

Universidade da Maia – ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Filipa Martins Valente

Nº 33057

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

**Orientador Institucional**

Professor Doutor Bruno Miguel Soares de Oliveira

Julho, 2022



Ana Filipa Martins Valente

Nº 33057

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

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Bruno Oliveira - Universidade da Maia e orientação da Dr. Carla Cardoso – Escola António Alves Amorim.

Julho, 2022

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

Palavras-Chaves: IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; PRÁTICA REFLEXIVA; ENSINO E APRENDIZAGENS.

## **Agradecimentos**

A realização da Prática de Ensino Supervisionada foi impactante no meu percurso académico e pessoal, já que se constituirá como uma orientação para o meu futuro profissional. Apesar de um ano bastante exigente, afortunadamente, não estive sozinha neste percurso de aprendizagens, no qual reconheço a cooperação de inúmeros intervenientes.

Em primeiro lugar, congratulo a minha professora orientadora cooperante, Carla Cardoso, pela amabilidade com que me recebeu na escola e pela excelente forma como me orientou ao longo de todo o ano letivo, destacando a sua disponibilidade, a transmissão da sua experiência e conhecimentos, bem como o facto de ter procurado disponibilizar todas as ferramentas para o desenvolvimento de um bom trabalho no seio da comunidade escolar e, conseqüentemente, na Universidade da Maia.

Seguidamente, agradeço ao meu professor supervisor, Bruno Oliveira, pelo modo como me coadjuvou no decorrer de todo este processo de Prática de Ensino Supervisionada, prestando todas as colaborações necessárias para a melhoria do meu desempenho como docente.

Felicito também o Agrupamento de Escolas António Alves Amorim, onde se incluem a direção pedagógica, a equipa docente e não docente pela oportunidade da realização da Prática de Ensino Supervisionada, pelo acolhimento manifestado neste ano formativo, e pela prontidão apresentada na resolução de eventuais dilemas. Um especial agradecimento, ao Grupo de Educação Física devido à cooperação evidenciada no cumprimento de todas as tarefas.

Ao mesmo tempo, manifesto a minha gratidão a todos os meus colegas que interferiram, direta e indiretamente, neste percurso académico, cooperando no meu desenvolvimento pessoal e profissional, com particular ênfase ao meu Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada, pelos momentos que partilhamos de reflexão e de interajuda no decurso desta etapa.

Deixo também uma palavra de agradecimento aos meus alunos, pois estes proporcionaram-me momentos excelentes de aprendizagem e permitiram-me evoluir enquanto pessoa e professora, tornando-se importantes e inesquecíveis, na medida em que foram a minha primeira turma enquanto docente de Educação Física.

Segue-se um enorme agradecimento à minha família pelo afeto e apoio que sempre evidenciaram ao longo destes cinco anos de formação académica. Em especial, uma gratidão imensa à minha mãe, por todo o esforço, cooperação e dedicação postos ao serviço da minha educação e por todo o préstimo desenvolvido ao longo da minha formação pessoal e profissional.

## Índice

Resumo .....	VII
Abstract.....	VIII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional .....	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso .....	3
2.2 Expectativas iniciais .....	6
3. Enquadramento institucional .....	8
3.1 A importância da PES .....	8
3.2 A PES na UMAIA .....	9
3.3 A escola cooperante: lugar de prática.....	11
3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional .....	13
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
4.1.1.1 Modelos de Ensino .....	15
4.1.2 Planeamento .....	19
4.1.3 Realização.....	22
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica.....	22
4.1.4 Avaliação .....	25
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	30
5.1 Atividades realizadas .....	30
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação. ....	32
5.3 Socialização profissional e institucional .....	34
5.4 A Componente ético-profissional.....	35
6. Desenvolvimento profissional .....	37
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão ...	37
7. Reflexões finais .....	39
8. Referências Bibliográficas.....	42
Decretos-Lei .....	47

## **Índice de Anexos**

Exemplos de Diploma de Participação de Formação .....	X
Exemplo de Cartaz para o Corta-Mato Escolar .....	XII
Exemplo da Atividade do Dado .....	XIII
Exemplo de Diploma de Participação à comunidade presente no seminário .....	XIV

