

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



José Roberto Pires da Silva

N.º19827

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Bruno Miguel Soares de Oliveira – Universidade da Maia e Orientação da Dra. Carla Lima – Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior.

Julho, 2022

Silva, J. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ENSINO E APRENDIZAGEM; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA-REFLEXIVA.

## **Dedicatória**

*À minha esposa e às minhas filhas (uma delas prestes a nascer), por todo o esforço que fizeram para que este percurso se tornasse possível. Pelos vários momentos em que me privei de estar com vocês para me poder dedicar ao mestrado. Vocês que nas horas mais difíceis souberam apoiar-me e impedir-me de desistir com tantas mudanças a acontecer. Por me proporcionarem força mental para alcançar a excelência e me conseguirem fazer sorrir mesmo nos momentos mais difíceis. Pela alegria, força, amor e carinho que me deram ao longo de todo este trajeto.*

*O meu obrigado eterno, amo-vos muito mulheres da minha vida!*

## **Agradecimentos**

Este ano da Prática de Ensino Supervisionada marcou o meu percurso académico, pessoal e profissional. A conclusão desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, motivação e compreensão de diversas pessoas que foram cruciais e me permitiram terminar este ciclo de estudos com enorme sucesso. Desta forma, gostava de expressar a minha gratidão a todos aqueles que me apoiaram ao longo de todo o meu percurso académico.

Endereço, primeiramente, o meu agradecimento ao Professor Supervisor Doutor Bruno Miguel Soares de Oliveira, por todo o seu tempo dispensado e apoio em todos os momentos de contacto, assim como na elaboração deste relatório. Pela sua total confiança depositada e préstimo ao longo deste percurso.

Congratulo a Professora Orientadora Cooperante Carla Lima, pela sua amizade e amabilidade com que sempre me tratou ao longo deste ano. Por me tratar como um filho e pelos seus importantes conselhos e meticolosas observações, chamando à atenção sempre que oportuno, contribuindo de uma forma categórica para a minha evolução enquanto pessoa e futuro docente.

Um agradecimento em particular ao Professor Investigador Doutor Rui Araújo, que acreditou no nosso potencial enquanto estudantes estagiários incitando-nos a implementar um projeto pioneiro em Portugal.

À escola cooperante, a Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, e a toda a comunidade docente e não docente que a integra, pela forma como me recebeu e sempre me tratou com todo o respeito e carinho, propiciando um ano de estágio fantástico.

Ao meu Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada pela amizade construída, pelo apoio e pelos momentos de partilha que me fizeram alargar horizontes e evoluir imenso.

Aos meus alunos por me propiciarem um enorme desafio, colocando-me à prova todos os dias, incentivando-me a ultrapassar as minhas dificuldades e por promoverem momentos inesquecíveis.

À Universidade da Maia e a todos os seus docentes, por me proporcionarem novos conhecimentos e novas experiências, levando-as comigo para toda a vida.

Aos meus colegas de curso que me integraram de imediato na turma, promovendo novas amizades e convivências inesquecíveis.

Ao professor Jaime Ribeiro pela sua ajuda incansável e pela sua mestria na escolha minuciosa das palavras.

Um agradecimento especial ao professor Doutor Joaquim Valente que me incitou no início desta caminhada ao longo de dois anos, apoiando-me e tratando-me como um filho, permitindo-me conciliar a minha vida profissional com a vida pessoal e académica.

A toda a minha família, especialmente aos meus pais, por todo o esforço e dedicação que fizeram e continuam a fazer por mim, pelos valores transmitidos, pela educação e formação proporcionadas ao longo da minha vida. Um grande obrigado por acreditarem em mim e me apoiarem incondicionalmente para que nunca me faltasse nada.

A TODOS O MEU OBRIGADO!

## Índice geral

Resumo .....	viii
Abstract.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional .....	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....	2
2.2. Expectativas iniciais .....	6
3. Enquadramento institucional.....	7
3.1. A Importância da PES .....	7
3.2. A PES na UMAIA .....	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	9
3.4. Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional .....	12
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	14
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	14
4.1.1. Conceção de ensino .....	14
4.1.2. Planeamento.....	19
4.1.3. Realização.....	24
4.1.4. Avaliação .....	29
4.2. Implementação do MED – Projeto de Intervenção.....	33
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	38
5.1. Atividades realizadas .....	38
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação .....	43
5.3. Socialização profissional e institucional.....	44
5.4. A componente ético-profissional .....	45
6. Desenvolvimento profissional.....	47
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo de profissão.....	47

7. Reflexões finais .....	49
8. Referências bibliográficas .....	50

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Horário letivo 2021/2022 da OC .....	11
---	----

## **Índice de anexos**

<b>Anexo 1</b> - Flyer da palestra - "Comportamentos de risco" .....	57
<b>Anexo 2</b> - Cartaz do torneio solidário .....	58
<b>Anexo 3</b> - Mapa do rio UL (Peddy Paper) .....	59
<b>Anexo 4</b> - Cartaz e convite do seminário .....	60
<b>Anexo 5</b> - Contrato desportivo e boletins de jogo do MED .....	61
<b>Anexo 6</b> - Manuais de treinador/árbitro e skill cards do MED .....	61
<b>Anexo 7</b> - Diplomas e quadro competitivo final do MED .....	63
<b>Anexo 8</b> - Certificados e ações de formação .....	64

## **Resumo**

O presente documento narra as experiências vivenciadas no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada integrada no 2.º ciclo de estudos, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no ano letivo de 2021/2022, na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, situada em São João da Madeira. O Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada foi constituído por três Estudantes Estagiários, uma Orientadora Cooperante e um Supervisor. Esta experiência de ensino foi vivenciada em diferentes turmas, sendo estas do 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e Secundário.

Deste modo, este relatório organiza-se em sete capítulos: (1) Introdução, no qual apresento um enquadramento do trabalho realizado e reflexões acerca da prática de ensino supervisionada; (2) Enquadramento pessoal e profissional, descrevendo a minha autobiografia, o meu percurso académico, desportivo e profissional, assim como, as minhas expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, capítulo onde é mencionada a importância da prática de ensino supervisionada, o contexto em que esta se encontra legalmente e institucionalmente inserida, bem como, a caracterização da escola cooperante, das turmas e núcleo da prática de ensino supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, no qual evidencio os conhecimentos adquiridos, integrando a conceção de ensino, a planificação, a realização e a avaliação; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, referindo as atividades realizadas durante o ano letivo pelo núcleo da prática de ensino supervisionada, a minha relação e intervenção com a comunidade escolar; (6) Desenvolvimento profissional, no qual demonstro as dificuldades sentidas e, a procura permanente do saber e necessidade de formação profissional; (7) Reflexões finais, onde reflito acerca da minha evolução e conhecimentos adquiridos ao longo deste ano.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ENSINO E APRENDIZAGEM; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA-REFLEXIVA.

## **Abstract**

This document presents my experience throughout the curricular unit of Supervised Teaching Practice within the 2nd cycle of studies, with the goal of achieving the Master's Degree in Physical Education for the Basic and Secondary education at the University of Maia. Such journey was held within the schoolyear of 2021-2022 in Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, located in São João da Madeira. The group of work where I had the privilege of working consisted of three trainees, a cooperative teacher and a supervisor. My teaching practice was developed in different classes which extended from primary school, 2nd, 3rd cycles to secondary school.

This report is organized in seven chapters: 1) Introduction where I present a conceptual framework, that is in the origin of the work developed and reflections about the supervised practice; 2) Personal and professional context where I describe my biography, my academic, sportive and professional path, as well as my initial expectations; 3) Institutional context, chapter where I report the importance of the supervised teaching practice, its organization and legal framework, as well as the description of the cooperative school, classes and the group of work. 4) Professional practice: analysis of the intervention plan, in which I present the learning outcomes that goes from the teaching conception, its planning, execution and assessment; 5) Participation in school events and community, describing the activities developed throughout the schoolyear by the group of work, my own relationship and intervention within the school context. 6) Professional development, in which I demonstrate my own challenges and struggles within the quest for meeting my needs as a professional; 7) Final Reflections where I reflect of my own growth and knowledge acquired throughout this year.

**KEYWORDS:** SUPERVISED TEACHING PRACTICE; TEACHING AND LEARNING; TRAINEES; PROFESSIONAL IDENTITY; REFLECTIVE PRACTICE.

## **Índice de Siglas e Acrónimos**

AD – Avaliação Diagnóstica

AEOJ – Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

DT – Diretor de Turma

EBSOJ – Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

IA – Investigação-Ação

UMAIA – Universidade da Maia - ISMAI

IP – Identidade Profissional

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MEEFEBS – Mestrado de Ensino nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PAA – Plano Anual de Atividades

CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFAC – Projeto de Flexibilidade e Autonomia Curricular

RI – Regulamento Interno

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SJM – São João da Madeira

SMF – Santa Maria da Feira

SV – Supervisor

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## 1. Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo em vista a conclusão do 2.º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA).

Enquanto estudante estagiário (EE), a PES proporcionou-me a oportunidade de aplicar em contexto de prática os conhecimentos adquiridos durante o meu percurso académico e vivenciar em contexto real a função de docência. De acordo com esta ideia, Batista e Queirós (2015) afirmam que durante a PES é concedida a oportunidade para os EE transformarem os seus conhecimentos, adaptando-os às exigências do contexto. Aprender a ser professor é assim, um processo no qual nos tornamos membros de uma determinada comunidade, agindo e comunicando de acordo com os conhecimentos e normas específicas da mesma (Gomes et al., 2019).

Assim sendo, enquanto EE procurei adquirir um conjunto de competências profissionais, que me permitissem melhorar a minha atuação ao longo da PES. Para tal, além de lecionar as aulas, tentei integrar-me na comunidade educativa relacionando-me e interagindo com os seus intervenientes. Deste modo, fui adquirindo novos conhecimentos através da partilha de experiências com os docentes e iniciando a construção da minha identidade profissional (IP). Segundo Flores (2010), a construção da IP implica uma transformação de aluno a professor, a qual se marca pelo reconhecimento de um novo papel institucional e a relação entre as crenças individuais, as perspetivas e as práticas distintas. Para além disso, todos os momentos de reflexão partilhados pelo Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada (NPES) foram muito importantes, permitindo-me melhorar a minha atuação ao longo da PES.

Sendo assim, todo este percurso realizou-se com base num processo reflexivo constante, na tentativa de procurar estratégias para ultrapassar as dificuldades encontradas. Batista e Queirós (2015) afirmam que, é objetivo da PES incentivar o EE a adotar um pensamento e atitude crítica, adquirindo ferramentas que lhe permita ir para além do como fazer e, que seja capaz de reconhecer o contexto cultural e social em que se encontra inserido, tornando-se num profissional reflexivo. Nesta linha de pensamento Batista e Pereira (2014) salientam a importância de estimular os EE à reflexão, como meio de modificar crenças e construir novas conceções.

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

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

O meu nome é José Roberto, tenho 32 anos e sou natural de Santa Maria da Feira (SMF).

Fruto de uma educação integral por parte de pais professores, sendo um deles professor de Educação Física (EF), cresci com o gosto por ensinar desde tenra idade. A prática desportiva esteve sempre presente ao longo da minha infância e adolescência. O interesse pelo desporto foi inculcado pelo meu pai, sendo uma fonte inspiradora pela sua forma de lecionar e pela dedicação e inovação nas suas aulas.

Ao longo da minha infância e adolescência, pratiquei diversas modalidades como atleta federado, nomeadamente, a natação, o hóquei em patins, o futebol e o basquetebol, sendo esta última, a modalidade que mais anos pratiquei. Além do desporto, desenvolvi desde muito cedo um gosto pela música, o que me permitiu ingressar numa orquestra e fazer parte de um conjunto de pessoas fantásticos. Todos estes fatores moldaram o homem, marido e pai que hoje sou, pois foi através do desporto e da música que eu desenvolvi um sentimento de competência, compaixão e motivação, ajudando-me a tornar todos os dias uma melhor pessoa.

Aos seis anos de idade, iniciei o meu percurso escolar numa escola primária em SMF. Foi nesta escola que fiquei a conhecer os meus grandes amigos que me acompanharam ao longo de toda a escolaridade obrigatória. No entanto, em 1999, aos meus nove anos de idade, ocorreu uma mudança na minha vida, pois os meus pais nesse ano ficaram colocados numa escola em São Miguel, nos Açores. Esta mudança, criou em mim uma certa ansiedade e angústia por ter de deixar os meus amigos para trás, mas ao mesmo tempo, fez-me crescer como aluno e como pessoa. As adaptações aos novos hábitos, costumes e sobretudo à linguagem, ao sotaque, não foram fáceis e senti inicialmente, algumas dificuldades na compreensão dos meus colegas e professora. Foi no ano em que lá estive que iniciei o meu primeiro contacto com a natação num clube da ilha. Foi sem dúvida um ano maravilhoso, sobretudo um ano para recarregar baterias para a transição de um novo ciclo de ensino.

No ano de 2000, regressei novamente à minha cidade, ingressando no 2.º ciclo. Iniciou-se assim uma nova adaptação, no entanto, os meus colegas receberam-me de braços abertos e graças a todos eles, convivi e experienciei uma longa caminhada que viria a culminar numa escola secundária da mesma cidade, concluindo lá o 3.º ciclo e o secundário, tendo frequentado o curso de Ciências e Tecnologias.

O meu percurso académico iniciou-se aos doze anos de idade, tornando-me no percussionista mais novo na orquestra da Academia de Música de Fornos, em SMF. Foram quatro anos muito enriquecedores, nos quais adquiri um conjunto de experiências que me proporcionaram momentos inesquecíveis. Enquanto músico e atleta federado, destaco a minha responsabilidade e o meu compromisso ao conseguir conciliar a minha carreira musical e desportiva, tornando-me músico de manhã num concerto e ao final do dia, atleta num jogo de basquetebol.

Em 2008, iniciei a minha formação superior, ingressando na Licenciatura em Educação Física e Desporto no ainda denominado, Instituto Superior da Maia. Esta fase da minha vida foi muito importante, pois esta instituição de ensino superior, proporcionou-me a aquisição de um vasto conjunto de conhecimentos pedagógicos e científicos, enriquecendo-me com diferentes ferramentas, necessárias ao desenvolvimento das minhas competências, contribuindo assim para a construção da minha identidade profissional. Tal como afirma Marcelo (2009), a identidade profissional é a construção do eu profissional, podendo este ser influenciado pela escola, pelo contexto político, pelas crenças e valores, integrando o envolvimento pessoal e a disponibilidade para aprender e ensinar. É assim um processo evolutivo, enquadrando o indivíduo num determinado contexto. Foram vários os professores que me marcaram neste percurso, mas destaco um deles pela sua integridade e disciplina como professor e pelos conhecimentos técnicos da modalidade, o professor Paulo Neta, inspirando-me nele ainda hoje na minha prática pedagógica, dado o seu gosto de ensinar, a sua versatilidade e o seu carisma.

Em 2011, e a par da licenciatura, realizei o curso de nadador-salvador, o qual me permitiu reforçar e valorizar o espírito de sacrifício, a resiliência e a identidade de grupo. Todos estes aspetos foram determinantes para me fazer crescer e amadurecer.

No ano seguinte, ao contrário dos meus colegas de turma da licenciatura, não ingressei no mestrado. Surgiu o interesse pela área das medicinas alternativas, matriculando-me assim no curso de Medicina Tradicional Chinesa.

Comecei, assim, um percurso de cinco anos na Universidade de Medicina Chinesa do Dr. Pedro Choy. Este interesse surge na perspetiva de interligar o desporto e a medicina, algo que me despertou curiosidade, quando recuperei de uma lesão na coluna através da acupuntura. Foi um curso que me fez adquirir um vasto leque de conhecimentos e técnicas, permitindo-me criar uma simbiose entre os conhecimentos do desporto e da medicina.

No meu terceiro ano de curso, surgiu a oportunidade para exercer acupuntura, numa clínica em Lourosa, onde acabei por ficar dois anos a trabalhar. Foram dois anos muito enriquecedores, permanecendo uma eterna gratidão ao médico Dr. Ângelo Pinto de Bastos. Foi,

sem dúvida, um pai para mim, ajudando-me na minha contínua aquisição de conhecimentos e financiando um vasto leque de formações no âmbito da saúde e desporto. Estas formações, a maioria delas fora do país e viajando sozinho, possibilitaram-me abrir horizontes, vivenciar diferentes culturas, costumes, linguagens e tradições de diferentes cidades, tais como Paris, Barcelona e Madrid. Nestes dois anos em que trabalhei na clínica, conheci a minha esposa, sendo ela também terapeuta e professora ao mesmo tempo. Casamos em 2016.

