uma forma superficial demonstrando fragilidade na forma de o abordar. Mesmo os alunos com elevada qualidade técnica não tinham uma boa capacidade de decisão no jogo. Na generalidade entendiam que existia uma escassez de criatividade e reflexão sobre o desporto por parte dos seus intervenientes. Estes autores enfatizavam os princípios de cada jogo para que os alunos percebessem a sua estrutura e tática juntamente com as habilidades técnicas necessárias para a sua execução. Uma das noções na qual também se centravam era a de que os jogos podem ser agrupados por classificações relativamente à sua estrutura e que os alunos beneficiavam ao compreender os atributos comuns entre eles. Almond (1986) citado por Metzler (2001) sugere uma classificação para agrupar a maior parte dos jogos ensinados em educação física: de invasão, de rede/parede, de batimento e de alvo.

O Modelo TGfU ou por outra, todos os seus sub-modelos, advogam que o jogo deve ser ensinado através de formas jogadas nas quais se procure enquadrar problemas táticos que visam a consciencialização dos mesmos por parte dos alunos e a busca pela solução adequada. Com

isto não significa que não seja necessário ensinar a técnica ou algumas das habilidades técnicas de cada jogo. A consciência tática é um pré-requisito à aprendizagem das habilidades, mas é expectável que a certa altura, ambas tenham sido adquiridas conseguindo assim efetivar uma boa performance em jogo. Ora, o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo.

Na prática, este modelo advoga que se criem exercícios baseados em formas jogadas. O professor deve então circular pelos diferentes grupos de trabalho e coloca perguntas de forma a ajudar os alunos a redefinir as suas estratégias de movimento e encontrarem soluções táticas; como por exemplo: Como é que a tua precisão se altera, dependendo do tamanho do alvo? Até agora, qual alvo tem sido mais difícil para ti? Durante a atividade, o professor deve considerar destacar habilidades, conceitos e estratégias que estão intrínsecas ao exercício. No decorrer do exercício irão surgir oportunidades de aprendizagem, onde o professor deverá intervir.

Ainda estava a implementar este modelo na UD de futebol, quando o governo decretou o encerramento das escolas por quinze dias, seguido de confinamento e retoma das atividades letivas em Ensino à Distância (E@D). Em reunião de NPES avaliamos a situação e decidimos inovar fazendo uso de metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo de ensino e da aprendizagem e procuram ter especial atenção no processo ao invés de apenas se focarem no produto final e na sua avaliação. Durante este período também implementamos o programa *Skills4Genius* o que influenciou este planeamento já que algumas estratégias das aulas foram determinadas pelo programa. Assim, nas aulas de E@D utilizamos as seguintes estratégias:

Future Problem Solving International – Pensamento Divergente

A metodologia *Future Problem Solving International* (FPSP) possui evidências de fomentar o pensamento criativo em crianças e jovens portugueses tal como demonstrado no estudo de Azevedo et al. (2019). Este programa incentiva a criação de momentos de partilha que requerem por parte dos intervenientes pensamento crítico, imagens metafóricas e analogias, complementando-as com a associação de ideias, relacionamentos e “brainstorming” estas nossas propostas de tarefas também procuraram explorar o uso de imagens metafóricas e a associação de ideias. Azevedo et al. (2019) sublinham que essas tarefas ajudam a produzir mais e novas ideias (fluência, originalidade e resistência ao término prematuro), melhorias (Elaboração), e abstração. Tal como nas nossas aulas de implementação do programa, o FPSI concentra-se também numa dimensão afetiva da aprendizagem, incluindo o uso de ferramentas

como jogos e simulações, metáforas, imagens. Estas ferramentas exigem que os professores e os alunos participantes explorem as dimensões pessoais e interpessoais.

Aprendizagem baseada em problemas (ABP)

O método *Problem Based Learning* PBL oferece ao aluno uma atividade mais prática, enquanto o ABP tem os seus esforços concentrado na teoria para solução de problemas.

Nesta metodologia, a aprendizagem forma-se por meio de discussões em grupo, sempre referenciada por autores e pesquisas.

Essa discussão obriga o aluno a procurar o conhecimento em diversas áreas de conhecimento, o que aumenta o nível intelectual do indivíduo.

Sala de aula invertida

Este conceito, também nomeado como *flipped classroom*, propõe que os alunos façam, como trabalho de casa o estudo do conteúdo, maioritariamente através de meios digitais e a aula presencial seja para discussão, dúvidas ou realização de exercícios.

Neste caso, o professor terá maior responsabilidade ao preparar o material, mas é um bom método para dar mais agilidade no progresso do ensino.

Nas empresas, este método pode resultar na redução de custos, pois não é necessário ter o docente presente por diversas vezes na empresa.

No segundo período foi em simultâneo implementado o Programa *Skills4Genius*, referente à UC de Projetos de Intervenção. Este programa utiliza um modelo híbrido que conjuga estratégias do TGfU, MED e dos Jogos Projetados pelos Alunos, ou *Student Designed Games* (SDG). Utiliza também a metodologia do FPSP para exercitar e desenvolver o pensamento divergente. Como estávamos em E@D apenas usamos o SDG e o FPSP.

Para desenvolver o SDG focamos o trabalho à distância dos alunos na criação de jogos projetados por eles, seguindo estratégias deste modelo de instrução que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (Araújo et al., 2019). Hastie (2010) refere que os fatores diferenciadores deste modelo residem na promoção de um ambiente facilitador do trabalho colaborativo, comportamentos éticos, comunicação de pares, respeito pela opinião dos outros, partilha de ideias e aceitação de pares e de uma interação social positiva entre os alunos. Este modelo de instrução contempla várias fases que enfatizam o desenvolvimento de um conjunto de jogos e atividades que são concebidos pelos alunos, considerando certos parâmetros

referidos pelo professor, que se baseiam, essencialmente, nas características e habilidades fundamentais de cada turma. Desta forma, os alunos são autónomos para explorar o jogo, nomeadamente, os métodos de pontuação, escolha do equipamento, espaço, regras, entre outros (Casey et al., 2011; Hastie & André, 2012))

No terceiro período, decidimos implementar o MED (Siedentop, 1994) para lecionarmos o badminton.

Este modelo foi criado por Siedentop em 1994 e enfatiza o papel socializador do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas relacionadas com o jogo e no próprio jogo. O MED procura promover aprendizagens contextualizadas: experiências educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de Educação Física.

O MED tem como objetivos prioritários o ensino do Desporto na escola. Pretende também enfatizar a dimensão social, pedagógica e educativa no desporto, a utilização deste modelo vai muito para além dos benefícios da atividade física, sendo que o objetivo principal é a promoção da afiliação dos alunos ao desporto.

A EF nada se assemelha ao desporto fora da escola devido a práticas reduzidas, competição desprovida da formalidade, unidades curtas, mudança de equipas em todas as aulas e a aulas sem qualquer festividade. Para contrariar essas situações recorrentes o principal objetivo do MED é promover experiências autênticas dentro da EF, ou seja, trazer o desporto para dentro das aulas de EF, fazendo com que o aluno tenha a mesma experiência desportiva que tem fora da escola.

Para a sua implementação, o professor instrui nas primeiras aulas e, progressivamente os “treinadores” designados vão dando os seus exercícios assumindo o controlo da equipa. Nessa altura o professor supervisiona e intervém se achar necessário. Pretende-se então com o MED tornar o jovem um cidadão desportivamente culto, distinguir a boa da má prática desportiva, formar um aluno, desportivamente competente e entusiasta, que gosta e procura o desporto fora da escola. As diferenças fundamentais das competições planeadas na escola em relação ao desporto competitivo ou federado são a Inclusão, o uso do Jogo Modificado e a Diversidade de funções. Toda a gente joga (deve haver homogeneidade entre equipas e heterogeneidade intra-equipa. A natureza da competição também é inclusiva). Usam-se jogos reduzidos, equipas pequenas, adaptações dos materiais e das regras e procura-se atribuir funções a diversos alunos (jogador, árbitro, treinador, presidente, etc).