## **Índice de Siglas e Acrónimos**

AEAAA – Agrupamento de Escolas António Alves Amorim

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

IP – Identidade Profissional

UMAIA – Universidade da Maia - ISMAI

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

NE – Necessidades Educativas

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientadora Cooperante

PAA – Plano Anual de Atividades

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV- Supervisor

UC - Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## **Resumo**

O presente relatório é o culminar de diversas etapas de formação e representa a experiência vivenciada, as dificuldades sentidas e os objetivos cumpridos no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, enquanto Estudante Estagiária de Educação Física. Esta prática decorreu no Agrupamento de Escolas António Alves Amorim, em turmas do 1º, 2º e 3º ciclo, respetivamente no 1º, 5º e 7º ano de escolaridade, com o acompanhamento do Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada, composto por três Estudantes Estagiários, e sob a orientação e supervisão de uma Orientadora Cooperante e de um Supervisor. Por conseguinte, este documento estrutura-se em setes capítulos: (1) Introdução, com um breve enquadramento acerca da Prática de Ensino Supervisionada e a estrutura deste documento; (2) Enquadramento pessoal e profissional, centrado no percurso académico e desportivo e nas expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, sobre a Prática de Ensino Supervisionada, a Escola Cooperante e o Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, referente à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, que apresenta conceção de ensino, modelos de ensino, planeamento, realização, avaliação; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, com as atividades realizadas, os impactos da minha experiência e atuação, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; (6) Desenvolvimento profissional, com as dificuldades e as necessidades de formação contínua; e, por último, (7) Reflexões finais, com uma análise crítica de todo o processo e conceções futuras.

Palavras-Chaves: IDENTIDADE PROFISSIONAL; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; PRÁTICA REFLEXIVA; ENSINO E APRENDIZAGENS

## **Abstract**

This report is the culmination of several training stages and demonstrates the experience undergone, the difficulties felt, and the objectives achieved during in the Supervised Teaching Internship, as a Physical Education Student-Intern. This internship took place at the António Alves Amorim School Group, for primary and secondary school classes, respectively in the 1st, 5th and 7th year of schooling, with the supervision of the Supervised Teaching Practice Nucleus, composed of three Intern Students, and under the guidance and supervision of a Cooperating Advisor and a Supervisor. Consequently, this document is structured in seven chapters: (1) Introduction, with a brief overview of Supervised Teaching Practice and the structure of this document; (2) Personal and professional framework, centered on the academic and sporting path and on initial expectations; (3) Institutional framework, on the Supervised Teaching Practice, the Cooperating School and the Supervised Teaching Practice Nucleus; (4) Professional practice: from the analysis to the intervention level, referring to the organization and management of teaching and learning, which presents the teaching concept, teaching models, planning, implementation, evaluation; (5) Participation in the school and relationship with the community, with the activities carried out, the impacts of my experience and performance, professional and institutional socialization and the ethical-professional component; (6) Professional development, with the difficulties and needs for continuous training; and, finally, (7) Final reflections, with a critical analysis of the entire process and future conceptions.

**Keywords:** PROFESSIONAL IDENTITY; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; INTERN STUDENT; REFLECTIVE PRACTICE; TEACHING AND LEARNING.

## 1. Introdução

O presente documento, designado por Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a conclusão do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEB), na Universidade da Maia (UMAIA). A PES e o respetivo RPES, regem-se pelo Regulamento da Unidade Curricular da UMAIA e pela legislação que aprova a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

A PES procura a integração dos Estudantes Estagiários (EE) nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no ensino da Educação Física (EF), nas diversas áreas de desempenho. Assim sendo, os objetivos foram direcionados no sentido de qualificar professores com um conjunto de competências indispensáveis ao bom desempenho das suas funções pedagógicas. Este deve ser compreendido como um processo para desenvolver competências profissionais assentes numa dimensão crítica, reflexiva e ética, permitindo dar resposta aos desafios e exigências que a profissão de professor comporta.

Este relatório descreve a minha experiência pessoal e profissional, enquanto EE, resultante da prática vivenciada em contexto escolar, neste caso no Agrupamento de Escolas António Alves Amorim (AEAAA). Assim sendo, este documento está estruturado inicialmente com um enquadramento pessoal e profissional, onde exponho as razões que me levaram a seguir a área de ensino de EF, bem como as expectativas iniciais em torno da PES. De seguida, é abordada a importância desta UC e como ela está inserida na UMAIA. Paralelamente, procede-se a uma caracterização tanto da escola cooperante bem como do Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada (NPES). Posteriormente, é efetuada uma reflexão sobre as diversas áreas de desempenho, nomeadamente organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relações com a comunidade e, por último, o desenvolvimento profissional. Para finalizar este documento, é apresentada uma reflexão final referente à PES, tendo por base as expectativas iniciais primeiramente apresentadas, todos os temas anteriormente referidos e o desempenho efetivo ao longo desta prática.

Ora, de uma forma geral, pode dizer-se que o presente documento reflete as experiências vivenciadas no decurso da PES, bem como um enquadramento e extensão do

trabalho realizado e de todo o conhecimento adquirido durante esta prática, com o objetivo de refletir sobre as decisões tomadas.

