

# Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



## Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ânia Rosália Cerqueira Gama Dos Santos

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Resende

Ânia Rosália Cerqueira Gama Dos Santos

n.º 29420

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

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Resende do Instituto Universitário da Maia e do Professor orientador Alfredo Feijó da Escola Secundária de Valongo

Julho,2020



## AGRADECIMENTOS

A realização da prática de Ensino Supervisionada teve uma grande relevância no meu percurso como Professora de Educação Física. A concretização deste percurso deve-se graças ao apoio de várias pessoas.

O Professor Rui Resende, pela supervisão e conselhos dados durante o estágio.

O Professor Alfredo Feijó, por me mostrar que a organização e exigência própria são peças fundamentais para o nosso crescimento quer pessoal quer profissional e pelo apoio prestado ao longo deste ano letivo.

À Escola Secundária de Valongo por me ter dado a oportunidade de realizar esta última etapa.

Aos meus colegas de estágio, Raquel Soares e Rui Correia, pela união, pela ajuda, pela paciência e pela partilha de conhecimentos nesta fase tão importante das nossas vidas.

Ao grupo de Educação Física, pelo apoio/ carinho prestado desde o primeiro dia.

Aos meus pais e as minhas irmãs, por todo o apoio e incentivo demonstrado ao longo destes 5 anos.

À minha família por todo o carinho e palavras de motivação para superar todos os desafios que foram surgindo durante esta fase.

O meu namorado, Tiago Martins, pela paciência, partilha e apoio dado em todos os momentos do estágio, desde as palavras de incentivo até à sua presença constante neste percurso.

A todos os professores, que ao longo do meu percurso escolar e académico contribuíram para o meu desenvolvimento tanto académico como profissional.

Aos meus alunos, que desde o início ao final do estágio, marcaram o meu ano, pela forma como me ouviram e ajudaram a ser uma melhor professora.

Por último, mas não menos importante, aos meus amigos que desde o início desta etapa, estiveram sempre prontos para me ajudar.



## Índice

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO.....</b>	<b>3</b>
<b>2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS.....</b>	<b>4</b>
<b>3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>6</b>
<b>3.1.A IMPORTÂNCIA DA PES.....</b>	<b>6</b>
<b>3.2 A PES NO ISMAI .....</b>	<b>7</b>
<b>3.3. A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA.....</b>	<b>8</b>
<b>3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DA PES .....</b>	<b>13</b>
<b>4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>14</b>
<b>4.1.1 Conceção de ensino.....</b>	<b>14</b>
4.1.1.1 Modelos de Ensino .....	15
<b>4.1.2 Planeamento.....</b>	<b>17</b>
4.1.2.1 Planeamento Anual.....	19
4.1.2.2 Unidades Didáticas .....	20
4.1.2.3 Plano de aula.....	21
<b>4.1.3 Realização.....</b>	<b>22</b>
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica.....	22
<b>4.1.4 Avaliação.....</b>	<b>28</b>
4.1.4.1 Tipo de Avaliação.....	29
4.1.4.2 Modalidades de avaliação.....	30
4.1.4.3 Critério e Instrumentos de avaliação .....	31
4.1.4.4 Autoavaliação .....	32
<b>5. A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E A SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PROFISSIONAL.....</b>	<b>33</b>
<b>5.1 AS NOVAS TECNOLOGIAS PARA RESOLVER O ENSINO À DISTÂNCIA.....</b>	<b>33</b>
<b>5.2 REALIZAÇÃO DO 3º PERÍODO DURANTE A PANDEMIA.....</b>	<b>34</b>

<b>6. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....</b>	<b>36</b>
<b>6.1. ATIVIDADES REALIZADAS.....</b>	<b>36</b>
<b>6.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO .....</b>	<b>41</b>
<b>6.3. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL .....</b>	<b>42</b>
<b>6.4. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL .....</b>	<b>43</b>
<b>7. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>45</b>
<b>7.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>8. REFLEXÕES FINAIS:.....</b>	<b>47</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>

## Índice de figuras

Figura 1 Distrito do Porto .....	8
Figura 2 Concelho de Valongo .....	8
Figura 3: Horário Letivo 2019/2020 Professor Alfredo Feijó.....	12
Figura 4 Horários dos professores de Educação Física 2019/20.....	19
Figura 5 Roulement de Instalações de Educação Física 2019/20.....	20

## Índice de tabelas

Tabela 1 Alguns indicadores genéricos por freguesia do concelho de Valongo (2011) ..	9
Tabela 2 Indicadores de educação por município e Grande Porto 2011/2012 .....	9
Tabela 3 População residente, segundo o nível de instrução mais elevado completo e sexo (2011) .....	10
Tabela 4 Taxa de analfabetismo (evolução) .....	10
Tabela 5 Instrumentos de Avaliação do grupo de EF.....	31

## **Índice de anexos**

Anexo 1- Planeamento anula- Secundário .....	58
Anexo 2- Planeamento anula- 2º Ciclo .....	59
Anexo 3- Planeamento anula da turma 11º CT1 .....	60

## **Resumo**

O presente documento corresponde ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de uma estudante- estagiária (doravante designada de EE), descrevendo de modo analítico e reflexivo as experiências vivenciadas durante o seu Estágio e a sua concretização. Decorreu no segundo ano do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), sendo realizado na Escola Secundaria de Valongo durante o ano letivo 2019/2020. Como regulamentado, foi supervisionado por um Supervisor Pedagógico, docente no ISMAI e por um Orientador Cooperante onde a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada.

Estruturalmente encontra-se dividido em quatro grandes temas, numa primeira parte é realizada uma breve apresentação da estudante estagiária, bem como as suas expectativas iniciais referentes à Prática de Ensino Supervisionada.

Num segundo momento, caracteriza-se o enquadramento institucional, discute-se a importância desta etapa formativa e a caracterização da escola cooperante e o núcleo de estágio.

Num terceiro ponto, e constituindo-se como o corpo presente do relatório, faço o enquadramento teórico da prática profissional, onde estão inseridas a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, e também as relações da estagiária com a comunidade escolar e o seu desenvolvimento profissional.

Por último, o relatório termina com uma análise, reflexão, e uma apreciação final de todo o processo, discutindo-se, com pragmatismo tanto as dificuldades sentidas como as conquistas alcançadas com vista a um pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

**PALAVRAS- CHAVES:** EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIA, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

## **Abstract**

This document is about the Supervised Teaching Practice Report of an intern student (forward called EE), whose is analytic and reflexive describing the experiences during her internship. This internship has happened in the second year of Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education from University Institute of Maia – ISMAI – and taking place in Valongo's High School during 2019/2020 school year. As regulation, it was followed by a Pedagogical Supervisor from ISMAI and a Cooperative Advisor from the school itself.

This report is divided in four big themes in which the first is shown a brief presentation from the intern, as well as her initial expectations regard the internship. The second part is where the institutional framework is. In this piece is also the description of the internship core and the High School description. Thirdly, and being part of the core of this report, I'll do a theoretical framework of this professional activity, where the management of teaching and learning are incorporated and also the intern's relations with the school community and her professional development. Lastly, this document ends with a review and a conclusion of all the process, arguing about the impact of difficulties and achievements in my personal e professional growth.

**Key words:** PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION; INTERN STUDENT; CONCLUSIONS; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

## **Lista de Abreviaturas**

EE – Estudante Estagiária

AF- Atividade Física

DE- Desporto Escolar

EF – Educação Física

EES- Estudantes Estagiários

ESV- Escola Secundária de Valongo

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

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

RPES- Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC- Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

OC- Orientador Cooperante

SP- Supervisor Pedagógico

## **1. Introdução**

Este relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Plano de Estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ISMAI, no ano letivo 2019/2020.

A PES foi concretizada numa escola situada no município de Valongo, concretamente na Escola Secundaria de Valongo (ESV), num núcleo de estágio constituído por três Estudantes Estagiários (EES), um Orientador Cooperante (OC), docente da escola e um Supervisor Pedagógico (SP) docente do ISMAI.

De acordo com o Documento Orientador (2019) da PES, o objetivo da PES é possibilitar à Estudante Estagiaria (EE) o desenvolvimento e a concretização das conceções teóricas aprendidas ao longo dos anos de faculdade, assim como ter um papel mais ativo estando em contacto com a comunidade escolar, desempenhando a função de uma professora de Educação Física (EF), sendo fundamental a análise de aspetos como a cultura socioprofissional, autonomia, compromisso, sentido ético e moral no ato de lecionar numa escola. Como referem Seabra, Silva & Resende (2016) trata-se então de um processo complexo, multidimensional e etápico, sendo visto como uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

A aprovação nesta UC é obtida através da classificação da PES e da defesa do respetivo Relatório. Este documento rege-se pelas normas da instituição do ensino superior e pela legislação específica relativamente à aptidão profissional para a docência, segundo o Decreto Lei nº79/2014 de 14 de maio e o Decreto Lei nº79/2006 de 24 de março. Neste sentido, este documento contém uma reflexão sobre todo o percurso construído ao longo da PES e está organizado de forma a que no início elabore um enquadramento pessoal e profissional, narrando as minhas vivências desde tenra idade até ao ano deste estágio, bem como as minhas experiências desportivas, apresentando as razões que me levaram a seguir esta área de ensino de EF, e as expectativas iniciais relativamente a PES.

Posteriormente, é apresentada a importância desta UC e o modo como se encontra organizada no ISMAI. Será também realizada a caracterização da escola cooperante, enquanto local de realização da PES e do núcleo de estágio.

Durante o relatório, e como pontos centrais do documento, serão apresentadas reflexões sustentadas relativamente a três temas: a prática profissional; a participação na escola e relação com a comunidade; e por fim o desenvolvimento profissional. Nesta reflexão todos os temas serão apresentados tendo em conta o contexto formativo.

No final será realizada uma reflexão pessoal relativa a PES, onde eu, com base nas expectativas iniciais enunciadas e analisarei o meu desempenho nas diferentes vertentes da sua intervenção.

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

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

#### Vida académica

O meu percurso académico iniciou-se em 2001 na Escola Primária de Vale de Ferreiros em Baguim do Monte, Gondomar. Na passagem para o 2º e 3º ciclo de escolaridade, mudei-me para a Escola EB2/3 Frei Manuel de Santa Inês, em Baguim do Monte, Gondomar.

Em 2011, iniciei uma nova etapa, como o acesso ao Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva na Escola Secundária Alexandre Herculano no Bomfim, cidade do Porto. Este curso, com a duração de três anos, correspondentes ao ensino secundário, permitiram o contacto com inúmeras disciplinas relacionadas com o desporto e que, conjuntamente com o constante contacto com os professores de Educação Física (EF) fizeram aumentar em mim o desejo de ingressar no ensino nesta área de especialização profissional.

Em 2014, realizei um curso no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), relacionado com o Desporto e Lazer, com a duração de um ano e que incluía um estágio profissional com uma duração de um semestre. Este estágio revelou-se muito importante em termos formativos, pois proporcionou-me a oportunidade de orientar treinos de ténis sobre a supervisão de um treinador da modalidade. Considero que esta experiência foi um fator fulcral na minha vida e que me catapultou para o campo do ensino.

Em relação à formação no ensino superior, realizado no ISMAI teve início em 2015 com a realização da Licenciatura em Educação Física e Desporto, com duração de três anos. No último ano da licenciatura é dada a oportunidade aos estudantes de escolherem uma das três áreas da Educação Física, sendo elas: Ensino da EF, Treino Desportivo e Exercício Físico e Saúde. Indo de encontro aquilo que eram os meus desejos mais profundos, em 2018, optei pelo ensino da EF, pelo que me inscrevi no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Em suma, o sonho de ser professora de EF esteve sempre presente durante o percurso escolar, com um maior incentivo aquando da integração no ensino secundário. Aliado ao percurso escolar e académico está também o sentimento de paixão pelo desporto, que possibilita uma constante motivação em suplantar todos os desafios que vamos encontrando pela vida fora.

## Vida desportiva

A minha vida desportiva iniciou-se muito cedo de modo a que posso afirmar que o desporto nasceu comigo.

Ao longo da minha vida e até ao momento presente, por iniciativa familiar e imenso desejo pessoal, tive a oportunidade de experimentar várias modalidades. Destacando nomeadamente, a natação, o karaté, o futsal e aos 17 anos cheguei ao ténis. Aqui aprendi e desenvolvi a técnica desta modalidade, e por isso, o ténis foi o desporto onde mais me aperfeiçoei. Nesta altura já me encontrava a frequentar o curso em Desporto e Lazer, no ISMAI e foi-me dada a possibilidade de realizar o estágio no Clube de Ténis da Maia. Este permitiu-me aperfeiçoar competências tanto a nível técnico, como no processo ensino e aprendizagem específicos na modalidade.

Atualmente sou praticante de Rugby. Na sequência de uma UD que tive no segundo ano da licenciatura, surgiu um convite por parte do professor para me inscrever numa equipa desta modalidade para conseguir um certificado de treinadora de nível I e como também gostei de praticar este desporto aqui fiquei até aos dias de hoje.

Olhando para este percurso, creio que facilmente se percebe as razões das minhas opções profissionais e o porquê de aspirar a ter uma vida profissional ligada à área de Desporto. Profissão que considero ter um potencial formativo de elevado impacto na vida das pessoas

## **2.2. Expectativas iniciais**

Finalmente chegou o momento de confronto com a realidade para a qual me preparei ao longo de vários anos: a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Tendo em conta as palavras quer de docentes, quer de colegas de anos anteriores, sinto que este projeto de formação constituirá um enorme desafio. Porém, acredito que será simultaneamente aliciante pois estou consciente que será um ano de oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Como refere Teixeira (2011), constitui um importante instrumento de integração entre a universidade, a escola e a comunidade.

De acordo com Lima, Maria, Fortes, & Resende (2014) sendo esta etapa o primeiro impacto de um EE com a prática, é um momento crucial no seu processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade dos papéis intrínsecos à função docente. Constitui assim o primeiro passo na construção da

identidade profissional, que assenta num processo de pesquisa, reflexão, criação, interpretação e intervenção sobre a realidade.

Durante os anos académicos, tive a oportunidade de adquirir múltiplos conhecimentos e desenvolver diversas competências em diferentes áreas do saber que anseio colocar em prática.

Tenho a plena consciência que as experiências que me serão colocadas constituirão desafios que irei ultrapassar. Por isso, a minha capacidade de investigar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem terão que ser uma constante na minha ação, pois como refere Andrade (2016), a formação permanente dos docentes e o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor direciona o processo de formação docente para um processo de pesquisa, capaz de formar um professor pesquisador.

Segundo Alarcão (2001, p.4), “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores”. Na mesma sequência de pensamento, “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende das capacidades dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”.

Uma das primeiras dificuldades que antevio da minha prática docente é o contacto com os alunos já que a minha experiência a nível de ensino é reduzida. No entanto, irei procurar desenvolver nas turmas que leciono um clima favorável e estimulante das aprendizagens, assente na confiança mútua na partilha de responsabilidades, na diferença e na excelência.

Em paralelo, procurarei ao longo das aulas privilegiar metodologias estimulantes, adequadas e variadas que façam os alunos envolverem-se integralmente na ação e que os motivem à prática da atividade física para além das barreiras físicas da escola.

Conto para isto, com o apoio, solidariedade e partilha de todos os que comigo se cruzarem na ESV, pois estou certa de que o seu contributo será uma peça insubstituível na minha formação.