Usamos este modelo para a UD de badminton pois verificamos alguma apatia nos alunos, associada a falta de motivação e empenho, devido ao ano atípico em que passaram muito tempo em casa, socializaram pouco e praticaram menos atividade física.

4.1.2. Planeamento

Dois investigadores (Bento, 2003) (Metzler, 2001) do ensino da Educação Física guiaram as nossas ações enquanto aspirantes a professores. Para ambos a importância do planeamento é inequívoca. Bento, (2003, p. 16) afirma que “uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação.” No mesmo sentido, Metzler (2001) afirma que “planear é essencial para a instrução” e reforça a ideia sublinhando que “vários estudos demonstraram que a instrução efetiva é intencional e plena de propósito.”

Após a análise de todos os documentos referidos na conceção do ensino, e tendo em conta as decisões da área disciplinar que definiram apenas realizar atividades de baixo risco e não partilhar material passamos então para uma primeira abordagem ao PA. O PA pressupõe, antes de mais, o domínio dos objetivos de desenvolvimento da personalidade. É como um mapa, que cada um cria à sua maneira, de formas diversas, que balizem o itinerário a percorrer, o ritmo do andamento, as etapas intermédias, os pontos altos e a meta final a atingir (Bento, 2003, p. 68).

Procuramos então definir quais as matérias a lecionar em cada período. Para isso, o *roulement* é um documento fundamental pois permite perspetivar quais as modalidades que melhor se enquadrarão em cada espaço. Como este ano ficou determinado que a mudança de espaço seria feita de quatro em quatro semanas, o que correspondia sensivelmente a doze aulas, a cada mudança de espaço poderia corresponder uma UD e assim facilitar o planeamento.

Para definir então o planeamento das UD's a abordar no primeiro período realizamos, na primeira aula, uma avaliação diagnóstica a fim de aferir o nível de conhecimento e capacidade de execução dos conteúdos de cada matéria a abordar. O atletismo, sendo uma modalidade individual e que seria possível abordar, de forma condicionada, sem partilha de material, foi a primeira na qual se fez a avaliação diagnóstica. Com esta informação, e tendo em conta as AE, elaboramos a UD distribuindo os conteúdos pelas aulas, de uma forma lata já que os alunos teriam autonomia para avançar ao seu próprio ritmo, até porque o modelo de instrução seguido foi o da Instrução Personalizada.

A avaliação da aptidão física dos alunos foi outra das atividades iniciais das aulas. Esta avaliação foi realizada através da aplicação da bateria de testes Fitescola que compreende um conjunto de testes para avaliação dos vários parâmetros. Avaliar, melhorar e consciencializar os alunos da sua aptidão física é um dos objetivos centrais da EF e, por isso mesmo, é feita uma avaliação inicial e, ao longo do ano, este domínio, que é trabalhado transversalmente foi alvo de 3 avaliações, procurando-se assim criar hábitos saudáveis nos alunos e a sua constante evolução. Este é um dos pontos altos que refere Bento (2003) em relação ao PA.

Durante muitos anos o Modelo da Estrutura do Conhecimento idealizado por Vickers, (1990) foi a base para o planeamento, especialmente das UD. Os famosos MECs que continham oito módulos e que no quarto, a determinação da extensão e sequência dos conteúdos, surgia uma grelha vulgarmente chamada de “grelha de Vickers” eram a estrutura usada para planear as UD. Com a contínua investigação em educação o uso desse modelo foi diminuindo. Uma das razões prendeu-se com o facto de a grelha dos conteúdos ser demasiado rígida e não ter em conta o processo de ensino e a progressão mais ou menos conseguida da aprendizagem. Os ajustamentos não estão previstos. Podemos dizer que é um modelo algo desatualizado para fazer face às necessidades dos alunos e das turmas heterogéneas da sociedade atual. Os novos Modelos de Instrução, centrados no aluno, com uma perspetiva mais construtivista, servem melhor esse fim pois são mais abertos e dinâmicos. Seguindo a proposta abordada por Metzler (2001), procuramos planear de forma a usar os novos modelos de instrução. Este planeamento agrega o contexto, os objetivos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, gestão da aula, e avaliação adaptando-os ao modelo usado para cada unidade.

No segundo período cada EE mudou de turma a lecionar. Este foi mais um desafio que, em termos de planeamento levou a que cada um de nós tivesse que analisar de novo todos os documentos de referência da respetiva turma, as fichas biográficas e a trocar informações entre EE para que a reformulação do planeamento para este período fosse ajustada às circunstâncias.

Devido à pandemia as escolas pararam a atividade letiva por quinze dias e de seguida passaram a ensino à distância (E@D) como já havia sido previsto no início do ano letivo. Nóvoa (2007), enfatiza os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm revolucionado o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Participamos nas reuniões de área disciplinar e geral de docentes do agrupamento, no início do segundo período, procurando entender as diretrizes para o funcionamento deste período em E@D. Foi sublinhado que a planificação se mantinha visto que inicialmente já havia sido prevista uma planificação para E@D. Foi focada a importância de apresentar tarefas claras e bem definidas aos alunos, que não lhes levasse mais tempo a

terminar do que o previsto para as aulas presenciais. Da mesma forma focou-se a importância da definição dos indicadores de nível na avaliação, por escalas de apreciação e de informar previamente os alunos desses mesmos indicadores. Na reunião geral foi também esclarecido que os alunos teriam aulas síncronas e assíncronas, segundo um calendário pré-estabelecido.

O nível mais micro do planeamento é o Plano de Aula. Este é um instrumento essencial, que deve ir de encontro a todos os documentos e planeamentos anteriormente concretizados, mas é importante referir que o plano de aula, apesar de ser o ponto de ligação do pensamento e da ação do professor, é um documento de carácter aberto, ou seja, suscetível a alterações (Bento, 2003).

O modelo de plano de aula foi sendo refinado nos primeiros dias e, em conjunto com os restantes elementos do núcleo de PES idealizamos a sua versão final que pensamos servir as nossas pretensões e abordar todos os fundamentos necessários para a realização da aula.

Este nível de planeamento foi sendo refinado por nós ao longo do ano. Para tal muito contribuíram as reflexões dos alunos realizadas no final de cada aula. Muitas das estratégias que apontaram foram por nós seguidas em aulas posteriores.

“Apesar de achar os exercícios estranhos, achei criativo. Para mim a parte menos boa foi o facto de os grupos não serem inicialmente escolhidos pelos próprios alunos. Sugestão: usar mais o agit.”

(reflexão do aluno 20 à aula de 22 de fevereiro de 2021)

Na passagem para E@D também o próprio modelo de Plano de Aula a usar foi alterado, procurando servir este tipo de ensino da melhor forma. Uma clara definição dos objetivos, que deviam ser sempre explicados à turma, quer para cada exercício como para a aula na sua generalidade foi uma das melhorias que, com a ajuda da OC e da experiência aula após aula levaram à mais eficaz concretização dos objetivos da aula planeada.