Neste âmbito, é crucial salientar que a partilha constante de saberes e experiências, assim como a discussão de ideias, entre o NPES, a Orientadora Cooperante (OC) e o Supervisor (SV), e ainda a vivência com restantes intervenientes da comunidade escolar e educativa, foram fundamentais para uma aprendizagem mais construtiva e uma aquisição de novos conhecimentos e competências (Gomes, et al., 2014).

Flores e Day (2006) apontam como fatores determinantes na construção da identidade profissional (IP) de um docente, as experiências prévias, a formação inicial e o impacto do contexto de trabalho (cultura escolar). Nesta medida, atendendo às diversas áreas de desempenho, a minha integração na PES também contribuiu para a minha IP, sendo que no decurso desta prática, a minha identidade foi mediada na perspetiva de estudante e professora, em simultâneo.

Efetivamente, considero que as minhas experiências académicas anteriores foram relevantes para a minha formação profissional de docente, contudo a vivência desta UC, correspondente à última etapa de formação de professores, tornou-se fundamental, pois possibilitou uma experiência prática de atuação em contexto real de ensino e aprendizagem, permitindo colocar em ação a verdadeira essência de ser professora, ao assumir-me, com o devido profissionalismo, enquanto professora de Educação Física.

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

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

No que concerne ao meu percurso escolar, este foi iniciado com a frequência do ensino pré-escolar num infantário e, de seguida, numa escola primária, ambos perto de casa. Através deste infantário, que continha aulas de natação para as crianças, iniciei a minha adaptação ao meio aquático aos 5 anos. Entretanto, a minha mãe achou conveniente colocar-me na natação. Saliente-se que, na escola primária, existiam diversas atividades extracurriculares, sendo a EF a que eu mais gostava. Recordo-me principalmente da modalidade de andebol, pois a professora convidou-me para experimentar um treino no seu clube. Também recordo a modalidade de xadrez por ter participado num torneio interescolar do agrupamento. Menciono ainda que, no infantário sempre preferia as atividades mais dinâmicas, nomeadamente futebol, saltar corda, ténis de mesa, entre outras.

Efetivamente, a minha ligação ao desporto foi constante desde tenra idade. Julgo que esta ocorreu devido ao meu pai ser um amante e praticante nato de desporto e, ainda, ao apoio incondicional da minha mãe. Nos dias de hoje, considero que esta capacidade dos meus pais incutirem a atividade física na minha vida e a relevância que estes sempre lhe atribuíam foi crucial para mim e influenciou todo o meu percurso de vida e a minha ligação ao desporto.

As figuras parentais são consideradas influenciadores primários nos padrões comportamentais relacionados com a atividade, assim como as principais fontes de informação e educação dos filhos, pelo que, devem ser modelo em relação a comportamentos que melhorem a saúde e que tenham o potencial de alterar a natureza sedentária da sociedade atual (Beets, et al., 2010). De acordo com a investigação de Olivares et al. (2015), a possibilidade das crianças e adolescentes efetuarem atividade física aumenta 156%, quando os pais encorajam a prática e 85% quando os pais são fisicamente ativos.

Como não conseguia ficar muito tempo inativa, durante o ensino básico, ingressei numa equipa de voleibol feminino, em Esmoriz. A experiência de frequentar um desporto coletivo federado foi muito importante para o meu percurso, pois transmitiu-me valores que ainda hoje me estão incutidos, nomeadamente *fair-play*, companheirismo, resiliência, disciplina, entre outros. Considero também que a necessidade de andar de transportes públicos, desde o ensino básico, intensificou o valor designado de responsabilidade.

No ensino secundário frequentei uma escola no concelho de Espinho, sendo que a transição de escola entre ensino básico e secundário foi complicada pois não estava familiarizada com o contexto escolar e muito menos habituada a ter uma metodologia de estudo

rigorosa. Contudo, mesmo com todas estas transformações, a EF continuava a ser a minha disciplina de eleição. A minha relação com os professores era positiva, além de que as aulas eram diferentes das outras disciplinas, na medida em que, esta incorpora o aluno no saber corporal de movimento, proporciona experiências inovadoras e transmite competências transversais ao longo da vida. O movimento representa uma grande importância no desenvolvimento de qualquer indivíduo e, para Condessa (2006, p. 11), o movimento é o principal instrumento da EF, pois a autora advoga que “*o movimento é o centro ativo da vida das crianças*”. É importante também compreender que esta disciplina permite a realização de diversos desportos coletivos, que trazem consigo a vantagem do trabalho em equipa, ou seja, permitem a integração social entre alunos. Além disso, esta integração insere no jovem uma das noções humanas mais importantes para a vida em sociedade: **o respeito às diferenças**.