Nesse mesmo ano, dou os meus primeiros passos como professor, surgindo a oportunidade para lecionar natação aos alunos da creche, do pré-escolar e do 1.º ciclo, num colégio privado em SJM. Começando, assim, um novo percurso na minha vida, experienciando, pela primeira vez, as funções como docente. Sendo eu um dos professores mais novos do colégio, no meu primeiro ano, sentia-me muito nervoso nas reuniões com os pais e com o grupo disciplinar, vivenciando uma pressão por querer fazer tudo de forma perfeita. No entanto, o diretor do colégio, Dr. Joaquim Valente, a quem muito congratulo, sendo também um pai para mim, depositou desde o início total confiança nas minhas capacidades, conseguindo que eu, ao longo dos anos, me tornasse mais confiante e menos nervoso. Com o tempo, fui evoluindo enquanto docente, através das formações de professores promovidas pelo colégio, mas, também, com a experiência que fui adquirindo ao lecionar. Com o tempo, fui conseguindo que os alunos superassem os seus medos, crescendo assim uma empatia enorme para com estes e uma gratificação enorme em lecionar de ano para ano.

O nascimento da minha filha em 2017 veio acrescentar-me uma maior sensibilidade e empatia para com os bebés na piscina, inspirando-me nela e na experiência que fui adquirindo como pai, para lecionar de uma forma mais integral.

Uma das experiências que mais me marcou enquanto professor, além de desfrutar da possibilidade de ensinar os bebés, foi conseguir fazer com que um aluno do 1.º ciclo perdesse o trauma de entrar na água. Consegui resolver este trauma, embora não estando preparado para tal, graças ao meu conjunto de conhecimentos adquiridos enquanto atleta, como aluno da licenciatura e músico, ou seja, todas as experiências anteriores, as construções dos exercícios experienciados enquanto atleta, os conhecimentos da prática pedagógica obtidos ao longo da licenciatura e a sensibilidade adquirida na formação enquanto músico, permitiram-me criar um conjunto de progressões lógicas, com base numa sensibilidade orientada para a prática. Consegui assim tornar-me um guia e disponibilizar o meu apoio aos alunos, favorecendo a sua aprendizagem, auxiliando o seu desenvolvimento pessoal e autónomo (Albuquerque et al., 2017).

É neste colégio que atualmente mantenho funções como docente, sentindo-me integrado no seu projeto educativo (PE) e na sua dinâmica constante de formação dos professores. A experiência que tenho vindo a adquirir permite-me refletir e melhorar todos os dias, sendo que uma parte importante da nossa IP, é construída através da experiência em interação com outros profissionais, em contexto de prática (Santos, 2005).

Relativamente ao meu percurso desportivo, este iniciou-se aos sete anos de idade, surgindo a oportunidade para jogar futebol num clube da minha terra, no entanto, pouco tempo depois acabei por desistir, pois não era bem aquilo que me dava prazer praticar e ingressei um ano mais tarde num clube de hóquei em patins. Foi nesta modalidade que comecei a desenvolver de forma intensiva a minha coordenação motora e o meu equilíbrio, enriquecendo-me ainda mais como atleta no global. Contudo, após presenciar um incidente com uma bola na cabeça de um colega da minha equipa, ficando este com uma lesão grave, eu abandonei a modalidade com o receio de tal me vir a acontecer. Em 2009, após duas modalidades experienciadas, surge a minha paixão pelo basquetebol por iniciativa do meu pai, levando-me até à cidade de Ovar para eu poder experimentar esta modalidade num clube, ficando lá ao longo de sete anos. Como atleta, foram os melhores anos da minha vida, onde eu fiz amizades que ainda hoje perduram, desenvolvendo em mim, ao mesmo tempo, um sentimento de competência. De acordo com Smoll et al. (2007), esta competência é definida como um conjunto de crenças, construídas pelas experiências partilhadas pelo grupo e o contexto no qual este se encontra inserido. A prática do basquetebol como atleta federado, desenvolveu em mim diferentes valores, tais como a união, o compromisso, o trabalho em equipa, a ambição e a persistência, os quais influenciaram a minha maneira de ser e melhoraram a minha capacidade de socializar.

Em 2020, tomei a decisão de ingressar no MEEFEBS, na UMAIA com o objetivo de adquirir habilitações que me possibilitassem lecionar aos restantes ciclos de ensino. Esta escolha também se deveu ao interesse que crescia em mim por adquirir novos conhecimentos técnicos e pedagógicos e, à procura de novas ferramentas. Foi das adaptações mais difíceis da minha vida, tendo que conciliar a minha profissão com a universidade e com a vida familiar. O pilar disto tudo tem sido a minha esposa, como se costuma dizer, por detrás de um grande homem, está uma grande mulher. Saí assim da minha zona de conforto, voltando novamente à universidade para iniciar uma caminhada ao longo de dois anos, procurando adquirir novas experiências e novos conhecimentos, tomando decisões que influenciassem o meu desenvolvimento profissional (Day, 2001).

## **2.2. Expectativas iniciais**

No dia 1 de setembro de 2022, apresentei-me na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior (EBSOJ) começando assim uma caminhada ao longo de um ano letivo. Esta foi a minha primeira opção de escolha para realizar a PES, devido às excelentes instalações e ao facto de residir em SJM, conseguindo deste modo, conciliar a vida familiar e profissional de uma melhor forma. Esta escolha também coincidiu com o facto de integrar o NPES que sempre quis, possibilitando a partilha de experiências e convivências com os colegas da universidade com quem mais me identifico.

No início do ano almejei ser capaz de conseguir aplicar os conhecimentos, metodologias e ferramentas que adquiri ao longo dos últimos anos, não só como aluno, mas também como professor, conseguindo desta forma, propiciar um bom clima de aula, motivar os alunos para a prática e estabelecer ótimas relações com a comunidade educativa. Defini ainda, o desejo de adquirir novos conhecimentos e competências pedagógicas, as quais me permitiriam compreender melhor toda a dinâmica do contexto escolar, bem como, participar ativamente sempre que fosse oportuno, nas atividades da comunidade escolar. Desejei ser capaz de construir uma boa relação com os docentes da escola, aprendendo com estes o conceito de ser professor e compreender a sua visão sobre o ensino e os métodos utilizados por estes, na tentativa de ultrapassar os obstáculos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente aos alunos, tencionei construir uma boa relação com estes, sendo capaz de os motivar para a prática e transmitir-lhes uma maior autoconfiança, alegria e bem-estar. Acreditei desde o início que a experiência de um contexto real e muitas das vezes incontornável, promovesse o meu desenvolvimento a nível profissional e pessoal, conseguindo adaptar-me aos imprevistos e resolver os conflitos que poderiam surgir nos diversos momentos. Previ um ano de trabalho árduo, mas também, de muita alegria e criação de laços fortes com o meu NPES, o qual já vinha mostrando interesse em formar-se desde o primeiro ano do MEEFEBS. O facto de cultivarmos uma relação saudável, partilharmos a mesma ideologia e métodos de trabalho, tornaram-se aspetos fundamentais para uma caminhada construtiva e reflexiva, favorecendo uma construção de estratégias de organização e planeamento.

Relativamente à orientadora cooperante (OC) e ao supervisor (SV) confiei desde o início que seriam uma grande mais-valia, contribuindo com a sua experiência, orientação e coordenação para o desenvolvimento da minha conceção de ensino, tendo em vista uma evolução a nível profissional, social e pessoal.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1. A Importância da PES**

A PES proporciona ao EE, a oportunidade de construir o seu saber e a sua formação profissional, através da articulação entre a teoria e a prática, assumindo este um papel ativo na sua atuação e formação (Corte & Lemke, 2015).

É, portanto, uma etapa na qual o EE adquire as primeiras experiências como docente, colocando em prática todos os seus conhecimentos adquiridos ao longo dos seus anos de formação, proporcionando assim, um conjunto de conhecimentos, habilidades e compreensões fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, nos diferentes contextos e níveis de ensino (Albuquerque et al., 2017).

Do meu ponto de vista, a PES procura incentivar os EE a adotar um pensamento crítico e reflexivo, tornando estes mais conscientes das suas práticas, investigando, refletindo e melhorando o seu processo de ensino e aprendizagem. Esta ação reflexiva constante irá contribuir para a construção da sua IP (Flores et al., 2019).

Assim sendo, a OC tornou-se uma peça chave no meu percurso, enriquecendo a minha experiência através dos seus conhecimentos, permitindo a descoberta do sentido de ser professor, orientando e atuando como mediadora ao longo da PES (Lopes & Bastos, 2017).

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais, que o EE terá de dominar para exercer a profissão de professor de EF. A primeira área diz respeito à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, evidenciando a capacidade do EE em planear, instruir e avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é importante que o EE domine os conteúdos a lecionar, adquira uma boa capacidade de instrução e de gestão do clima da aula, conseguindo gerir os comportamentos ao longo da mesma. Destaca-se ainda nesta área a capacidade em planear anualmente, por período e por unidades didáticas (UD), percebendo e aplicando os diferentes tipos de avaliação. A PES promove assim, a oportunidade do EE desenvolver o seu conhecimento, recorrendo em diferentes situações à aplicação da avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar (Pimenta & Lima, 2006).

Relativamente à segunda área de desempenho, a Participação na escola e a Relação com a Comunidade, importa destacar a capacidade de o EE adquirir um conhecimento aprofundado do contexto no qual se encontra inserido, procurando assim uma participação socialmente ativa nos órgãos institucionais, mas também com a comunidade envolvente. Tal como mencionam

Seabra et al. (2016), a escola é vista como um local promotor de uma socialização prática, por intermédio da inter-relação com os agentes que dela fazem parte, possibilitando a experiência e a perceção das diferentes dimensões que a profissão em si abrange.

A terceira área refere-se ao Desenvolvimento Profissional. Nesta área, destaca-se a capacidade do EE efetuar uma autoanálise, refletindo e percebendo quais as suas dificuldades no desempenho das suas funções e quais as necessidades de formação.

De acordo com Seabra et al. (2016), o EE deve, assim, no seu dia a dia, procurar ser um investigador da sua prática pedagógica, procurando soluções para a resolução de problemas que vão surgindo ao longo de todo o processo.

### **3.2. A PES na UMAIA**

A unidade curricular PES na UMAIA está inserida no 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mais especificamente nos 3.º e 4.º semestres e é constituída pela Prática Supervisionada em contexto real de ensino, na escola e pelo Relatório Final, que tem de ser defendido perante um júri em provas públicas.

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei nº79/2014, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Segundo este decreto, compete ao segundo ciclo garantir ao EE uma formação na educação em geral, assim como, nas didáticas específicas da área da docência e promover o início da prática profissional, finalizando com a prática supervisionada. O mesmo decreto refere ainda que a iniciação da prática profissional, deve proporcionar aos seus formandos experiências de ensino, planificação e avaliação, de acordo com as funções de docente. Esta prática deve ser criada numa perspetiva de formação, articulando o conhecimento e a transmissão do mesmo, proporcionando assim, uma atitude tendo em vista a constante melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu – ECTS).

Para a operacionalização da PES, a UMAIA estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um OC experiente para acolher e orientar um grupo de dois ou três estudantes-estagiários (núcleo da PES), durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas do OC para concretização da sua PES. Para além do OC, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada NPES conta ainda com a orientação de um

docente da UMAIA que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários: o SV.

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

#### **Caracterização da escola**

A EBSOJ localiza-se na freguesia e concelho de São João da Madeira (SJM), distrito de Aveiro, contando com 22162 habitantes e uma área de oito km<sup>2</sup>. Esta é a escola sede do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOJ) do qual fazem parte também o Jardim de Infância das Travessas, o Jardim de Infância da Devesa Velha, a Escola Básica do Espadanal e a Escola Básica com Jardim de Infância dos Ribeiros.

O AEOJ encontra-se inserido num meio urbano predominantemente industrial e comercial, tendo como zonas limítrofes, SMF, Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis. Desta forma, o agrupamento acolhe os alunos provenientes destas freguesias e concelhos, procurando adequar a oferta educativa às características e necessidades do meio e da população escolar. Anualmente, o agrupamento recebe cerca de 1750 alunos, repartidos pelos diferentes ciclos do ensino básico e pelo ensino secundário (cursos científico-humanísticos), com uma ocupação significativa nos cursos profissionais.

A EBSOJ iniciou a sua atividade em 1983/1984, integrando apenas o terceiro ciclo de ensino, mantendo-se assim até 1990/1991, ano em que passou a incluir o ensino secundário. Inicialmente, esta escola designava-se “Escola Secundária c/ 3.º ciclo do Ensino Básico de S. João da Madeira (n.º 3)”, passando a denominar-se “Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior”. Em 2007/2008, formou-se o agrupamento de escolas, resultando da fusão de parte do Agrupamento Horizontal, com a EBSOJ, ocorrendo uma alteração na constituição do mesmo, saindo a Escola Básica do Parrinho e integrando o Jardim de Infância da Devesa no mesmo.

A EBSOJ assume um PE reflexo de uma escola humanista, que respeita a diferença e que promove a integração de cada aluno consolidadas no lema: “Uma escola de todos e para todos, que sabe acolher, cuidar e orientar”, tendo como principais linhas orientadoras, a melhoria do sucesso educativo, a promoção de um bom ambiente relacional e a cooperação entre docentes. De forma a homenagear e fazer referência ao seu patrono, o comendador António José de Oliveira Júnior, a EBSOJ adotou o seu nome. Este é enaltecido pela sua visão pioneira na indústria em SJM, fundando a Empresa Industrial de Chapelaria, um monumento ícone da cidade, atualmente designado por Museu Industrial da Chapelaria.

Esta escola possui uma organização semestral do seu calendário escolar. Relativamente aos espaços, a EBSOJ possui vários locais de lazer, contando com excelentes condições, permitindo aos alunos usufruir no seu exterior de um amplo espaço verde. Esta possui também no seu interior uma biblioteca ampla, um refeitório e meios audiovisuais em todas as salas. Outros serviços são disponibilizados, designadamente um Gabinete de Psicologia, prestando serviço e apoio psicopedagógico, um Centro de Apoio à Aprendizagem, um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e gabinetes de atendimento aos encarregados de educação.

O pavilhão gimnodesportivo conta com seis tabelas de basquetebol, seis balizas de futsal e uma parede de escalada, dispondo de uma arrecadação com diversos materiais, possibilitando a realização das diferentes modalidades. A sala de dança e ginástica encontra-se agregada ao pavilhão, situada no piso superior. Esta sala possui colchões e uma arrecadação com alguns aparelhos de ginástica essenciais à sua prática. O espaço exterior é composto por três tabelas de basquetebol e seis balizas de futsal. Existe ainda um campo de voleibol e uma pista de atletismo com três corredores, incluindo uma caixa de areia.

As aulas de EF têm uma duração de 50 minutos, perfazendo um total de 150 minutos semanais para cada turma, existindo semanalmente uma rotação dos espaços definida pelo *roulement*. O grupo disciplinar de EF é constituído por 11 docentes, existindo uma boa dinâmica de trabalho e um convívio muito saudável entre todos. Este promove um momento ímpar no ano letivo, realizando um Sarau Gimnodesportivo, encontrando-se inserido no Plano Anual de Atividades (PAA), no qual participam várias turmas de diferentes ciclos de ensino, provenientes das diferentes escolas agrupadas. No entanto, este acabou por não acontecer devido às restrições impostas pela pandemia.

A EBSOJ não possui Desporto Escolar devido à diversidade da oferta desportiva do meio em que se encontra inserida. A cooperação entre o município e o movimento associativo sanjoanense promove junto dos seus cidadãos a prática das modalidades de futebol, atletismo, basquetebol, ginástica, voleibol, taekwondo, hóquei em patins, ténis de mesa, entre outras.

### **Pessoal Docente e Não Docente**

Em relação ao pessoal docente, a EBSOJ tem ao seu dispor 19 docentes do 2.º ciclo e 117 docentes para lecionar 3.º ciclo e Secundário. Em termos de pessoal não docente, a escola conta com 11 assistentes técnicos e 30 assistentes operacionais.



inexistência de hábitos de estudo e o défice de atenção e concentração durante as aulas. Nos tempos livres, os alunos ocupavam maioritariamente o seu tempo em atividades desportivas e na internet e ninguém apresentava problemas de saúde. Esta turma tinha como potencialidades o facto de os alunos serem participativos e interessados, mantendo um bom relacionamento e cooperando uns com os outros.