A nível micro, a preparação da aula constitui-se como o elo final da cadeia de planeamento do professor. Tem em conta as aulas anteriores e as reflexões. Os objetivos que advêm da UD concretizam-se em objetivos concretos, palpáveis e balizadores das tarefas das aulas. O Plano de Aula refere claramente as metodologias e as atividades do professor e dos alunos. (Bento, 2003)

O nosso Plano de Aula foi dividido em três partes, a inicial, a fundamental e a final. Foi sempre sublinhado pela nossa OC a importância de abordar os objetivos da aula com os alunos

na parte inicial para que estes compreendessem o que lhes era proposto a alcançar e assim os responsabilizar para o desenvolvimento das tarefas. A parte final foi, na maioria das vezes preenchida com uma reflexão conjunta da turma e professor, centrando-se numa retrospectiva do que correu bem e do que correu menos bem, assim como do apontar de estratégias para as aulas seguintes. Estas reflexões foram essenciais para planejar as aulas posteriores e até, por vezes para ajustar o planeamento da própria UD.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

“Sem motivos o Homem não se põe em movimento.” (Bento, 2003, p. 136)

Segundo Januário et al. (2015), não existe um perfil comum de desenvolvimento de rotinas de ensino. Os estagiários devem encontrar uma zona de conforto inicial e ir aperfeiçoando, gradualmente cada uma das suas ações didáticas. No meu caso, necessitei inicialmente de gerir adequadamente as atividades e o tempo de aula. Outros EE necessitam de automatizar rotinas de instrução para melhorar a autoestima ou controlar a turma.

Este ano letivo começou para todos com muito incerteza. As primeiras aulas que lecionei foram em contexto de sala de aula, pois as normas e procedimentos para o uso dos espaços destinados à prática das atividades físicas, ainda não tinham sido aprovados pelo Conselho Pedagógico. A aula de apresentação foi cuidadosamente planeada em reuniões do núcleo de PES. A OC teve um papel determinante neste nosso arranque, elencando tudo o que era essencial informar aos alunos sobre as aulas de Educação Física. Foi usado o recurso a uma apresentação de Powerpoint que focava as regras da disciplina, os procedimentos nas aulas, os objetivos da disciplina e os critérios de avaliação. É essencial que os alunos conheçam os critérios de avaliação assim como os objetivos a alcançar de forma a trabalharem para atingirem uma meta que eles próprios definem e conhecem à partida (Chng & Lund, 2018). Nessa aula procurei ser claro e preciso na informação que transmiti. Uma qualidade que penso que a minha experiência anterior me deu, e que é muito importante nas aulas, é uma boa colocação de voz. Isto não significa que deva sempre falar num tom alto mas sim colocar a voz de forma a ser perceptível a todos os alunos. Durante a exposição procurei ir fazendo pausas e questionando os alunos, tanto sobre o seu conhecimento acerca de alguns conteúdos, como sobre a compreensão em relação ao que estava a apresentar. Naturalmente, assumi uma postura amigável e bem-disposta, procurando cativar os alunos desde o início. Esta forma de estar levou, como constatei

posteriormente, a que por vezes, as turmas que lecionei relaxassem em demasia, apresentando comportamentos desviantes como a desatenção, conversas paralelas e até a falta de empenho na execução das tarefas. Ao longo do ano fui tentando corrigir essa questão procurando ser mais focado na instrução, evitando enveredar por assuntos paralelos sem ligação à tarefa ou parar a explicação sempre que algum aluno estava a falar em simultâneo. Na turma 11.º09 esta questão foi recorrente. A minha ação foi mais insistente no que concerne aos momentos de comunicação e mesmo à emissão de feedbacks motivacionais conseguindo assim uma melhoria do seu comportamento ao longo do ano.

Com as primeiras aulas práticas, a instrução assumiu um papel importante no seu sucesso. Inicialmente, com o uso do Modelo de Instrução Personalizada procurei que os alunos fossem autónomos na sua aprendizagem. Foi usado o livro do aluno com toda a informação sobre progressões, critérios de êxito, objetivos de aprendizagem e até formas de avaliação (Keller, 1974). Para tal, na primeira aula desta UD procurei ser bem explícito, quanto ao funcionamento deste modelo de instrução, focando o papel dos alunos. Esta questão seria determinante para o sucesso da UD, culminando com o atingir dos objetivos propostos na mesma. Como foi a primeira vez que usaram este modelo, estas ideias levaram algum tempo a assimilar assim como a compreensão do papel do professor enquanto consultor especialista e avaliador, quando solicitado. Ainda assim os alunos demonstravam muito empenho nas aulas e sempre que era necessário procurei incentivá-los a serem mais dinâmicos. Partilhando a ideia da importância da responsabilização dos alunos, Bento (2003) reflete:

O caminho correto é trilhado quando os alunos emergem como co-organizadores ativos do ensino, quando praticam atividades e resolvem problemas e tarefas que exigem empenhamento e esforço, quando são estimulados a utilizar as suas experiências, a questionar e procurar, quando são convidados a examinar, valorizar e avaliar, fundamentando a sua opinião, quando podem sentir-se responsáveis pelos seus progressos operados na turma.

(Bento, 2003, p. 135)

Para o autor, um professor experiente fornece explicações durante a própria execução, anuindo, no entanto, que essas explicações dependem da complexidade das tarefas, do nível dos alunos e das condições de trabalho em grupo. As explicações demasiado morosas que eu dava, especialmente no início do ano letivo foi uma das situações que tive que corrigir. Várias

vezes fui alertado para esse fato pela OC e mesmo os meus colegas de núcleo de PES reconheciam essa lacuna na minha instrução e, quando refletíamos em grupo a questão era levantada. Eu próprio reconhecia essa falha nas reflexões de aula.

“Nestas situações o professor deve estar bem preparado em termos de conhecimento científico. Penso que nestes aspetos consegui ter sucesso, obtendo a atenção e motivação para aprendizagem dos alunos. Em algumas partes da aula terei exagerado no tempo de exposição/instrução o que deverei ter em atenção de futuro.”

(reflexão de aula 20 de outubro de 2020)

Penso que, com a ajuda da reflexão, melhorei a minha instrução acabando por ser mais sucinto e pragmático, focando no essencial e no objetivo de cada exercício.

No segundo período, toda a estratégia de ensino foi alterada. Apesar de mantermos a planificação, lecionamos em E@D. Penso que neste regime foi importante conseguir motivar os alunos e cativar a sua atenção. Como foi referido na ata da reunião 26 da AD: “... definição dos dias para atividades síncronas e assíncronas. Tanto para as aulas de 150 como de 100 minutos deve ser tido em conta que a gestão desse tempo será de forma a criar diferentes dinâmicas, procurando não tornar esses momentos demasiado expositivos.” Em E@D tivemos aulas síncronas e assíncronas. Nas aulas síncronas a estratégia foi utilizar algumas aplicações como o *Quizizz*, o *Kahoot*, o *Wordwall* e outras similares, de forma a promover a interatividade e a componente lúdico-competitiva. Como base, fornecemos recursos documentais de suporte e/ou informações precisas de onde e como pesquisar informação relevante sobre as matérias abordadas. Promovemos debates em que a participação dos alunos foi valorizada. Usamos para tal a visualização de alguns vídeos para despoletar o tema e a realização de pequenos trabalhos de grupo, que promoveram a cooperação e que acabou por ser efetivada através da partilha de informação por aplicações como o *Messenger* ou *whatsapp*.

“(...) ajudou-nos a desenvolver a comunicação, cooperação e a capacidade de superação para ultrapassar os obstáculos.”

(reflexão final do aluno 16)

“Desde o primeiro período, senti sempre a necessidade de ajudar os outros e o professor estagiário, não foi um ano totalmente bom para todos nós, porém soubemos cooperar e superar os desafios juntos.”

(reflexão final do aluno 21)

Em confinamento, o papel da educação física foi essencial no sentido de promover um estilo de vida saudável e não deixar cair em esquecimento ou no laxismo a prática de atividade física com a desculpa de se estar confinado em casa. Para tal, todas as aulas síncronas tiveram uma parte dedicada à realização de exercícios com vista à manutenção ou melhoria das capacidades motoras. Usamos vídeos disponíveis no Youtube e recorremos à aplicação “*Agit*”, disponível para Android, que define uma série de exercícios como desafio e pontua a execução de cada utilizador criando competições com as respetivas classificações. Nesta aplicação é possível criar um grupo fechado para a turma e desta forma motivar os alunos para que todos a usem e pratiquem regularmente atividade física.