Na escola secundária senti que os professores queriam trazer experiências e atividades inovadoras aos alunos. Recordo-me que tinha um professor de danças de salão que introduziu nas nossas aulas atividades como *rappel* e a utilização do ginásio de musculação que existia na escola, mas cuja possibilidade de utilização nos era desconhecida. Este professor era exigente, mas conseguiu marcar os estudantes pela sua postura e empenho para proporcionar uma aprendizagem diferenciada. Ainda assim, este também marcou pelo exemplo pois lembro-me que ele levava sempre comida bastante saudável. Apesar de todos estes episódios parecerem insignificantes, identifico-me bastante com este professor, tendo-o como referência.

*“Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina.” Henry Adams.*

Em termos pessoais, sempre fui uma aluna razoável, mas não muito preocupada com as classificações. Ainda assim, no final do ensino secundário, decidi candidatar-me à faculdade. Tinha duas opções, nomeadamente Contabilidade e Desporto. Ora, num primeiro momento, ingressei em contabilidade e administração numa faculdade no Porto. Inscrevi-me em regime pós-laboral, pois a minha média não era suficiente para frequentar o regime diurno. Iniciei esta etapa com mais dois colegas, no entanto, no final do 1º semestre desisti, pois não estava a gostar do curso. Com esta experiência académica, ao estudar em regime pós-laboral, optei por desistir do voleibol, pois não tinha disponibilidade para treinar no clube. Ao fazer uma retrospectiva desta fase da minha vida, concluo que devemos seguir a nossa intuição e procurar o caminho que nos faz feliz, pois penso que a minha vocação sempre esteve ligada ao desporto.

Nesse mesmo ano candidatei-me à faculdade de desporto, no Porto, mas não consegui

entrar devido à média. Como tal, no ano letivo seguinte fui trabalhar em regime part-time para um supermercado e, simultaneamente, frequentava explicações de matemática para realizar novamente o exame nacional, com o intuito de aumentar a média para me recandidatar à faculdade. Uma vez que obtive classificação positiva no exame de matemática realizado no ano anterior, a escola não me permitiu assistir às aulas. Considero que nesta situação, o sistema escolar falhou, pois, uma vez que os alunos querem estudar para melhorar as suas competências, o sistema educativo deve estar recetivo a essa realidade. Contudo, na minha opinião, tudo faz parte do nosso percurso e tem um propósito. O facto de trabalhar num supermercado, realçou o quanto importante é exercer uma profissão a fazer aquilo que gostamos e com esta experiência, consegui dar mais valor aos estudos e persistir na minha entrada para a faculdade na área que mais me fascina, o desporto.

Entretanto, no início desse ano, entrei para um ginásio, no concelho de Espinho, com o intuito de melhorar a minha aptidão física, uma vez que já não praticava desporto regularmente e queria realizar as provas de ingresso, com êxito. No final desse ano letivo, realizei o exame nacional de Matemática, mas este não foi suficiente para alcançar a média pretendida e ingressar na faculdade de Desporto, no Porto. Contudo...

*“A educação é responsabilidade dos pais, o ensino é responsabilidade dos professores e a aprendizagem depende do desejo do aluno.” Rogério Joaquim.*

De acordo com a frase acima transcrita, foi mesmo devido à minha persistência, à relação forte que estabeleço com a minha mãe e ao seu apoio incondicional, que, no ano seguinte, me candidatei ao Instituto Superior da Maia para realizar a licenciatura em Educação Física e Desporto. Entretanto, após concluir a mesma, optei por continuar a estudar na mesma instituição e a escolha deste mestrado, nomeadamente o MEEFEBS, deve-se principalmente ao gosto por inculcar às crianças e jovens a importância da prática regular de atividade física e fomentar neles os hábitos saudáveis. Como referiu Nelson Mandela, “*A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo*” e as crianças são a base para essa transformação”.

A escolha da escola cooperante para realizar a componente da PES, nomeadamente o AEAAA, deve-se maioritariamente à localização, sendo que para a realização da mesma, tive em consideração todas as experiências mencionadas anteriormente, com o intuito de estas contribuírem positivamente para a minha prática em situação de PES.

## 2.2 Expectativas iniciais

A PES assumiu-se como mais um desafio e uma componente essencial do meu processo de formação. No decurso desta, expectava desenvolver um conhecimento prático mais robusto e enriquecedor para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais adequado a cada aluno implementando práticas adequadas no ensino da EF.

Enquanto EE, ansiava por conseguir estabelecer uma relação pedagógica saudável entre professora e alunos, pois considero esta de extrema importância para proporcionar a motivação e a pré-disposição para a minha aula e um processo de ensino e aprendizagem favorável e satisfatório. Ao mesmo tempo, gostaria de ser uma referência para os alunos, tanto no empenho como na motivação para a prática de desporto e de atividade física. Para além disso, ambicionava também a compreensão dos alunos acerca da importância desta, como um fator essencial na melhoria da qualidade de vida.