No domínio comportamental, a turma apresentava um comportamento satisfatório, contudo, alguns alunos revelavam pouca autonomia, falta de concentração e responsabilidade. Uma boa parte dos alunos demonstrava uma boa capacidade de trabalho, domínio e aplicação de conhecimentos em diversas situações, porém, existia um grupo que manifestava um ritmo de trabalho mais lento, com diferentes ritmos de aprendizagem, revelando dificuldades de atenção e pouca autonomia na realização das tarefas. Uma das alunas da turma beneficiava de medidas seletivas, face às suas necessidades de suporte à aprendizagem, que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. Para esta aluna era muito importante a diversificação das modalidades e dos instrumentos de avaliação. Como tal, foi recomendada pela diretora de turma (DT) a realização de testes curtos, formulando itens de resposta curta, de associação e de complemento.

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

A constituição do NPES integrou para além mim, dois EE, sendo estes o Pedro Tavares Almeida e a Patrícia Amorim Soares, a OC, Carla Lima e o SV, Bruno Oliveira.

O Pedro Almeida e a Patrícia Soares residem em SMF e a modalidade específica de ambos é o futebol. O Pedro tem 28 anos e é jogador profissional de futebol em Lamas e a Patrícia tem 23 anos e joga num clube de futebol profissional em Lourosa.

A relação entre os EE já provinha do primeiro ano do MEEFEBS, existindo uma grande dinâmica de cooperação e entreajuda, que nos permitiu, ao longo deste caminho que percorremos juntos, colaborar e ultrapassar de uma forma construtiva todos os desafios colocados pela prática.

Relativamente à OC, esta esteve sempre presente em todas as nossas aulas, conotando-se pela sua exímia prontidão em auxiliar-nos no que fosse preciso. Através dela, experienciamos o dia a dia de um docente e as funções que estão ao seu encargo, tais como, direção de instalações e direção de turma.

No que diz respeito ao SV, este mostrou-se sempre disponível para esclarecer todas as dúvidas que fossem surgindo ao longo da PES, mantendo sempre uma relação cordial e

profissional para com os EE. A sua presença e intervenção contribuíram para a minha constante evolução, permitindo-me adquirir de uma forma progressiva noções fundamentais à minha intervenção.

O NPES proporcionou ao longo da PES, um vasto leque de experiências, através dos diversos momentos de reflexão conjunta e partilha de ideias, contribuindo assim, para a aquisição de uma experiência mais vasta e para a melhoria da minha atuação. De acordo com Batista e Queirós (2015) o NPES, constituído pelos EE, o OC e o SV, deve funcionar como uma comunidade de prática, conduzindo os EE a criar novos conhecimentos e competências. Nóvoa (2009) acrescenta ainda que, o professor constrói a sua profissão em torno de comunidades de prática dentro da escola, adquirindo-se um sentimento de pertença e de IP.

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

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

Esta área pretende revelar as capacidades e estratégias utilizadas por mim, relativamente ao planeamento, à realização e à avaliação. Estas estratégias foram utilizadas com o objetivo de alcançar uma melhor intervenção prática.

Tal como refere Araújo (2007), a organização e gestão do ensino e da aprendizagem deve ser encarada como um processo, sendo este constituído pela interligação de todos os aspetos essenciais à aprendizagem dos alunos. Aranha (2004) completa esta ideia, referindo que no momento do planeamento, o professor é responsável por definir os objetivos de aprendizagem, em virtude dos recursos que lhe são disponibilizados, procurando garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Este ponto compreende cinco áreas, sendo elas a conceção de ensino, os modelos de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação. De modo a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental a existência de uma simbiose entre estas áreas.

#### **4.1.1. Conceção de ensino**

Bento (2003, p. 16), refere que a conceção *“representa a capacidade, ato ou consequência de compreender, o pensamento e previsão, sendo o ponto de partida para a atuação prática do professor”*.

Neste sentido, o professor necessita de conhecer com exatidão o seu campo de intervenção, procedendo ao diagnóstico da situação e acompanhando de uma forma dinâmica a sua transformação no tempo, elaborando para tal, um plano de ação que lhe permita os ajustes necessários às diferentes situações. Deste modo, é importante que o docente possua um conjunto de conhecimentos, estratégias e metodologias disponíveis para o seu ensino, conseguindo assim, adaptar e reformular a sua prática letiva, a partir do conhecimento das características do meio escolar e das diferenças e singularidades dos seus alunos.

De modo a construir e estruturar o plano de ação para a minha PES, antes do início do ano letivo procedi à análise dos documentos orientadores fornecidos pela UMAIA e dos documentos estruturantes da escola, nomeadamente, o PE, o regulamento interno (RI) e o PAA. Além destes, foram ainda analisados outros documentos, tais como, as aprendizagens essenciais, o *roulement* de instalações e foi aferido o inventário de material.

As várias reuniões do NPES antes do início do ano letivo contribuíram para perceber o nível em que os alunos se encontravam, sendo que estes vinham de um contexto de pandemia e no ano anterior não tinham abordado algumas modalidades, nomeadamente o voleibol e o basquetebol. Para além disso, a OC auxiliou os EE com o objetivo de direcioná-los em busca de uma conceção de ensino, adequada à realidade dos seus alunos, elucidando-os quanto às diferentes estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas no contexto prático.

Desta forma, todos os parâmetros envolvidos na conceção de ensino, permitem nortear a ação do professor, tomando decisões e adaptando-se às diferentes situações da sua prática pedagógica, de modo a palmilhar um caminho capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus discentes. Bento (2003, p. 17) corrobora esta ideia, afirmando que “*o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade*”.

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

Os modelos de ensino ou instrucionais surgem como abordagens alternativas, preocupando-se em atribuir aos alunos um papel de construtores ativos das suas aprendizagens, apelando à sua autonomia, ao seu sentido de responsabilidade e motivando-os para a prática desportiva.

De acordo com Metzler (2000, p. 14), um modelo instrucional pode ser caracterizado como sendo “um plano abrangente e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão de obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exata do modelo”.

Os modelos instrucionais surgem assim, como ferramentas que permitem ao professor a utilização dos mesmos num determinado contexto e numa determinada UD, considerando os diferentes níveis em que os seus alunos se encontram e tendo em vista a aquisição de uma aprendizagem mais eficaz por parte dos mesmos (Metzler, 2017).

Mesquita e Graça (2015) completam esta informação, referindo que, entre os modelos de instrução centrados no professor, os quais atribuem um papel passivo aos alunos e, os modelos instrucionais centrados nos alunos, que conferem a estes um papel mais ativo, deve-se encontrar um equilíbrio entre as necessidades de apoio e orientação e a estimulação da autonomia dos discentes, promovendo, desta forma, condições benéficas para um vínculo duradouro à prática desportiva.

Assim sendo e lembrando uma das frases que mais me marcou enquanto aluno do MEEFEBS, a nossa missão como futuros professores é a de sermos capazes de transformar o processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos, promovendo experiências significativas (*meaningful*), relevantes (*relevant*) e com sentido de aplicação no seu dia a dia (*worthwhile*).

Desta forma, ao longo da PES recorri à implementação de diferentes modelos instrucionais centrados nos alunos, tendo em vista uma aprendizagem mais enriquecedora por parte destes. A escolha de cada modelo, atendeu à especificidade das modalidades e às necessidades dos alunos. Tal como referem Mesquita e Graça (2015), não existe um modelo que se adeque a todos os contextos e situações de aprendizagem, sendo que para uma melhor eficácia de ensino, devemos atender às suas estruturas e características próprias.

### **Modelo de Instrução Direta (MID)**

Segundo Mesquita e Graça (2015), este modelo é centrado no professor tomando este as decisões relativamente ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, controlando e determinando as regras e as rotinas de gestão. Apresentando assim de uma forma estruturada as novas matérias, com o objetivo de obter a máxima eficácia nas atividades realizadas pelos mesmos. O MID é um modelo autocrático, ou seja, confere ao aluno um papel passivo, limitando-se este a reproduzir os saberes emitidos pelo professor (Pereira et al., 2013). Através deste modelo, o professor procura rentabilizar melhor o tempo e recursos da aula, potenciando o envolvimento dos alunos nas tarefas, conseguindo observar os mesmos e emitir a maior quantidade possível de *feedbacks* (Metzler, 2000).

Deste modo, no decorrer das primeiras aulas e nas diferentes UD, recorri à utilização deste modelo, na tentativa de ser mais esclarecedor e monitorizar de forma contínua a progressão dos alunos. Assim, consegui criar gradualmente rotinas e regras que me permitissem obter um melhor controlo da turma. Numa fase inicial, procurei emitir *feedbacks* essencialmente positivos e corretivos, de forma a incrementar as respostas motoras dos alunos e apelar ao seu empenho e esforço para a prática (Rosado & Mesquita, 2015).

À medida que a confiança na minha prática letiva foi aumentando e os alunos foram compreendendo as regras e criando rotinas, decidi implementar outros modelos com o objetivo de propiciar uma maior interação nos domínios sócio afetivo, cognitivo e motor por parte destes.

## **Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)**

Este é um modelo concebido especificamente para a modalidade de voleibol, que pretende dar resposta a uma dificuldade acrescida por parte dos alunos na assimilação dos gestos técnicos inerentes à modalidade. O MAPJ é um modelo híbrido, possuindo assim as características inerentes a outros modelos, nomeadamente o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo (Mesquita et al., 2017).

O MAPJ proporciona o desenvolvimento de competências nos alunos para a prática de voleibol, sendo que o ensino da técnica é subordinado ao ensino da tática (Graça & Mesquita, 2017). Os mesmos autores acrescentam ainda que este modelo, possibilita a todos os praticantes sem exceção uma prática equitativa, minimizando a exclusão dos alunos menos dotados e providenciando o desenvolvimento de competências na prática do jogo. Desde o primeiro momento, os alunos experienciam uma prática adaptada às singularidades de cada um. Para tal, o professor através deste modelo, pode e deve adaptar as regras, o material e criar diferentes variantes dos exercícios, de modo a facilitar a aprendizagem dos seus discentes. Como o MAPJ é um modelo híbrido, recebe influências de outros modelos como referido anteriormente. O Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão incentiva à resolução de problemas, estimulando os alunos para a busca de possíveis soluções, adquirindo assim, uma compreensão consciente das suas ações táticas. O MAPJ recebe também influências do MED, através da criação de um ambiente desportivo autêntico, proporcionando aos alunos uma prática num ambiente inclusivo, possibilitando a estes a integração em equipas heterogéneas e o desempenho de diferentes funções. De acordo com Graça e Mesquita (2017), o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo contribui para uma estruturação progressiva dos conteúdos, permitindo aos alunos uma evolução de acordo com o seu desempenho no MAPJ.

Mesquita (2006) refere que o MAPJ assenta em quatro importantes dimensões: (1) uma dimensão cognitiva, estimulando o praticante a compreender o jogo e a tornar a sua aprendizagem num processo de pesquisa de soluções; (2) a dimensão social, assegurando uma participação equitativa e oportunidades de prática; (3) a dimensão pessoal, garantindo uma construção de valores éticos promotores do *fair-play* e da literacia desportiva; e (4) a dimensão motora, tendo em vista a aquisição de competências técnicas e táticas pela prática do jogo modelado, com referência ao jogo formal.

Graça e Mesquita (2015) acrescentam ainda que, este modelo engloba quatro etapas de aprendizagem, entre as quais se estabelecem progressões com base num compromisso

permanente entre a articulação das variantes da mesma tarefa e as tarefas de grau de dificuldade acrescido dos conteúdos de aprendizagem.

### **Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI)**

Este modelo recebe influências do MED e do Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão. Os alunos aprendem a participar com sucesso, através de formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, nomeadamente no basquetebol. Para além disso, os alunos desenvolvem dois tipos de competências, uma enquanto jogador nos jogos de invasão modificados e outra através do desempenho de funções de apoio e coordenação (Graça & Mesquita, 2015). Os mesmos autores referem ainda que, a implementação deste modelo permite adaptar o ensino ao nível de jogo dos alunos, criando para tal, versões modificadas do jogo formal (formas básicas de jogo). No entanto, estas, por si só, não garantem o sucesso dos alunos, e, como tal, há a necessidade de simplificar e descontextualizar determinadas partes do jogo de modo a facilitar a compreensão das tarefas do mesmo (formas parciais de jogo). Deste modo, os alunos são encorajados através das tarefas baseadas no jogo, a desenvolver os meios necessários para dar respostas aos problemas oriundos do mesmo.

O MCJI fomenta o desenvolvimento de três domínios: (1) cognitivo, procurando aprimorar no discente a capacidade de identificar no jogo informação importante e tomar decisões acertadas; (2) motor, propiciando uma aprendizagem que permita que o aluno execute de um modo eficaz a solução escolhida; e (3) sócio-afetivo, apelando ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa (Graça & Mesquita, 2017).

### **Modelo de Educação Desportiva (MED)**

Rolim e Mesquita (2014) definem o MED como um modelo construtivista, centrado no aluno, que tem como principal preocupação a construção do processo de ensino e aprendizagem a partir dos alunos e das suas necessidades educativas. Desta forma, é proporcionada uma prática desportiva que procura valorizar o desempenho dos discentes, independentemente do seu nível de habilidade, estabelecendo um conjunto de pressupostos para que estes se sintam confiantes, refletindo-se num gosto pela prática (Mesquita & Graça, 2015).

De acordo com Siedentop et al. (2011), este modelo tem como grande objetivo, incutir nos alunos uma compreensão do desporto num sentido mais amplo, tornando estes desportivamente mais cultos, competentes e entusiastas. Segundo os mesmos autores, é através do MED que os alunos se tornam capazes de valorizar e conhecer as tradições e os rituais do desporto, tornando-se assim desportivamente cultos. Por outro lado, quando os autores se

debruçam sobre o conceito de desportivamente competentes, referem-se à capacidade dos alunos dominarem um conjunto de habilidades e participarem de uma forma satisfatória na competição. Relativamente ao conceito de desportivamente entusiastas, os autores mencionam que, este modelo pretende inculcar nos alunos a atribuição de um significado forte à prática desportiva, tornando-se defensores da mesma. O MED procura assim, implementar as características próprias do desporto federado na escola, transformando as UD em épocas desportivas, proporcionando aos discentes uma prática inclusiva e a compreensão holística de todo o fenómeno desportivo (Rolim & Mesquita, 2014).

Siedentop et al. (2011) referem que, as aulas são transformadas em sessões de treino e encontros formais de competição, promovendo-se uma participação equitativa por parte de todos os alunos. Os mesmos autores acrescentam ainda que, ao longo de toda a época desportiva, impera um clima festivo durante o qual os alunos são organizados por equipas, nas quais permanecem até ao final da época, desenvolvendo um sentimento de pertença ao grupo e experienciando diferentes funções, tais como capitães-treinadores, árbitros e estatísticos. A época termina com um evento culminante, atribuindo-se prémios aos vencedores.

#### **4.1.2. Planeamento**

Como afirma taxativamente Bento (2003, p. 16) “*o planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para que são despendidos tempos e energias*”. O mesmo autor acrescenta ainda que a planificação é o elemento de ligação entre o que se pretende na teoria e aquilo que se traduz na prática.

O planeamento foi realizado com base na leitura dos documentos estruturantes. Através da leitura do documento do PE consegui constatar a visão e missão do agrupamento, a sua estrutura organizacional e oferta educativa. Este foi fundamental para adquirir uma variedade de conhecimentos que me auxiliaram na definição de objetivos, estratégias e tomada de decisão para a minha prática letiva.

Após a interpretação do RI, fui capaz de compreender as normas gerais de funcionamento da escola, a utilização dos espaços, bem como os direitos e deveres da comunidade educativa. Neste documento, também se encontrava estipulado o modo de atuação dos diversos departamentos e grupos disciplinares e a interação que ocorre entre ambos nas diferentes atividades escolares.

Relativamente ao PAA, este permitiu-me entender como são planificadas e operacionalizadas todas as atividades que se desenvolvem ao longo do ano letivo.

Um aspeto crucial para uma conceção de ensino adequada foi a leitura dos documentos relativos às aprendizagens essenciais. Estes permitiram-me efetuar uma planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos, tendo em vista a promoção do desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O planeamento pressupôs uma ação reflexiva da minha parte, procurando saber o que existe, o que se pretende alcançar e de que forma o poderia fazer. No seguimento desta ideia, Januário et al. (2015) destaca a importância do planeamento e a organização do ensino, perspetivando não só o desenvolvimento dos alunos, mas também o nosso próprio crescimento profissional.

Segundo Quina (2009), o planeamento realiza-se a vários níveis: (1) plano anual; (2) plano de período; (3) plano da UD; e (4) plano de aula.

### **Plano Anual**

Para Bento (2003, p. 59), o plano anual “*constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço assim como reflexões a longo prazo*”.

Este possibilita a organização das UD ao longo do ano letivo funcionando como um apoio para o professor, pois, tal como afirma Januário et al. (2015), o planeamento é uma atividade humana essencial, possibilitando-nos guiar e encarar sistemas imprevisíveis como é o caso do ensino.