“A cooperação na realização do ensino inclui também a responsabilização progressiva dos alunos pelas condições externas da aprendizagem. O professor poupa tempo e forças se entregar aos cuidados dos alunos algumas tarefas de preparação do material da aula”(Bento, 2003, p. 135). Quando abordamos a UD de atletismo, usando o Modelo de Instrução Personalizada os alunos referiram, na análise SWOT (reflexão de 9 de novembro de 2020), que apreciavam a autonomia que tinham, que a organização da aula feita por eles próprios e a possibilidade de um aluno verificar a execução de outro e assim cooperarem, contribuiu de forma positiva para o bom funcionamento da mesma. Esta ideia corrobora com a anterior do autor na medida em que, desta forma, o professor liberta-se de tarefas de gestão e poderá centrar a sua atuação na ajuda mais individualizada de algum aluno com mais dificuldades ou avaliar formativamente cada um dos alunos podendo emitir de seguida feedbacks de reforço ou corretivos.

No segundo período, ainda em aulas presenciais, iniciei a UD de Futebol usando o TGfU. Procurei criar grupos de trabalho em que colocava um aluno mais experiente a ajudar os colegas nos exercícios das formas jogadas. Esta estratégia funcionou muito bem, como ficou patente na minha reflexão sobre a análise dos alunos.

Afirmaram que a ajuda do colega José foi muito importante para melhorarem. A gestão dos grupos de trabalho também foi bem feita e funcionou. Enfatizaram que este tipo de exercícios em formas jogadas deve continuar nas próximas aulas reforçando assim o sucesso da escolha do modelo de ensino.

(reflexão de aula de 11 de janeiro de 2021)

Com a passagem para E@D toda a estratégia e a gestão da aula foi alterada. Foi dado um tempo mais dilatado para realizar as tarefas do que o que seria necessário, caso se realizasse em contexto de aula presencial e procurei dar feedbacks mais frequentes do trabalho que realizavam. O E@D promoveu o trabalho autónomo do aluno, mas este tem de saber precocemente se o que está a fazer é o adequado ou se necessita da intervenção do professor para o orientar e redirecionar no sentido de realizar as tarefas e atividades de acordo com o pretendido.

Em relação ao clima da aula, Bento (2003) sublinha que ao darmos tarefas e responsabilidades aos alunos, estes aprendem que o resultado e o sucesso do seu trabalho é afetado pelas condições da aula, que os descuidos e as negligências custam tempo a todos os seus intervenientes. Alunos comprometidos e conscientes promovem aulas sem perturbações, com pontualidade, ordem e eficácia. Volto a insistir na ideia de que a motivação para a tarefa é o elemento essencial para o sucesso. Em alunos do 11º ano nem sempre é fácil reconhecer as suas motivações e conseguir planear para elas. Nesta minha experiência de PES tive oportunidade de lecionar em três turmas muito distintas. O 11.º04, com apenas dez alunos, eram facilmente motivados para as tarefas e demonstravam, quase sempre, muito empenho. Nas suas aulas, por norma, era fácil manter a disciplina e ter um clima positivo e facilitador das aprendizagens. Na turma do 6.ºB, que lecionamos em parceria, os alunos estavam híper motivados para a novidade da UD de Hóquei criativo que lhes apresentamos e, por conseguinte, foi fácil manter a disciplina e um clima positivo de aprendizagem.

“Gostámos de jogar Hóquei e trabalhar em equipa e de fazer os materiais. Gostávamos de ter mais aulas assim”

(reflexão final do grupo branco)

“o nosso super-poder deu-nos vantagem. (...) Gostámos de fazer o nosso próprio jogo com as nossas regras”

(reflexão final do grupo verde)

Já na turma do 11.º09 foi um desafio promover a motivação, criar rotinas de organização da aula e manter a disciplina, em especial a atenção às instruções. Por esse motivo, no terceiro período decidi implementar, para a UC de Badminton, o Modelo de Educação Desportiva. Penso que foi uma vitória alcançada pois toda a turma participou ativamente nas atividades. A criação de grupos/equipas, liderada por alunos escolhidos por mim, pois reconhecia neles capacidade de liderança e mesmo conhecimentos específicos da modalidade acima da média da turma (verificado na avaliação inicial) e por serem grupos equilibrados e inclusivos (incluindo a distribuição uniforme por sexos), promoveu a cooperação e a integração de todos os elementos da equipa nas tarefas, culminando com a realização da competição em que todas as equipas estavam entusiasmadas para participar e ganhá-la. Num estudo de Mesquita et al. (2014), esta qualidade foi apontada pelos participantes como um dos seus pontos fortes na medida em que responde, hodiernamente, às competências de formação solicitadas pela sociedade (i.e., autonomia, compromisso e responsabilidade). O clima da aula foi muito positivo o que ficou demonstrado com o evento final de atribuição das classificações e nomeação de melhores árbitros. Os alunos foram efusivos nos festejos. De sublinhar que também a atenção às explicações do professor aumentou bastante nestas aulas demonstrando assim a eficácia do modelo.

Ao longo do processo de ensino tive a necessidade de proceder a vários ajustamentos ao planeado visto que, na implementação verificam-se sempre situações não previstas e imponderáveis, exercícios que não foram assimilados pelos alunos ou que por alguma razão não resultaram no que se havia objetivado. A todos os níveis os ajustamentos foram sempre necessários, desde a planificação anual, às UD's, até à própria aula. Um dos muitos exemplos em que alterei o inicialmente planeado foi na UD de Atletismo pois os alunos, nas reflexões no final da aula referiram a necessidade de alterações ao livro do aluno e focaram algumas dificuldades na sua aprendizagem. Assim, refletindo sobre o processo, procedi aos respetivos ajustamentos.

No final desta aula, na habitual reflexão com os alunos, estes disseram que este tipo de ensino lhes dava autonomia, mas que necessitavam de mais imagens no livro para melhor entenderem os exercícios. Referiram também alguma dificuldade na posição de força do peso. Esse deverá ser um foco nas próximas aulas.

(reflexão de aula de 26 de outubro de 2020)

Ainda nessa UD, procedi a ajustamentos significativos a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos:

O processo foi sendo refinado, tanto pelas observações/reflexões do professor e restante núcleo de PES como das análises diárias feitas pelos alunos. As suas indicações sobre dificuldades e as suas sugestões sobre possíveis alterações à gestão da aula e às próprias tarefas levou a que a aula de hoje fosse sendo repensada.

Uma das principais alterações foi a impressão do livro do aluno para papel e este entregue a um dos responsáveis de cada um dos 3 grupos da turma. Assim a gestão das tarefas, desde a montagem até à execução, passa a ser feita com a liderança de um capitão e só este manipula o livro, cumprindo todas as normas da escola e indicações da DGS.

(contextualização da aula de 9 de novembro de 2020)

4.1.4. Avaliação

A análise e a avaliação do ensino são vistas por dois sentidos dominantes. A da avaliação do produto, para a qual a escola está muito focada e a avaliação do processo. Para que a planificação e a realização sejam melhor executadas, a análise reflexiva sobre o ensino não se pode deixar ficar apenas pela comparação dos objetivos com os resultados alcançados. Claro que a definição de metas e a aferição do seu alcance são imperativos mas, como advoga Bento (2003, p. 180), “que inclua também a análise das condições determinantes de sucessos e insucessos, de rendimentos e falta de rendimentos.”

O Decreto-lei nº 139/2012, no seu artigo 24º sobre as modalidades de avaliação, define claramente que a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

Sobre a avaliação diagnóstica informa que esta realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

Já o Decreto-Lei nº 6/2001, relativo ao ensino básico, incluiu pela primeira vez a dimensão diagnóstica, no sentido de partir das características iniciais dos alunos para decidir sobre os projetos e estratégias de intervenção.