Na minha ótica, a aula de EF é quase sempre um momento diferenciado na vida escolar dos alunos, na medida em que lhes pode proporcionar experiências inovadoras e transmitir competências transversais ao longo da vida. A intencionalidade de transmitir os diversos valores que estão presentes na aula de EF fundamentou-se no saber viver em comunidade, pois o meu objetivo enquanto professora também assentou no propósito de preparar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos para o mundo profissional e integrá-los na sociedade.

Neste âmbito, e assumindo a primeira vez a responsabilidade por uma turma, gostava de ser capaz de lidar com diferentes jovens adolescentes, proporcionar os conhecimentos de uma forma ativa e motivadora e dominar o diálogo como uma ferramenta essencial para conseguir atender às necessidades individuais dos discentes.

Esperava encontrar entreajuda e trabalho colaborativo com os restantes elementos do NPES, para articular de uma forma saudável e consensual a resolução de todas as tarefas e obstáculos que se avizinhariam.

No que concerne à OC, contava com a sua disponibilidade para nos auxiliar sempre que necessário, seja na aplicação do conhecimento adquirido ou em construção, seja na seleção das soluções/estratégias mais adequadas para os problemas que surgissem no processo ensino e aprendizagem nos diferentes ciclos, na organização do seminário e no meu desenvolvimento profissional. De igual modo, contava também com o acompanhamento do SV nas diversas etapas deste percurso.

Acreditei sempre que encarar as críticas à minha prestação de forma construtiva e seguir

as orientações para melhorar a minha prática proporcionariam um melhor aproveitamento e desenvolvimento do meu desempenho.

Relativamente ao contacto e familiarização com os restantes elementos da comunidade escolar e educativa, atendi estabelecer uma relação positiva e também aprender com os mesmos, tanto em termos de metodologias de ensino, como no desempenho dos diversos cargos existentes na escola e de toda a sua logística.

Através destas interações, procurei aprofundar e ampliar conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem e da rotina docente para tornar-me numa boa profissional de Educação Física. Assim sendo, todas as interações mencionadas anteriormente foram de extrema importância, uma vez que buscamos um objetivo comum, isto é, um processo formativo eficaz aos futuros professores, o qual penso concluir com sucesso.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1 A importância da PES**

Antes de mais, é importante compreender que a PES é um processo complexo e multidimensional, fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional na escola (Seabra, et al., 2016). Para além disso, a PES é reconhecida como uma aprendizagem profissional por parte dos professores, destacando-se a oportunidade de vivenciarem a realidade escolar, interagirem com alunos e articularem a teoria com a prática (Flores, 2014).

É neste contexto que o EE filtra a informação recolhida durante os anos de formação específica na área da EF e aplica os conhecimentos adquiridos e assimilados em contexto escolar. É ainda, no decurso desta, que ocorre uma aproximação entre a teoria abordada na universidade e a sua aplicabilidade na escola. Concordando com Silva e Bássoli (2018), o processo da PES vem favorecer a aproximação da relação entre o saber científico/teórico com o prático/interventivo, vivenciada pelas diversas experiências.

A prática reflexiva permite a vários profissionais, nomeadamente aos professores, a construção de conhecimentos através da resolução de problemas que advém da prática (Larraín, 2011), sendo que é importante adotar uma postura reflexiva, não só no período de PES, mas em toda a carreira profissional (Corte et al., 2015). A cargo do EE fica a responsabilidade de autoconstruir a sua prática profissional, atendendo as diferentes áreas de desempenho (Albuquerque et al., 2005; Formosinho, 2009).

Ora, considerando todas as perspetivas apresentadas sobre este tema, destaco neste processo de desenvolvimento o papel assumido pela OC na integração e ambientação à escola, no acompanhamento constante das práticas, bem como no apoio ao desenvolvimento de práticas reflexivas que levaram à melhoria de estratégias e metodologias. Considero que experienciar esta prática com uma OC presente e que foi sempre exemplo de profissionalismo e um SV prestável, bem como um NPES e um grupo de EF com quem me relaciono bem, contribuíram positivamente para a minha prática pedagógica.

Posto isto, a PES é uma das etapas mais importantes deste percurso, representando uma passagem da instituição de formação para a escola, a passagem de aluna para professora e a passagem da obtenção de conhecimento teórico para a prática (Lima et al., 2014).

### 3.2 A PES na UMAIA

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. 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 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

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

O seu objetivo visa a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na escola e Relações com a Comunidade, e Desenvolvimento profissional.

Para a sua operacionalização, a UMAIA estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor OC para acolher e orientar um grupo de 2 ou 3 EE, durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas do OC para concretização da sua PES. Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada núcleo conta ainda com um docente da UMAIA, designado de SV, que coordena, colabora e supervisiona todo o processo.