A construção do plano anual realizou-se em reunião com o grupo de EF, definindo-se a dinâmica de rotação dos espaços e as modalidades abordadas pelos diferentes ciclos de ensino. Esta reunião foi uma mais-valia, visto que, eu não tinha experiência e apresentava algumas dificuldades na elaboração dos diferentes documentos, permitindo-me desta forma perceber melhor os critérios de avaliação dos alunos, a distribuição das modalidades ao longo do ano conforme o *roulement* e calcular o número de aulas previstas, tendo em conta os dois semestres e as pausas letivas.

Relativamente à rotação de espaços, o grupo disciplinar de EF referiu que existiam algumas inconveniências na utilização do modelo por blocos no ensino das UD, o qual tinha vindo a ser utilizado em anos transatos. Este modelo tinha suscitado algumas problemáticas, nomeadamente a permanência de quatro semanas no exterior, sujeitando os professores por um tempo extenso às condições climáticas adversas e a uma dificuldade acrescida na gestão do material. De forma a resolver estes constrangimentos, os EE afirmaram existir uma hipótese

viável, argumentando com base num artigo científico e apoiando-se nos conhecimentos adquiridos na universidade. O grupo disciplinar de EF demonstrou interesse em escutar a nossa opinião e, como tal, baseamo-nos no que Viciano e Mayorga-Vega (2016) referem, revelando aos docentes uma proposta de ensino das UD de forma alternada, rompendo assim com o modelo de ensino tradicional por blocos. Embora os autores afirmem que esta metodologia de ensino, se caracterize pela alternância de apenas duas UD ao longo de um determinado período de tempo, no nosso caso, este planeamento abrangia todas as UD, tornando-se assim um planeamento alternado (adaptado). Ou seja, em cada semana era lecionada uma UD diferente. Esta proposta, ainda segundo os mesmos autores, possibilita uma melhor gestão dos espaços e materiais. Acresce referir ainda, que esta alternativa providencia uma aprendizagem promotora de resultados autênticos e significativos para os alunos.

### **Planeamento por Período**

Como referido inicialmente na caracterização da escola, a EBSOJ organiza o seu calendário escolar por semestres. Assim sendo, ficou decidido em reunião do grupo disciplinar de EF que as primeiras semanas do primeiro semestre e as últimas do segundo seriam destinadas à execução dos testes FITescola. Ainda nesta reunião, ficou definido que, durante as primeiras semanas do primeiro semestre, além da aplicação dos testes FITescola, se iria proceder à realização das avaliações diagnósticas (AD) de cada UD.

### **Planeamento por Unidade Didática**

Considerando a minha reduzida experiência de ensino em EF e algumas dúvidas existenciais, debrucei-me no estudo que Viciano e Mayorga-Vega (2018) realizaram, com o intuito de elaborar um referencial teórico-prático, que me permitisse orientar o meu processo de tomada de decisões. Deste modo, elaborei um planeamento das UD com base no modelo dos três eixos defendido por estes autores. Estes são compostos pelo eixo das ordenadas (eixo Y), o eixo das abcissas (eixo X) e o eixo aplicável (eixo Z). No que toca ao eixo Y, este permitiu-me a edificação de um planeamento adequado, tendo em conta uma hierarquia vertical do currículo de EF. Para tal, consultei o documento das aprendizagens essenciais de EF, bem como os documentos estruturantes da EBSOJ. Por outro lado, o eixo X possibilitou-me a construção de uma progressão pedagógica dos conteúdos ao longo das aulas (tarefas mais simples para as mais complexas). Relativamente ao eixo Z, este assegurou a autenticidade na elaboração dos objetivos, fornecendo aos alunos ferramentas que lhes proporcionassem uma prática de atividade física significativa, promovendo nestes o prazer de a realizar ao longo da sua vida.

Em suma e segundo o mesmo autor, este modelo procura agilizar todo o processo de organização e planeamento em EF, promovendo uma autonomia progressiva aos alunos, tendo em conta as suas necessidades e os contextos onde estes se inserem.

De acordo com Bento (2003), as UD constituem-se como unidades fundamentais e absolutas do processo pedagógico, sendo partes essenciais no programa de uma disciplina. O mesmo autor revela ainda que o planeamento das UD deve dirigir-se preferencialmente para o desenvolvimento do aluno, quer ao nível das suas capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes. Assim sendo, o meu planeamento teve em conta os domínios sócio afetivo, cognitivo e psicomotor (Aranha, 2004). Para além disso, procedi à análise do calendário escolar e do *roulement*, conseguindo desta forma determinar os tempos letivos destinados aos conteúdos a abordar dentro de cada UD.

Embora este planeamento tenha ocorrido antes do arranque do ano letivo, houve ajustes no mesmo após a realização das AD. Ao constatar as dificuldades dos alunos do 6.º D relativamente às modalidades de voleibol e basquetebol, optei por recorrer à utilização de dois modelos instrucionais, o MAPJ e o MCJI. Deste modo consegui utilizar diferentes estratégias, adaptando os conteúdos ao nível do desempenho da turma. Em alguns momentos, senti também a necessidade de proporcionar aos alunos um maior tempo de prática, promovendo assim uma melhor aprendizagem dos conteúdos essenciais para a UD e avançar posteriormente com conteúdos mais complexos. Rosado e Mesquita (2015) alertam que não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de cair no risco de nada aprender.

Por fim, importa referir que o planeamento das UD não foi simples, existindo naturalmente ajustes ao longo do ano letivo, tendo em conta os diferentes momentos de avaliação e a própria evolução dos alunos.

### **Plano de aula**

De acordo com Seabra et al. (2016), o plano de aula surge após a planificação da UD, devendo este alicerçar-se num exercício minucioso de análise e reflexão prévia. Os mesmos autores mencionam ainda que, este documento é um guião de atuação mutável.

Neste sentido, ao longo das minhas aulas existiram ajustes momentâneos sempre que foi oportuno, beneficiando assim a aprendizagem dos alunos. Todos os planos de aula foram entregues antecipadamente à OC antes de cada aula lecionada, conseguindo esta observar as mesmas e redigir os comentários que fossem pertinentes para a minha evolução. Esta estratégia resultou muito bem, enriquecendo a minha prática e a minha reflexão após as aulas, pois, no final das mesmas, para além da minha reflexão individual, houve sempre uma reflexão conjunta

com o NPES. Este procedimento permitiu-me adquirir uma maior consciencialização, quer ao nível da minha intervenção e gestão da aula, quer ao nível da implementação e adaptação dos exercícios. Os EE utilizaram uma estratégia para complementar a observação das aulas de cada um, elaborando para tal uma grelha que incorporou as dimensões da intervenção pedagógica, implícitas no referencial de observação de aulas para supervisores da PES, consultando para tal o documento orientador da PES. Este método, permitiu-me aperfeiçoar a minha própria observação, suscitando uma melhoria da minha prática reflexiva. A este respeito, Larraín (2011) menciona que a prática-reflexiva, promove a construção do conhecimento e a procura de novas estratégias e metodologias para inovar.

No que se refere ao plano de aula, Januário et al. (2015) advogam que este deve ser composto por três fases: (1) parte inicial; (2) parte fundamental; e (3) parte final. Como afirmam Aranha e Coelho (2008), a parte inicial é um momento de preparação pedagógica e psicológica, na qual se deve realizar uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior e apresentar as novas matérias de ensino. Quina (2009) salienta que esta parte da aula é composta por duas fases, uma verbal e uma ativa. Na fase verbal, o professor expõe de uma forma clara e breve, os objetivos da aula, mencionando as atividades e o tipo de organização a utilizar. Na fase ativa, ocorre a realização de um conjunto de exercícios, atuando sobre os principais grupos musculares, enquadrando-se com os conteúdos da parte intermédia. O mesmo autor refere ainda que nesta parte da aula são ensinados conteúdos novos e aperfeiçoadas e consolidadas as matérias já conhecidas, trabalhando as capacidades motoras coordenativas e condicionais. A sua estrutura pode variar consoante a função didática da mesma, o número de alunos e, em função dos objetivos e dos materiais disponíveis. No que diz respeito à parte final da aula, segundo Aranha e Coelho (2008), este é o momento em que o professor efetua um balanço da atividade, emitindo alguns *feedbacks* e avaliando a prestação dos discentes, sendo que, neste último momento, poderá ocorrer uma ligação com a aula seguinte.

Relativamente à construção dos planos de aula, inicialmente senti algumas dificuldades, nomeadamente na procura de exercícios diferentes. Para tal, optei por pesquisar e adquirir livros que me permitissem compilar uma base científica mais sólida, sustentando-me em diversos autores e procurando melhorar dia após dia a minha intervenção prática. Cardoso (2013) refere que, um professor de excelência é aquele que constrói a sua carreira procurando melhorar dia a dia as suas competências.

O facto de planear e preparar as aulas com antecedência permitiu-me refletir nas diferentes possibilidades de construir os exercícios e adaptá-los mentalmente aos diferentes constrangimentos que poderiam ocorrer. Como explica Quina (2009), os exercícios assumem

uma grande importância no processo de ensino (professor) e aprendizagem (aluno), exercendo um papel intermediário entre ambos. Conforme fui realizando as AD, fui percebendo melhor em que nível os alunos se encontravam nas diferentes modalidades, adaptando os planos de aula e os exercícios a estes. Para Gülten (2013), todo este processo de planejamento é importante na formação do EE, uma vez que o obriga a refletir sobre o que vai ensinar e como avaliar.

### **4.1.3. Realização**

Após o planejamento, é na realização que o professor passa da teoria para a prática, implementando diferentes técnicas de intervenção pedagógica, procurando melhorar a sua qualidade de ensino e potencializar a aprendizagem dos seus alunos. Nesta linha de pensamento, Bento (2014) refere que a prática do professor não é estática, mas, sim, mutável, sendo a sua diversidade nos conteúdos e métodos influenciada por diversos fatores do dia a dia.

De acordo com Bento (2003), a aula constitui uma ligação entre o processo de educação e formação. Deste modo, importa salientar que ao longo de toda a PES existiu uma preocupação da minha parte em planear, realizar e avaliar as aulas, tendo em conta os diferentes saberes obtidos ao longo do MEEFEBS, assim como os conhecimentos adquiridos à luz da ciência.

#### **4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica**

Segundo Aranha (2004, p. 31), as técnicas de intervenção pedagógica definem-se como a *“sistematização de um conjunto de comportamentos referentes à intervenção do professor, que condicionam a atividade do aluno”*.

Desta forma, convém referir que, para a realização de todo o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz, proporcionando aprendizagens de sucesso aos alunos, tive em consideração as quatro dimensões da intervenção pedagógica tal como refere Siedentop (2008), sendo estas a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Em qualquer momento de ensino, todas estas dimensões se encontram presentes e intimamente ligadas entre si.

#### **Instrução**

Quina (2009) define a instrução como um comportamento de ensino, através do qual o professor consegue motivar e transmitir aos alunos as informações sobre as atividades que são alvo de aprendizagem. A capacidade de transmitir essa informação é uma das competências primordiais do professor, destacando-se a sua relevância na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2015). Os mesmos autores advogam que, desta capacidade fazem parte todos os

comportamentos verbais ou não-verbais (explicação, demonstração, exposição e *feedbacks*), estando ligados aos objetivos de aprendizagem.

Ao longo das primeiras aulas, recorri à utilização do MID. Esta opção deveu-se ao facto de ainda não conhecer bem os alunos, procurando assim gerir de uma forma mais fácil os seus comportamentos e criar rotinas ao longo das mesmas. Os momentos de reflexão do NPES no final das aulas contribuíram para a superação das minhas dificuldades iniciais e para a aquisição de diferentes estratégias, tendo em vista a melhoria da minha atuação. Neste sentido, Rolim (2015) salienta que, o EE deve olhar o OC e o SV como profissionais que o procuram ajudar, apresentando críticas construtivas no sentido de melhorar a sua prática efetiva.

Devido à minha experiência anterior no ensino, durante as aulas soube projetar sempre bem a voz de forma a que todos me conseguissem ouvir, utilizando uma terminologia específica ao longo das mesmas para que os alunos se fossem familiarizando com os conteúdos. De modo a garantir uma melhor compreensão dos exercícios, optei por utilizar alunos como agentes de ensino. Esta estratégia proporcionou uma melhor gestão do comportamento dos alunos conseguindo gerir melhor os mesmos e rentabilizar o tempo útil da aula (Aranha, 2004).

A turma do 6.º D revelou dificuldades, nomeadamente no voleibol e no basquetebol, sendo que estas foram abordadas este ano pela primeira vez. Ao longo da UD de voleibol, além de utilizar o MAPJ, formei grupos heterogéneos, incentivando os alunos a cooperar uns com os outros no sentido de incluírem os menos dotados, proporcionando desta forma oportunidades de prática equitativas para todos os alunos (Graça & Mesquita, 2017). Este modelo permitiu, de uma forma progressiva, a compreensão não só dos diferentes gestos técnicos inerentes ao voleibol, como também a melhoria da ação tática por parte dos alunos. Para além disso, utilizei o questionamento como ferramenta de eleição, incitando assim os alunos a procurarem soluções para os problemas encontrados durante a prática. Rosado e Mesquita (2015) mencionam que, no processo de ensino e aprendizagem, a utilização do questionamento favorece os momentos de instrução.

Relativamente à modalidade de basquetebol, a utilização do MCJI proporcionou nos alunos uma melhor perceção dos problemas do jogo, criando oportunidades de ataque e de finalização através das formas parciais de jogo (Graça et al., 2017). Ao longo desta UD, os alunos foram evoluindo favoravelmente através das diferentes formas de jogo, abandonando a forma anárquica de jogo e adquirindo uma consciencialização tática que lhes permitisse uma fluidez na competição formal. Ao longo das restantes UD, senti que os alunos evidenciaram dificuldades na execução correta dos gestos técnicos. Sendo assim, e com o objetivo de promover uma melhoria da técnica por parte destes, recorri à utilização do *feedback* pedagógico

e positivo. Rosado e Mesquita (2015) referem que, após a execução de uma tarefa motora, o aluno deve receber informações relativamente à forma como a realizou, melhorando assim o seu desempenho. Ao utilizar estas duas ferramentas (questionamento e *feedback* pedagógico), constatei que os alunos melhoraram o seu desempenho, quer ao nível dos gestos técnicos, quer ao nível da sua compreensão tática.

### **Gestão e organização da aula**

A gestão da aula requer por parte do professor, uma boa organização para que esta decorra sem sobressaltos e grandes tempos de paragem, potenciando desta forma as aprendizagens dos alunos e proporcionando um maior desenvolvimento das suas capacidades motoras. A gestão refere-se assim à capacidade do professor manter um ambiente propício à aprendizagem dos seus alunos, estando presente a capacidade de comunicação, organização, regras e rotinas (Claro & Filgueiras, 2009). Assim sendo, nas primeiras aulas, defini um conjunto de regras e rotinas de funcionamento das mesmas, estabelecendo com os alunos um conjunto de sinais, de modo a mobilizar rapidamente os mesmos e apelar à sua atenção sempre que eram introduzidos novos conteúdos. Estabeleci ainda, regras de segurança durante a realização da mesma, assim como, as normas de participação na aula (assiduidade, pontualidade, empenhamento e concentração).

Estas estratégias permitiram-me rentabilizar melhor o tempo da aula, criando posteriormente rotinas na turma. Rosado e Mesquita (2015) mencionam que o facto de os alunos assimilarem o conjunto de procedimentos face às diversas situações de ensino proporciona um aumento no dinamismo da sessão e redução significativa dos tempos de gestão. Durante a minha intervenção procurei sempre elogiar os alunos, reforçando estes positivamente pelos seus comportamentos adequados. Este procedimento desencadeou uma maior participação e envolvimento dos alunos, assim como a melhoria da sua atenção e comportamento. Em virtude de ser exigente comigo próprio ao nível do planeamento e preparação da aula, adotei o hábito de realizar esquemas em papel com a distribuição do material e delimitação dos espaços. Isto permitiu-me refletir sobre os eventuais ajustes a realizar no momento da prática, procurando assim novas estratégias, tendo em conta uma melhoria na gestão e organização da aula.

Durante a UD de ginástica, recorri a uma organização mais dinâmica e divertida da aula, criando um circuito com os diferentes materiais. Isto promoveu uma melhoria no empenho e motivação dos alunos. Segundo Quina (2009), este método pressupõe a realização de um conjunto de exercícios que os alunos executam em sequência. Esta estratégia permitiu-me

lecionar novos conteúdos numa estação com cada aluno de uma forma individual e assegurar um empenho motor dos restantes de forma autónoma e segura.