A primeira avaliação formal realizada nas nossas aulas foi normalmente a Avaliação Diagnóstica. Esta avaliação fundamentou as estratégias de diferenciação pedagógica, assim como estratégias para a evolução dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Foi através desta avaliação que melhor planeamos as diferentes UDs e escolhemos o modelo de instrução a usar para cada uma delas.

A avaliação diagnóstica foi realizada conforme o planeado e, em jogo, consegui sinalizar as dificuldades de alguns alunos e verificar o nível geral da turma. Na prática penso que, conforme imaginava antes desta avaliação, a unidade deve considerar formas jogadas simples em que os princípios específicos basilares da defesa e do ataque sejam focados. Vou ter a maior preocupação nas questões de progredir para a baliza e dar linhas de passe, no ataque. Na defesa procurar estar sempre entre a sua baliza e a bola e sair ao portador.

(reflexão de aula de 4 de janeiro de 2021)

O Decreto-lei nº 139/2012 define ainda a avaliação sumativa. Esta traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Segundo Albuquerque et al. (2014), os domínios que, normalmente, são avaliados na disciplina de EF relacionam-se com a componente motora, a sócio afetiva e a cognitiva. 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 expor oralmente as suas ideias.

Alcançar a intenção de acrescentar valor às experiências dos alunos, passa por considerar a avaliação como um elemento potenciador da aprendizagem. Pode entender-se que a prática pedagógica também é resultado da avaliação em si mesma.

O foco do processo avaliativo será o de ajudar os professores a olhar para o desenvolvimento do currículo como um processo dinâmico, em que a instrução, o currículo e a avaliação promovem uma relação de interdependência e ajustamento constante.

Partindo da exploração de conceitos conectados com a perspetiva de avaliação para a aprendizagem, procurou-se explorar currículos que auxiliam os professores a alterar conceções e práticas que direcionem para uma educação física apostada em proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem positivas e significativas. Nas nossas aulas esta ideia esteve sempre presente. Se, como refere Bento (2003), é difícil tomar notas durante a aula, no final desta sempre foi nossa prática descrever nas reflexões, as prestações dos alunos, as suas dificuldades e os seus sucessos procurando assim aferir se os objetivos planeados foram atingidos, se o processo de ensino foi o mais adequado e se os alunos compreenderam e atingiram esses objetivos. Na análise do final de cada aula, realizada com os alunos, a sua autoavaliação e os feedbacks emitidos pelo professor ajudaram-nos a melhor compreender o que fizeram bem ou menos bem e o que podiam melhorar nas próximas aulas.

É necessário explicar muito bem as regras no início da caça ao tesouro, o grupo organizador deve definir previamente, em conjunto essas regras e os participantes devem estar atentos quando os colegas explicam.

(reflexão dos alunos da aula de 3 de maio de 2021)

Macphail & Halbert (2010) também referem que partilhar as intenções no início da aula, não só foca o professor na progressão dos alunos com vista ao objetivo como também é apreciado pelos alunos que assim fazem progredir o processo de ensino de forma mais eficaz e consciente.

Existem vários estudos atuais sobre uma estratégia denominada *Assessment for Learning* (AFL) - Avaliar para a aprendizagem, (López-Pastor et al., 2013) estratégia essa que se baseia na avaliação formativa e reflete a importância da avaliação para a aprendizagem. A avaliação é vista mais como um suporte da aprendizagem do que uma medição da mesma.

A avaliação deve ser parte do PEA e a informação obtida ao longo deste processo ajuda a estruturá-lo e redefini-lo se houver necessidade. Esta avaliação permite recolher informações

diariamente para o PEA e não só no fim da UD. É muito importante a interdependência entre instrução, currículo e avaliação.

Em AFL os princípios-chave, segundo Macphail & Halbert (2010) incluem:

- a) partilhar intenções de aprendizagem com os alunos (tornando claro o objetivo da lição);
- b) partilhar os critérios de sucesso (ajudando os alunos a reconhecer os objetivos);
- c) envolver os alunos na avaliação da sua própria aprendizagem;
- d) fornecer feedback, que ajuda os alunos a reconhecer o que devem fazer para colmatar quaisquer lacunas no seu conhecimento ou compreensão.

Segundo Chng e Lund (2018), a avaliação formativa tem sido o centro das práticas educacionais desde os anos 90. A avaliação é formativa se a informação sobre a progressão dos alunos for interpretada e utilizada por professores, alunos ou seus pares, para tomar decisões sobre o próximo passo de instrução (por professores) e aprendizagem (por alunos). O objetivo da avaliação formativa é melhorar a aprendizagem, a sua transmissão normalmente é feita sob a forma de feedback, a fim de ajudar os professores a tomar decisões sobre a sua instrução e ajudar os alunos a progredir. Nestas avaliações a informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser recolhida através da avaliação por observação do professor, avaliação por pares ou auto-avaliação. Uma “AFL bem planeada poderá informar quais serão as estratégias instrutivas mais eficazes, significativas e valiosas para melhorar o ensino e, posteriormente, a experiência de aprendizagem dos alunos” (Tannehill et al., 2013). Segundo Macphail e Halbert (2010) a diferença entre a avaliação formativa e a AFL é que a primeira tende a informar o professor sobre o envolvimento dos alunos, a segunda informa os alunos sobre a sua própria aprendizagem, fazendo-os consciencializar de que são decisores no seu próprio processo de aprendizagem. Podemos, pois, dizer que a avaliação formativa se torna avaliação para a aprendizagem apenas quando os alunos passam a ser parte do processo de aprendizagem e usam a informação recolhida para tomar decisões.

De acordo com Mesquita e Roldão (2019), embora a avaliação para aprender esteja principalmente preocupada com a função formativa da avaliação, pode, contudo, incorporar formas de avaliação sumativa que são concebidas para exercer uma influência positiva na forma como os alunos abordam a aprendizagem. Para estas autoras, a continuidade entre a avaliação formativa e sumativa desenvolve-se se as duas estiverem alinhadas com os objetivos do currículo subjacentes ao ensino e à aprendizagem na aula e se a avaliação sumativa fornecer aos alunos um feedback de alta qualidade sobre os resultados da aprendizagem. Deve-se então

coordenar e articular as modalidades de avaliação pois as avaliações que certificam a aprendizagem do aluno (avaliação sumativa) podem e devem fazer uso das informações recolhidas durante o processo de avaliação formativa. As relações entre ambas permitem que a informação recolhida para fins formativos sirva também a avaliação sumativa e vice-versa.

Em relação às avaliações penso que demoraram mais do que tinha previsto e, por essa razão, apenas realizamos a avaliação de técnica de corrida e de velocidade. Ainda assim penso que foi importante insistir em algumas determinantes técnicas, pois, mesmo em avaliação, os alunos continuam a aprender e assim, de futuro, já executarão os exercícios com maior competência.

(reflexão de aula de 16 de novembro de 2021)

Como referem Ribeiro e Ribeiro (2003), a avaliação formativa não é alternativa à avaliação sumativa. A sua complementaridade resulta não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar dados à avaliação pois esta é mais global e está mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram o que permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

A autoavaliação é uma das formas de avaliação que servem a aprendizagem. Se os alunos entendem os objetivos a alcançar e entendem o que devem fazer para os alcançar podem realizar uma autoavaliação plena de sentido. Uma autoavaliação eficiente é realizada quando os alunos conhecem os critérios de desempenho e os objetivos que se espera que alcancem. Esses critérios foram definidos, em termos da avaliação final de cada período, no início do ano, em reunião de área disciplinar de EF. Quando realizamos a autoavaliação, uma reflexão em que os alunos se debruçavam nas diferentes áreas do seu desempenho, estes sabiam à partida o peso que cada uma dessas áreas e por esse motivo apresentavam mais rigor nas suas próprias avaliações.