No meu caso específico, destaco o papel da OC, a par do auxílio segmentado do SV, como essenciais para orientar e potenciar o meu desempenho, bem como para aprimorar a capacidade de reflexão e investigação, o que teve impacto positivo na forma de exercer. Na medida além, de mostrar competências científicas e técnicas, tive de perceber que o ensino tem de ser adaptado aos alunos que efetivamente estão diante de nós. Como nos elucidam Batista e Queirós (2013):

*“É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica.*

*Em suma, formar profissionais que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências”.*

No acesso à PES, a colocação dos EE nas escolas cooperantes foi feita de acordo com os seguintes critérios, a saber: número mais elevado de unidades curriculares concluídas, número mais elevado de ECTS, média ponderada mais elevada e idade do candidato, dando preferência a pessoas com idades mais elevadas.

As atividades da PES iniciaram-se no dia 1 de setembro sendo que, enquanto EE, apresentei-me no AEAAA, no dia 3 de setembro, fazendo-me acompanhar de uma credencial da UMAIA. Neste dia, reuni com a OC e o NPES para uma reunião de departamento, na qual conheci os professores que estão inseridos no departamento curricular e os que compõem o Grupo Disciplinar de EF.

Todas as atividades letivas e não-letivas realizadas na escola enquadraram-se nas áreas de desempenho enunciadas no artigo 2º do Documento Orientador da PES e respeitaram as orientações da escola cooperante, especificamente as que constam no Projeto Educativo, Projeto do Departamento Curricular, Projeto do Desporto Escolar e Plano Anual de Atividades (PAA).

A PES integrou, assim, cinco áreas de atividade obrigatórias, a realizar na escola: lecionação, departamento curricular / grupo disciplinar, direção de turma, desenvolvimento de um seminário, desporto escolar e organização de um evento anual.

As minhas áreas de atividade obrigatória incidiram no conjunto de competências que se relacionaram com a minha participação enquanto EE na prática de ensino, em sessões de formação de carácter científico-pedagógico, em atividades de integração na comunidade escolar e educativa e no desenvolvimento da responsabilidade profissional, capacidade de reflexão e de abertura à inovação pedagógica. Estas áreas assumiram a complexidade das tarefas e das circunstâncias em que atuei, sendo descritas e detalhadas adiante.

De acordo com o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, a avaliação do desempenho do EE é da responsabilidade do regente da PES, que terá em ponderação a informação do OC e da equipa de supervisão, considerando o previsto nas normas e orientações da PES para o efeito. Para a classificação final da PES é efetuada a ponderação de 60% na PS e 40% no RPES.

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

Partindo da análise a uma lista de escolas para a realização da PES, disponibilizada pelo Instituto Superior da Maia no final do primeiro ano de mestrado, ordenei preferencialmente as escolas com base na localização geográfica, considerando a proximidade a transportes públicos e de modo a facilitar a minha deslocação. Divulgada a lista de seriação definitiva, consegui entrar na minha primeira opção, o AEAAA em Lourosa.

Este estabelecimento de ensino situa-se no distrito de Aveiro e região norte, pertencente ao município de Santa Maria da Feira, mais concretamente à cidade e freguesia de Lourosa. Dispondo de uma localização lisonjeada e de acordo com o Projeto Educativo da escola (2017/2021), o Agrupamento é composto por oito estabelecimentos de educação e ensino pertencentes a três freguesias do concelho de Santa Maria da Feira: Lourosa (Aldeia Nova; Casalmeão; Dr. Sérgio Ribeiro; António Alves Amorim), Mozelos (Vergada; Prime; Sobral) e S. João de Ver (Fonte Seca). Estes estabelecimentos abrangem uma oferta formativa que vai desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo, sendo que o ensino profissional não está incluído.

Contextualizando a comunidade envolvente, pode dizer-se que a população escolar é, maioritariamente, proveniente de três freguesias (Mozelos, Lourosa e São João de Ver), cuja atividade económica se centra principalmente nos setores secundário e terciário, com parte da população ligada aos setores profissionais de serviços e vendedores, operários, artífices e trabalhadores não qualificados. Face ao seu nível socioeconómico a comunidade escolar é maioritariamente carenciada (30% dos alunos têm escalão A e 22,3% têm escalão B).

No que concerne à caracterização dos espaços e equipamentos da escola cooperante, nomeadamente a Escola Básica António Alves Amorim, esta contém três campos exteriores, um relvado sintético, um pavilhão homologado com as medidas oficiais de um campo de futsal, uma sala de espelho, uma sala de apoio às aulas teóricas, duas arrecadações de material e seis balneários. Ainda assim, a escola usufrui de um protocolo com a empresa municipal que permite a utilização da piscina municipal para a lecionação da unidade didática de natação a todos os alunos do 5º ano e dinamização do desporto escolar de natação.