Um fator muito importante que contribuiu também para a melhoria da minha organização da aula, além das reflexões constantes com os EE e a OC, foi a observação do SV, permitindo-me adotar estratégias que contribuíram para uma melhor organização e gestão do espaço. Como refere Mesquita e Roldão (2017), o SV transmite ao EE a percepção da sua observação, sugerindo que este analise as suas ações e desenvolva uma reflexão crítica sobre a sua prática.

### **Clima**

Relativamente a esta dimensão, Rosado e Ferreira (2015) referem que, a criação de um ambiente propício à aprendizagem envolve a capacidade de adaptar o nível das tarefas propostas ao nível de prática dos alunos, evitando que estas sejam muito difíceis, mas que também não sejam muito fáceis, pois poderão levar ao desinteresse dos mesmos. Quina (2009) acrescenta ainda que o divertimento, o gozo e o prazer sentidos pelas crianças e jovens são fatores essenciais para criar laços afetivos positivos com os exercícios.

No início das aulas, durante a transmissão dos conteúdos aos alunos sentia que estes se mantinham irrequietos e, facilmente se distraíam com o que acontecia nos outros espaços do pavilhão. De forma a resolver este constrangimento, optei por interromper a minha intervenção, mantendo-me em silêncio até que estes se voltassem a focar na aula. Esta estratégia foi muito eficaz, suscitando momentos em que os próprios alunos chamavam a atenção dos seus colegas para se manterem em silêncio, por outro lado, este procedimento permitia-me gerir os comportamentos menos apropriados dos alunos, estabelecendo assim, interações positivas para com estes de um modo individual. Outra estratégia fundamental para evitar os comportamentos desviantes e manter os alunos concentrados foi o facto de promover comunicações breves e assertivas.

Ao longo da PES procurei adotar sempre uma postura correta, posicionando-me em campo de forma a obter uma visão global de toda a turma. Tendo em mente que alguns alunos apresentavam uma menor capacidade motora, optei por incluí-los em grupos formados por mim, escolhendo colegas que os ajudassem a sentirem-se integrados. Esta solução estimulou o sentido de pertença de grupo por parte dos alunos, potenciando o seu espírito colaborativo e respeito pelos outros, contribuindo desta forma para a criação de um ambiente de mestria (Rosado & Ferreira, 2015). Nesta linha de pensamento, McCaughtry (2006) afirma que, a instauração gradual de uma cultura autêntica de participação, pode ser determinante nas

aprendizagens dos discentes, proporcionando-lhes oportunidades de controle sobre o seu próprio ambiente de aprendizagem.

### **Ajustamentos**

Esta dimensão de intervenção pedagógica, exige uma grande capacidade de improviso perante as diferentes situações observadas na aula, bem como pelas dificuldades sentidas pelos alunos.

Relativamente às adaptações que ocorreram ao longo do ano, estas verificaram-se a nível do plano de aula, dos exercícios e da organização e gestão do espaço. No que diz respeito à adaptação do plano de aula, este foi sendo adaptado de aula após aula, consoante a minha perceção do impacto dos exercícios nos alunos, optando assim por alterar os mesmos quando sentia que a turma não correspondia ao que lhes era solicitado. Durante a realização da aula, houve momentos em que eu tive de alterar os elementos de um grupo, conseguindo assim que se mantivesse um bom clima ao longo da mesma. Por diversas situações, senti a necessidade de adequar os exercícios durante a aula em diferentes domínios: (1) cognitivo (conhecimentos dos alunos); (2) motor (habilidades motoras); e (3) socio-afetivo (atitudes) (Quina, 2009). No decorrer da PES senti a necessidade de adaptar os exercícios, à aluna que apresentava medidas seletivas, existindo momentos em que achei oportuno agrupá-la com uma colega com que se identificasse, incrementando assim, o seu empenho na aula. Esta revelou, de aula para aula, uma boa evolução e, em algumas modalidades, nomeadamente na dança, a aluna demonstrou uma excelente evolução. A adaptação que senti mais necessidade de efetuar em relação a esta aluna foi ao nível da instrução, explicando e demonstrando de uma forma mais fácil os exercícios propostos para a aula. Devido a todas as estratégias que utilizei com esta aluna obtive sucesso nas mesmas, uma vez que, a aluna alcançou os objetivos propostos.

No decorrer do segundo semestre, entrou uma aluna nova. Esta menina era ucraniana e veio para SJM com a família à procura de uma vida melhor, fugindo assim à guerra na Ucrânia. Este momento, tornou-se um verdadeiro desafio devido à barreira linguística, o que me dificultou a transmissão dos conteúdos. Ao longo das aulas, fui capaz de apelar à sua participação e empenho, conseguindo comunicar com ela em inglês. No entanto, a aluna não entendia algumas palavras em inglês e, como tal, pedi a colaboração de uma outra aluna ucraniana que já fazia parte da turma, mas que falava muito bem português, auxiliando-me assim na comunicação e transmissão dos conteúdos. Deste modo, consegui garantir que todos os alunos alcançassem os objetivos propostos, através do meu esforço e empenho na aplicação das diferentes estratégias para o sucesso dos meus alunos.

Para além do plano de aula, ocorreram também adaptações a nível do espaço. Por diversos momentos, algumas aulas que estavam planeadas para o exterior foram no momento adaptadas assim que as condições climáticas não eram favoráveis. Desta forma, aproveitei estes momentos para lecionar os conteúdos da UD em sala de aula preparando para tal um jogo interativo para os alunos. Todos estes ajustamentos foram aperfeiçoados consecutivamente com as reflexões após cada aula. Bento (2003) atribui uma elevada importância à reflexão após a aula, considerando como sendo a base para o reajustamento do planeamento das próximas. O desafio em lecionar as diversas UD durante a PES exigiu um constante trabalho de pesquisa científica, de análise de diversos documentos e de reflexão.

#### **4.1.4. Avaliação**

O processo de avaliação acarreta uma função importante da ação pedagógica do professor e, tal como o planeamento, assume um papel de guião para orientar o professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação permite-nos identificar e resolver os problemas consoante as necessidades e o contexto envolvente, possibilitando a implementação de opções adequadas, ajustando as atividades no sentido da eficácia pedagógica e sucesso escolar (Aranha, 2004). No que diz respeito aos tipos de avaliação, a mesma autora refere que esta pode ser normativa, criterial ou mista. A avaliação normativa pretende comparar a prestação de um aluno com a prestação do grupo, por outro lado, a avaliação criterial procura situar o aluno relativamente ao alcance de um determinado objetivo pré-estabelecido. Relativamente à avaliação mista, esta é um tipo de avaliação que integra os tipos criterial e normativo.

Nos momentos de avaliação, tentei sempre utilizar uma avaliação criterial, focando-me na evolução dos alunos e no seu sucesso, tendo por base os critérios estipulados pelo grupo disciplinar de EF.

Em relação aos formatos de avaliação, Gonçalves et al. (2016) referem existir dois tipos, contínuo e pontual. A avaliação contínua caracteriza-se por acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem de uma forma regular, sendo um guia da progressão dos alunos. Por outro lado, a avaliação pontual é realizada num momento isolado. Desta forma, ao longo do ano letivo, utilizei o formato de avaliação contínua, focando-me numa avaliação orientada para a evolução e aprendizagem dos alunos, permitindo-me desta forma delinear e reformular novas estratégias, englobando os domínios cognitivos, afetivos, sociais e motores dos alunos (Xavier & Fernandes, 2011).

No que diz respeito às diferentes modalidades de avaliação, estas podem ser de carácter diagnóstico, formativo e sumativo. Neste sentido, Aranha (2004) refere que o processo de ensino e aprendizagem é analisado através destes três momentos de avaliação, que se sucedem ao longo da UD. É importante referir ainda que avaliar não é o mesmo que classificar.

McNeill e Karjick (2008) mencionam que a avaliação dos alunos remete para uma análise das aprendizagens realizadas por estes, comparando-as com as estipuladas inicialmente. Esta análise expressa-se através de uma descrição, que permita informar quer alunos, quer professores, acerca das metas alcançadas e das dificuldades obtidas. Por outro lado, Johnson (2007) afirma que, a classificação permite a conversão das informações provenientes da avaliação, traduzindo-as numa escala de valores, possibilitando assim, a sua comparação e seriação de resultados. Deste modo é fornecida uma base para tomada de decisões relativamente aos alunos.

### **Avaliação Diagnóstica**

A AD é uma ação importante para o planeamento do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a construção das UD, tendo por base as capacidades, limitações e necessidades dos alunos (Pascoal et al., 2014). Esta avaliação deve ser realizada na primeira aula, permitindo avaliar o nível e a capacidade do desempenho motor da turma, assim como as condições reais de ensino e possibilitar o ajuste da UD ao contexto (Aranha, 2004). Sendo assim, o docente realiza um planeamento de acordo com o contexto diagnosticado, estabelecendo assim metas e objetivos que possam ser alcançáveis pelos alunos e planeando as aulas de acordo com o nível em que a turma se encontra.

Desta forma, no início do ano letivo realizei as AD de cada UD e os testes FITescola. Por conseguinte, fui capaz de aferir os níveis em que os alunos se encontravam e avaliar a sua aptidão aeróbia e neuromuscular. Durante as primeiras avaliações, tive algumas dificuldades, devido à quantidade de parâmetros a avaliar. No entanto, para resolver este problema, procurei a OC na tentativa de me auxiliar nos primeiros momentos de avaliação, facultando algumas estratégias que me permitissem adaptar e avaliar todos os alunos. À medida que fui efetuando mais avaliações, fui adaptando as minhas grelhas de avaliação e ajustando os conteúdos das mesmas consoante a evolução da minha capacidade de observação.

### **Avaliação formativa**

Este tipo de avaliação fornece informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, permitindo interpretar e resolver determinadas dificuldades existentes na atividade pedagógica do professor, bem como, na melhoria da aprendizagem dos alunos (Aranha, 2004). Esta avaliação facilitou a minha percepção relativamente às dificuldades dos alunos, o que possibilitou a adaptação dos exercícios para melhorar o seu desempenho.

Para Araújo e Diniz (2015), a avaliação formativa fornece aos alunos e professores informações sobre as suas aprendizagens, em que nível se encontram, onde necessitam de chegar e como o fazer da melhor forma. Esta pode ser dividida em dois tipos: formal e informal. A formal implica que sejam elaborados documentos com os critérios que ajudem o professor na recolha de dados. Relativamente à avaliação informal, esta ocorre através de uma observação informal, na qual o professor observa aspetos relevantes da aula sem que os seus alunos se apercebam. Assim sendo, esta avaliação ocorreu de uma forma contínua, conseguindo não só avaliar as capacidades e dificuldades sentidas pelos alunos, mas, também, avaliar a motivação e desempenho das tarefas, através do seu comportamento, assiduidade e pontualidade. Para além disso, esta modalidade de avaliação permitiu-me compreender como melhorar o processo de ensino e aprendizagem, conduzindo, assim, a ajustes nas estratégias de lecionação. Neste sentido, Aranha (2004) refere que é através desta avaliação, que o professor consegue recolher informações, que futuramente lhe permitirá proceder à classificação dos alunos, nos domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo.

### **Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa deve refletir a súmula das aprendizagens realizadas no final de cada UD, avaliando-se os conhecimentos, capacidades, competências e atitudes. De acordo com Aranha (2004), esta avaliação deve ser igual à AD permitindo comparar os resultados alcançados inicialmente, com os obtidos no final da UD. A autora refere ainda que, esta avaliação permite identificar o progresso alcançado pela turma, espelhando a qualidade do ensino. Posto isto, no final de cada semestre procedi à realização da avaliação sumativa dos alunos avaliando as diferentes UD. Ao efetuar esta avaliação consegui perceber o grau de evolução dos alunos, compreendendo a sua capacidade ou não de atingir os objetivos previamente estipulados. Esta avaliação teve como objetivo atribuir uma classificação quantitativa relativamente ao desempenho dos alunos e, realizar um balanço final de todo o

processo de ensino e aprendizagem, para confirmar os dados que foram recolhidos ao longo de todas as aulas.

No decorrer desta avaliação, utilizei o documento fornecido na reunião com o grupo disciplinar de EF, na qual ficaram definidos os critérios de avaliação. Assim sendo, para o ensino básico, ficou decidido que os conhecimentos (domínio cognitivo) valiam 20%, as atitudes (domínio sócio afetivo) 20% e as modalidades (domínio psicomotor) 60%. Em todas as avaliações atribuí uma percentagem de 0 a 100% que futuramente se traduziria numa nota de zero a cinco. De modo a avaliar os alunos no domínio cognitivo, realizei dois testes escritos, um no final do primeiro semestre e outro no final do segundo, conseguindo assim, avaliar os alunos ao nível do conhecimento dos conteúdos técnico-táticos das modalidades e dos estilos de vida saudáveis. Como nunca tinha experienciado a supervisão de uma prova como docente, senti-me inicialmente apreensivo e ansioso, mas com o passar do tempo, consegui ganhar confiança e à-vontade, auxiliando os alunos sempre que estes me solicitavam.

Relativamente à avaliação das modalidades coletivas, nomeadamente no voleibol e no basquetebol, a própria competição foi utilizada como meio de avaliação, permitindo-me, deste modo, obter indicadores da performance dos alunos em jogo, onde a técnica, a tomada de decisão e as ações sem bola foram tidas em conta (Graça & Mesquita, 2017).

### **Autoavaliação**

Para Rosado et al. (2002), a autoavaliação é uma das pedras basilares da avaliação formativa e, portanto, consiste na regulação do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação para as aprendizagens deve encorajar a autoavaliação. Um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015). Aprender a autoavaliar-se, apresenta-se neste contexto, como um pilar da avaliação formativa que permite, como referem Alves e Machado (2011), o lançar de um olhar crítico sobre si e sobre os seus progressos na aprendizagem.

Durante a autoavaliação, alguns alunos apresentaram algumas dificuldades em justificar as suas classificações, não conseguindo especificar a razão da atribuição da mesma. Neste momento importante para os alunos, procurei incentivar os mesmos a um processo de reflexão acerca do seu desempenho ao longo das aulas, orientando-os numa análise introspetiva das suas atitudes e comportamentos, confrontando a nota por eles atribuída e a estipulada por mim. Deste modo, os alunos conseguiram paulatinamente autoavaliar-se de uma forma mais consciente.

## 4.2. Implementação do MED – Projeto de Intervenção

Este modelo foi implementado no âmbito da UC de Projetos de Intervenção II da UMAIA. Enquanto NPES optamos por implementar e verificar a aplicabilidade do MED num planeamento alternado (adaptado), com a participação de um professor investigador, o Professor Doutor Rui Araújo. Assim sendo, este estudo teve por base um desenho de investigação-ação (IA), no qual os EE se basearam para investigar a sua própria prática e, refletir sobre a mesma em busca de novas estratégias no sentido de a melhorar (McNiff & Whitehead, 2009). Como tal, de modo a enriquecer o nosso estudo, foram utilizados quatro instrumentos de recolha de dados: a) observação participante; b) notas de campo; c) diários reflexivos; e d) *focus group*.

Segundo Latorre (2003), a observação participante é uma estratégia que possibilita o envolvimento direto do investigador no estudo, registando a informação através de notas de campo. O mesmo autor refere que, as notas de campo permitem um registo das ações educativas, proporcionando uma base de dados útil à investigação. Relativamente ao diário reflexivo, este possibilita, segundo ainda o mesmo autor, uma recolha de interpretações e explicações, permitindo ao investigador desenvolver um pensamento crítico e melhorar a sua intervenção. Para além disso, de 15 em 15 dias foram realizadas reuniões *focus group* com o professor investigador. Estas reuniões tinham como propósito, promover a partilha dos constrangimentos encontrados pelos EE ao longo da implementação do modelo. Através das mesmas existiram diversos momentos de reflexão em conjunto com o professor investigador, investigando as possíveis estratégias a adotar, tendo em vista a melhoria constante da nossa atuação. Coutinho et al. (2009) referem que, as *focus group* com os colaboradores do projeto de investigação, são fundamentais para a realização de um projeto de IA em educação. Daqui se depreende que é através de um processo colaborativo, de debate reflexivo e da confrontação de registos efetuados ao longo de toda a intervenção, que se conseguem obter os resultados desejados, ou seja, a resolução do prolema detetado por meio da investigação. Por sua vez, a IA tem por base um processo cíclico, sendo que através da ação e reflexão, o investigador procura aperfeiçoar nos ciclos posteriores, os métodos e os conhecimentos obtidos no ciclo anterior (Coutinho et al., 2009).