Ao longo dos 3 períodos eu sempre me esforcei e sempre dei o meu melhor em tudo e em todas as tarefas propostas pelo professor. Fui sempre pontual tanto nas aulas não presenciais como nas aulas presenciais e sempre tentei dar a minha opinião acerca dos assuntos abordados de forma cívica. Respeitei sempre os meus colegas e tentei cooperar com os mesmos sempre que era pretendido. Participei ativamente em todas as atividades propostas mesmo que não fossem do meu agrado, dei sempre o meu melhor e esforcei-me.

(reflexão final da autoavaliação do 3º período do aluno 5)

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Este ano as atividades presenciais foram drasticamente reduzidas devido à pandemia. No entanto procuramos 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 dirigidas a toda a população, independentemente da idade ou do nível de preparação física.

Neste contexto, os alunos, em idade escolar, representam um segmento especialmente importante na promoção da atividade física e do desporto, tendo em conta que é nesta etapa da vida que as crianças e os jovens adquirem as bases da sua literacia motora e adotam hábitos de vida saudáveis.

Propusemos aos alunos uma atividade em que realizassem um treino físico em casa e o filmassem para ser partilhado no classroom da turma. Desta forma pensamos contribuir para a sensibilização destes alunos à cerca da importância da atividade física e adoção de estilos de vida saudáveis.

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 uma mensagem de esperança em que vencê-lo é a maior vitória. A iniciativa ficou assinalada na página da internet do agrupamento.

Particpei também numa iniciativa denominada “Café virtual – Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo”, um encontro, por meio de videoconferência, que - junta professores a discutir sobre esta temática. Penso ser uma oportunidade de inclusão e de entrosamento com esses colegas e, em simultâneo, de ganhar conhecimento nesta área.

No segundo período, como lecionamos em E@D propusemos aos alunos que se inscrevessem na aplicação Agit que promove desafios físicos todas as semanas. Esta aplicação foi criada por desportistas da nossa cidade (Braga) e é uma ótima ferramenta para promover o exercício físico em tempos de confinamento. Entrei em contato com os seus criadores, que se mostraram recetivos a novas ideias que poderão passar por criar estratégias de promoção dessa aplicação em todas as escolas do concelho e promover desafios e competições locais.

Promovemos também atividades, desta vez em E@D, para o dia Mundial da Atividade Física que se celebrou a 6 de abril e, nesse dia, promoveu-se a prática de atividade física e divulgaram-se os benefícios do exercício físico junto da população.

Ao longo deste dia decorreram inúmeras atividades que visavam promover a prática de exercício físico. Aulas em grupos e caminhadas foram algumas das iniciativas desenvolvidas por municípios, associações desportivas e outras entidades que se juntaram para celebrar esta data e levar as pessoas a praticarem desporto.

Esta atividade foi aplicada em E@D e o NPES utilizou o recurso “Classroom” para lançar este desafio com recursos a material de apoio (vídeos) e com um breve texto que visava desafiar os nossos alunos a cuidar de si e dos outros ao som de "Jeruselema", a música que leva a esperança a todo o planeta.

Os alunos, como resposta a este desafio, publicaram no recurso “PADLET” os seus vídeos em que replicaram a dança de “Jeruselema” de diversas formas criativas. Uns juntaram a família, outros realizaram a coreografia em “grupo”, de forma original ao colarem os vídeos de cada aluno em sua casa num só que assim, para além da promoção da atividade física, demonstrou criatividade e cooperação.

Em comemoração do Dia do Agrupamento, um dia muito especial para toda a comunidade educativa, o NPES decidiu realizar o seu grande evento divulgando o que de inovador e criativo se faz na disciplina de educação física. Assim, em conjunto os alunos e professores envolveram-se na recolha de evidências práticas, selecionaram e fizeram pequenas montagens em vídeo com algumas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula nas modalidades de Rope Skipping e Aptidão Física promovendo 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 âmbito do DE, infelizmente, devido à pandemia do vírus Covid-19 apenas podemos participar nos treinos, no terceiro período. Apesar disso tivemos a experiência prévia de toda a preparação do processo que passou pelo preenchimento da autorização pelos encarregados de educação, da inscrição dos alunos na plataforma do DE e pelos contactos com o município em relação à utilização da piscina. O Clube de DE proporciona o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar os alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. No atual contexto epidemiológico iniciaram-se as sessões de treino neste 3.º período, seguindo as normas da

Direção Geral de Saúde ajustadas à modalidade, que decorreram num ambiente fluído de convívio, de amizade, em liberdade e sem pressão para obter resultados, mas em aprendizagem constante através da estimulação de uma prática diversificada de skills. A componente competitiva do DE não existiu este ano pelo que não tivemos oportunidade de participar nas provas o que seria uma experiência muito importante para nós. Ainda assim, os treinos realizados e nos quais participamos ativamente foram uma mais-valia pois a ligação do Desporto com a educação, encontra no DE o seu corolário e é muitas vezes a ignição para uma carreira desportiva dos alunos.

A última atividade que o NPES participou foi o desafio proposto pelo Comité Olímpico de promover de alguma forma os valores olímpicos (Excelência, Amizade e Respeito)., Em comemoração desse dia, todos os alunos das nossas turmas “embarcaram” num processo criativo na disciplina de educação física, 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 gratidão 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, foi publicada no Padlet de cada turma e orgulhosamente partilhada com o Comité Olímpico. Todos os alunos e professora, em representação do agrupamento, por abraçarem este desafio vão receber um diploma de participação do Comité Olímpico de Portugal.

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

Neste ano letivo os nossos alunos participaram em várias atividades propostas em EF mas que iam para lá dos conteúdos programáticos e do que os alunos tinham que cumprir. Atividades como o Outubro Rosa, a Comemoração do Dia do Agrupamento ou o Dia Olímpico foram realizadas pelos alunos por sua própria iniciativa e através delas eles demonstraram espírito de iniciativa e capacidade de criação autónoma de coreografias, demonstrações de atividade física ou desportiva. No futuro, estes atributos ser-lhes-ão úteis pois terão que os usar para se diferenciarem dos demais pela suas próprias iniciativas e capacidades.

Nóvoa (2009), defende a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação. A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas. A ligação da escola com a comunidade sempre foi uma preocupação que tivemos ao longo do ano. Outro exemplo foi o Grupo Equipa de DE Natação, em que este grupo de alunos, por sua vontade, participava, duas vezes por semana nas sessões de treino e assim promoviam um estilo de vida saudável. Neste contexto o nosso papel foi importante pois participamos nos treinos e sempre incentivamos os alunos a continuarem ativos.

Por fim, ao longo do ano e ao lecionarmos os diferentes desportos procuramos incentivar os alunos a contactarem os clubes e associações locais e experimentarem os seus treinos, tentando que, com esta ação, seguissem uma via desportiva ganhando assim todas as benesses que o desporto proporciona, tanto em termos físicos como na criação de valores.

5.3. Socialização profissional e institucional

Segundo Contu e Willmott, (2003) as aprendizagens são potenciadas ou inibidas pelas relações de poder que o estagiário estabelece com os membros da sua comunidade. Nesta medida, os colegas do núcleo de estágio e os orientadores foram as personalidades destacadas, seguidas dos professores do DE, do grupo de EF e dos diretores de turma. De facto, os EEs consideraram os colegas de núcleo essenciais à melhoria da sua atuação nas aulas e o OC como a entidade que mais contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, porquanto os acompanhou diariamente nas suas tarefas.