Na vida procuro atingir sempre a excelência. Sei, no entanto, que mesmo com humildade e dedicação, por diversos fatores, nem sempre é possível atingir o topo. No entanto o meu compromisso é de tudo fazer para superar os meus desafios e obstáculos que certamente encontrarei pelo caminho.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1.A importância da PES**

De acordo com Corte et al. (2015), a PES é considerada o momento em que as teorias aprendidas são aliadas à prática e em que o futuro profissional experimenta e atua realmente no seu campo de formação. Assim, a PES é uma etapa imprescindível na formação do professor, pois é neste momento que o estagiário filtra a informação que recolheu ao longo da sua formação académica e coloca em prática esse conhecimento teórico-prático com o intuito de transmitir aos alunos esse saber.

É nesta etapa que, além da aquisição de experiências, se espera um desenvolvimento pessoal, de treino de exercitação e de tempo na tarefa, (Resende et al., 2014). De acordo com Martins et al. (2014), esta experiência assume um papel decisivo para o futuro dos professores de EF sendo necessário que o professor estagiário assuma um papel mais ativo relativamente à formação e atuação profissional.

De igual forma, a reflexão constitui um fator decisivo na formação do professor estagiário pois só realizando uma análise, compreendendo e refletindo sobre a sua prática o docente pode melhorar o seu ensino.

No mesmo sentido, Corte et al., (2015) referenciam que uma das funções mais importantes do OC é incentivar os professores estagiários a terem uma postura reflexiva, não só no período de estágio, mas também durante toda a sua carreira profissional. Pela sua experiência de ensino e pelo acompanhamento, orientação, controlo e capacidade reflexiva, o papel do OC é fulcral para o meu desenvolvimento como EE. Os autores citados também referem que quando o professor estagiário chega a este patamar, torna-se certamente um docente mais comprometido com o seu fazer pedagógico, mais preparado para enfrentar desafios e capaz de realizar as mudanças necessárias na melhoria dos processos educativos na sociedade.

Num outro estudo, Resende, Lima, Albuquerque & Benites, (2013) referem que os OC são apresentados como referências para os EES, tornando-se indispensáveis no processo de desenvolvimento dos mesmos pois são eles que conhecem a realidade da escola tornando assim mais fácil a adaptação dos EES nas atividades de ensino.

Podemos concluir que a PES é o momento onde posso experimentar o que é ser docente, podendo arriscar e inovar nas minhas práticas ao aplicar todo o conhecimento anteriormente adquirido. A PES permitiu-me desenvolver um conjunto de competências

profissionais, acabando por ser um elemento essencial para aperfeiçoar a capacidade de ensinar.

Como referem Lima, Castro, Cardoso, e Resende (2014), a minha passagem pelo estágio manifesta-se em três áreas distintas que se completam: a passagem da instituição da formação para a escola; a passagem de aluno para professor; e a passagem da obtenção de conhecimentos teóricos para práticos.

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

A PES, sendo uma UC introduzida no plano de estudos no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS), tem alguns pontos relevantes que devem de ser destacados. Primeiramente, segundo o Documento Orientador da PES, este tem como objetivo incorporar o estagiário nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento de competências profissionais no âmbito do ensino da EF em três áreas de desempenho: a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; a Participação na Escola e Relação com a Comunidade; e, por último mas não menos importante, o Desenvolvimento Profissional. Desta forma, a PES é uma componente obrigatória que está integrada numa proposta pedagógica, onde existe uma correlação entre um professor reconhecido num ambiente institucional e um EE (Benites, 2012). Para além dos intervenientes referidos, também fazem parte, a escola cooperante, neste caso a ESV, o ISMAI e a equipa de supervisão. Cabe assim ao OC acompanhar e supervisionar os EES durante os períodos de participação nas atividades da instituição, competindo-lhe também a dinamização da atividade do núcleo da PES.

De acordo com o Decreto Lei nº79/2014 de 14 de maio, artigo 11 , a iniciação à prática organiza-se de acordo com os seguintes princípios: a inclusão da observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de aula. Para além do mais, deve proporcionar aos EES experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula. Esta deve ser executada em grupos ou turmas de diferentes níveis de ciclos de educação e ensinos abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara.

Ao longo da PES espero desenvolver a minha intervenção na escola, tendo em conta os objetivos definidos pelo ISMAI e relativos a esta UC respeitando o projeto

educativo da escola. É previsto que participe ativamente na dinâmica do Departamento Curricular e Grupo Disciplinar e colabore na realização das tarefas de apoio à Direção de Turma. Do mesmo modo é espectável que participe assiduamente nas atividades de formação organizadas pela equipa de supervisão, enquanto momentos essenciais de reflexão, debate de ideias e partilha de experiências vividas durante o processo formativo.

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

Enquadramento do município de Valongo:

Como referido no Diagnóstico Social do Concelho de Valongo (Carvalho, Azevedo, Soares & Gonçalves, 2015), o município de Valongo localiza-se na Região Norte de Portugal e está inserido no Distrito do Porto, atualmente constituído por 18 concelhos (figura nº1).

O concelho de Valongo é formado por quatro freguesias: Alfena, União de Freguesias de Campo e Sobrado, Ermesinde e Valongo, sendo esta a capital. Abrange uma área de 75.7km<sup>2</sup>, estando delimitado a norte pelo concelho de Santo Tirso, a nordeste pelo concelho de Paços de Ferreira, a leste pelo concelho de Paredes, a sudoeste pelo concelho de Gondomar e a Oeste pelo concelho da Maia (figura nº2).



Figura 1 Distrito do Porto



Figura 2 Concelho de Valongo

### Caracterização demográfica

A análise demográfica dá-nos uma visão sobre a realidade local e a sua dinâmica populacional.

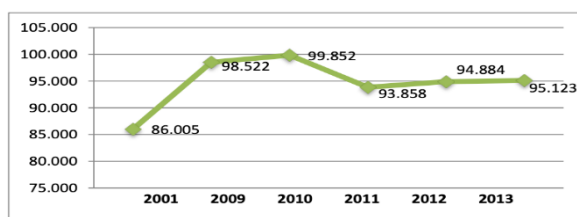


Gráfico 1 Evolução da população residente no Concelho de Valongo  
INE, Censos 2011. Cit in. Diagnóstico Social 2015.

De acordo com a leitura dos dados do Gráfico 1, este concelho revela um crescimento sustentado, no entanto, com algumas oscilações.

No que diz respeito à freguesia de Valongo, onde se localiza a ESV, tem uma área total de 21,8 km<sup>2</sup> e 23925 residentes, sendo a primeira em dimensão geográfica, mas a segunda em termos de habitantes (tabela n<sup>o</sup>1).

Tabela 1 Alguns indicadores genéricos por freguesia do concelho de Valongo (2011)

Freguesias	Área Total	N.º residentes	Densidade populacional
Alfena	11,1 km <sup>2</sup>	15.211	1370,4 hab/km <sup>2</sup>
Campo	13,3 km <sup>2</sup>	9.197	691,5 hab/km <sup>2</sup>
Ermesinde	7,6 km <sup>2</sup>	38.798	5105 hab/km <sup>2</sup>
Sobrado	22 km <sup>2</sup>	6.727	305,77 hab/km <sup>2</sup>
Valongo	21,8 km <sup>2</sup>	23.925	1097,5 hab/km <sup>2</sup>

INE, Censos 2011. Cit in. Diagnóstico Social 2015.

### Educação:

Fazendo uma análise da tabela n<sup>o</sup>2, o concelho de Valongo comparado com os nove municípios do Grande Porto, no ano letivo 2011/2012, apresenta uma taxa bruta de pré-escolaridade de 88,1%, uma taxa bruta de escolarização de 117,7 % a nível do ensino básico e 93% no secundário.

Tabela 2 Indicadores de educação por município e Grande Porto 2011/2012

Grande Porto	Taxa bruta de pré-escolarização (%)	Taxa bruta de escolarização (%)		Taxa de retenção e desistência no ensino básico (%)				Taxa de transição/conclusão no ensino secundário (%)		
		Ensino básico	Ensino secundário	Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total	Cursos gerais/científico-humanísticos	Cursos Vocacionais
Espinho	123,6	177,4	241,2	8,6	5,0	8,4	12,6	84,5	82,7	87,1
Gondomar	66,7	101,2	86,4	9,0	3,8	10,3	14,6	80,9	80,5	82,1
Maia	79,1	97,5	84,1	8,0	3,6	9,5	12,9	81,2	79,1	85,2
Matosinhos	85,0	109,2	95,9	10,1	3,5	12,2	17,4	80,5	76,6	87,7
Porto	146,5	182,7	353,5	9,2	4,0	12,0	13,4	82,0	82,7	80,9
Póvoa do Varzim	91,9	122,1	118,5	8,2	3,3	8,5	13,7	81,7	81,1	83,5
Valongo	88,1	117,7	93,0	9,1	4,2	10,5	14,4	79,6	76,3	78,4
Vila do Conde	90,9	108,2	75,9	7,8	3,5	9,1	13,1	85,2	81,8	91,0
Vila Nova de Gaia	76,1	106,7	92,1	9,3	3,8	11,3	15,0	83,0	79,0	86,0

INE, I.P., Portugal. Cit in Diagnóstico Social 2015

Relativamente ao nível de instrução da população residente (tabela nº3), é possível verificar que 57.8% da população possui o ensino básico (somatório dos valores parcelares do 1º, 2º e 3º ciclo). No que se refere à população com habilitações correspondentes ao ensino superior, este número baixa para os 10.1% sendo que dos 9478 habitantes nesta situação, 5969 são do sexo feminino.

Tabela 3 População residente, segundo o nível de instrução mais elevado completo e sexo (2011)

Ano	Nível de instrução		Sexo			%
			M	F	Total	
2011	Sem nível de ensino		7.374	8.799	16.173	17,2
	Ensino básico	1º Ciclo	11.411	12.926	24.337	25,9
		2º Ciclo	7.917	6.413	14.330	15,3
		3º Ciclo	8.011	7.584	15.595	16,6
	Ensino secundário		6.129	6.600	12.729	13,6
	Pós-secundário		683	533	1.216	1,3
	Ensino superior		3.509	5.969	9.478	10,1
	<b>Total</b>		45.034	48.824	93.858	100,0

INE- Censos 2011. Cit in Diagnóstico Social 2015

No que diz respeito à taxa de analfabetismo no Município (tabela nº 4), pode-se observar que de 1991 para 2011 se registou uma diminuição dos valores de 5.5% para 2.8%. É de registar que a taxa de analfabetismo neste concelho é maior no sexo feminino com 3.8%, do que no sexo masculino com 1.7% (Gráfico 2).

Tabela 4 Taxa de analfabetismo (evolução)

Zona Geográfica	Taxa de Analfabetismo (%)		
	1991	2001	2011
Portugal	11,0	9,0	5,2
Norte	9,9	8,3	5,0
<b>Valongo</b>	<b>5,5</b>	<b>5,0</b>	<b>2,8</b>

Fonte: INE- Censos 2011; Censos 2011. Cit in Diagnóstico Social

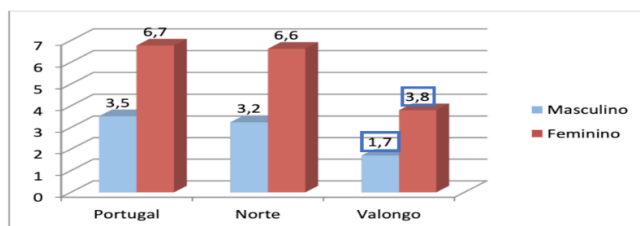


Gráfico 2 Taxa de analfabetismo, segundo o género- 2011

O meio envolvente:

A freguesia de Valongo dispõe de uma série de estruturas que caracterizam o modo de vida dos nossos tempos, nomeadamente: transportes públicos, correios, instituições

bancárias, Multibanco, Bombeiros, Centro de Saúde, abastecimento de água e de luz, recolha de lixo e saneamento. À educação é uma aposta da freguesia, dispõe de dois agrupamentos de escolas, nomeadamente o Agrupamento de Vallis Longus (1º, 2º e 3º ciclo) e o Agrupamento de Escolas de Valongo, constituído pelas seguintes instituições: a Escola Secundária de Valongo (escola sede), a EB 2,3 de Sobrado, a EB1/JI Paço, a EB1/JI Balsa, o Centro Escolar de Campelo e a EB1/JI Fijós.

#### Caracterização da Escola

A ESV, como referido anteriormente, localiza-se na freguesia de Valongo, bem no coração da cidade. É constituída por cinco pavilhões onde são lecionadas as aulas das disciplinas de formação geral, formação técnica e tecnológica. Apresenta igualmente um polivalente/espço multiusos onde se encontra a sala de alunos, bar/refeitório e a papelaria. Num dos pavilhões, encontra-se a sala de professores, a biblioteca, a reprografia, os serviços administrativos e a direção da escola.

Para a prática desportiva, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo de grandes dimensões, devidamente equipado e com marcações de campos de diferentes modalidades desportivas, onde podem coexistir três turmas. Possui igualmente dois espaços exteriores, um campo de jogos com grandes dimensões e um outro mais reduzido que possibilitam a lecionação a mais duas turmas.

A escola é caracterizada por dinamizar e oferecer à comunidade escolar variadas atividades de complemento de formação, organizadas por diferentes núcleos, projetos e iniciativas: Clube Europeu, Clube de Filosofia, Clube de Jornalismo, Clube de Música, Clube de Proteção Civil e Ambiental, Clube Parque Das Serras Do Porto, Clube Despertar Con(s)ciências, Robot@EV e Teatro na escola.

#### O grupo de Educação Física

O grupo de professores de EF da ESV é um grupo disciplinar estável constituído por 15 docentes com uma carreira consolidada na escola.

Este facto contribui para que se sinta uma boa dinâmica da disciplina, tanto no que diz respeito às aulas curriculares de EF como na intervenção das atividades extracurriculares e que integram o plano anual de atividades da escola. Dentro destas atividades destacam-se: o Corta-Mato, o Mega Sprint, a Semana Aberta onde se realizam

várias atividades desportivas como o Voleibol, o Andebol, o Basquetebol e o Badminton. Outra maneira para os alunos participarem em AF é o Desporto Escolar (DE).

#### Pessoal Docente e Não docente

Na ESV lecionam 165 docentes, distribuídos pelos diferentes departamentos curriculares. Em termos de pessoal não docente, a escola dispõe de 12 assistentes técnicos e 58 assistentes operacionais.

#### Alunos

No ano letivo 2019/20 frequentam os diferentes níveis de ensino 1217 alunos. Estes encontram-se distribuídos pelo 3º ciclo, pelo ensino secundário regular, pelos cursos profissionais e pelos CEF'S.

#### Horário/ Semanário Escolar

Relativamente ao horário, no início do ano letivo o OC, após a sua receção procedeu à divisão das turmas pelos três EES. Simultaneamente com o cumprimento das aulas, eu também presenciei as aulas dos restantes colegas.

Em fase desta distribuição de serviço, fiquei responsável pela lecionação da disciplina de EF à turma 11ºCT1 com uma carga horária semanal de 90 minutos mais 45 minutos, o que perfaz um total de 135 minutos semanais e pela turma 6ºA no segundo período com uma carga horária semanal de 90 minutos (figura 3).

1

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:20- 9:05	EF 11ºCT2 PAV2	EF 6ºB EB 2/3 Sobrado	EF 6ºC EB 2/3 Sobrado		
9:05- 9:50				Desp.Mod2 2ºTD EXT.TD	
10:05- 10:50	Desp.Mod2 2ºTD PAV2		EF 6ºA <sup>1</sup> EB 2/3 Sobrado		
10:50 - 11:35	Desp.Mod1 2ºTD PAV2				
11.45 - 12.30	EF 11ºCT3 PAV2			Desp.Mod1 2ºTD EXT.TD	
12:30 - 13:15					
13:35- 14:20			Desp.FG F04	2ºTD	
14:20 - 15:05					
15:15- 16:00		EF 11ºCT1 CJ1	EF 11ºCT2 PAV2	EF 11ºCT1 CJ1	
16:00 - 16:45					
17:00 - 17:45				EF 11ºCT3 PAV2	

Figura 3: Horário Letivo 2019/2020 Professor Alfredo Feijó

<sup>1</sup> Horário em vigor ao longo do 2º Período, no decorrer da lecionação de um total de 4 tempos letivos.