Relativamente aos recursos materiais, no início do ano letivo, foi efetuado o inventário do material, para que com base no mesmo e tendo em conta a rotação de espaços estipulada pelo Grupo de EF, conseguíssemos organizar as Unidades Didáticas (UD). Embora o inventário estivesse sempre em constante atualização, a escola possuiu um leque alargado e diversificado de material e em bom estado de utilização.

Quanto às dinâmicas criadas, face ao estado pandémico, o Grupo de EF realizou

alterações ao plano curricular e sequência pedagógica das modalidades, de acordo com as orientações da Direção-Geral da Saúde para a realização em regime presencial das aulas práticas de EF. Para uma uniformização na intervenção de todos os profissionais e dos alunos no Pavilhão Gimnodesportivo, na prevenção e na minimização do risco de contaminação, o Grupo de EF elaborou um plano de orientação e ação. Contudo, este enquadramento funcional não limitou a prática pedagógica, pois as medidas apenas serviram para evitar o cruzamento de circulação entre turmas, assim como manter o distanciamento social.

Enquanto EE fiquei responsável pela docência da turma 7ºA. Esta turma era inicialmente constituída por 20 alunos, mas após ter sido efetuada uma transferência, a turma ficou reduzida a 19 alunos, onze rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os onze e treze anos. Perante este contexto, dois alunos foram identificados pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva com Necessidades Educativas (NE), respetivamente um autista e uma com défice intelectual inferior a 75%. Contudo, estes alunos eram funcionais e não foi necessária nenhuma adaptação curricular, já que foram inseridos num regime de inclusão. Apenas foi necessária atenção redobrada em termos de organização de grupo e uma explicação reforçada e detalhada das tarefas propostas. Esta turma revelou ser empenhada e com capacidades para a prática de EF, sendo que, no terceiro período, registou-se a entrada de mais um aluno de um agrupamento de escolas vizinho, o que fez 20 elementos.

No que se refere aos outros ciclos de ensino, no primeiro período, lecionei uma turma de 1º ano e, no segundo período, uma turma de 5º ano, com uma maioria de alunos muito entusiasmados, colaborativos e empenhados nas atividades propostas.

Ora, em todos os contextos anteriormente referidos, senti que fazer parte das diversas atividades desenvolvidas na escola permitiu enriquecer a minha prática pedagógica, bem como desenvolver a minha IP. Desta forma, constatei que a escola é um espaço integrador de todas as experiências quer profissionais, quer interpessoais, e que estas muito contribuíram para o meu crescimento em ambas as vertentes.

Neste espaço aprendi a afirmar-me como docente pela vivência e observação direta dos outros docentes de EF, mas, ao longo da minha prática, procurei também divulgar a implementação de novas metodologias de prática pedagógica. Considero que a possibilidade de existir esta diversidade de aprendizagens cooperativas no meio escolar é de extrema relevância para a educação e aprendizagem das crianças e jovens.

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

A constituição deste NPES integrou, para além de mim, dois EE que já conhecia, ambos do género masculino. Assim, entre todos, foi nítida a dinamização do trabalho de grupo e a interligação de conhecimentos e diferentes perspetivas, o que permitiu a ampliação da visão do ensino da EF.

O recurso constante ao *email*, *WhatsApp* e *TEAMS* foi essencial na minha comunicação entre o OC e os EE. Ao nosso núcleo foram atribuídas três turmas de 3º Ciclo, nomeadamente duas turmas de 7º ano e uma de 8º ano. Acompanhados pela OC da escola António Alves Amorim e supervisionados pelo SV da UMAIA, estabelecemos assim o grupo para realizar a componente prática da PES.

O ambiente acolhedor e alegre vivenciado com restantes professores e comunidade escolar proporcionou momentos de aprendizagem cooperativa, benéficos para o desenvolvimento da minha intervenção no processo de ensino e de aprendizagem e enquanto docente.

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

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

Este ponto relata as diversas estratégias aplicadas para promover um processo de ensino e de aprendizagem benéfico a cada aluno. O professor tem o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagem e, como tal, é essencial se manter atualizado para melhorar a sua prática, pois o seu papel é de mediador entre o conhecimento e o aluno (Marcelo, 2009).

Com base na informação mencionada, à posteriori são relatadas as experiências que compõem a conceção de ensino, com uma abordagem aos modelos de ensino, ao planeamento, à realização, atendendo às dimensões da intervenção pedagógica, e, por último, à avaliação. Estas áreas inserem-se neste ponto por estarem interligadas, dependendo umas das outras, para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja alcançado com sucesso na disciplina de EF.