A melhor forma de socialização, neste ano atípico, foi a participação ativa em todas as reuniões de docentes. Ouvir, refletir e por vezes intervir foi um bom meio de se fazer conhecer e de criar laços e relações profissionais. Sempre que necessário contactei com os colegas da área disciplinar, em especial com o coordenador que sempre se mostrou muito prestável, tendo sido uma grande ajuda, nomeadamente na partilha de documentos e outras informações. O contato com a diretora da escola também foi útil e foi mais uma experiência enriquecedora. Como já referi anteriormente, a presença do secretariado do Centro de Formação Sá de Miranda nas instalações da escola é uma mais-valia. Recorri aos seus serviços, quer no pedido de

informações sobre ações de formação, quer para receber certificados de ações concluídas. Penso que todas estas experiências com os vários profissionais que trabalham na escola nos permitiu estabelecer um vínculo com a profissão e com a missão de educar, criando em nós um sentido de pertença.

Todo este ano foi irremediavelmente marcado pelo distanciamento social. O uso de máscara foi um real entrave à comunicação, quer com os alunos, quer com a restante comunidade escolar. Ainda assim, penso que a minha facilidade de me expressar e habitual boa disposição, ajudaram a que fosse mais fácil estabelecer contacto com todos e promover troca de ideias e entajuda.

5.4. A Componente ético-profissional

Gomes et al. (2013) referem que a construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios. Ao longo da PES procurei sempre atuar segundo valores humanistas. Tendo por base o respeito pelo outro, a entajuda, a liberdade individual mas em simultâneo o cuidado e preocupação pela liberdade dos outros. A promoção do esforço e empenho, do espírito desportivo, no qual se inclui a saudável competitividade. A Educação Física deve promover a autonomia, a cooperação e a responsabilidade e estes valores estiveram sempre em primeiro plano nas nossas aulas. Em todas as ações de ensino e em tudo que realizei com os alunos procurei que estes valores estivessem presentes. Durante as aulas procuramos sempre passá-los aos nossos alunos para que também estes desenvolvessem um espírito consciente e fraterno na sociedade. Informalmente, fora das situações de aprendizagem, conversei muitas vezes com alguns alunos, uns mais do que outros, procurando indagar sobre a sua vida para além da escola, os seus gostos e os seus problemas. Uma palavra amiga, por vezes, terá ajudado a dar alento e um conselho a dar caminho.

6. Desenvolvimento profissional

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

Conforme sustem Cardoso et al. (2016), a transformação das crenças e autorrepresentações como professores de EF, nomeadamente no que se refere à responsabilidade do professor na formação integral dos alunos, ao espírito de partilha entre os professores e à vontade em investir no desenvolvimento profissional numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, é influenciada pela perceção do contexto e das relações que aí se estabelecem. Ambientes pautados pelo trabalho colaborativo, em que se cultiva a partilha e se apoia a iniciativa, favorecem um envolvimento profícuo, estimulador da vontade de (se) transformar. Nesta lógica, e estando num ano em que o convívio é muito limitado, procuramos tirar o maior partido das reuniões, via internet, quer de AD, quer de NPES. Ambas, foram um meio de excelência de partilha de experiências, de ouvir colegas com outras vivências e de colocar questões que, em grupo, poderão ter soluções inovadoras.

Um professor deve renovar constantemente os seus conhecimentos e nesse sentido, tanto no contexto da PES, como fora dela procurei complementar e enriquecer a minha formação.

Ainda antes da PES iniciar tive oportunidade de concluir a formação da *World Rugby Association* na qual aprendi novas metodologias para o ensino do Rugby, tanto em clubes como em contexto escolar.

A realização do seminário, em formato online devido às regras impostas pela DGS, foi uma experiência enriquecedora a vários níveis. Na organização de um evento online, desde a preparação dos conteúdos digitais, ao envio de convites, até à criação e gestão da reunião virtual. Foi também um importante momento de cooperação entre o NPES. Penso que o mais importante foi a experiência de comunicar o nosso conhecimento e as nossas experiências para um público especializado na área, ou seja, professores de EF pois o rigor científico do que expúnhamos teve que ser elevado. O seminário teve como base a nossa investigação 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. O seminário teve como público todos os professores do agrupamento da Área Disciplinar de Educação Física. O tema escolhido foi “Literacia Física e Pensamento divergente”, e realizou-se no dia 21 de abril. Procurou criar um momento de partilha de experiências, 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. No final do seminário vários professores sublinharam a importância destas práticas no desenvolvimento do perfil do aluno, preparado para os desafios da atual sociedade. Foi vencedora a pertinência do tema, para que os alunos melhorem as competências focadas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

O Projeto de Intervenção que implementamos nas nossas turmas, relativo ao programa *Skills4Genius* foi uma aprendizagem de grande importância na área da investigação. Desenvolvemos competências na área da pesquisa de artigos científicos, na utilização de referências segundo as normas APA, na aplicação de instrumentos de avaliação, aplicação de métodos e recolha e discussão de dados e resultados.

Este ano letivo frequentei uma formação, organizada pela Braga Media Arts, certificada pelo Centro de Formação Sá de Miranda, sobre a edição criativa de vídeo e como esta ferramenta pode ser aplicada nas aulas. Era o único professor de Educação Física presente, tendo contribuído com a minha visão da potencialidade da aplicação do vídeo nas aulas de Educação Física. Para mim foi mais uma experiência enriquecedora a contribuir para o meu desenvolvimento profissional.

Nestes encontros informais, os colegas deste grupo de trabalho apresentaram algumas ferramentas que visam proporcionar oportunidades de autonomia para os alunos. Uma das questões levantadas foi a da avaliação tendo sido apresentado um instrumento usado em várias disciplinas para os alunos refletirem sobre as suas aprendizagens e se autoavaliarem.

Abordaram-se também as Metodologias Ativas, nomeadamente a da Sala de aula invertida, a da Aprendizagem baseada em projetos, a da Gamificação e a da Aprendizagem baseada na resolução de problemas.

Em março frequentei o curso de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa, ministrado pela Cruz Vermelha Portuguesa, Delegação de Braga e que, para além de constar nas AE do 10º ano, concretamente na área dos conhecimentos, em que o aluno deve saber realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, é sempre um saber importante pois, caso aconteça algum problema a nível cardio-respiratório com alguma pessoa da comunidade escolar estarei apto a ajudar até que os médicos do INEM possam chegar. Este auxílio pode ser crucial para salvar a vida do paciente. É por esta razão essencial que existam pessoas habilitadas com esta formação na comunidade escolar.

Em março, durante o período de confinamento assisti ao Webinar “Confinados mas não parados”. Neste Webinar debateu-se sobre a iniciação desportiva, neste caso, no basquetebol e a palestra sobre os pressupostos pedagógicos da metodologia do Programa *Skills4genius* sobre o desenvolvimento do potencial criativo. Este programa será usado como suporte metodológico à nossa intervenção na UC de Projeto de Intervenção. Ao longo do mesmo, treinadores e diretores do Clube Diogo Cão de Vila Real apresentaram a forma como o clube procura dinamizar as suas atividades desportivas em articulação com os agrupamentos de escolas locais de forma a cativar os mais jovens para as suas atividades. Uma das estratégias adotadas, que vai de encontro ao perfil do aluno após a sua formação escolar é o incentivo à criatividade. Este foi um dos temas centrais do webinar, tendo a professora Sara Santos, responsável pelo programa *Skills4genius* e investigadora responsável pelo nosso Projeto de Intervenção na escola, feito uma apresentação sobre a temática. Estar presente neste webinar foi muito útil pois aprendi algumas das estratégias práticas que iremos aplicar nas nossas aulas.

Senti que a PES é, só por si, a grande experiência de formação na qual vivenciamos e experienciamos o PEA e desenvolvemos todas as competências de planeamento, realização e avaliação. Em paralelo, e até como suporte à PES senti necessidade de formações mais específicas em determinadas áreas. A oportunidade aliou-se a essa necessidade e foi assim que participei nas atividades formativas que enumerei. Este procura constante por novo conhecimento e novas competências ajudou-me muito a ser um professor mais capaz de responder às necessidades do ensino e dos alunos em particular.