### Caracterização das Turmas

Em relação ao 11ºCT1, a turma é composta por 15 alunos, maioritariamente do género feminino, (13 raparigas e dois rapazes). Relativamente à faixa etária, todos os alunos da turma nasceram em 2003, isto é, com idades entre os 15 e os 16 anos, não apresentando nenhuma retenção no seu percurso escolar.

Ao nível da prática desportiva, foi possível constatar que 53% pratica atividade física fora da escola. Em complemento das aulas de EF, 33% dos alunos participam nas atividades promovidas pelo clube do desporto escolar.

Analisando os dados fornecidos pela diretora de turma no início do ano letivo e relativos às habilitações literárias dos encarregados de educação, constata-se que a maioria dos pais apresentam habilitações entre o 2º ciclo e o secundário. Apenas 34% das mães e 8% dos pais, possuem habilitações correspondentes ao ensino superior.

No que diz respeito ao 6º A, a turma é composta por 20 alunos, sendo que 12 são raparigas e 8 são rapazes. Relativamente à faixa etária, as idades oscilam entre os 10 e os 12 anos, fazendo uma média de 10,7.

### **3.4. Caracterização do núcleo da PES**

O núcleo da PES é composto por mim, Ânia Santos, pela Raquel Soares e pelo Rui Correia, colegas que mantenho uma boa relação de amizade e académica que se iniciou no ano letivo anterior. Este núcleo é acompanhado pelo OC, professore Alfredo Feijó, que tem vasta experiência como professor de EF e desempenha há vários anos esta função de orientador de estágio no ISMAI.

Apesar de nenhum de nós ser da mesma área de residência e de apenas nos termos conhecido no primeiro ano de mestrado, este núcleo formou uma verdadeira equipa de trabalho partilhando uma entreatajuda e cooperação muito grande o que facilitou todo este processo.

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

Neste capítulo, procuro apresentar os vários níveis de planeamento enquadrados com alguns documentos imprescindíveis para essa realização. Nesta apresentação será elaborada segundo uma conceção reflexiva e escrutinada em que terei em conta as ideologias adquiridas em teoria, assim como as técnicas, competências e instrumentos acumulados na formação académica e na experiência como praticante desportiva. Logo não basta dominar certos conhecimentos, pois se torna importante ter a capacidade de os compreender nas diferentes vertentes ou dimensões, isto é, como transformar o nosso acumulado saber em ações. Em resumo, construir a nossa atuação baseada nos conhecimentos e práticas adquiridas.

Devo salientar que esta apresentação terá por base três níveis de reflexão: (1) na ação que orienta uma improvisação intencional; (2) sobre a própria ação; e por fim (3) sobre a reflexão na ação.

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

Neste ponto, procuro descrever todas as estratégias para desenvolver a minha intervenção pedagógica. Tais estratégias, tiveram em conta o repertório de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos da matéria de ensino da EF e do desporto adquiridos na minha formação académica, bem como as experiências pessoais e profissionais. A organização e gestão do ensino e da aprendizagem está segmentada em quatro grandes áreas: (1) conceções de ensino; (2) planeamento; (3) realização; e (4) avaliação.

O facto destas áreas se encontrarem inseridas neste ponto e estarem interligadas, é por se entender a sua interdependência e o seu impacto no sucesso do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Seabra et al. (2016), consideram-na a área como das mais exigentes ao nível das tarefas relacionadas com a profissão de professor.

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

A conceção de ensino engloba inúmeras finalidades e impõe a mobilização de várias aptidões. Como EE, planifiquei as propostas de aprendizagem, procurando que a matéria de instrução fosse integrada como algo útil para a formação dos alunos, não só

como estudantes, mas como pessoas, para que sejam compreensivos e proativos no seu dia a dia.

Na concepção de ensino pretendo apresentar quais os modelos utilizados ao longo da PES, fazendo uma caracterização do modelo e os seus respetivos conceitos e finalidades. Enquanto EE, e segundo Graça e Mesquita (2002), planifiquei propostas de aprendizagem, tendo por base os referenciais da concepção pedagógica da escola inclusiva, procurando que a matéria de ensino fosse incorporada como algo útil para a formação e construção da personalidade dos alunos, concorrendo para a compreensão e atuação no mundo. De realçar que, segundo Seabra et al. (2016), esta concepção também engloba inúmeras finalidades e obriga à mobilização de várias competências, pois o professor deve ir em busca de um conhecimento pertinente, que não seja uma mera aplicação prática de qualquer teoria, mas sim o resultado de um esforço de reelaboração que ele intitula de transformação deliberativa.

#### 4.1.1.1 Modelos de Ensino

Segundo Metzler (2000), a utilização dos modelos de ensino, entre múltiplos fatores, permite ao professor considerar e ponderar os fatores-chave antes de decidir qual será o melhor modelo a utilizar numa unidade didática. O mesmo autor refere que cada modelo instrucional pode ser visto como um plano para um professor seguir ao projetar e implementar as instruções. Este ajuda o professor a tomar decisões bem informadas em todas as etapas de uma unidade didática. Mais ainda, reconhece que os melhores modelos de ensino são flexíveis e permitem que cada professor o adapte às necessidades dos alunos e do contexto. Esses modelos reconhecem a capacidade dos professores fazerem julgamentos e tomarem decisões profissionais com base nos seus conhecimentos, experiências e situações de ensino.

Assim sendo, foi possível aplicar o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa e o Modelo de Ensino por Questionamento.

O MID, centra todo o processo de ensino-aprendizagem no professor, tendo em conta a sua natureza autocrática, concedendo ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013). Este modelo foi utilizado em alguns pontos fundamentais no decorrer das aulas ao longo da PES. Ele tem como objetivo proporcionar

quantidades elevadas de envolvimento dos alunos nas tarefas e habilidades escolhidas pelo professor. A Instrução Direta é caracterizada por decisões decididamente centradas no professor e padrões de envolvimento direcionados pelo professor para os alunos. A essência deste modelo é oferecer aos alunos a maior quantidade possível de tentativas supervisionadas, para que o docente possa analisar essas tentativas e fornecer muitas quantidades de *feedbacks* positivos e corretivos (Metzler, 2000). Graça & Mesquita (2007) referem que há um conjunto de etapas a realizar: (1) revisão da matéria antecipadamente aprendida; (2) apresentação de novos conteúdos ou habilidades; (3) monitorização elevada da atividade motora dos alunos; (4) *feedbacks* e correções; (5) prática independente; (6) avaliações e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados.

O MED é conhecido como uma forma de educação lúdica, que procura estabelecer um ambiente idêntico a uma experiência desportiva única (Graça & Mesquita, 2007). Estes autores também referem que este modelo possui três eixos: (1) competência desportiva; (2) literacia desportiva; (3) e o entusiasmo pelo desporto, tendo como objetivo formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Uma das grandes diferenças deste modelo comparativamente ao MID, consiste no facto do MED tender a diminuir os fatores de exclusão, isto é, luta por harmonizar a competição, por equilibrar a oportunidade de participação dos alunos menos dotados. Assim sendo, este modelo foi utilizado no primeiro período na modalidade de Voleibol, onde tive em conta, não só o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda.

O modelo de ensino dos Jogos para a Compreensão ou Teaching Games For Understanding (TGFU), tem como objetivo lecionar os desportos por meio da compreensão tática, bem como valorizar a dimensão e a complexidade do jogo, ao contrário da forma tradicional de se ensinar apenas habilidades motoras. Para Metzler (2000) este modelo tem como objetivo a valorização do desenvolvimento da inteligência no jogo a partir de conhecimentos táticos, facilitando o processo de autonomia dos alunos.

Tendo em conta as características deste modelo, este foi utilizado no segundo período na modalidade de Badminton de forma a promover a compreensão tática do jogo.

Fazendo uma pequena comparação entre os modelos TGFU e o MED podemos verificar que têm alguns pontos comuns, mas também apresentam certas divergências nas suas características. Para ambos é importante a componente tática de jogo e dependem do

conhecimento pedagógico. De acordo com Graça & Mesquita (2007) estes dois modelos condizem na crítica ao currículo de múltiplas atividades, sendo que ambos favorecem uma contextualização das situações de jogo.

Destacam-se algumas diferenças entre os modelos como: o MED é um modelo que visa a valorização da dimensão humana e cultural no desporto, enquanto o TGFU realça as competências dos alunos para o domínio do jogo.

Relativamente ao Modelo da Aprendizagem Cooperativa, que foi utilizado no primeiro período em Voleibol, é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, na formação de grupos e onde aprendem com os pares e pelos outros (Metzler, 2000). Este modelo é caracterizado por fazerem parte de um grupo/equipa de aprendizagem com o intuito de resolver as tarefas que são propostas pelo professor. Assim, segundo o mesmo autor, o professor é visto como um facilitador do processo de aprendizagem.

Esta metodologia faz com que os alunos deixem de ter atitudes passivas e passem a ser figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades, nas quais terão que mobilizar várias competências, para além daquelas que têm a ver com os saberes programáticos, como as competências sociais.

O Modelo de Ensino por Questionamento serviu para colocar os alunos a questionarem-se sobre a sua prática e quais os caminhos a tomar no sentido de melhorar a sua prestação desportiva. Segundo Metzler (2000), este é caracterizado pelo professor utilizar o questionamento para orientar os alunos no sentido da aprendizagem pretendida em vez de ser o próprio a dar a resposta.

#### 4.1.2 Planeamento

De acordo com Bronikowski (2010) e Conceição, et. al. (2019), o enorme grau de complexidade vivido nos dias de hoje faz com que seja vital o planeamento de todas as tarefas do dia a dia. O planeamento é fundamental para qualquer tipo de trabalho onde se quer alcançar um objetivo. Se em qualquer atividade no dia a dia é exigido um planeamento, a educação não pode nem deve prescindir dessa exigência.

Na verdade, o planeamento do ensino abrange uma ação reflexiva sobre o que existe, o que se quer alcançar e que meios temos disponíveis para o conseguir. Por isso, a planificação é um momento de muita importância para que a educação seja conduzida de acordo com uma sequência devidamente estruturada. A necessidade do planeamento e

organização do ensino tem em vista possibilitar não só o desenvolvimento dos alunos, mas também o nosso próprio crescimento profissional (Januário, Anacleto & Henrique, 2015). Este constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os objetivos a alcançar na instrução (Bento, 2003), ou seja, as opções tomadas anteriormente e durante o processo de ensino-aprendizagem devem ser coerentes com os objetivos inicialmente selecionados (Aranha, 2004). Ainda, segundo Bento (2003), “planejar a educação e a formação, significa planejar as componentes do processo ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”.

Segundo Aranha (2004), o planeamento pode ser dividido em três fases: fase de conceção, onde se seleciona, se define e estruturam os objetivos e estratégias que se quer alcançar; a fase de aplicação ou execução, na qual se vai aplicar o que se planeou; a fase de controlo/avaliação, que está sempre presente ao longo de todas as fases e que permite que o planeamento se aproxime da realidade.

Assim sendo, o planeamento elaborado no início da PES correspondeu a um processo de trabalho organizado pelo NE, recorrendo a vários documentos orientadores: Programa Nacional de Educação Física (PNEF), Planeamento Anual do Grupo de EF (elaborado previamente), Plano Anual de Atividades da ESV (PAA), Projeto Educativo do Agrupamento, Regulamento Interno da Escola, entre outros.

No planeamento há um guia orientador: o PNEF. Este é um documento com muita relevância, como menciona Roldão & Almeida (2018) e com ele é possível estruturar os conteúdos. Este constitui o currículo e materializa uma determinada forma de gerir, adequando às finalidades do objetivo pretendido pela escola e do sistema educativo. Embora o PNEF seja o principal aspeto em ter em conta, não pode ser o elemento exclusivo da planificação dado existirem variáveis de contexto que é necessário considerar, nomeadamente as limitações do meio social e escolar. Vickers (1990) divide o planeamento do processo de ensino e aprendizagem em três níveis distintos, mas inter-relacionados: o planeamento anual, a unidade de ensino e o plano de aula.

#### 4.1.2.1 Planeamento Anual

É um plano com uma perspetiva global que visa situar e concretizar o programa: no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003). Este requer um plano de trabalhos preparatórios de análise e de balanço, como reflexões a longo prazo.

O planeamento anual auxilia a organização das unidades didáticas ao longo do ano letivo funcionando como um apoio para o próprio professor. No caso concreto da ESV ele já se encontrava previamente elaborado, sendo introduzidas alterações relativas às aprendizagens essenciais e do perfil dos alunos à saída da escola, segundo Despacho nº 6147/2019 de 4 de julho, artigo nº3.

De referir que a planificação corresponde ao 11º ano e ao longo deste ano letivo lecionei três modalidades, uma por cada período. No primeiro período abordei o Voleibol, no segundo o Badminton e por último a Atividade<sup>2</sup>/ Aptidão Física e Saúde e no 6º (Ginástica) durante o segundo período na E/B, 2, 3 de Sobrado (ver anexos 1 e 2)

Condicionado pelos espaços disponíveis para a prática da disciplina, foi elaborado um Roulement de instalações onde cada professor consulta qual o espaço disponível semanalmente, podendo, deste modo planificar as UD em função desta variável (Figuras 4 e 5).