A implementação do MED foi assim realizada nas três turmas dos EE, ao longo de 19 aulas, sendo que os alunos tinham três aulas por semana de 50 minutos cada. Relativamente às modalidades escolhidas para esta intervenção, no caso do 6.º D foram: 1) o voleibol; 2) o basquetebol; 3) o atletismo; e 4) a dança. De ressaltar que durante uma semana os alunos

treinavam uma modalidade e terminavam a semana com uma competição dessa mesma modalidade. Assim sendo, os EE decidiram que ao longo da semana, as duas primeiras aulas seriam reservadas para treino e uma para competição formal. No entanto, apesar de semana a semana as modalidades alterarem, as equipas permaneciam inalteráveis entre as diferentes modalidades até ao final da época desportiva, sendo esta transversal a todas as modalidades.

De forma a elucidar os alunos de toda a dinâmica envolvente, utilizei o MID como estratégia inicial (Rolim & Mesquita, 2014). Deste modo, transmiti aos alunos em sala de aula a dinâmica e a organização das aulas, certificando-me que estes compreendessem todos os aspetos e conceitos inerentes a esta implementação (Rolim & Mesquita, 2014). Os EE, em conjunto com a OC, decidiram formular as equipas, assim como, os respetivos capitães-treinadores, selecionando estes com base num perfil de liderança e num bom domínio dos conteúdos. Esta estratégia teve como objetivo promover uma participação equitativa das equipas ao longo da implementação do MED. Os EE atribuíram total autonomia aos alunos na escolha da cor, do grito e do nome das equipas, assim como, na escolha do sub-capitão no caso de o capitão faltar. Ainda neste primeiro momento de explicação de toda a dinâmica das aulas, os alunos realizaram a leitura das diferentes funções e papéis a desempenhar ao longo da época desportiva, bem como, a leitura de um contrato desportivo, o qual tiveram de assinar comprometendo-se a respeitar todas as decisões dos colegas, sendo estes atletas, árbitros, oficiais de mesa ou capitães. Este momento foi caricato, pois alguns dos alunos realizaram o seu contrato pela primeira vez, criando uma assinatura para tal.

Para além disso, os EE, elaboraram os manuais de treinador e de árbitro para todas as modalidades, incluindo uns cartões designados de *skill cards*. Estes cartões tinham como objetivo, auxiliar os árbitros no desempenho das suas funções e, também, permitir que os capitães-treinadores compreendessem de uma forma mais fácil os critérios de êxito de determinado gesto técnico, melhorando assim a sua instrução.

O nosso estudo incluiu três ciclos de IA, onde foram mencionadas as dificuldades sentidas pelos EE na aplicação do modelo e as soluções encontradas para as ultrapassar. A partir da recolha de dados, foram obtidos três temas que retratam os diferentes desafios por nós identificados durante a implementação do MED. A partir dos dados analisados foram catalogados esses temas e denominados de: a) Organização e gestão da aula; b) Participação dos alunos; e c) Conhecimento pedagógico do conteúdo dos capitães-treinadores.

Relativamente à organização e gestão da aula ocorreram algumas dificuldades, particularmente no início da época desportiva. Nas primeiras aulas, os alunos demonstravam algumas dificuldades na compreensão dos exercícios propostos e adotavam um comportamento

menos adequado, comprometendo assim o tempo útil da mesma. Este constrangimento é evidenciado no excerto a seguir.

*“Os alunos continuaram a perder muito tempo na gestão do material, pisavam as fitas métricas, tirando-as do sítio e não alisavam corretamente a areia. Esta situação levou à perda de tempo dificultando a minha gestão e retirando-me tempo útil de aula”.* (Diário reflexivo, aula 3).

Para colmatar estas dificuldades, utilizei inicialmente na minha intervenção o MID, auxiliando os alunos no desempenho das diferentes funções atribuídas, nomeadamente, árbitro, estatístico e juiz de mesa. Contudo, com o avançar das aulas, senti que os alunos ainda demoravam algum tempo a organizar-se no seu espaço, gerando perdas de tempo durante as mesmas. Como tal, optei por dividir as equipas por diferentes zonas do campo, permitindo deste modo a criação gradual de rotinas ao longo das aulas. Esta solução melhorou de aula para aula o tempo útil da mesma.

No que se refere à participação dos alunos, existiram alguns constrangimentos, principalmente devido à competição. À medida que a época desportiva avançava, os alunos tornaram-se mais competitivos, suscitando assim, alguns conflitos e desmotivação por parte de alguns alunos. De modo a ultrapassar estes obstáculos, optei por utilizar o sistema de *accountability* com o intuito de motivar os alunos para a prática e promover a adoção de um comportamento adequado por parte destes, atribuindo pontos pela sua conduta desportiva. Para além disso, decidi atribuir bónus extra às equipas que fossem mais rápidas a organizarem-se, visto que, os alunos esporadicamente demoravam algum tempo a iniciar os exercícios. Esta evidência é relatada no seguinte excerto.

*“(...) nesta aula utilizei o sistema de accountability para apelar ao empenho dos alunos. Deste modo, tripliquei a pontuação do exercício à equipa que se organizasse mais rápido. Esta estratégia fez com que eu não perdesse tanto tempo em transições dos exercícios”* (Diário reflexivo, aula 6).

Estas estratégias culminaram num maior empenho e motivação dos alunos para as tarefas, adotando um comportamento colaborativo para com a sua equipa e de *fair-play* para com os seus adversários. De acordo com Mesquita (2014), o sistema de *accountability* é um conceito primordial do MED, permitindo que ocorra um registo e divulgação de pontos durante a aula, promovendo o comprometimento pessoal dos alunos e a sua responsabilização perante si e

perante os colegas. Ao longo das aulas utilizei sempre um quadro no pavilhão, onde eu registava as pontuações que eram atribuídas às equipas nos diferentes exercícios, incluindo também o bónus pela sua conduta e rápida organização. De referir ainda que, as pontuações obtidas neste quadro entravam diretamente para um quadro competitivo final, no qual constavam os pontos somados em todas as aulas, sendo estas de treino ou de jogo. Este por sua vez, era atualizado de semana a semana e a pontuação divulgada aos alunos ao longo das aulas. Esta estratégia, proporcionou um incentivo às equipas que momentaneamente se encontravam com uma menor pontuação, apelando ao empenho e cooperação dos seus elementos para melhorarem a sua prestação. O quadro competitivo final permitiu-me apurar as duas equipas finalistas que iam disputar uma modalidade no evento culminante, escolhida por votação entre as equipas.

Além das dificuldades supracitadas, com o avançar da implementação do modelo, surgiu um terceiro ciclo de IA, o qual se debruçou sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) por parte dos capitães-treinadores. Assim sendo, e tendo em vista a melhoria do CPC, elaborei um dossier para os capitães-treinadores com os critérios de êxito de todos os exercícios, bem como os objetivos dos mesmos. Através desta estratégia, consegui fazer com que os capitães-treinadores melhorassem o seu CPC e consequentemente os seus *feedbacks* para com os seus colegas.

Com o avançar da implementação do modelo, verifiquei que os capitães-treinadores ainda sentiam dificuldades na compreensão e transmissão dos conteúdos aos seus colegas. De modo a contornar este problema, decidi utilizar uma estratégia que foi encontrada numa das reuniões *focus-group*. Assim sendo, recorri à estratégia utilizada num estudo realizado por Araújo et al. (2017), o *coaches' corner*. Desta forma, durante as aulas eu chamava os respetivos capitães-treinadores a um determinado espaço, fornecendo-lhes critérios de êxito que melhorassem o seu CPC e a sua instrução. O seguinte excerto corrobora esta afirmação.

*“Tive de auxiliar os treinadores, aproximando estes junto de mim e emitindo um feedback mais individualizado, procurando orientar os mesmos para uma melhor transmissão dos conteúdos aos seus colegas”* (Diário reflexivo, aula 15).

Deste modo, os capitães-treinadores foram capazes de compreender melhor as tarefas propostas e transmitir de uma forma mais eficaz os conteúdos aos seus colegas, corroborando assim com o estudo mencionado anteriormente. No sentido de reforçar a estratégia mencionada previamente, utilizei uma outra estratégia, as reuniões extra-aula. Assim sendo, eu reunia com os capitães-treinadores 15 minutos antes da aula, informando a estes a organização da mesma,

assim como, alguns pontos-chave em que se deveriam focar durante os exercícios. Desta forma, consegui melhorar o seu CPC e, conseqüentemente, melhorar a sua autonomia instrucional como evidencia o próximo excerto.

*“Consegui reunir com os capitães das respectivas equipas antes da aula, transmitindo a estes de uma forma mais detalhada os critérios de êxito de cada exercício, assim como, o objetivo dos mesmos. Esta estratégia resultou muito bem, repercutindo-se numa melhor assimilação dos conteúdos por parte dos capitães, bem como, numa eficaz transmissão por parte destes”* (Diário reflexivo, aula 17).

Estas duas últimas estratégias utilizadas (*coaches' corner* e reuniões extra-aula), a par da elaboração dos dossiers, tornaram-se muito eficazes, promovendo assim a melhoria do CPC dos capitães-treinadores, suscitando uma transferência progressiva da responsabilidade instrucional do professor para os alunos, tal como mencionado no estudo realizado por (Araújo et al., 2017).

Para além destas dificuldades relatadas até aqui, ocorreram adaptações durante a aplicação do MED, mormente no que se refere às condições climatéricas. Para conseguir contornar este problema, preparei com antecedência jogos interativos alusivos às UD da semana em questão, possibilitando que os alunos competissem em sala de aula. Um desses jogos foi o *kahoot*. Esta estratégia desencadeou uma elevada motivação nos alunos.

A minha inexperiência enquanto EE, aliada à resistência por parte dos alunos perante uma abordagem pedagógica diferente, suscitou o aparecimento de algumas dificuldades na implementação do modelo tal como referem (Silva et al., 2021). Deste modo, senti a necessidade de recorrer à orientação do professor investigador, tornando-se este, uma peça-chave em toda a implementação do MED, melhorando de uma forma progressiva a minha intervenção.

No entanto, importa referir que a implementação deste modelo contribuiu para melhorar os comportamentos dos meus alunos, motivando-os imenso para a prática e promovendo uma maior autonomia dos mesmos Mesquita (2014). No que se refere ao impacto que o MED teve sobre mim, este fez com que eu me tornasse de uma forma progressiva, uma pessoa mais descontraída e mais confiante ao desempenhar um papel de mediador durante as aulas.

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

A participação na escola pressupõe uma intervenção ativa nas ações e decisões da mesma. É através do contacto com as diferentes atividades, que o EE vivencia de uma forma gradual inúmeros papéis e funções da profissão docente (Batista & Queirós, 2015).

Deste modo, desde o início do ano letivo demonstrei disponibilidade total para com a EBSOJ. Procurei sempre estabelecer uma excelente relação com todos os seus colaboradores, participando e colaborando de uma forma ativa em todas as atividades da comunidade escolar, com o objetivo de me integrar na sua cultura, hábitos e costumes.

Cardoso (2013) alerta para a importância de o docente trabalhar em equipa e com a comunidade, acrescentando ainda que um bom professor é capaz de reconhecer que não pode fazer tudo sozinho. Assim sendo, e tendo em vista uma cultura reflexiva entre os docentes, é imperativo que estes colaborem na realização de projetos disciplinares e multidisciplinares, assim como na elaboração do PAA.

Este trabalho colaborativo que realizei, desde a elaboração do PAA com o NPES, passando pela integração e implementação dos Projetos de Flexibilidade e Autonomia Curricular (PFAC), contribuiu para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos e para a ampliação dos conhecimentos por parte dos EE, resultante da interação entre estes (Roldão, 2007).

### **5.1. Atividades realizadas**

Ao longo do ano letivo, o NPES realizou diversas atividades, incluindo a oportunidade de lecionar diferentes ciclos de ensino. De salientar que o meu envolvimento e empenho na construção do PAA, assim como a participação na organização de atividades inerentes ao PAFC foram uma mais-valia para a aquisição de diferentes competências. A par destas funções desempenhadas, acresce referir que a participação em todas as reuniões de direção de turma e conselhos de turma contribuiu de uma forma fulcral para a aquisição de um conhecimento mais aprofundado relativamente às funções de DT.

Assim sendo, apresento de seguida as diferentes atividades nas quais me envolvi quer na sua participação, quer na sua organização e concretização.

### **Palestra “Comportamentos de risco na adolescência”**

Esta palestra foi realizada no dia 20 de janeiro de 2022, no âmbito do PAFC da turma do 9.º F com o tema “Comportamentos de risco na adolescência”. Os EE colaboraram na organização da mesma, contribuindo para tal com a construção prévia de *flyers* e marcadores de livros que foram posteriormente oferecidos a professores e alunos. Esta conferência foi direcionada a todas as turmas do 9.º ano, contando com a presença de um elemento da PSP com o objetivo de alertar os alunos para as consequências do consumo de álcool e drogas. A pedido da OC, durante esta conferência, os EE auxiliaram na gestão do comportamento das turmas presentes na plateia.

### **Evento Anual “Torneio solidário”**

O evento anual foi elaborado pelo NPES, destinando-se a todas as turmas do 9.º ano, competindo através das modalidades de voleibol e futsal. Para a inscrição no mesmo, todos os alunos (praticantes e público) deveriam trazer alimentos (arroz ou massa) para apoiar uma instituição de solidariedade, neste caso a “Casa Fiz do Mundo”. Relativamente à organização do torneio, os EE construíram um regulamento para cada modalidade, um quadro competitivo, distribuindo as respetivas equipas pelo mesmo e as inscrições. Após a finalização dos últimos pormenores, os EE procederam à divulgação do mesmo, elaborando para tal um cartaz que seria afixado no átrio e no pavilhão da escola. Toda esta logística contou sempre com a orientação da OC. No dia 6 de abril de 2022, realizou-se assim o torneio, o qual teve uma enorme adesão por parte de todas as turmas do 9.º ano. Houve uma grande colaboração e dinâmica entre os EE durante o torneio, contando com a ajuda da turma do 9.º F para a operacionalização de todo o evento. Os EE distribuíram assim tarefas pelos alunos dessa turma, tais como orientação das equipas para os seus respetivos campos, preenchimento dos boletins de jogo, gestão dos tempos dos jogos e atribuição dos prémios finais. Durante o torneio, além de apoiar toda a logística do mesmo, desempenhei a função de juiz de mesa, contribuindo para o preenchimento do quadro competitivo final. Os outros EE desempenharam a função de árbitros.

### **Peddy paper pelo parque do Rio UL**

No âmbito do PAFC, foi organizado um *peddy paper*, tendo em conta a temática escolhida pela turma do 9.º B, “Dia Saudável”. De forma a organizar esta atividade, o NPES realizou previamente uma análise aos pontos assinalados, deslocando-se para tal ao parque do rio UL. Deste modo, foi possível analisar e perceber os diferentes locais marcados no mapa e o tempo

despendido para realizar todo o percurso, sendo que os alunos teriam de tirar uma foto tipo *selfie* para comprovar que passaram nos diferentes locais assinalados.

No dia 3 de maio de 2022, deu-se lugar à realização da atividade. Os alunos deslocaram-se a pé em conjunto com os EE até ao parque, sendo distribuídos por três equipas. Já no parque, procedeu-se à distribuição aleatória dos mapas pelas diferentes equipas, iniciando-se assim a prova. Ficou decidido que todos os alunos deveriam regressar ao ponto de partida assim que terminassem a prova. A primeira equipa a terminar a prova com todos os elementos e todos os pontos fotografados venceu a prova. Durante a realização da atividade os EE deslocaram-se pelos diferentes pontos assinalados, monitorizando assim o desempenho dos alunos. Após todas os alunos terem terminado a atividade, realizou-se um lanche saudável partilhado por todos.

### **Seminário “Educação Física: novos caminhos”**

No dia 4 de maio de 2022, realizámos no âmbito da UC de Projetos de Intervenção II, o nosso seminário alusivo ao tema “Educação Física: novos caminhos”. Este foi destinado à comunidade escolar da EBSOJ e a professores dos concelhos limítrofes. O seminário contou ainda com a presença do diretor do AEOJ, o Dr. Mário Coelho, e da presidente do conselho geral da escola, a professora Fernanda Pinho. A elaboração deste seminário contou com um empenho incrível do NPES, contribuindo com a preciosa ajuda da OC, aconselhando-nos e colaborando incansavelmente para a divulgação do mesmo, assim como, na construção do cartaz, dos convites e dos *flyers*. O professor investigador Rui Araújo colaborou com a sua vasta experiência e conhecimento na compilação de toda a informação científica, orientando-nos em todo o processo.