7. Reflexões finais

O ano de PES foi determinante para o meu desenvolvimento profissional. Como sublinha Nóvoa (2007, p. 12):

no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar.

Nóvoa (2007, p. 12)

Ao iniciar a PES as expectativas eram muitas e as dúvidas e incertezas não seriam menos. Apesar de já ter alguma experiência no ensino encarei esta oportunidade de aprender e vivenciar a prática de ensino de forma orientada com grande entusiasmo. O primeiro ano do mestrado tinha superado as minhas expectativas e, por essa razão, parti para este ano letivo muito motivado.

Ao longo do ano, com o inestimável contributo da nossa OC, procuramos promover os objetivos da Educação Física. A promoção da saúde, através do constante incentivo à prática de atividade física, alimentação saudável e adoção de um estilo de vida saudável foi efetivada através da realização de atividades como o Dia do Agrupamento ou a Comemoração do Dia Olímpico. O elevar das capacidades motoras obviamente também esteve sempre presente nas nossas aulas. Enfatizamos o desenvolvimento integral do aluno, a criatividade, a autonomia, a socialização e o espírito de equipa. A autocrítica e capacidade reflexiva também foi muito trabalhada nas nossas aulas, por exemplo através das análises SWOT realizadas no final de cada aula. Muitas das reflexões dos alunos foram usadas para melhorar o PEA.

Logo na primeira aula do ano, informamos os alunos de quais seriam as qualidades que os preparam para o futuro. Isto porque 4 em 5 crianças que entram hoje na escola terão empregos que ainda não existem. (Banco Mundial) 40% das competências chave do futuro serão diferentes das de hoje. (World Economic Forum), 50% dos empregos estão em risco pela automação. (OCDE) Em Portugal, segundo o Forum para a competitividade, 10 a 15% dos empregos na indústria portuguesa vão desaparecer em dez anos, mas serão criados outros. Nesse sentido promovemos o Pensamento crítico, a Auto-regulação, a Adaptabilidade a Resiliência, o Pensamento criativo e a Capacidade Resolução de Problemas. O nosso projeto de Intervenção

em que implementamos estratégias de promoção da criatividade foi um dos meios para esse fim, mas ao longo de todo o ano o foco foi sempre o aluno, as suas necessidades e capacidades individuais. Com eles aprendemos a promover a autonomia pois eles mostraram-nos que era possível colocar as decisões nas suas mãos e juntos caminhamos para atingir os objetivos traçados. Eles cresceram muito ao longo deste ano e essa será a nossa maior conquista. Aprenderam a ser autônomos, a refletir sobre as suas aprendizagens, a propor estratégias para as melhorar e a criar novidade.

Robinson (2009), afirmou numa das suas apresentações da TED TALKS “Se não estás preparado para errar então nunca vais criar algo original.” Esta ideia ligada ao conceito de criatividade foi uma das noções que promovemos vivamente nas nossas aulas. Não censuramos o erro, especialmente se ele surgia numa tentativa de inovar. Ao invés estimulávamos a busca de várias respostas aos problemas.

Após esta reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste ano letivo, procurando ter consciência das minhas lacunas e das minhas atuais valências que me ajudaram neste caminho verifico que são muitas as problemáticas com as quais me deparei neste ano tão atípico. Esta situação deve ser vista como uma oportunidade de contribuir para a comunidade com a nossa motivação e trabalho, promovendo, sempre que possível, o espírito e os laços de união da mesma, para que a atividade física seja vista por todos os seus elementos como determinante para o combate à pandemia, na medida em que promove saúde, sentido social e, como é obvio, melhoria da aptidão física.

A nível da formação e desenvolvimento profissional, para além das tarefas inerentes à PES e até à intervenção mais ligada à investigação no âmbito da UC de Projetos de Intervenção, procurei estar atento às atividades promovidas no seio da comunidade e fora dela, que complementaram as minhas competências e os meus conhecimentos em áreas diversificadas.

Ao longo da PES desenvolvi a minha identidade profissional pois todo este processo de organização e gestão do ensino e aprendizagem, realizado de uma forma sustentada e reflexiva, em contexto real, com alunos reais com todas as suas vicissitudes, promoveu em mim uma verdadeira aprendizagem.

Este ano foi muito marcado pela pandemia. Para além de todos os cuidados que tivemos durante as aulas em relação a procedimentos de uso das instalações, distanciamento e desinfeção dos materiais e das mãos, também estivemos confinados grande parte do segundo período. Durante esse período as aulas foram ministradas em regime de E@D o que acarretou uma série de desafios que descrevi ao longo deste documento. Penso que foi um ano de PES

ainda mais desafiante do que já o são normalmente todos os outros. Sem dúvida que desta forma desenvolvemos outras competências como o uso de ferramentas digitais ou a comunicação à distância. Quase que poderíamos dizer: Depois disto tudo o que vier é uma brincadeira... mas não! Esperam-nos novos desafios em cada novo ano. Uma nova escola, novos alunos e novas realidades. O ensino está em constante renovação, assim como a sociedade e a própria vida.

“A nossa tarefa é educar o seu (aos nossos alunos) todo para que possam enfrentar o futuro. Nós podemos não ver o futuro, mas eles verão e a nossa função é ajudá-los a fazer algo dele” (Robinson, 2009).

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. In *Educação e formação*.
- Albuquerque, A., Januário, C., & Graça, A. (2002). How do student teachers characterize their cooperating teachers? *Avante*, 8(1), 84–95.
- Albuquerque, A., Sa, 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>
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311–326. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(4), 846–858.
- Azevedo, I., de Fátima Morais, M., & Martins, F. (2019). The Future Problem Solving Program International: An Intervention to Promote Creative Skills in Portuguese Adolescents. *Journal of Creative Behavior*, 53(3), 263–273. <https://doi.org/10.1002/jocb.175>
- Benavente, A., & Garcia, O. (1992). *As Organizações Escolares em Análise* (A. Nóvoa (ed.)). Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Livros Horizonte.
- Bento, J. (2010). Da “arété” ou excelência no desporto, na educação e na vida. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 10(2). <https://doi.org/10.5628/rpcd.10.02.09>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>

- 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>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14 (3), 283–296.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319–1340. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000400011>
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247–267. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000200009>
- Hastie, P. (2010). *Student-designed games: Strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development*. Human Kinetics.
- Hastie, P. A., & André, M. H. (2012). Game appreciation through student designed games and game equipment. *International Journal of Play*, 1(2). <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.698460>
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419). Europress-Indústria Gráfica.
- Keller, F. S. (1974). Ten Years of Personalized Instruction. *Teaching of Psychology*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/009862837400100102>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Macphail, A., & Halbert, J. (2010). ‘ We had to do intelligent thinking during recent PE ’:

- students' and teachers' experiences of assessment for learning in post - primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2019). Influência(s) da supervisão pedagógica nas práticas de ensino dos futuros professores. In M. C. R. I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J.M. Alves (Ed.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional* (pp. 559–577). Universidade Católica Portuguesa.
- Mesquita, I., Bessa, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de Educação Desportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista Da Educacao Fisica*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>
- Metzler, M. (2001). Instructional Models in Physical Education. In *Instructional Models in Physical Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*". http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf 3 de abril
- 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, 18 de Maio de 2012%5Cnhttp://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, em 17 de Fevereiro de 2011
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Robinson, K. (2009). *Ken Robinson Says Schools Kill Creativity?* TED Talks.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Tannehill, D., Mars, H. van der, & Ann MacPhail. (2013). *Building Effective Physical Education Programs*. Jones & Bartlett.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1). <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>

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 regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do sistema educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

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

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.