Linha de horário	2ª feira					3ª feira					4ª feira					5ª feira					6ª feira			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
8.20 - 9.05	12°C25	8°C	11°C22			12°LH2	12°C24	1°TD	9°D	1°TD	2°TRB	8°A	2°TE/1	8°D		9°C	7°A	12°C21	12°LH3	3°TD	7°D	8°D	12°C23	
9.05 - 9.50	12°C25	8°C	11°C22	7°A		12°LH2	12°C24	1°TD	9°D	1°TD	2°TRB	8°A	2°TE/1	8°D		9°C	7°A	12°C21	12°LH3	3°TD	7°D	8°D	12°C23	2°TE/1
10.05 - 10.50	3°TD	11°LH3	10°C23			12°LH1	12°CSE	1°TD	12°LH3	1°TD	1°TD	2°TD	7°C			10°C22	10°C24	8°A	8°B		12°LH1	8°E	12°C24	2°TRB
10.50 - 11.35	3°TD	11°LH3	10°C23			12°LH1	12°CSE	1°TD	12°LH3	1°TD	1°TD	2°TD	7°C	2°TRB		10°C22	10°C24	8°A	8°B		12°LH1	8°E	12°C24	2°TCP
11.45 - 12.30	9°B	8°B	7°B	11°C23		12°C21	12°C22	9°A	1°TE		12°C25	8°C	7°D	12°C23	11°LH3	11°CSE	10°C23	12°CSE	8°C	3°TD	12°LH2	11°LH2	12°C22	3°TI
12.30 - 13.15	9°B	8°B	7°B	11°C23		12°C21	12°C22	9°C	1°TE	8°C	12°C25	8°B	11°LH1	12°C23		11°CSE	7°D	12°CSE	8°C	3°TD	12°LH2	11°LH2	12°C22	7°C
13.35 - 14.20																								
14.20 - 15.05	10°LH1	11°CSE	10°C24	2°TRB		10°C22					11°LH2	3°TA				7°B					10°LH3			
15.15 - 16.00	3°TD	10°CSE	8°A	3°TD	2°TRB	11°C21	3°TOT	2°TD	2°TD	8°E	2°PP	3°TD	2°TCP	11°C22		10°C21	3°TD	3°TD	11°C21	1°TD	11°LH1	1°TI		
16.00 - 16.45	3°TD	10°CSE	8°A	3°TD		11°C21	3°TOT	2°TD	2°TD	8°E	2°PP	3°TD	2°TCP			10°C21	3°TD	3°TD	3°TOT	1°TD	11°LH1	1°TI	2°TD	
17.00 - 17.45						10°LH2	10°LH3	1°PP	10°C21		2°RB	10°LH1	3°TI			1°TD	10°CSE	2°TOT	11°C23		1°TOT	3°TA	1°TCP/ TRB	10°LH2
17.45 - 18.30						10°LH2	10°LH3	1°PP			2°RB	10°LH1	3°TI			1°TD		2°TOT			1°TOT	3°TA	1°TCP/ TRB	

Abílio Ramos	Humberto Costa	Filipe Lemos	Jorge Lages
José Andrade	Gonçalo Rodrigues	Marta Magalhães	José Regalo
Alfredo Feijó	Paulo Mesquita	Alexandra Lopes	Cândido Mota
Paulo Sá	João Cruz	Carla Silva	

Figura 4 Horários dos professores de Educação Física 2019/20

<sup>2</sup> No 3º período no contexto da pandemia e, em substituição da modalidade de futebol

Linhas de Horário						
	1	2	3	4	5	
Semanas (1º dia)	16-set	23-set	30-set	07-out	14-out	1º Período - 67 dias
	21-out	28-out	04-nov	11-nov	18-nov	
	25-nov	02-dez	09-dez	16-dez	06-jan	
	13-jan	20-jan	27-jan	03-fev	10-fev	2º Período - 55 dias
	17-fev	24-fev	02-mar	09-mar	16-mar	
	23-mar	13-abr	20-abr	27-abr	04-mai	
	11-mai	18-mai	25-mai	01-jun	08-jun	3º Período - 37/39 dias

No Pin - Exterior ( Sequência 5 turmas - Ext1/Ext2/Int1/Int2/Int3)

Linhas de Horário					
	1	2	3	4	
Semanas (1º dia)	16-set	23-set	30-set	07-out	1º Período - 67 dias
	14-out	21-out	28-out	04-nov	
	11-nov	18-nov	25-nov	02-dez	
	09-dez	16-dez	06-jan	13-jan	2º Período - 55 dias
	20-jan	27-jan	03-fev	10-fev	
	17-fev	24-fev	02-mar	09-mar	
	16-mar	23-mar	13-abr	20-abr	3º Período - 37/39 dias
	27-abr	04-mai	11-mai	18-mai	
	25-mai	01-jun	08-jun		

No Pin - Exterior ( Sequência 4 turmas - Ext/Int1/Int2/Int3)

Figura 5 Roulement de Instalações de Educação Física

#### 4.1.2.2 Unidades Didáticas

Em EF, a cada conjunto de aulas de cada atividade física ou modalidade desportiva, dá-se o nome de Unidade de Ensino (UE). A esta corresponde um programa específico, por qual se designa por Unidade Didática (UD) e onde são delineados os conteúdos e os objetivos a privilegiar em cada uma das aulas, constituindo uma sequência lógica e contínua (Aranha, 2004). Neste sentido, a planificação realizada nas três UD lecionadas no 11º ano e no 6º ano teve como suporte o Modelo de Extensão e Sequência dos Conteúdos, inserido no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) que é um modelo instrucional que se baseia no conteúdo (o que ensinar) e no processo (como ensinar), centrando-se sobretudo no primeiro. Complementarmente, segundo Conceição et al. (2019), o planeamento de uma UD deve considerar: a justificação, os conteúdos que vão ser abordados, os objetivos gerais e específicos, a metodologia e a avaliação, todos ligados à conceção que a escola e os professores têm como princípios básicos em função da educação e do objetivo pedagógico. Estes elementos visam assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho do professor, de modo a possibilitar um ensino de qualidade que previna a improvisação e a rotina.

Na elaboração de cada UD realizada foram consideradas quatro categorias transdisciplinares e que se encontravam presentes posteriormente em todos os planos de aula: (1) habilidades motoras; (2) conceitos fisiológicos e de condição física; (3) conceitos psicossociais e (4) a cultura desportiva (história, regulamento, regras).

Posto isto, ao longo das UD encarei cinco fases que me permitiram organizar e gerir cada conteúdo instruído: (1) Avaliação Diagnóstica (AD); (2) Transmissão; (3) Exercitação; (4) Consolidação; e por último, (5) Avaliação Sumativa (AS).

Assim sendo e como refere Aranha (2004), iniciei a UD com uma Avaliação Diagnóstica com o objetivo de identificar o nível da turma e as condições reais de ensino (material, instalações, etc.), permitindo ajustes na UD. Posteriormente, executei a minha planificação, lecionando os conteúdos e realizando a respetiva reflexão. Esta reflexão serve para, se necessário, alterar a planificação inicial. A Exercitação serve como momento onde os alunos podem melhorar os conteúdos abordados nas aulas. A Consolidação é onde os alunos podem tirar dúvidas relativamente ao que foi abordado e por último, a Avaliação Sumativa onde o professor verifica a evolução dos alunos ao longo da UD.

#### 4.1.2.3 Plano de aula

A elaboração do plano de aula decorre do trabalho de planificação previamente existente nomeadamente considerando o Plano Anual e plano da UD.

O Plano de aula é entendido como um guião de intenções, devendo estabelecer um rigoroso exercício de análise e de reflexão prévia (Seabra et al., 2016). Ele consiste em orientar o professor para a ação, sendo que o Plano é uma estrutura de decisões quanto aos meios e fins, apresentando os objetivos e a metodologia (Takahashi & Fernandes, 2004). Corroborando esta ideia, Aranha e Coelho (2008), referem que a elaboração do Plano de aula deve ter em conta os objetivos, o conteúdo da aula, os métodos utilizados e a organização da mesma.

Segundo Gülten (2013), o planeamento da aula é também um processo importante na formação de um professor estagiário, uma vez que o obriga a refletir sobre o que vai ensinar e como avaliar.

A planificação é uma ferramenta essencial no que toca ao bom funcionamento de uma aula, contudo, por vezes é necessário a adaptação do seu plano recorrendo à improvisação. Existem alguns fatores extrínsecos imprevisíveis que tornam necessário a alteração da sequência do pensamento. Estas serão mais fáceis e ajustadas quanto maior tiver sido a preparação realizada pelo professor.

Januário et al. (2015) referem que, tanto no planeamento como na aula, devem ser compostas por três fases: 1-fase inicial; 2- fase fundamental; e 3- fase final. A fase inicial

é o momento de preparação pedagógica e psicológica, em que se deve realizar uma breve revisão dos conteúdos mais importantes abordados na aula anterior e apresentando os conteúdos da mesma (Aranha & Coelho, 2008). Em relação à fase fundamental é constituída por curtas fases de organização/transmissão/instrução. Ainda segundo Aranha e Coelho (2008), a parte final é o momento em que o professor conclui a aula, realizando um balanço da atividade (*feedbacks*) e avaliando a prestação dos alunos. Poderá fazer uma ligação com a próxima aula e, por fim, procede-se à arrumação do material.

*“Na parte fundamental da aula de voleibol onde foi introduzida uma situação de jogo adaptado 4:4, e após uma breve explicação do posicionamento a adorar em campo e a sua respetiva rotação, foi realizada uma situação jogada cooperativa. Este exercício não correu bem, pois os alunos não estavam a perceber o que tinham que fazer e tive que adaptar o exercício, colocando-o mais fácil.”*

(Reflexão de aula nº 15)

#### 4.1.3 Realização

Segundo Bento (1987, Pág.15), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”.

A realização é a fase da ação docente decorrente das anteriores e onde o professor implementa várias técnicas de intervenção pedagógica, no sentido de rentabilizar o tempo de lecionação, aumentar o tempo do aluno na tarefa e assim potenciar a sua aprendizagem.

Durante a PES, enquanto EE teve em conta vários aspetos ligados às características envolventes ao estágio como foi o caso das características da escola, o meio em que está inserida, o material existente, a própria turma que fazem adaptar as atividades de forma a que estas estivessem mais adequadas ao contexto onde está inserida. Estes fatores influenciaram o planeamento, de forma a elaborar e desenhar os planos de aula.

##### 4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Consciente da importância de uma intervenção pedagógica bem estruturada ao longo da PES, procurei utilizar diferentes estratégias e métodos para que o processo ensino- aprendizagem se tornasse mais eficiente. Segundo Siedentop e Tannehill (2000), para que haja uma boa intervenção pedagógica é necessário ter em conta quatro dimensões: 1) a Instrução; 2) a Gestão; 3) a Disciplina; e 4) o Clima.

No tocante ao Sistema Instrucional, Rosado e Mesquita (2014, p. 69) afirmam que “no quadro abrangente dos propósitos que justificam e legitimam a comunicação no

processo de ensino- aprendizagem, a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino”. Daí que, e ainda segundo os mesmos autores, é inquestionável o papel que a comunicação exerce na orientação do processo de ensino e aprendizagem pois a transmissão da informação distingue-se como uma das competências fundamentais dos professores.

Assim sendo, para o professor a instrução é saber comunicar com os alunos despertando-lhes a atenção, criar empatia com todos eles, supervisionar a aprendizagem e depois saber avaliar. Posto isto, durante as aulas procurei fornecer instruções claras e objetivas uma vez que a comunicação é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades físicas e desportivas.

Ainda segundo Rosado & Mesquita (2014), fazem parte da instrução todos os comportamentos verbais e não verbais, como por exemplo, as explicações, as demonstrações, os *feedbacks*, entre outras.

Para Siedentop, (1991) cit in, Rosado & Mesquita (2014), existem três fases que os professores devem seguir quando apresentam informações aos alunos. A 1ª fase é a instrução inicial (antes da prática), 2ª fase é a instrução propriamente dita (durante a aula) e por último a 3ª fase que acontece no final da aula (momento de reflexão e trocas de informação). De seguida irei abordar as três fases mencionadas, no entanto irei abordar inicialmente a 1ª e a 3ª fase e em último a 2ª fase uma vez que é a mais importante e mais extensa.

Durante a primeira fase que é a instrução inicial, tentei que a informação fosse breve e focada nos aspetos essenciais da aula e das tarefas.

Relativamente à terceira fase, utilizei este tempo para lembrar aos alunos as informações mais pertinentes, mantendo-os informados e motivados para os objetivos da próxima aula. Januário et al., (2015) e Rosado & Mesquita (2014), dizem que no final da aula é o momento para a transmissão de informações. Para além deste objetivo, procurei sempre estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, falando sobre diversos temas, não só da aula e da disciplina, mas também da sua vida académica e social.

No que diz respeito a segunda fase, o decorrer da aula, a situação de instrução era emitida por *feedbacks*. O *feedback*, é entendido como um comportamento de reação à resposta motora do aluno, tendo como objetivo modificar essa ação no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978). Foi utilizado recorrentemente ao longo das aulas durante a PES. A utilização deste método teve por

base uma análise das observações realizadas durante a aula, relacionada com as prestações dos alunos como é referido por Mendes, Clemente, Rocha & Damásio (2012).

Rosado & Mesquita (2014), classificam o *feedback* em duas grandes categorias: o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado. A primeira está ligada ao processo de ensino que foi utilizado para dar informações centradas na execução dos movimentos. No que diz respeito à segunda esta conecta-se ao produto, ou seja, relaciona-se ao resultado pretendido através da execução da habilidade.

Quando averiguava que as prestações dos alunos eram positivas e iam de acordo com o objetivo pretendido, dava um *feedback* positivo procurando sempre valorizar o aluno criando motivação e um clima positivo de aprendizagem. A maior parte dos *feedbacks* emitidos foram de carácter individual, no entanto, se os erros de execução fossem comuns, os *feedbacks* eram dirigidos ao grupo.

Tanto nas informações iniciais como nos *feedbacks* realizados durante a aula, tive sempre a preocupação de adicionar à demonstração a instrução, pois percebi que esta era a chave da compreensão dos alunos. Em concordância, para Rosado & Mesquita (2014), a demonstração juntamente com a exposição assume, no âmbito das atividades desportivas, um papel fundamental na medida em que possibilita a visualização das ações a efetuar. Neste sentido, utilizei dois modelos de demonstração: o “modelo correto”, que era realizado sempre que eu introduzia uma nova tarefa de modo a proporcionar aos alunos uma rápida e precisa recolha de informação. Este modelo permite criar uma representação cognitiva relativa ao movimento pretendido, mas, não facilita a deteção dos erros de execução; o “modelo de aprendizagem”, aplica-se após a deteção de um erro geral relativo à execução de um gesto técnico. Deste modo, a aula era interrompida para que, um dos alunos, pudesse demonstrar o movimento onde o erro acontecia. Após a reprodução técnica e identificado o erro, este era comunicado à turma e posteriormente feitas as correções necessárias perante o olhar atento de todos.

Uma vez que o suporte verbal apresenta uma elevada importância em conjugação com a demonstração do movimento correto, reforcei a utilização de palavras chave para que os alunos focassem nos aspetos críticos do movimento (Rosado & Mesquita, 2014).

Outro método verbal que foi utilizado foi o questionamento que, de acordo com Rosado & Mesquita (2014), é a chave para a compreensão: depois de uma instrução é necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida. Após ter dado a informação e demonstrado a tarefa, utilizava o método do questionamento. Para Rosado

(2007) o *feedback* interrogativo representa uma ótima estrutura para estimular os alunos para uma atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção.

De acordo com Januário et al. (2015), a Gestão da Aula está relacionada com ações criadas para manter um ambiente de aprendizagem favorável para o sucesso dos alunos e também relativa com o espaço de aula, o estabelecimento de regras e o foco da atenção às tarefas dos alunos nas atividades.

A gestão da aula acaba por se traduzir no plano de ação do professor, isto é, controlar/gerir o tempo de ação destinado à aula e às tarefas a colocar em prática, assim como os espaços e materiais a utilizar. É ainda importante criar um bom ambiente entre todos os intervenientes, evitando a indisciplina. Segundo Rosado (2007), uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de processos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante, é crucial. Também é muito importante criar rotinas com os alunos no que concerne a procedimentos a adotar nas diversas situações de ensino, evitando não apenas perdas de tempo, mas também aumento do empenho e tempo de prática dos alunos.

De acordo com Januário (2015), o professor tem que ser visto como um gestor de sala de aula. Seguindo essa ordem do pensamento, direcionei algumas questões de modo a encontrar informações relativas aos interesses dos alunos. Com efeito, durante as aulas sempre que tinha oportunidade realizava os exercícios com os alunos, demonstrando a paixão e o entusiasmo que tinha pelo desporto, que segundo Rosado & Mesquita (2014), uma boa gestão das emoções e dos afetos no geral merecem uma atenção particular na compreensão da ecologia da sala de aula.

Souza, Bezerra, e Silva (2015) afirmam que a sala de aula pode ser determinada como um caminho que permite ao professor uma relação aluno-professor e aluno-aluno. Com isto, procurei estabelecer rotinas quer no funcionamento da aula quer no comportamento dos alunos, uma vez que estes são influenciadores de uma boa gestão de aula.

As rotinas de funcionamento estabelecidas tinham por base automatizar a gestão do material, a gestão dos alunos, a transição de atividades e apresentação da informação (instrução). Segundo Januário et al. (2015), a automatização destes aspetos resulta numa melhor gestão e rentabilidade do tempo de aula. Relativamente à gestão do material, no final das aulas os alunos é que arrumavam o material com a minha supervisão. A nível de

gestão dos alunos, foram criados grupos que se mantiveram ao longo da UD, para um melhor aproveitar do tempo de aula.