O objetivo da realização deste seminário foi de divulgar a nossa experiência através da implementação do MED nas aulas de EF. Durante a apresentação do seminário, a sala foi-se compondo, alcançando uma lotação de quase 50 docentes. Eu e os meus colegas EE fomos capazes de transmitir toda a nossa experiência, conseguindo enquadrar de uma forma simples e intuitiva toda a informação para que o público compreendesse. Os professores que se encontravam na plateia, demonstraram entusiasmo no final da apresentação, felicitando-nos pela iniciativa e pela audácia em inovar durante as nossas aulas. Alguns docentes ficaram de tal modo fascinados, que quiseram entender de que forma poderiam aplicar as estratégias deste modelo nas aulas deles.

### **Palestra “Suporte Básico de Vida”**

No dia 8 de fevereiro de 2022, realizou-se uma palestra promovida pela Escola Superior de Saúde Norte, da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis. Esta palestra foi teórico-prática e teve como objetivo sensibilizar a comunidade escolar relativamente ao procedimento correto das manobras de reabilitação no caso de vítimas em paragem cardiorrespiratória.

### **Visitas de Estudo do 9.º D**

Esta atividade foi realizada no âmbito da PAFC, alusiva ao tema “Conhecer a indústria sanjoanense”. Assim sendo, os alunos do 9.º D tiveram a oportunidade de efetuar um circuito pelo património industrial de SJM, contactando diretamente com as diversas empresas e compreender como estas funcionavam. Os locais visitados foram o Centro de Arte da Oliva, a fábrica da Viarco, o Museu de Chapelaria, o Museu do Calçado, o Centro Tecnológico do Calçado, a Cortadoria Nacional de Pêlo, a fábrica da Bulhosas e Academia de Design de Calçado. Esta experiência permitiu-me conhecer melhor a indústria de SJM, adquirindo novos conhecimentos.

### **Experiência letiva de outros ciclos**

Ao longo da PES foi proporcionada pela OC a oportunidade de os EE lecionarem diferentes ciclos, nomeadamente o 1.º ciclo (3.º ano), o 3.º ciclo (9.º D) e o secundário (10.º C).

A turma mais difícil foi sem dúvida a do 9.º D, pois os alunos apresentavam na sua maioria dificuldades motoras e falta de vontade para a prática. Esta turma foi coadjuvada, proporcionando assim uma interajuda entre os EE e a OC. Foram diversos os momentos em que tivemos de readaptar a nossa prática, tendo em vista a motivação dos alunos. Como tal, existiu uma procura intensa por diferentes exercícios, assim como uma emissão constante de *feedbacks* positivos, no sentido de incentivar os alunos para a prática.

Relativamente à turma de 10.º C, esta foi uma turma excelente a nível de comportamento e empenho motor. Optei por lecionar a UD de badminton, visto que, na minha turma residente essa UD não constava. Senti com a prática que esta turma evoluiu rapidamente e, como tal, procurei planear diferentes tipos de exercícios em busca da motivação e desafio por parte dos mesmos. Quina (2009) refere que os exercícios devem acarretar uma exigência acima das possibilidades dos alunos, de forma a estabelecerem um desafio realista à sua superação. No que toca à avaliação desta turma, senti-me muito mais confiante desde o início, conseguindo avaliar todos os alunos e todos os parâmetros de avaliação.

A experiência de lecionar uma turma do 1.º ciclo foi incrível. Em todas as aulas, os alunos proporcionaram vários momentos engraçados e de muito empenho motor, existindo um clima de aula fantástico. Durante as aulas os alunos demonstravam um enorme afeto por mim, abraçando-me e chamando à minha atenção. Todas as aulas foram planeadas, recorrendo à utilização de jogos lúdicos, com o intuito de motivar os alunos para a prática e enriquecer o seu reportório motor.

No decorrer do segundo semestre, o diretor da escola apelou à dedicação e empenho dos EE, procurando integrar um aluno de etnia cigana na comunidade escolar. Deste modo, os EE ficaram responsáveis por inculcar no aluno uma prática de atividade física promotora de hábitos de saúde e higiene. Assim sendo, estabelecemos atividades físicas de diferentes modalidades, coadjuvando o aluno entre diferentes dias da semana. Foi uma experiência muito enriquecedora, na qual pude adquirir novos conhecimentos através do contacto com uma nova cultura, costumes e tradições.

### **Conselhos de turma**

Como EE, estive presente em todas as reuniões, tendo o privilégio de perceber a liderança e coordenação de um DT em conjunto com os restantes docentes da turma, psicólogos e professores de educação especial. Desta forma, foi possível compreender as diferentes interações e relações entre os mesmos. Para além disso, estas reuniões contribuíram para adquirir novos conhecimentos e competências, assim como compreender a utilização da metodologia de avaliação e dinâmica do PAA. Por fim, a participação nos conselhos de turma permitiu-me entender o trabalho realizado por um DT e todas as responsabilidades que esta função acarreta.

### **Direções de turma**

Através da minha participação ativa nas reuniões de direção de turma, pude constatar que o DT possui a competência de gestão intermédia, posicionando-se numa estrutura pedagógica. Além de desempenhar as funções de líder e coordenador interdisciplinar dos docentes das diferentes disciplinas, este promove uma ponte através do diálogo permanente entre os encarregados de educação e a escola, tendo sempre em consideração o superior interesse dos alunos em termos do seu desenvolvimento social, pessoal e cognitivo. A mediação de conflitos entre os alunos e a gestão das ocorrências disciplinares são um papel fundamental desempenhado pelo DT, assim como o tratamento das várias situações administrativas, como por exemplo, a justificação de faltas e marcações de reuniões com os encarregados de educação,

tendo sempre como objetivo a garantia do sucesso escolar do aluno. Nesta linha de pensamento, Boavista e Sousa (2013) corroboram esta ideia, referindo que o DT através das suas diferentes funções, procura corresponder de uma forma adequada para com os encarregados de educação, os alunos e professores. Esta experiência foi extremamente enriquecedora, visto que, no futuro, poderei desempenhar esta função.

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

O EE ao longo da PES efetua uma transição gradual e refletida, realizando uma passagem de uma participação mais externa, para uma participação mais interna, mais ativa e autónoma, imergindo na cultura da comunidade escolar e reconfigurando a sua IP. (Batista & Queirós, 2015).

Desta forma, as atividades realizadas ao longo da PES proporcionaram-me experiências enriquecedoras que me fizeram evoluir a nível pessoal e profissional. A organização e concretização de todas as atividades mencionadas anteriormente permitiram-me aprofundar o meu conhecimento relativamente às diferentes dinâmicas de funcionamento da escola, assim como do seu processo pedagógico.

As organizações do evento anual, do seminário e das atividades no âmbito dos PAFC contribuíram para a minha compreensão relativamente à conceção, divulgação, organização e gestão dos recursos materiais e humanos, tornando-se assim numa mais-valia para realizações de futuros projetos.

A experiência letiva de diferentes ciclos foi muito pertinente, preparando-me de uma melhor forma para enfrentar diferentes contextos. O impacto desta vivência resultou numa aquisição de diferentes competências e habilidades que me possibilitaram melhorar a minha prática letiva. Batista e Pereira (2014) corroboram esta ideia, defendendo que o futuro professor deve ser capaz de adquirir um conhecimento especializado e um conjunto de habilidades ajustadas a um nível de exigência superior, tornando-se capaz de se adaptar e abraçar diferentes desafios.

Através do contacto com o aluno de etnia cigana, durante o apoio educativo, consegui entender a sua cultura, os seus hábitos e costumes. Na minha opinião, hoje em dia, cada vez mais as escolas e os professores devem estar preparados para uma educação intercultural, procurando incluir todos os seus alunos e respeitar a sua etnia, cultura e identidade. Nesta linha de pensamento, Mesquita e Rosado (2015) alertam para a importância desta educação intercultural, no sentido de existir uma atitude pedagógica com base numa dimensão e objetivos próprios, realçando uma adaptabilidade nos processos educativos, existindo uma maior e

melhor capacidade de comunicar e compreender as diferentes culturas das sociedades modernas, promotora de identidades e cidadania.

A minha participação durante as reuniões de conselhos de turma e direção de turma contribuíram imenso para a minha perceção desses cargos. A OC e a DT foram sempre incansáveis, colaborando comigo no dia a dia, ajudando-me a perceber o ponto de vista dos alunos e das suas famílias em termos dos objetivos pretendidos.

Para além destes aspetos supracitados, senti também que contribuí imenso para a formação dos meus alunos, preparando-os para uma cidadania ativa, consciente e responsável, transmitindo-lhes um conjunto de valores, tais como a solidariedade, o respeito, a tolerância, a empatia e a igualdade.

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

Cunha et al. (2014) referem que o EE se transforma num membro da comunidade escolar, através do contacto com o espaço real de ensino, conhecendo assim os contornos da sua profissão. Deste modo, e tendo em vista a procura de um conhecimento mais vasto na conceção e realização das atividades, estabeleci logo de início uma excelente relação entre todos os intervenientes da comunidade escolar. Do meu ponto de vista, esta é uma relação deveras importante, pois é através desta socialização profissional e institucional que se adquire valores, crenças, comportamentos e conhecimentos fundamentais para uma melhor realização e adaptação das nossas práticas pedagógicas.

A OC foi incansável ao longo de toda a PES, preocupando-se sempre com a nossa intervenção prática, ajudando-nos na superação das nossas dificuldades e, incentivando-nos a refletir e a compreender os nossos erros através de críticas construtivas. Foi através da OC, que aprendi ao longo das aulas a saber ser e a saber estar perante a turma, permitindo-me desta forma, adquirir diferentes conhecimentos e competências importantes para a minha vida profissional. As reuniões semanais que tivemos com a OC contribuíram também para a adoção de diferentes estratégias de ensino, refletindo sobre possíveis ajustamentos e correções para as futuras intervenções, tendo em vista a melhoria progressiva do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao SV, este estabeleceu logo de início uma relação de grande empatia e cordialidade. A sua intervenção ao longo da PES foi decisiva para a minha evolução, contribuindo com os *feedbacks* positivos e pedagógicos no final de cada aula. De referir ainda que o SV demonstrou sempre disponibilidade total para prestar qualquer dúvida que surgisse.

Relativamente à minha relação com os meus colegas EE, existiu sempre uma dinâmica de grupo fantástica, evidente na dedicação enorme por parte de todos, pautada pela excelência. A interação, comunicação e relação entre os EE foram exemplares, procurando sempre criar um clima positivo e promover a evolução de cada um.

De destacar, também, a relação de cordialidade, empatia e honestidade que estabeleci com o grupo de EF desde o início do ano letivo, que me ajudaram a adaptar a um novo ambiente. Aprendi muito com eles, não só através dos conhecimentos obtidos das várias reuniões de articulação e de departamento, mas, também, através da observação das suas aulas e partilha de ideias relativamente ao planeamento e conceção das mesmas. Além disso, o grupo de EF promoveu no início do ano um jogo de *padel*, visando a uma melhor integração dos EE. Este momento lúdico alavancou a nossa confiança e interação no grupo, assim como todas as oportunidades de partilha de experiências ao longo do ano letivo.

Por último, mas não menos importante, realço todo o carinho e calor com que todos os restantes docentes e não docentes me receberam e integraram na comunidade escolar, sempre prontos para ajudar no que fosse preciso, demonstrando assim uma proatividade incrível e uma interajuda exemplar. Todos sem exceção me proporcionaram um ambiente muito acolhedor, transmitindo valores que levo comigo toda a vida e de que nunca me esquecerei.

Batista e Queirós (2015) referem que o futuro professor inicia a sua construção identitária, decorrendo da confluência de uma estruturação individual e ao mesmo tempo social do conhecimento proveniente das experiências individuais e, também, das experiências adquiridas dos relacionamentos informais com os intervenientes que integram a comunidade escolar. As mesmas autoras destacam ainda a importância de os momentos de aprendizagem acontecerem em diferentes comunidades de prática, beneficiando a partilha de conceções e entendimentos, que, por sua vez, nos orientam a práticas pedagógicas individuais mais coerentes com as exigências do meio.

#### **5.4. A componente ético-profissional**

De acordo com Queirós (2014), os professores, além de adquirirem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários à sua profissão, necessitam de adotar valores éticos que regulam o seu ensino, assim como as relações estabelecidas dentro e fora da comunidade escolar. A mesma autora refere ainda que, sendo a ética intrínseca à vida humana, é-lhe atribuída um enorme destaque relativamente à vida profissional. Daqui se depreende, que o papel do professor não se circunscreve apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à disseminação de valores que podem ter influência sobre os seus alunos e pares.

Neste sentido, Cardoso (2013, p. 37) afirma que “*ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida*”.

Assim sendo, é fundamental que o professor procure estabelecer uma boa relação com os seus discentes, a qual depende do conhecimento e compreensão de cada um na sua singularidade, criando uma relação de empatia e proximidade com estes (Almeida et al., 2015). Deste modo, durante a PES, procurei transmitir diferentes valores aos meus alunos para que estes os levassem como lições para a sua vida, guardando comigo os ensinamentos que aprendi também com eles. Ao longo das aulas de EF, incentivei sempre os alunos a cooperarem uns com os outros, inculcando nestes um espírito de resiliência perante as adversidades, estimulando a sua autonomia e incitando-os à adoção de um espírito crítico na procura de soluções para os problemas do dia a dia.

Do meu ponto de vista, os alunos valorizam a prática que o professor procura realizar, formando futuros cidadãos, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se encontram inseridos, empenhando-se na sua transformação contínua e, refletindo-se numa preparação destes para uma sociedade cada vez mais competitiva e mais fragmentada. Nesta linha de pensamento, Sarmiento et al. (2014) salienta a importância da motivação e preparação dos jovens para uma prática desportiva promotora de hábitos e relacionamentos saudáveis, que lhes permitam adquirir uma capacidade de superação e resiliência, tornando-os capazes de encarar um quotidiano cada vez mais competitivo.

As funções e papéis desempenhados além da lecionação contribuíram para a construção da minha IP. Esta resultou da convergência entre uma construção individual e social proveniente de experiências próprias, bem como de experiências proporcionadas pela OC e pelos outros docentes com quem pude aprender imenso (Batista & Pereira, 2014). Deste modo e ainda de acordo com as mesmas autoras, torna-se importante que os EE construam a sua identidade, sendo capazes de fomentar o seu saber experiencial e expandir as suas competências funcionais sempre em articulação com as do conhecimento.

## **6. Desenvolvimento profissional**

Tal como refere Cunha (2010), a sociedade encontra-se em constante mudança, isto implica a necessidade de os professores atualizarem os seus métodos, técnicas e conteúdos, assim como efetuar uma permanente autoavaliação, pois a prática por si só não garante a sua evolução.

De acordo com Januário et al. (2015) o professor passa por um processo de mudança de comportamento através da experiência construída pelas relações, pelo ambiente e instituição, visto que, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. A prática reflexiva descreve os momentos produtivos (criativos e inovadores) da ação do professor e está relacionada com a resolução das situações problemáticas da prática (Onofre, 2003). O mesmo autor acrescenta ainda que o professor problematiza, cria e inova o seu *modus operandi*.

A construção do conhecimento do professor encontra-se assim, estreitamente dependente da possibilidade de o ir testando em contexto real. Assim sendo, podemos definir o desenvolvimento profissional como um processo que é produzido conforme a experiência que os docentes vão adquirindo com a prática (Marcelo, 2009).

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

A necessidade de formação contínua no processo de desenvolvimento profissional é um dos fatores mais influentes, não apenas para o seu próprio desenvolvimento, como também, para a construção de uma IP do professor (Lima et al., 2014). Rossi e Hunger (2012) comprovam esta ideia, referindo que a procura contínua do conhecimento, é um processo contínuo com o intuito de aprimorar a ação pedagógica. Torna-se assim importante adquirir a consciência de que a profissão de professor é um processo inacabado, sendo necessária uma aposta na constante renovação do conhecimento (Batista et al., 2012).

Neste sentido, participei de forma ativa em conferências e ações de formação, procurando sempre atualizar-me e adquirir novos conhecimentos, não só na área do ensino, como também em outras áreas, procurando melhorar o meu modo de atuação, a minha forma de ser e de estar.

Desta forma e tendo em vista a procura de um melhor conhecimento da comunidade educativa e do meio envolvente, decidi inscrever-me, antes do arranque do ano letivo, nas jornadas de educação de SJM. Esta participação permitiu-me compreender as vantagens e as desvantagens de um ensino organizado por semestres, sendo que seria a primeira vez que iria lecionar num formato assim. Um aspeto muito interessante destas jornadas foi compreender de que forma o impacto das emoções contribuem para uma melhoria no processo de aprendizagem

dos alunos. Deste modo, apreendi diferentes estratégias para conseguir motivar os meus alunos e criar um impacto emocional positivo nos mesmos.