No início da aula na transmissão de tarefas ou nas paragens para nova instrução, as estratégias utilizadas tiveram bastante sucesso. A partir da chegada dos alunos, estes sabiam que tinham de marcar a presença perto da professora para depois poderem se preparar para a aula com recurso ao material já previamente disponibilizado. De referir que, todo este momento era com a minha supervisão e orientação. Assim sendo, Januário et al. (2015) referem que, tanto as rotinas de controlo como a gestão, estão relacionadas com o nível de ensino em questão e a sua faixa etária.

Durante a aula, sempre que a turma me ouvia a chamar e realizar a respetiva contagem decrescente sabiam que tinham que chegar junto da professora e se a professora apenas chamasse, sabiam que tinham que parar a tarefa.

Aranha (2004), afirma que a Disciplina se refere aos procedimentos relacionados com a promoção de comportamentos apropriados. Os professores devem procurar estratégias que promovam nos alunos comportamentos desejados na realização das tarefas, em conformidade com as regras adotadas pelo professor, negociando, prevenindo, remediando e ignorando o comportamento não desejado.

Relativamente às questões de disciplina, estas foram sempre tratadas através de um diálogo entre mim e os alunos. Porém, a turma de 11º ano era disciplinada o que proporcionou a nunca ter problemas de cariz comportamental.

Para Aranha (2004) no que diz respeito ao Clima, o professor deve criar soluções de forma a gerir o ambiente psicossocial da aula e influenciar as atitudes, expectativas e comportamentos pessoais e sociais dos alunos. Uma das melhores formas de proporcionar um melhor ambiente em contexto de aula, é criar empatia com os alunos assegurando-lhes que estão a ser ouvidos. Segundo Vaz et al. (2015, p.272), “a criação de um clima motivacional nas aulas de EF que integre e relacione os seus vários elementos, o professor, os alunos e a situações do dia- a- dia, deve ser cada vez mais uma preocupação, uma vez que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem está dependente da interação que existe entre eles”.

No decorrer das aulas ao longo da PES, foi observável um clima de aula bastante favorável para o desenvolvimento dos alunos. Para isto acontecer foi importante uma boa disciplina e gestão.

De acordo com Januário et al. (2015) e Rosado & Mesquita (2014) o ambiente de aprendizagem resulta de um encontro entre dois vetores, um vetor primário e um secundário: o primário é representado pelo professor e o secundário pelo aluno. A relação proximal e amigável entre estes dois vetores possibilita que os alunos estejam mais dispostos na participação das atividades apresentadas pelos professores.

Para além deste tipo de relação próxima, procurei que os alunos estivessem mais envolvidos no processo de aprendizagem. Tiveram a oportunidade de passar pelo papel de regulador da prática bem como na transmissão de conhecimentos. Estes papéis estiveram presentes no terceiro período onde os alunos tiveram aulas via internet e tiveram que realizar planos de treino relacionados com a condição física e posteriormente realizá-los com a turma.

A utilização dos modelos de ensino como o MED, foi um parâmetro muito importante para aumentar o nível de empenhamento motor da turma. Este modelo foi realizado no primeiro período, com o intuito de os alunos conferirem um cunho afetivo e social às aprendizagens. A organização das tarefas, por equipas, tinha o propósito de todos os alunos colaborarem e o resultado final resultava de um contributo de todos, minimizando as diferenças de cada um e potencializando a participação ativa dos alunos nas tarefas de organização e aprendizagem. Com este modelo, foi possível que os alunos aos poucos fossem assumindo a responsabilidade pelas próprias aprendizagens (Mesquita et al., 2014).

A época desportiva teve a duração de um período inteiro. De acordo com Rosado & Mesquita (2014), quanto maior a diversidade de atividade oferecida, mais os alunos saem bem informados e maior a probabilidade de incluir voluntariamente uma atividade desportiva nos seus hábitos de vida. Logo no início, constituí as equipas de uma forma homogénea, isto é, cada equipa tinha a sua cor e o seu campo para trabalhar. Em todas as aulas foram realizados torneios, em que eram feitos registos de pontos, a estatística individual e coletiva de cada grupo. Esta época teve um evento culminante onde foram realizadas as finais do torneio. Com isto, procurei que este dia fosse revestido de um carácter festivo, tendo assim montado um pódio e distribuído medalhas aos três primeiros classificados.

No segundo período foi abordada a modalidade de Badminton em que foi utilizado o modelo de ensino de jogos para a compreensão uma vez que a turma já tinha tido esta modalidade durante um período no 10º ano. Como tal, foquei o ensino na tática e prescindi

da técnica. Durante as aulas realizei sempre situações jogadas, premiando que os alunos obtivessem consciência tática e tomada de decisão.

Posto isto, no que diz respeito à realização, tive sempre em consideração os PNEF antes de qualquer planejamento e realização das aulas, de modo a ajustar os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos. No que diz respeito ao processo de desenvolvimento curricular, atendi à promoção dos meus alunos e implementei processos de formação no âmbito da diferenciação e inclusão.

De acordo com Albuquerque (2010), um ensino de qualidade e eficaz é aquele que presenteia uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem.

Por fim, concluo esta etapa com um sentimento de dever cumprido. Considero ter construído um bom clima de aprendizagem, bem como uma relação de aproximação com os alunos, o que possibilitou que eles estivessem motivados nas tarefas a desempenhar.

#### 4.1.4 Avaliação

A avaliação permite identificar e resolver problemas tendo sempre em conta as necessidades e contextos envolventes. Esta, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não deve ser descuidada em nenhuma fase do planejamento tendo em conta o sucesso educativo dos alunos. Uma avaliação bem feita, permite que os alunos aprendam com os erros, destacando os aspetos positivos e melhorando o seu desenvolvimento individual (Bronikowski, 2010).

Para isto, é necessário o estabelecimento de objetivos e metas a atingir, de forma a refletirmos de modo avaliativo, se houve aprendizagem e se os parâmetros propostos foram conseguidos (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2016). Considero que o estabelecimento de metas e objetivos se integram nos pontos principais que constam na planificação de todo o processo e só depois disto é que é possível projetar a avaliação. Como corrobora Gonçalves et al. (2016), um ensino sem objetivos e sem avaliação seria um ensino ao acaso, cego e pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação. Desde logo, assumi a relevância da avaliação no contexto escolar, considerando o valor da classificação concedida à disciplina de EF.

Para Bronikowski (2010), a avaliação tem como objetivo proporcionar aos alunos informações sobre o seu progresso, averiguar o seu estado relativamente aos objetivos e apurar se as metodologias foram bem empregues. Serve também para observar e

esclarecer a eficiência das metodologias de ensino e permite que o professor possa aferir o estado atual da turma em relação aos objetivos propostos. Situa os alunos no grupo ideal conforme as competências e por último, dá ao professor informações acerca do nível de cada um para futuramente serem atribuídas as classificações.

Em conformidade com as ideias atrás descritas, durante a PES utilizei a avaliação com diferentes objetivos. Esta avaliação serviu quer para avaliar o desempenho dos alunos, quer para avaliar o processo de ensino utilizado, permitindo determinar erros e falhas que, devidamente identificados, permitiram o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de ser um elemento indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação constitui um elemento exigente e delicado para o qual inicialmente não me senti totalmente preparada. Fruto de uma compreensível falta de experiência avaliativa, encarei este processo como um aspeto essencial no meu desenvolvimento profissional.

#### 4.1.4.1 Tipo de Avaliação

A avaliação incide sobre parâmetros que determinam os objetivos e ocorrem segundo critérios que quantificam ou qualificam esses parâmetros, possibilitando obter informações sobre o objeto (Aranha, 2004). Seja qual for o objeto de avaliação esta pode ser produzida de três formas diferentes: (1) Avaliação Criterial; (2) Avaliação Normativa; e (3) Avaliação Mista.

A Avaliação Criterial segundo Aranha (2004), resulta da comparação de respostas dos alunos com um ou vários critérios de êxito. Assim sendo deve-se elaborar uma ficha de critério, que classifica cada aluno numa escala de zero a 100% e na qual se determinam os critérios de êxito que se querem ver a ser realizados. Para Gonçalves, Albuquerque & Aranha, (2016), é aquela em que se equiparam os resultados alcançados com os anteriormente estabelecidos.

Relativamente à Avaliação Normativa, resulta da comparação das prestações dos alunos entre si. Este tipo de avaliação, embora possibilite classificar os alunos, não permite diferenciar níveis de sucesso, isto é, não se sabe quanto vale cada aluno relativamente ao número de critérios executados, mas apenas se executa melhor ou pior (Aranha, 2004).

No que diz respeito à Avaliação Mista, utiliza as características das duas referências anteriormente mencionadas.

No decorrer da PES foi utilizado, numa fase inicial, a Avaliação Criterial recorrendo ao uso de critérios de avaliação já definidos pelo grupo de EF e posteriormente uma Avaliação Mista com base na comparação dos alunos.

#### 4.1.4.2 Modalidades de avaliação

Segundo Sousa (2012) o processo de avaliação deverá englobar uma Avaliação Inicial/Diagnóstica, uma Avaliação Formativa e uma Avaliação Final/Sumativa.

Na avaliação Inicial/Diagnóstica o professor recolhe informação para definir objetivos e ajustar a atividade dos alunos no sentido de os desenvolver (Aranha & Coelho, 2008). Ao mesmo tempo, possibilita a identificação das competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, permitindo colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades (Gonçalves et al., 2016). Segundo Seabra et al.(2016), a Avaliação Diagnóstica constituiu a pedra de toque da planificação.

Utilizei esta avaliação inicial como uma estratégia para diagnosticar os alunos, pilar essencial para orientar o planeamento, prognosticando o desempenho e consequentemente planear possíveis estratégias que os incentivassem a uma melhoria.

A Avaliação Formativa esteve presente durante todo o processo de lecionação e cumpriu sempre dois objetivos: em primeiro lugar, o acompanhamento do desempenho dos alunos. Aqui, fui fornecendo informações qualitativas que lhes permitiu situarem-se em relação aos objetivos delineados. Em situações determinantes e sem carácter sumativo/classificativo, organizei momentos competitivos formais, que de igual modo possibilitaram aferir o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos em relação aos seus pares; em segundo lugar, cumpri também o papel regulador da ação docente, pois com frequência e oportunidade me proporcionou informação útil para mudar e melhorar as propostas que fui apresentando ao longo das UD.

A Avaliação Sumativa (AS), entendida como avaliação final, fornece informações sobre o produto final e permite realizar um balanço de todo o processo de aprendizagem (Aranha, 2004). Esta caracteriza-se por ser de carácter pontual e ter uma vertente classificatória (Gonçalves et al., 2016). A Avaliação Sumativa realizada teve em conta os critérios de avaliação e descritores definidos pelo grupo de EF e por todos os elementos utilizados.

#### 4.1.4.3 Critério e Instrumentos de avaliação

Os critérios de avaliação, são divididos em dois tipos: (1) critérios gerais de avaliação e (2) critérios específicos. Sendo que os critérios gerais são definidos pela escola enquanto que os critérios específicos são definidos pelo grupo de EF.

Segundo os critérios de avaliação da ESV, os objetivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e sub- áreas da EF, e os que caracterizam cada uma delas.

Ao realizar uma análise da tabela nº5, podemos observar que o grupo de EF avalia os alunos em quatro grandes áreas: Atividade Física (A), Aptidão Física (B), Conhecimentos (C) e Atitudes e Valores (D). No que diz respeito à Atividade Física (A), os alunos são avaliados através de testes práticos e feito o registo da observação das aulas que vale 55% da nota. Na Aptidão Física é realizado o teste FITescola (versão adaptada), que vale 10 %. Relativamente aos conhecimentos, são efetuados testes teóricos que tem uma ponderação de 10% na nota e por fim, as Atitudes e Valores que constituem 25% da nota.

*Tabela 5 Instrumentos de Avaliação do grupo de EF*

<b>Instrumentos de Avaliação</b>		
<b>A- Atividades Físicas</b>	Testes práticos	55%
	Registos de Observação da aula	
<b>B- Aptidão Física</b>	FITescola (adaptado)	10%
<b>C- Conhecimento</b>	Teste escrito	10%
<b>D- Atitudes e Valores</b>	Registo de observação da aula	25%

Mendes et al. (2012), entende que tanto a avaliação como a observação são dois processos que estão interligados e que devem ser parte integrante da prática do docente, e que só através de um procedimento de observação rigoroso e uma validação consistente é que se consegue fazer um registo e uma categorização das informações recolhidas. Ao longo do desenvolvimento da UD, no final de cada aula foram sendo realizados registos da evolução dos alunos e que contribuíram para que, como refere Lopes, Souza & Guimarães (2016), a avaliação fosse realizada de forma contínua. Este procedimento

baseado na observação criteriosa do desempenho dos alunos forneceu registos parcelares que muito facilitaram o momento da Avaliação Sumativa.

#### 4.1.4.4 Autoavaliação

A autoavaliação introduz nos alunos mecanismos da construção de conhecimento, contribuindo para a responsabilização do aluno sobre as suas próprias práticas e o desenvolvimento do autocontrolo ( Rosado, 2014).

No final de cada período os alunos preenchem uma ficha de autoavaliação no primeiro período em formato de papel e no segundo e terceiro períodos em ficheiro excel enviado por email e onde refletiam sobre o seu desempenho ao longo do período.

## **5. A pandemia do coronavírus e a sua influência na prática profissional**

Em fase da necessidade de dar resposta aos contratemplos provocados pela pandemia COVID-19 ao funcionamento das escolas foi necessário repensar a PES e a forma de lecionação da disciplina.

A suspensão das aulas foi uma das primeiras medidas de restrição a ser aplicada antes do Estado de Emergência, tendo sido aplicada no dia 16 de março, resultando não só no recolhimento de milhares de crianças e jovens em casa, mas também dos professores.

O Decreto de Lei no 14-G/2020 de 13 de abril, artigo 2, determinou a suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, pelo que as aprendizagens passaram a ser realizadas através de ensino não presencial. Para este efeito, as escolas definiram e implementaram um plano de ensino a distância, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação, tendo em conta o contexto em que os alunos se encontravam.

### **5.1 As novas tecnologias para resolver o ensino à distância.**

De acordo com Marques & Nascimento (2004), a internet configura-se cada vez mais como um fator tendencial de popularização, numa sociedade globalizada. Na educação, os avanços sociais, económicos, culturais e tecnológicos vêm provocar mudanças nas práticas pedagógicas. Estes avanços, principalmente a nível informático, têm contribuído para a criação de um novo sistema de educação aberto e à distância (Vendruscolo & Behar, 2016).

Ensinar pelas novas tecnologias pode atingir resultados significativos quando são introduzidas num contexto de mudança do ensino e aprendizagem, onde o docente e os alunos experienciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal (Souza, Furlanetto, Nascimento, Maria, & Carvalho, 2019). Para Dotta et al. (2018), o docente deve conseguir que a tecnologia seja o mais transparente possível, de modo a que os alunos possam concentrar-se nos conteúdos abordados e que o aparato tecnológico seja apenas um meio através do qual todos estarão conectados

Desta forma, e para ultrapassar a barreira da distância assim como do isolamento social, integrei as tecnologias com uma nova visão pedagógica criativa e, acima de tudo, aberta. A necessidade de empregar estratégias pedagógicas assentes numa atitude criativa, produtiva e inovadora, levou-me a recorrer à informática como veículo de transmissão eficiente e facilitadora da informação e comunicação.

O suporte utilizado durante o terceiro período para a lecionação foi a plataforma Zoom, que apresenta várias funcionalidades, nomeadamente a realização de videoconferências, a criação das salas de grupo, o partilhar documentos, a partilha de ecrã, um chat de conversação, entre outros.

## **5.2 Realização do 3º período durante a pandemia**

Um dos grandes desafios sentidos, durante a PES, foi sem dúvida o terceiro período, lecionar à distância é um grande desafio foi necessário desenvolver estratégias eficazes de comunicação, comunicação esta diferente da presencial. Apesar de estarmos numa era tecnológica a realidade dos alunos das turmas que lecionei demonstraram-me que nem todos os alunos tinham acesso à internet, e ou a equipamentos. O desafio foi ainda maior no que toca ao envolvimento e à participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Posto esta situação, o grupo de EF tentou responder de forma eficaz aos constrangimentos impostos, no seguimento de várias reuniões de agrupamento, chegou-se ao consenso de inculcar nos alunos o exercício físico como forma de proporcionar alguma atividade física, procurando que eles se tornassem ativos num tempo de confinamento. Procurando contrariar o facto de os alunos repentinamente terem visto os seus treinos, todas as atividades curriculares e extracurricular suspensas.

No que diz respeito a lecionação das aulas, houve dois tipos de aulas: (1) aulas assíncronas, onde os professores criavam experiências de aprendizagem para os alunos, e espaço para que estes trabalhassem de forma autónoma. Desta forma, foram lecionadas 11 aulas assíncronas, em que o núcleo de estágio decidiu em todas as semanas pedir aos alunos (que estavam formados em grupos) uma tarefa relativamente a importância da Aptidão Física na saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, os fatores de saúde e risco associados à

prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança e por último as doenças e lesões.

A escolha de os alunos realizarem estas tarefas em grupo, deve-se ao facto deles este ano terem exames nacionais e não deveriam ser subcarregados.

No que diz respeito as aulas síncronas (2), os professores reuniram-se online em tempo real lecionando as aulas num carater mais prático. Durante as aulas do 3º período foi introduzido o treino intervalado de alta intensidade (HIIT, do termo em inglês “High-Intensity Interval Training”). Este treino consiste num curto período de exercício anaeróbio de alta intensidade, alternando com curtos períodos de recuperação menos intensos. O tempo gasto em alta intensidade e intensidade de recuperação varia entre os exercícios, assim como a duração total de uma sessão de treino. As evidências atuais indicam que o HIIT é um método eficiente para aumentar a aptidão cardiorrespiratória, proporcionando benefícios iguais à aptidão com cerca de metade do gasto energético quando comparado com o exercício contínuo de intensidade moderada a vigorosa (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2018).

Uma preocupação emergente do ensino à distância, foi garantir que os alunos estivessem presentes nas aulas e, simultaneamente perceber se era o aluno que realizava os trabalhos solicitados nas aulas assíncronas (Veras, Corrêa, & Castro, 2019).

Para minimizar esta situação, a estratégia que implementei para que os alunos se envolvessem ativamente nas propostas apresentadas e, ao mesmo tempo, garantir a sua segurança, foi imposta a obrigatoriedade de manter as câmaras de vídeo ligadas. Outra estratégia utilizada, foi o método do questionamento, em que colocava questões sobre o que tinha sido lecionado durante a aula, de forma a que os alunos refletissem sobre a mesma. Durante este tempo de isolamento social tentei tornar a comunicação mais efetiva e afetiva, mais afetuosa, porque alguém que já está distante pode tornar-se ainda mais distante.

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

Segundo Costa (2010), participar na escola implica intervir nas ações e decisões de uma instituição. Por seu lado, Cortesão (2010), menciona que o professor também realiza funções nessa rede social mais alargada e complexa que é a comunidade local.

Assim, como EE sempre entendi que o meu papel durante o estágio ia bem mais além do que a lecionação e que a minha participação no meio escolar poderia contribuir para o desenvolvimento da comunidade educativa.

### **6.1. Atividades realizadas**

#### **- Visita de estudo do 3º ano Curso Tecnológico de Desporto**

No dia nove de outubro de 2019, o núcleo de estágio acompanhou o 3º ano do curso tecnológico a uma atividade prática relacionada com a Canoagem e Stand up paddle que foi realizada no Centro de Formação Desportiva de Canoagem do Deporto Escolar (Marco de Canavezes).

Teve como objetivo possibilitar aos alunos aplicação das técnicas básicas das duas modalidades, quer numa utilização pessoal recreativa, quer em contexto empresarial. Os conteúdos programáticos abordados foram: a história da canoagem, os locais de prática, o conhecimento dos diversos tipos de materiais e equipamento, conhecimento e contacto com os diferentes tipos de embarcações, regras de segurança básicas e, por último, as técnicas básicas de canoagem.

A ideia da participação do núcleo de estágio nesta atividade foi complementar a sua formação relativamente as duas modalidades, uma vez que não foram abordadas a nível académico, permitindo assim os EES adquirirem conhecimentos relativamente as técnicas básicas e as suas progressões pedagógicas.

#### **- Corta-mato na ESV**

O corta-mato escolar decorreu no dia dez de janeiro de 2020, onde contamos com a participação de 258 alunos, divididos por cinco escalões do género masculino e feminino, sendo que os 6 primeiros lugares de cada escalão e género foram apurados para o corta-mato regional. Esta atividade teve como principal objetivo sensibilizar os alunos a prática do exercício físico.

A preparação e organização desta atividade começou com bastante tempo de antecedência, uma vez que para o sucesso da mesma foi necessário o pedido de colaboração por parte de entidades externas ao contexto escolar, nomeadamente a nível de apoios de alimentação, assistência médica e material essencial à boa organização e logística da prova.

Esta atividade ficou a cargo do núcleo de estágio do ISMAI com a colaboração do núcleo da FADEUP, do grupo de professores de EF e de alguns alunos selecionados do 2º e 3º ano do Curso Técnico de Desporto.

Na realização desta atividade, ficamos responsáveis pelo planeamento/ organização, realização e avaliação. No que diz respeito ao planeamento/ organização, o núcleo ficou responsável pela divulgação e promoção do evento, realização do cartaz, elaboração da ficha de inscrição para cada professor, recolha das inscrições e posterior colocação numa base de dados. Relativamente à realização, foi concretizada a marcação do percurso, a montagem de todas as estruturas de apoio, nomeadamente as tendas, instalação sonora, material de apoio ao secretariado da prova, controlo do percurso e entrega dos prémios aos três primeiros classificados.

Fazendo uma pequena reflexão sobre a atividade e tomando em consideração a apreciação realizada por cada professor de EF, podemos considerar que a atividade decorreu com sucesso. No entanto, tanto os professores como nós próprios, sentimos que é necessário melhorar um aspeto relacionado com o controlo do percurso de prova. De facto, entendemos que essencialmente nos escalões etários onde eram realizadas um maior número de voltas e onde existiam uma participação de alunos elevada, o fluxo de passagem dos alunos pela meta provocava alguma dificuldade de controlo. A situação desejável seria a de que o mesmo fosse realizado através de um controlo eletrónico colocado na meta.

#### -Corta-mato regional

No dia três de fevereiro de 2020, decorreu o corta-mato distrital no Parque da Cidade do Porto, e que contou com a participação de 48 alunos da ESV. Esta atividade, organizada pelo Desporto Escolar/ Porto, é um evento pedagógico/ desportivo que envolve inúmeras escolas de todos os níveis de ensino e que para além de uma componente competitiva é também um espaço de convívio e de alegria entre todos os participantes. Enquanto núcleo de estágio, procuramos participar ativamente no evento,

tratando de aspetos logísticos relativos à organização e acompanhamento dos alunos e, simultaneamente, motivando-os para as provas.

Para além disto, foi também uma participação importante uma vez que nos permitiu ter acesso a uma atividade que envolveu milhares de pessoas, compreender a dinâmica de uma organização desta dimensão, mas também pelos aspetos socializantes, dado que foi possível rever colegas e professores que fizeram parte do nosso percurso académico.

#### - Semana aberta

A Semana Aberta decorreu no 2º período, entre os dias 17 a 21 de fevereiro de 2020. Durante estes dias, foram realizadas múltiplas atividades de carácter interdisciplinar e onde cada grupo e clube realizam uma amostra dos trabalhos realizados e dinamizam um conjunto de atividades que conta com a participação de toda a comunidade escolar. O grupo de EF, promoveu um conjunto de atividades que visam despertar nos alunos o gosto pela prática desportiva, através da realização de vários torneios em diferentes modalidades.

O núcleo de estágio ficou responsável pela organização do torneio de Voleibol, que decorreu no dia 20 de fevereiro, onde participaram 225 alunos divididos por 30 equipas. Este evento implicou, naturalmente, uma preparação prévia, que incluiu a elaboração do regulamento, das fichas de inscrição, do cartaz de divulgação, dos boletins de jogo, do sorteio do quadro competitivo e afixação atempada nos locais de estilo.

No dia do torneio, o núcleo colaborou na montagem dos campos, no registo das presenças para controlo dos presentes e posterior conhecimento aos diretores de turma e professores de EF dos alunos envolvidos, controlo dos jogos, e marcação dos resultados nos quadros competitivos nas diferentes fases do torneio.

Fazendo uma análise desta atividade, é com agrado que registamos a presença massiva dos alunos do ensino secundário, o nível competitivo globalmente demonstrado e comportamento evidenciado pelos alunos. Por outro lado, foi bom ver os alunos das nossas turmas a participarem no torneio com várias equipas, e a avançarem nas diferentes fases dando sentido ao trabalho que com eles realizamos durante o primeiro período.

#### -Direção de turma

O papel desempenhado pelo Diretor de Turma tem vindo a ganhar cada vez mais importância dentro e fora da escola. Como pude comprovar ao longo do ano letivo, para além de todo o trabalho burocrático e de liderança face a uma turma e aos respetivos professores que nela lecionam, o Diretor de Turma desempenha um papel destacado na vida dos alunos ao estabelecer-se como um elo de ligação entre a escola e a família, sendo muitas vezes um mediador de conflitos. Acompanhando a Diretora de Turma do 11ºCT1, tanto nas tarefas administrativas como nas reuniões com os encarregados de educação, pude perceber a árdua tarefa que o seu desempenho envolve, mas também a sensibilidade e o bom senso que é necessário cultivar quando na presença com os pais para entrega das avaliações.

Pela experiência vivida, e embora reconhecendo ter sido um despertar pessoal para o desempenho do cargo de Diretor de Turma, entendo que se trata de uma tarefa exigente e que deverá ser desempenhada por professores com um perfil adequado e alguma experiência de ensino.

#### - Preparação dos pré-requisitos ISMAI

Durante o ano letivo e dando resposta a um desafio lançado pelo OC, o núcleo de estágio desenvolveu um trabalho com os alunos do 3º ano do Curso de Desporto da ESV, no sentido de os preparar na modalidade de Ginástica para a realização dos pré-requisitos de acesso ao curso de Educação Física e Desporto no ISMAI. Para isso, realizamos uma intervenção junto de seis alunos candidatos com frequência semanal e incidindo sobre a criação e desenvolvimento de um esquema de solo de ginástica e do salto de cavalo. Esta experiência foi uma mais valia por esta modalidade não constar no nosso programa curricular a nível do ensino secundário, e recordarmos os aspetos de segurança e algumas progressões pedagógicas de alguns gestos técnicos.

#### - Desporto escolar

Segundo a Direção Geral da Educação (2017), o Desporto Escolar (DE) tem como missão, “estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.” É da responsabilidade dos professores de EF o DE,

tendo como dever estimular a presença dos alunos através da valorização e da participação.

É de salientar a importância dada na promoção do DE na escola, uma vez que é um meio facilitador para os alunos que não têm posses económicas, poderem participar e vivenciarem experiências desportivas federadas, sendo a escola a proporcionar-lhes esta oportunidade. Com isto, o Agrupamento de escolas de Valongo oferece aos alunos uma variabilidade de modalidades como o Andebol feminino, a Natação, a Equitação, a Escalada, a Orientação, o Badminton, a Patinagem feminina, o boccia e o Ténis de Mesa masculino.

Posto isto, o núcleo de estágio teve a possibilidade de participar em alguns treinos de andebol feminino e no boccia.

No que diz respeito ao andebol feminino, a organização e metodologia dos treinos eram muito bem estruturadas pelo professor Paulo Sá. No que diz respeito à equipa, notava-se que havia um grande espírito de equipa, que as jogadoras mais velhas se sentiam responsáveis por ajudar as mais novas e acima de tudo era visível o respeito e a solidariedade que a equipa tinha.

Relativamente ao boccia era destinado para alunos que tivessem algum tipo de deficiência e era dado pelo professor Paulo Mesquita. Esta modalidade tinha como objetivo reconhecer às capacidades dos alunos, e não às suas dificuldades, permitir que estes tenham maior autonomia através do desenvolvimento da condição física e desenvolvimento cognitivo contribuído deste modo para a integração social

#### -Seminário

O seminário realizado no dia nove de junho, pelo núcleo da PES, via plataforma Zoom, teve como título “o Impacto da Aptidão Física nos Índices de Coordenação motora dos alunos”. Este tema derivou de um estudo realizado na disciplina de Projetos de Intervenção II denominado “Family Move” e que envolveu as três turmas lecionadas do 11º ano. Durante a sua apresentação foi referenciada a metodologia de investigação adotada e os principais resultados encontrados, seguindo-se um espaço aberto de debate onde os responsáveis pelo estudo estiveram disponíveis para responder as questões colocadas pelo público.

Embora condicionados pelas dificuldades impostas pelo ensino à distância, foi com imensa satisfação que registamos a presença de 62 elementos da comunidade escolar,

alunos, professores, e do Supervisor do ISMAI. Quando planificamos esta atividade no início do ano letivo, jamais pensamos que a apresentação seria feita neste formato e não no anfiteatro da escola. Embora satisfeitos com o desempenho obtido, gostaríamos que a apresentação tivesse tido um registo presencial e sem barreiras tecnológicas, pois acreditamos que a interação entre os presentes teria alcançado um nível superior.

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

A escola tem um papel muito influente na formação dos alunos, visto que passam a maior parte do seu tempo na escola comparativamente com o que passam em casa. Assim sendo, cabe aos professores fazerem parte do processo de formação dos alunos para que sejam ativos na sociedade, apresentando comportamentos que ajudem os estudantes a construir e desenvolver uma geração com valores.

Para Cortesão (2010), o professor de EF no contexto escolar não passa apenas pela execução das funções pedagógicas gerais ao nível de ensino, pois também pode assumir funções de gestão e administração escolares. O professor de EF, além do ensino em si, deverá assumir funções no Desporto Escolar e outras tarefas criadas ou promovidas pela escola.

Nas aulas de EF, tentei sempre que possível inculcar valores desportivos, éticos e morais para que os alunos possam colocá-los no seu quotidiano. Procurei criar um clima onde estes aprendessem a criar laços de amizade, a fomentar o espírito colaborativo/interajuda, a gerir as emoções e também a saber lidar com as suas frustrações. Torna-se assim relevante que o papel da EF, no meio educativo, é um pilar na formação dos alunos, porque é possível ter mais contacto com eles e por vezes perceber as suas dificuldades e problemas.

O papel do professor não se deve esgotar no final de uma aula. Neste caso, o meu percurso desenvolvido foi mais adiante do que a transmissão das aprendizagens, tornando fundamental a relação que construiu com a comunidade educativa na ESV. Neste sentido, foi muito importante no início do ano letivo o núcleo de estágio reunir-se para começar a preparar o planeamento e organização de documentos essenciais para o procedimento de ensino. A partir daí, a minha participação foi muito mais do que lecionar aulas e do processo de ensino, isto é, participei em reuniões, nomeadamente a Reunião Geral dos

professores, de departamentos, na de Direção de Turma para entrega de notas, além de, evidentemente, participar ativamente nas propostas feitas pelo grupo de EF.