Outro aspeto fundamental que retive desta formação prendeu-se com o facto de terem decorrido momentos de debates dedicados aos pais e encarregados de educação. Estes momentos foram importantes porque fui capaz de me colocar no papel de pai e entender as preocupações por parte destes, relativamente à educação dos seus filhos, conseguindo assim perspetivar o ensino de uma forma diferente.

A participação na ação de formação “Boas Práticas na Educação Física e no Desporto para Crianças e Jovens”, promovida pela associação portuguesa de educação física, permitiu-me adquirir novos conhecimentos e estratégias para melhorar a gestão de comportamentos dos alunos e motivá-los para a prática.

Relativamente à realização do seminário para a nossa comunidade escolar, este acarretou uma recolha científica minuciosa por parte dos EE. A concretização deste evento permitiu-me refletir sobre toda a minha evolução proveniente dos ciclos de ação e reflexão realizados nas reuniões que tivemos com o professor investigador, permitindo-me melhorar a minha prática.

Ao longo da PES, todas as aulas observadas e todas as reflexões realizadas permitiram-me adquirir uma maior consciência dos meus erros e perceber que tipos de estratégias poderia utilizar para os resolver. Pimenta e Lima (2006) advogam que toda a formação que antecede a PES não alicerça teoricamente a atuação do futuro profissional. Por sua vez, Batista e Pereira (2014) acrescentam que, a confluência entre a teoria e a prática na formação dos EE é fundamental para que estes se tornem capazes de resolver os problemas e atuar adequadamente perante os diferentes acontecimentos.

## 7. Reflexões finais

A PES proporcionou-me um enorme desafio, permitindo-me colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica, adquirindo um vasto leque de experiências que me fizeram evoluir, tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo assim para a construção da minha IP. Nesta linha de pensamento Batista e Pereira (2014) referem que, é importante adquirir uma identidade que integre a aquisição de competências práticas articuladas com as do conhecimento teórico. Deste modo, a PES representa um momento importante na vida do futuro professor, sendo o seu primeiro encontro com a prática (Mesquita, 2014).

Ao longo deste trajeto tornei-me num investigador da minha própria prática, refletindo em conjunto com o NPES, na tentativa de perceber de que forma poderia ultrapassar os diferentes obstáculos e melhorar a minha prática. Para além disso, o grupo de EF, contribuiu com a sua vasta experiência e partilha de ideias para a minha formação profissional. Neste sentido, Batista e Queirós (2015) afirmam que é fundamental que os EE sejam capazes de refletir sobre as consequências das suas ações pedagógicas, tornando-se profissionais capazes de produzir novos conhecimentos e competências.

Durante a prática, senti a necessidade em ajustar a minha intervenção pedagógica à realidade dos meus alunos, tendo em conta que cada um é um ser singular. Como tal, foi importante utilizar diferentes metodologias e estratégias que se centrassem nos alunos, criando situações de aprendizagem significativas para estes. Como refere Cardoso (2013), um bom professor é aquele procura inovar a sua prática, recorrendo a diferentes técnicas, tendo em vista o sucesso de todos os seus alunos e o alcance dos objetivos de aprendizagem por parte destes.

Assim sendo, ao longo deste percurso fui capaz de partilhar, experimentar e inovar o meu processo de ensino e aprendizagem, tornando-me num melhor professor do que aquele que era no início da PES. Deste modo, considero que a PES não constitui o final da minha formação, pois no meu entender, o professor constrói o seu saber ao longo da sua carreira profissional, não só através da prática, como também, através da procura constante de novos conhecimentos.

Chegando assim ao fim desta etapa, termino com uma das fábulas de Esopo para descrever o meu caminho na UMAIA.

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”

Esopo (620-650 a.C.)

## 8. Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2017). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. *Revista Practicum*, 2(2), 69-83.
- Almeida, J., Moreira, L., & Santos, P. (2015). Dilemas e Dificuldades do Estudante-Estagiário no Decurso do Estágio Profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-226). Editora FADEUP.
- Alves, M., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. Alves & J. Ketele (Eds.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 71-82). Porto Editora.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. UTAD.
- Aranha, Á., & Coelho, N. (2008). *Modelo de uma Unidade Didática e de Planos de Aula - Desportos Individuais - Atletismo: Estágio Pedagógico em Educação Física e Desporto*. UTAD.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.
- Araújo, R., Hastie, P., Pereira, C., & Mesquita, I. (2017). The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of sport education and the step-game-approach model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 518-535.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física: da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Editora FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 81-111). UDESC.

- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2014). Teoria-prática: uma Relação Múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15-54). Editora FADEUP.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77-93.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.
- Corte, A., & Lemke, C. (2015). O estágio supervisionado e a sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *Educere*, 31001-31010.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Cunha, A. (2010). Representação do "bom" professor: o "bom" professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Editora FADEUP.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.

- Flores, P., Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., Costa, L., Oliveira, A., & Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 62-68.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-27.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Instituto Universitário da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Editora FADEUP.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2017). O Ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 165-197). Editora FADEUP.
- Gülten, A. (2013). Am I planning well? Teacher trainees' voices on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1409-1413.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Rotinas de planeamento e ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 411-419). Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Johnson, C. (2007). Effective Science Teaching, Professional Development and No Child Left Behind: Barriers, Dilemmas, and Reality. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 133-136.
- Larraín, A. (2011). Donal Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 54-58.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (1 ed.). Editorial Graó.

- 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.
- Lopes, N., & Bastos, A. M. (2017). A prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores do 1º ceb: dinâmicas na UTAD. *Revista Practicum*, 2(2), 69-83.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
- McCaughtry, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 159-179.
- McNeill, K., & Karjick, J. (2008). Scientific Explanations: Characterizing and Evaluating the Effects of Teachers' Instructional Practices on Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 53-78.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. SAGE.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. *Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano*.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343).
- Mesquita, I. (2014). Fundar o Lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191-222). Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Editora FADEUP.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2015). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-38). Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Allyn & Bacon.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (26 e 27), 55-67.
- Pascoal, I., Quintal, D., & Carvalho, J. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 96-100). Universidade da Madeira.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, (2), 29-43.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3(4), 5-24.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais (de educação física e desporto). In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-74). Editora FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.

- Roldão, M. d. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, (71).
- Rolim, R. (2015). Revisitar o Baú de Orientador de Estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55-86). Editora FADEUP.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Desporto nas Aulas de Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 223-254). Editora FADEUP.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Omniserviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 26(2), 323-338.
- Santos, C. (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 5(8), 123-144.
- Sarmiento, J., Bastos, F., & Luguetti, C. (2014). A Sustentabilidade dos Sistemas Desportivos e o Desporto na Escola. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 323-347). Editora FADEUP.
- 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. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE.

- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 1-19.
- Smoll, F., Smith, R., & Cumming, S. (2007). Coaching behaviors, motivational climate, and young athletes' sport experiences. In C. Gonçalves, S. Cumming, M. Silva, & R. Malina (Eds.), *Sport and Education: tribute do Martin Lee* (pp. 165-175). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*(48), 142-152.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education (El modelo de planificación de tres ejes en Educación Física). *Retos*, 33, 313-319.
- Xavier, C., & Fernandes, C. (2011). Algumas ponderações sobre avaliação em educação física escolar. *Diálogos Educacionais*, 2(1), 59-67.

## Anexos

### Anexo 1 - Flyer da palestra - "Comportamentos de risco"





## TORNEIO SOLIDÁRIO

9º Ano

### VOLEIBOL - FUTSAL

06/04/2022

Quarta - feira  
14h30 - 16h30

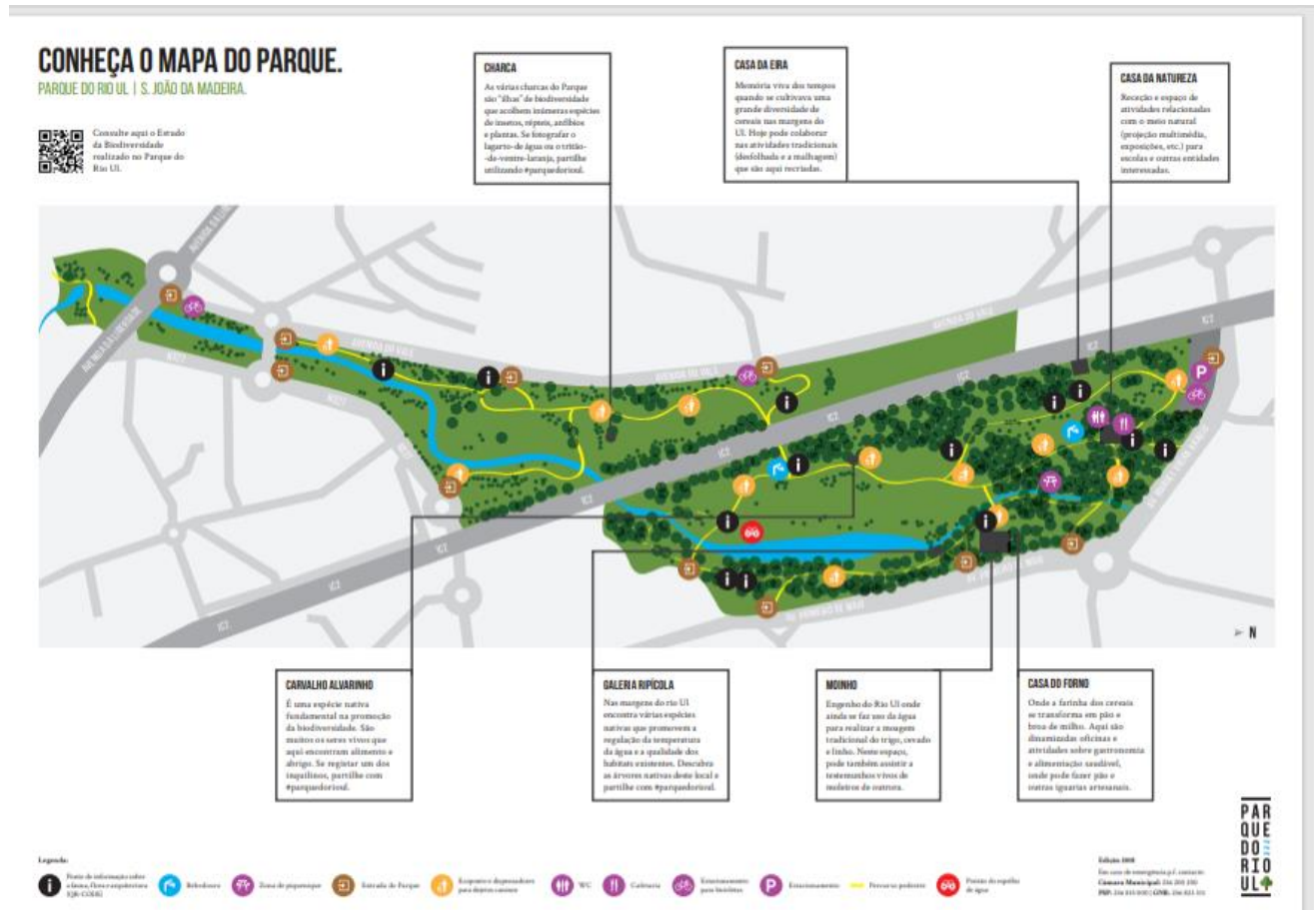


**INSCREVE-TE!!!**  
**Vamos ajudar quem precisa!**

*(Cada aluno da turma = 1Kg de arroz ou 1Kg de massa)*



## Anexo 3 - Mapa do rio UL (Peddy Paper)



## Anexo 4 - Cartaz e convite do seminário

UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI

# EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVOS CAMINHOS

**Programa**

**Concepção, desenvolvimento e impacto do Modelo de Educação Desportiva**  
Prof. Dr. Rui Araújo

**O Modelo de Educação Desportiva aplicado por estudantes estagiários**  
José Roberto | Patrícia Soares | Pedro Almeida

Auditório da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior

**Organização:**  
Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada  
2021/2022

Seminário  
4 de maio  
14h30

Oliveira Júnior  
Agrupamento de Escolas  
Uma escola de 20 valores

# Convite

O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionado (PES) convida Vossa Excelência a participar no Seminário "Educação Física: novos caminhos", no qual se refletirá sobre novas práticas no ensino da Educação Física. Este seminário irá decorrer no dia 4 de maio, das 14h30 às 15h30, no Auditório da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, em São João da Madeira.

UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI

Oliveira Júnior  
Agrupamento de Escolas  
Uma escola de 20 valores

Anexo 5 - Contrato desportivo e boletins de jogo do MED



## Contrato Desportivo 2021-22

Eu, \_\_\_\_\_, aceito realizar as diferentes funções que me forem distribuídas, respeitando todas as decisões dos colegas, quer sejam estes atletas, árbitros, oficiais de mesa ou capitão. Além disso, prometo empenhar-me e cooperar com toda a equipa de forma a conseguir evoluir, ganhando vários pontos para a classificação.

**Nota:** o desrespeito das regras subtrai pontos à classificação da equipa.

### Assinaturas

**Atleta**

**Professor**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*(José Silva)*

Boletim de jogo nº



Modalidade

Equipa:												
Jogou V - Sim	NOME											
Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	

Equipa:												
Jogou V - Sim	NOME											
Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	

\_\_\_\_\_  
rubrica capitão

Equipa \_\_\_\_\_

**RESULTADO FINAL**

Equipa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
rubrica capitão

Observações: \_\_\_\_\_

Juízes de mesa: \_\_\_\_\_

Anexo 6 - Manuais de treinador/árbitro e *skill cards* do MED



## Anexo 7 - Diplomas e quadro competitivo final do MED



Modalidades	Semana	Datas	Quadro competitivo (Pontos)								
			Bónus	Indisciplina	Teuzinho da quebradah	Bónus	Indisciplina	Imbatíveis	Bónus	Indisciplina	Champions
Atletismo (salto)	1ª	1º Treino 7-03-22			3			3			2
		2º Treino 10-03-22	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Jogo 11-03-22			3			3			3
Voleibol	2ª	1º Treino 14-03-22			2			3			2
		2º Treino 17-03-22	3x	-1	8			3		-1	2
		Jogo 18-03-22	3x (+ 1)		16	1	-1	1	2		14
Basquetebol	3ª	1º Treino 21-03-22	1	-1		1		1	1	-1	
		2º Treino 24-03-22									
Dança	4ª	1º Treino 28-03-22			3			3			3
		2º Treino 31-03-22	3		5	3		4	3		7
		Jogo 01-04-22	1		2	2		4	1		4
Atletismo (estafetas)	5ª	1º Treino 04-04-22			1			5			5
		2º Treino 07-04-22			8			9		-1	9
		Jogo 08-04-22			2			3			1
Basquetebol	6ª	1º Treino 21-04-22	3		-1		2			1	-3
		Jogo 22-04-22			3			3			12
Voleibol	7ª	1º treino 28-04-22			3			2			3
		jogo 29-04-22		-6	1		-3	3		-5	6
					59			49			70
Evento Culminante	8ª	02/05/22			Vencedor						

## Anexo 8 - Certificados e ações de formação

# BOAS PRÁTICAS na EDUCAÇÃO FÍSICA e no DESPORTO para CRIANÇAS e JOVENS

## CERTIFICADO

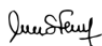
Centro de Formação da Sociedade Portuguesa de Educação Física

**José Roberto Pires da Silva**

Esteve presente na Ação de Formação - *Boas Práticas na Educação Física e no Desporto para Crianças e Jovens* - promovida pela APEF de Aveiro, CNAPEF e este Centro de Formação, nos dias 12 e 13 de novembro de 2021, nos Paços da Cultura de São João da Madeira. Foram formadores Dr. João Paulo Martins; Dr. João Varejão; Dra. Sara Santos; Dra. Carla Cardoso e Ivo Rocha (atleta); e Professor Doutor Carlos Neto.

Esta ação teve a duração de 6 horas presenciais e foi acreditada pelo Centro de Formação da SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física - Registo de Acreditação nº CCPFC/ENT-AP-0457/19.

Lisboa, 13/11/2021



O Diretor  
Nuno Alberto Seruca Ferro

AVEIRO



# XII JORNADAS DA EDUCAÇÃO

EDUCAMOS PARA O FUTURO

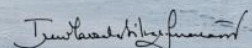
2. 3 SET '21

CASA DA CRIATIVIDADE  
E TRANSMISSÃO ONLINE



## CERTIFICADO

Certifica-se que José Silva participou nas XII Jornadas da Educação, promovidas pela Câmara Municipal de S. João da Madeira, que decorreram em regime híbrido, nos dias 2 e 3 de setembro de 2021, num total de 12:30 horas, das quais 6 horas sujeitos a certificação de curta duração.



Irene Guimarães  
Vereadora da Educação