Para finalizar, as envolvências nas atividades da escola proporcionaram-me que deixasse a minha pequena marca a nível escolar, e sobretudo nos meus alunos. Percebi que, para além de ser professora, podia ter um papel muito ativo no desenvolvimento social dos alunos e assim consegui que estes se integrem melhor na sociedade.

### **6.3. Socialização profissional e institucional**

Relativamente à socialização profissional e institucional, eu como EE desde o início tive um bom relacionamento e participação na escola, sempre com o intuito de aproveitar todos os momentos para ganhar mais experiências, especialmente em atividades escolares que foram surgindo, nas reuniões, entre outros eventos.

No que diz respeito ao envolvimento com a comunidade escolar, o empenho e disponibilidade ajudaram a melhorar as relações entre mim e o corpo docente, especialmente com o grupo de EF, permitindo e proporcionando a aquisição de novos contactos. Como menciona Keay (2013), uma das grandes maneiras de gerar a colaboração entre docentes é que estes se suportem uns aos outros para que haja um aumento das suas eficiências. Na busca deste sucesso Costa (2010) refere que a procura de um clima positivo é a chave para conseguirmos uma organização eficaz na escola. Neste enquadramento, a minha relação entre o OC foi uma das mais importantes no meu percurso, uma vez que foi o OC que me integrou na comunidade educativa, onde houve partilha de informações e a orientação de estratégias pedagógicas, bem como a sua dedicação e o seu rigor que contribuíram para o meu progresso profissional. Assim, tornou-se mais fácil a minha participação na escola e nas relações da comunidade educativa, mas destaco, conforme mencionam Seabra et al.(2016), o contacto privilegiado com o grupo de EF, cujos professores receberam muito bem o núcleo de estágio e sempre se demonstraram disponíveis a ajudar. Também é preciso salientar a cooperação dos assistentes operacionais porque foi muito positiva e importante na sua participação/colaboração, sempre que foi preciso.

Para concluir, evidencio a dinâmica de grupo do núcleo da PES e principalmente a relação positiva procurando o desenvolvimento de cada um, bem como os momentos de trabalho e de reflexão de grupo.

#### **6.4. A Componente ético-profissional**

Na componente ético-profissional, orientei e apliquei o meu conhecimento de acordo com a instituição patronal. Segundo Lima (2014), a construção da identidade de um professor de EF inicia-se desde muito cedo, o que me levou a escolher esta profissão e onde demonstro o gosto que tenho pela AF e de ensinar. Apesar deste gosto pelo ensinar e pela AF, existe também outros fatores como a história familiar, o trajeto académico, as convivências e a inserção cultural no tempo e no espaço (Cunha & Zanchet, 2010).

Com efeito, ao longo do tempo, o professor vai construindo e identificando a sua profissão. Esta identidade começa a ser realizada antes da formação inicial, continua na formação inicial e percorre toda a carreira do professor (Resende et al., 2014), seguindo também uma ordem ética e deontológica (Cortesão, 2010). Segundo Resende et al. (2014), os estudantes, que querem seguir esta vertente, centralizam a sua atenção no seu percurso de formação inicial ou pré-profissional, onde vão obtendo o conhecimento e construindo as suas representações do que é ser professor. Assim sendo, é na formação que o futuro professor adquire os conhecimentos teórico-práticos necessários que o qualificam para a docência.

Face ao que acima foi dito, a minha identidade tem vindo a ser formada através das experiências profissionais anteriores, mencionadas na biografia, mas também com o desempenho e as experiências a que tenho sido sujeita ao longo da PES (Nascimento & Farias, 2012). Com efeito, a iniciativa que fui demonstrando, durante a PES, foi uma característica importante no progresso profissional, tendo logo desde o início mostrado a minha identidade própria para a docência. Esta identidade leva o professor a ser mais responsável no papel social, onde demonstra a sua autonomia e compromisso com aquilo que faz (Iza et al., 2014). O OC foi muito importante neste aspeto, pois forneceu-me e permitiu-me ter a capacidade de assumir decisões e arranjar soluções para os problemas que surgiram ao longo da PES, tendo a liberdade de propor alguma ideia inovadora tanto para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para a escola. Senti-me muito responsável pelo facto de ser a encarregada de lecionar uma turma e por ter a liberdade de fazer a sua planificação, isto é, desde a organização e realização de planos de aula até às outras atividades lúdico-desportivas.

Simultaneamente com a identidade profissional, pode-se encontrar a minha componente ética. Queirós (2014) refere que a ética está enraizada em todos os atos que

o ser humano realiza. Com isto, e referindo o mesmo autor, uma vez que a ética esta sempre presente na minha vida como EE, esta é muito importante no meu comportamento profissional. Assim sendo, faz com que haja responsabilidade individual e social, devido à envolvimento com outras pessoas. Com a comunidade educativa, demonstrei sempre o respeito e simpatia com todos os elementos da comunidade, tendo adquirido laços de proximidade com esses profissionais, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos e amizades.

Relativamente ao desenvolvimento dos alunos, o professor deve desempenhar um papel importante no desenvolvimento pessoal, social, moral, nas competências de vida e do carácter dos participantes que lhe são confiados. Entre estes valores educativos, eu valorizo muito o ambiente de aula, a amizade, o espírito de superação, a importância da disciplina, de os alunos conviverem em sociedade, o culto da cooperação e da tolerância. Com tudo isto, o meu objetivo é que os alunos, com a ajuda dos modelos de ensino e aquilo que aprenderam nas aulas, consigam transferir bons hábitos lúdico-desportivos para a sua vida.

*“A educação desportiva realça, assim, numa dimensão de transferibilidade, o desejo de que esses valores se transfiram para outras esferas da vida pessoal, formando não exclusivamente o desportista, mas o Homem.”*

(Antônio Rosado, 2015, pág.4)

Para concluir, saliento a dinâmica de grupo e de trabalho entre todos os elementos do núcleo de estágio da PES juntamente com o SV. A PES é uma vivência coletiva e não individual, onde só se aprende a praticar, participando (Costa, 2010). Assim, o professor dentro da instituição não deve agir isoladamente, visto que a escola é uma representação social que exige integração entre todos. Com isto, trabalhei individualmente e em grupo, sendo estes elementos partes integrantes do desenvolvimento profissional. O trabalho individual esteve relacionado com a melhoria nos aspetos da intervenção pedagógica, na realização do planeamento da turma que me foi atribuída, na elaboração dos planos de aula, e paralelamente, fui responsável pela forma como elaborei todos os documentos necessários e principalmente na pesquisa da revisão de literatura, onde me refugiei para ultrapassar as dificuldades e dúvidas que foram surgindo ao longo da PES.

## 7. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é um processo fundamental na atividade de um professor, e relativamente ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) tem como propósito a realização de uma reflexão relativamente às dificuldades e necessidades de formação sentidas ao longo da PES. Segundo Atjonen (2012) esta reflexão é essencial, visto que promove o desenvolvimento pessoal e profissional de um EE. Daí, a minha constante interrogação sobre a razão por ser professora, qual é o tipo de aprendizagem que quero desenvolver, e como quero ser, pelo que estas questões ajudam a definir objetivos individuais, de modo a tornar a atenção mais explícita e segura (Queirós, 2014). Mesquita & Roldão (2017) mencionam que a capacidade reflexiva, juntamente com as experiências vivenciadas, criam um fator que melhora a capacidade pedagógica e científica dos EES. Assim sendo, o processo de desenvolvimento profissional não é um processo fechado, a formação tende a ser um caminho que articule um processo e uma trajetória pessoal (Lustosa, 2016). Por isso, o professor deve refletir, partilhar e cooperar com os outros docentes.

Para finalizar, fui-me deparando que o meu desenvolvimento e competências profissionais da reflexão acerca do exercício da atividade, das experiências formativas, da investigação e da ação, estão enquadradas na constante procura da identidade profissional, isto é, na forma como os professores se estabelecem a si mesmo enquanto a sua experiência e sabedoria vai aumentando. Toda esta interrogação e reflexão tem como objetivo melhorar, para além do que foi mencionado anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, para Esteves (2009, pág.39), a competência “é tomada como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor”. E a mesma autora também faz esta citação (pág.44): Jonnaert (2002, p.31) sugere, então, a seguinte definição: “uma competência faz, no mínimo, referencia a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

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

No que diz respeito a formação contínua no processo de desenvolvimento profissional de acordo com Lima, Cardoso, et al. (2014), é vista como um dos fatores mais importantes, não só para o desenvolvimento como para a construção de uma identidade profissional.

Torna-se assim importante que tenha a noção que a profissão de professor é um processo inacabado, onde a procura do conhecimento é constante, o que torna um processo contínuo e ininterrupto, sempre com o intuito de aprimorar a ação pedagógica e desenvolver a identidade profissional (Rossi & Hunger, 2017).

A PES é o processo final na formação de professores, a passagem do aluno para estagiário de acordo com Lima, Cardoso, et al. (2014), significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática. As experiências vivenciadas na PES constituíram uma base sólida de conhecimentos que se tornaram preponderantes na atuação no início da carreira profissional (Farias, Batista, Graça & Nascimento, 2018).

Repostando ao meu caminho ao longo da PES, os principais obstáculos vivenciados foi a criação de exercícios que possibilitassem aumentar os graus de motivação da minha turma. A constante revisão bibliográfica foi um dos pontos positivos enquanto EE, tentando sempre relacionar a teoria com a prática tendo sempre em conta o público alvo. Outro obstáculo sentido, foi ter que lecionar as aulas através do computador e motivar os alunos a participar na mesma. Este obstáculo levou-me, a ter que procurar informações, exercícios diferenciados de modo a que as aulas fossem dinâmicas e motivadoras para os alunos.

Por fim, relativamente a iniciação à investigação científica está relacionada com a realização do seminário, em que consistiu na apresentação de um tema que requeria a sua investigação e fundamentação. Esta atividade foi realizada pelo núcleo da PES, que constituiu um marco importante na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Tanto a UC como a realização do seminário, requeriam a procura de diferentes tipos de conhecimentos com o objetivo de desenvolver esses projetos, o que ajudou o núcleo de estágio a desenvolver capacidades, que mais tarde seriam importantes para o relatório de estágio.

## 8. Reflexões finais:

E assim chegamos ao fim desta longa e importante etapa!

É neste capítulo que estarão as minhas últimas palavras relativamente ao final deste ano letivo, um ano completo de vivências e aprendizagens que jamais esquecerei. É neste momento que termino um dos meus ciclos de formação académica, na qual vivi experiências únicas que me ajudaram a crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional. Não consigo traduzir todas as vivências deste ano para um documento escrito, mas nele estão presentes os aspetos mais marcantes que decorreram durante o mesmo e que lhe deram um valor significativo.

Iniciei este percurso definindo as minhas expectativas e objetivos em relação ao estágio. Agora, no final desta experiência tão rica que se revelou a PES, é o momento de efetuar uma retrospectiva de todo o trabalho que desenvolvi ao longo deste ano. Considero que evolui e progredi em todos os níveis, tendo em conta os objetivos iniciais estabelecidos, já que todos eles foram superados com sucesso. Neste momento o sentimento que me invade é de satisfação e sobretudo de missão cumprida.

A PES, pela sua autonomia e proximidade com o contexto escolar, permitiu-me desenvolver os conteúdos adquiridos no ensino superior e que se revelaram de grande importância no contexto prático, melhorando e reforçando as competências fundamentais para as práticas profissionais enquanto futura professora de EF e profissional do Desporto.

Esta caminhada retrata uma junção de desafios, obstáculos, partilhas, expectativas e acima de tudo de muita vontade em me tornar numa profissional competente. Na realização desta etapa apercebemo-nos que ser professor não significa só lecionar as modalidades. O papel do professor é ser o intermediário entre o conhecimento e o aluno, sendo que o docente deve manter-se sempre atualizado para melhorar a sua performance. De acordo com Imbernón, Neto & Silva (2020), o professor tem a responsabilidade de transformar o seu conhecimento em aprendizagens para os alunos.

De acordo com Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves & Resende (2014) cit.in Resende & Lima (2016, pág.11),

*“A contribuição do professor de EF e Desporto para a cidadania é evidenciada na transmissão de valores através do desporto para outras áreas da vida dos alunos, isto é, a disciplina de EF e Desporto pode contribuir decisivamente para*

*a relação professor/aluno, o clima de aula que o primeiro consegue criar e a forma como gere os comportamentos inapropriados.”*

Para ser uma professora de excelência percebi que os conhecimentos até agora adquiridos não bastam para que esteja apta para a docência. Uma vez que esta área de ensino está em constante mudança, obriga-nos a ter uma formação contínua, e se assim não for, o impacto que se espera que o professor tenha nos seus alunos será reduzido.

Através da intervenção pedagógica, procurei inovar nas práticas, utilizar uma diversidade de metodologias e estratégias que visassem o aproveitamento dos alunos e também criassem situações de sucesso para os mesmos, para que estes sentissem que a prática tinha significado para a sua formação como cidadão.

Chegando ao fim, já sinto uma nostalgia dos pavilhões, das aulas, dos alunos, das reuniões do núcleo, de ficar ansiosa pela visita do supervisor, dos convívios com os elementos do grupo de EF, das funcionárias que alegravam sempre o meu dia e até mesmo quando as aulas corriam menos bem, elas estavam sempre prontas para me ajudar em tudo o que precisasse. Estas excelentes relações que tive durante a PES com a comunidade educativa, mas também com todo o grupo de estágio, foram importantes quer a nível de socialização, quer na minha integração na comunidade escolar.

Esta socialização/integração com os elementos do núcleo de estágio foi um dos pontos mais positivos ao longo da PES, uma vez que eles sempre se demonstraram disponíveis para me integrar em qualquer atividade escolar.

Enquanto núcleo da PES, eu como EE, através da observação das aulas dos meus colegas, da nossa intercooperação, da partilha entre todos e da supervisão do OC, consegui melhorar e desenvolver a minha ação prática relativa à idealização/reprodução das aulas, definindo estratégias e soluções que me permitiram ultrapassar todos os obstáculos. Um trabalho de equipa aprimora a definição de estratégias, permitindo encontrar as melhores soluções perante as dificuldades e vivências durante o estágio. Concluindo, esta interação em todo este processo, tirando partido das várias opiniões, aumentou de forma acentuada as minhas reflexões e aprendizagem, contribuindo substancialmente para o meu conhecimento teórico-prático. Também permitiu desbravar um caminho que me possibilitará encontrar melhores estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, adquirindo conceitos e competências para o futuro da vida profissional, não só como professora, mas também interventora noutras áreas do desporto.

## **Covid 19**

Não me posso esquecer que este ano foi diferente de todos os outros, porque vivenciámos (algo que nunca imaginei vivenciar) uma pandemia que afetou tudo e todos, obrigando-nos a pensar que depois desta fase nunca mais nada será igual.

Neste novo enquadramento, uma das questões que se coloca é saber se podemos transportar a sala de aula para o espaço casa? Como cumprir o programa tal como ele estava previsto no princípio do ano letivo?

No início da pandemia e quando se começou a comunicar que as escolas iriam ser fechadas, estas foram as duas questões que me surgiram. Desde o início que a minha preocupação era como “levar” para casa a escola, como todos nós conhecemos, principalmente quando falamos da EF. Claro que não iria ser possível fazer um jogo de Futebol sendo que o Futebol era a modalidade prevista para o 3º período. Seria necessária toda uma alteração para que fosse possível prosseguir as aulas. Desta forma efetuei uma pesquisa tendo em conta os alunos e as suas preferências. Com o decorrer deste planeamento surgiram mais questões: será que todos têm acesso às tecnologias e poderão acompanhar as aulas à distância? Será que todos conseguiram acompanhar as aulas da mesma forma?

Sabemos que existem alunos que possuem pais com alguma capacidade educativa que poderão ajudar de uma forma mais direta os seus filhos, no entanto, o grupo de alunos da turma que lecionei, são de um grupo social mais carenciado onde se denota um menor apoio dos pais. Desta forma, há que ter em conta que o ensino à distância poderá diferenciar os alunos com maior auxílio de alunos com menos apoio.

A pandemia do COVID-19 remete-nos à reflexão de quanto é importante a relação interpessoal, pois a falta de contato físico, por muitos, pode ser considerada um impedimento para expressar sentimentos e uma comunicação assertiva. No entanto, num mundo em que a tecnologia é a ferramenta que tanto ansiamos e necessitamos para a solução de problemas, seja de ordem profissional, sentimental e/ou familiar, esta, torna-se a única aliada. (Barbosa, Viegas & Batista, 2020).

Uma das vantagens que surgiu com este tipo de ensino foi o relacionamento profundo criado com a turma. Este relacionamento poderá ser visto tanto ao nível da linguagem, bem como a nível de códigos que permitiram fazer com que os alunos pudessem entender a matéria e criar uma cumplicidade digital. Criar um sentimento nos alunos de presença foi muito importante, como já referi, porque um dos grandes

problemas deste ensino pode ser o sentimento da distância, que tentei minimizar de uma forma proactiva e natural, para que todos se sentissem bem.

Em suma, embora o futuro seja indefinido, o presente deve ser vivido intensamente e aproveitado em cada instante, porque as oportunidades irão aparecer e, sejam quais forem, não serão menos que novos desafios que irei superar. Este ano que passou foi um ano para criar lembranças que, inevitavelmente, as usarei para desenvolver as minhas capacidades e de forma a ultrapassar os desafios. É neste o ano do qual me orgulho, quer pela minha evolução profissional e pessoal, quer pelas relações humanas que criei.

Ainda não consigo perceber se o que sinto é alegria ou tristeza, mas a verdade é que dou por terminado o meu RPES. Neste momento, ressaltam as saudades e o sentimento de que estou preparada para o futuro!

## 9. Referências bibliográficas

- 2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2018). 2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report. *US Department of Health and Human Services*. <https://doi.org/10.1115/1.802878.ch1>
- Alarcão, I. (2001). Formação profissional de professores no ensino superior. *Cadernos de Formação de Professores*, 21–30. Retrieved from [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf?fbclid=IwAR1UqHPJLySl8vaP8hVg-elXD04fyXbEUuzQFQ-k7LZd\\_o0LwOX2Y8ikdxs](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf?fbclid=IwAR1UqHPJLySl8vaP8hVg-elXD04fyXbEUuzQFQ-k7LZd_o0LwOX2Y8ikdxs)
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 0(39), 55–71.
- Andrade, R. (2016). Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. *Revista Ciranda*. Retrieved from <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/index>
- Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Definição de objetivos: planeamento, organização e análise da actividade pedagógica: técnicas de intervenção pedagógica: avaliação. In Núcleo Editorial e Gráfico dos SDB (Ed.), *Ciências Sociais e Humanas* (47th ed.). Vila Real.
- Aranha, Á. & Coelho, N. (2008). Modelo de uma unidade didática e de planos de aula-desporto individual- atletismo. In *Didática Científica aplicada* (Vol. 349).
- Atjonen, P. (2012). Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.567395>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S. & Batista, R. L. N. F. F. (2020). AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Benites, L. (2012). O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades. *Aleph*.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3<sup>o</sup> edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bronikowski, M. (2010). Physical education-teaching and learning. *British Medical Journal*, (3073), 689–690. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.3073.689-a>

- Carvalho, E., Azevedo, F., Soares, I. & Gonçalves, M. J. (2015). Diagnóstico Social. Concelho de Valongo. Retrieved from Diagnóstico Social. Concelho de Valongo website:<https://www.cmvalongo.pt/cmvalongo/uploads/document/file/399/561628427c741.pdf>
- Conceição, J., Santos, J., Sobrinha, M. & Oliveira, M. (2019). A Importancia Do Planejamento No Contexto Escolar. *Programa Nacional Escola de Gestores Da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica*. Retrieved from <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>
- Corte, A. C. D., Lemke, C. K. & Pelozo, R. de C. B. (2015). O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *XII Congresso Nacional de Educação, 10*, 31002–33110.
- Cortesão, M. (2010). Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, A. F. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/15582>
- Cunha, M. I. & Zanchet, B. M. B. A. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário = The problem of beginning teachers: trends and investigative practices in the space of university. *Educação, 33*(3), 189–197.
- Decreto de Lei nº 14/2020 de 13 de abril, artigo 2 da Presidência do Conselho de Ministros.* , Pub. L. No. Diário da República: Série 1, N.º 72/2020, 86 (2020).
- Decreto Lei nº79/2006 de 24 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.* , Pub. L. No. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A, 2244 (2006).
- Decreto Lei nº79/2014 de 14 de maio, artigo 11 do Ministério da Educação e Ciência.* , Pub. L. No. Diário da República: 1.ª série, N.º 92, 2821 (2014).
- Despacho nº 6147/2019 de 4 de julho, artigo nº3 da Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.* , Pub. L. No. Diário da República: Série II, N.º 126/2019, 18990 (2019).
- Direção Geral da Educação. (2017). Desporto Escolar. Retrieved from <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>

- Documento Orientador. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada*. Retrieved from <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4311>
- Dotta, S. C., Carvalho, D., Pimentel, E., Braga, J. C. B., Lizieri, C., Elias-Piera, F. & Caramelo, N. (2018). Preparação e Condução de uma Aula Síncrona On-Line em um Curso a Distância de Formação de Professores. *Anais Do XXIV Workshop de Informática Na Escola (WIE 2018)*, 1(Cbie), 606. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.606>
- Esteves, M. (2009) - Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48.
- Farias, G. O., Batista, P. M. F., Graça, A. & Nascimento, J. V. do. (2018). CICLOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>
- Fishman, S. & Tobey, S. (1978) Augmented Feedback. *Wat's Going On in Gym: Descriptive Studies Of Physical Education Classes* (8), 37-48
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (Edições IS).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(1), 67-79.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007a). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Gülten, A. Z. (2013). Am I Planning well? Teacher Trainees' Voices on Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93(2010), 1409–1413. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.053>
- Imbernón, F., Neto, A. & Silva, A. C. da. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161–172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P. & Neto, S. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273–292. <https://doi.org/10.14244/198271999978>
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Rotinas de planeamento e ensino. In

- Resende, Rui; Albuquerque, Alberto; Gomes (Ed.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*.
- Keay, J. (2013). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 285–305. <https://doi.org/10.1080/17408980600986322>
- Lima, Ricardo; Castro, Júlia; Cardoso, Sílvia; Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada : As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 1(5), 68–74. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/1822/31242>
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física : A perspectiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). Porto Editora FADEUP.
- Lima, R., Maria, S., Fortes, C. & Resende, R. (2014). *Formação inicial de professores de educação física : A perspectiva dos estudantes estagiários . Formação Inicial de Professores de Educação Física : A perspectiva dos Estudantes Estagiários Para citar Lima , R ., Cardoso , S ., Resende , R ., Albuquerque , .* (January).
- Lopes, B. J. S., Souza, N. A. & Bernardo Guimarães, A. L. (2016). Avaliação da aprendizagem: uma experiência formativa com mapas conceituais. *Imagens Da Educação*, 6(2), 8. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.29753>
- Lustosa, G. Q. (2016). *Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor : Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Retrieved from [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31341/1/Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31341/1/Trajetórias%20Profissionais%20na%20Construção%20do%20Ser%20Professor.pdf)
- Marques, G. & Nascimento, R. J. (2004). *INTERNET E EDUCAÇÃO FÍSICA* (pp. 1–10). pp. 1–10.
- Martins, M., Onofre, M. & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(38), 27–43. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/260/247>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, S. (2012). Observação como

- instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Científica Exedra*, 6, 57–70. Retrieved from <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Mesquita, E. & Roldão, M. do C. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. *Atas Do II Seminário Internacional EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO*, 786–802. <https://doi.org/10.1360/zd-2013-43-6-1064>
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. D. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F. & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista Da Educacao Fisica*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Phisycal Education*.
- Nascimento, J. & Farias, G. (2012). Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção. *Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física: Da Formação à Intervenção*, 423–445. Retrieved from [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298829/mod\\_resource/content/1/Construção da identidade profissional em Educação Física.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298829/mod_resource/content/1/Construção da identidade profissional em Educação Física.pdf)
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R. & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Queirós, P. (2014). *Profissional docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física e desporto)*. Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R. & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145–164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R. & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, Investigação e intervenção. In *Relações interpessoais: Conceções e contextos de intervenção e avaliação* (Vetor Edit, pp. 133–153). São Paulo.
- Resende, R., Lima, R., Albuquerque, A. & Benites, L. (2013). A Prática de Ensino

- Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista Da Educacao Fisica*, 24(4), 68–74. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.4.21351>
- Roldão, M. do C. & Almeida, S. da. (2018). *Gestão curricular e trabalho docente. In Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores.*
- Rosado, A. (2007). Sport and Personal and Social Developmentel. In Manuel João Coelho e Silva & Carlos Gonçalves (Ed.). *Sport and Education*. Coimbra, Imprensa Universitária.
- Rosado, António. (2014). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. (December).
- Rosado, Antônio. (2015). Porque é que o desporto precisa da pedagogia? *Research Game*, (November), 1–14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2071.4968>
- Rosado, António & Mesquita, I. (2014). *Pedagogia do Desporto* (Faculdade). Lisboa.
- Rossi, F. & Hunger, D. (2017). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323–338. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092012000200014>
- Seabra, C., Silva, E. & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000) – *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.,: Mayfield Publishing Company)
- Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(35), 85–92. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/142>
- Souza, Furlanetto, C. A., Nascimento, M. L., Maria, D. & Carvalho, S. D. E. (2019). PHYSICAL EDUCATION , DISTANCE MODE IN RONDÔNIA EDUCAÇÃO FÍSICA , MODALIDADE A DISTÂNCIA EM RONDÔNIA. *International Scientific Journal*, 14(March), 88–106.
- Souza, R., Bezerra, J. & Silva, M. (2015). Gestão de sala de aula: dificuldades, desafios e possibilidades na educação física. *Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica*.
- Takahashi, R. & Fernandes, M. (2004). *Plano de Aula: conceitos e metodologia*.
- Teixeira, D. M. (2011). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *Importância Do Estágio Supervisionado Para a Formação De*

*Professores.*

- Vaz, J., Vieira, L. P., & Queirós, P. (2015). Níveis de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: estudo numa turma do 12º ano de escolaridade. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 271-296). Porto: Editora FADEUP.
- Vendruscolo, M. I. & Behar, P. A. (2016). Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. *Educação*, 39(3), 302. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20666>
- Veras, P., Corrêa, C. & Castro, R. (2019). Educação fast- food e os problemas de educação à distância brasileira. *Journals of Business*, 1, 1360–1369.
- Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities. A knowledge Structures approach. Champaign, Illinois: Human Kinetics

Anexos

Anexo 1- Planeamento anula- Secundário

Agrupamento de Escolas de Valongo  
Educação Física



Planeamento Anual - SECUNDÁRIO 2019/2020

Período	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Carga Horária (Unidade 90 minutos)	Máximo: 28 aulas Mínimo: 26 aulas	Máximo: 22 aulas Mínimo: 22 aulas	Máximo: 17 aulas Mínimo: 14 aulas	Máximo: 65 aulas Mínimo: 59 aulas
Distribuição da Carga Horária	1 Apresentação 1 Reserva	1 Reserva 2 Semana Aberta	2 Reserva	7 (vários)
Aptidão Física	2 FIEscola	2 FIEscola	2 FIEscola	6 FIEscola
10º Ano (Unidade 45 minutos) Actividades Físicas	Max: 42 Min:39 Badminton (30-27) Andebol (transversal - exterior) Max: 42 Min:39	Max: 33 Min:33 Ginástica (29-26) Andebol (transversal - exterior) Max: 33 Min:33	Max: 26 Min:20 Andebol (29-26)	Max: 101 Min:92 Máximo: 88 aulas Mínimo: 79 aulas Max: 99 Min:91
11º Ano (Unidade 45 minutos) Actividades Físicas	Voleibol (29-26) Futebol (transversal - exterior) Max: 28 Min:26	Badminton (29-26) Futebol (transversal - exterior) Max: 28 Min:26	Futebol (28-26)	Máximo: 86 aulas Mínimo: 78 aulas Max: 66 Min:61
12º Ano (Unidade 90 minutos) Actividades Físicas	Voleibol (22-16) Basquetebol (transversal - exterior)	Escalada/Dança (22-16) Basquetebol (transversal - exterior)	Basquetebol (22-16)	Máximo: 53 aulas Mínimo: 48 aulas

## Anexo 2- Planeamento anula- 2º Ciclo



### Agrupamento de Escolas de Valongo Educação Física

Planeamento Anual - 2º CICLO		2019/2020		
Período	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Carga Horária (Unidade 45 minutos)	Máximo: 42 aulas Mínimo: 39 aulas	Máximo: 33 aulas Mínimo: 33 aulas	Máximo: 26 aulas Mínimo: 20 aulas	Máximo: 101 aulas Mínimo: 92 aulas
Distribuição da Carga Horária	2 Apresentação 3 Reserva (auto e heteroavaliação)	3 (semana aberta) 3 Reserva (auto e heteroavaliação)	3 Reserva (auto e heteroavaliação)	5 (vários) 9 Reserva (auto e heteroavaliação)
Aptidão Física	3 FiiEscola	3 FiiEscola	3 FiiEscola	9 FiiEscola
5º Ano				
Actividades Físicas	Atletismo (15-14) Futebol (16-14)	Basquetebol (16-14) Ginástica (solo/aparelho) (16-14)	Voleibol (15-13) Ginástica (solo/aparelho)	Máximo: 78 aulas Mínimo: 69 aulas
6º Ano				
Actividades Físicas	Atletismo (15-14) Andebol (16-14)	Voleibol (16-14) Ginástica (solo/aparelho) (16-14)	Badminton (15-13) Ginástica (solo/aparelho)	Máximo: 78 aulas Mínimo: 69 aulas

### Anexo 3- Planeamento anula da turma 11º CT1

		1º Período/ voleibol																										
		Setembro				Outubro								Novembro						Dezembro								
Dias		17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17
Tempos letivos de 45min		[Bar chart showing 45min blocks: blue for 90min, yellow for 45min]																										
		2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

		2º Período/ Badminton																					
		Janeiro						Fevereiro						Março									
Dias		7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	27	3	5	10	12	17	19	24	26
Tempos letivos de 45min		[Bar chart showing 45min blocks: blue for 90min, yellow for 45min]																					
		2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1

		3º Período/ Futsal										
		Abril			Maio				Junho			
Dias		14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23
Tempos letivos de 45min		[Bar chart showing 45min blocks: blue for 90min, yellow for 45min]										
		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Legenda	
Bloco de 45	[Yellow square]
Bloco de 90	[Blue square]
Aula exteriores	[White square]
Aula Assíncronas	[Light blue square]
Aulas Síncronas	[Light blue square]

Total de número de aulas por período	
1º Período	41
2º Período	33
3º Período	22