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

Esta fase foi imprescindível para a compreensão do processo de ensino e para potenciar uma aprendizagem sustentada aos alunos (Silva, 2014). Conceber o ensino emergiu após análise e estudo dos diversos documentos estruturantes oriundos do Ministério da Educação, nomeadamente o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Além destes, foram também considerados como fundamentais os documentos estruturantes do AEAAA (o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades da escola). Para além do descrito, a análise de outros aspetos, tais como as características da escola, dos alunos, entre outros, foram fatores tidos em conta na construção do planeamento anual.

O agrupamento de ensino regeu-se pelo PNEF, documento orientador que foi adaptado conforme o contexto escolar, tendo em vista a realização das provas de aferição.

Ainda no âmbito da análise aos documentos de suporte à conceção de ensino a levar a efeito, o PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, enquanto documento orientador dos objetivos que se pretende que os alunos atinjam no final da escolaridade obrigatória, constituiu-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas. Este documento apresenta-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, definindo as linhas de orientação para a ação educativa e as competências a serem

desenvolvidas nos alunos.

Paralelamente, as Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA), ao Regulamento Interno (RI) da Escola e ao Projeto Educativo (PE), estes foram documentos essenciais para compreender o funcionamento da escola. Assim, o PAA permitiu conhecer o género de atividades que a escola desenvolvia, enquanto o RI consistiu num documento que orientou e regulou toda a ação educativa, surgindo da necessidade de cada um assumir, no quotidiano da escola, os seus direitos e deveres. Por fim, o PE apresentou-se como um documento estratégico para os membros da comunidade educativa e como um meio de informação para quem pretende frequentar e/ou conhecer as ofertas educativas e formativas ao dispor.

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

De acordo com Mesquita e Graça (2011), a eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura coerente para o ensino.

Considera-se importante a implementação de metodologias de aprendizagem comprovadas benéficas para o processo de ensino e aprendizagem e que permitem fornecer ferramentas para o aluno desenvolver o sentido de autonomia e autocrítica, e progredir a nível do desenvolvimento pessoal (Resende et al., 2014).

Com efeito, tendo em conta as finalidades acima consideradas pelos autores e após a análise de todos os documentos orientadores da prática letiva, considero que os modelos de ensino implementados me permitiram ajustar e adaptar o processo às necessidades dos alunos, às especificidades das modalidades e às condições e/ou condicionalismos do contexto, através da diversidade de estratégias e metodologias de ensino ativas. Como se sabe, cada modelo acarreta diferentes estratégias e, dependendo do contexto em análise, adaptam-se ou não à modalidade a implementar, bem como às tarefas propostas. Não existe um modelo perfeito e existem questões fundamentais que o professor deve ter em conta, no sentido de utilizar os modelos que melhor se adequam aos problemas ditados pela sua prática docente (Rink, 2001).

Assim, no decurso desta prática, procurei implementar o Modelo de Instrução Direta

(MID), o Modelo Ensino por Pares (MEP) e, ainda, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), sendo que a aplicação destes dependeu de algumas variáveis de ensino e aprendizagem, nomeadamente a modalidade a lecionar, os objetivos a atingir, as características da turma, o ritmo de aprendizagem dos alunos e o contexto em que estão inseridos.

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

Em traços gerais, o MID centra o professor na tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, do domínio da monitorização e do controlo estreito das atividades dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia (Mesquita & Graça, 2011). Segundo estes autores, as tarefas a realizar na aula consistem na revisão da matéria previamente aprendida, na apresentação de novas habilidades ou do conteúdo geral, na monitorização elevada da atividade motora dos alunos e nas avaliações/correções sistemáticas na referência aos objetivos delineados.

A este modelo preside um planeamento muito vinculativo, com muita evidência motora, um grande controlo na gestão da aula, uma elevada frequência de feedback (importante qualidade e não quantidade) e o professor tem total responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo estes agentes passivos na aquisição de conteúdos.

Neste contexto, o MID foi aplicado em instruções relativas à execução de exercícios mais técnicos das diferentes UD's com o intuito de ser mais esclarecedora para os alunos, controlar melhor a progressão nos conteúdos técnicos das modalidades e implementar, em simultâneo, regras e rotinas. Ora, face às variáveis anteriormente mencionadas, não tive problemas na aplicação deste modelo e considero que este me foi útil, uma vez que permitiu atingir os objetivos pretendidos. No entanto, consciente de que a matriz marcadamente instrucional subjacente a este modelo de ensino não se ajusta a todas as matérias, nem sequer proporciona os mesmos resultados perante alunos de nível de desempenho distinto, bem como de que a sua utilização exclusiva é limitadora, uma vez que na aprendizagem há ausência de conteúdos que exigem sentido inovador, criatividade e descoberta, à medida que verificava o cumprimento de regras e rotinas implementadas, fui optando por outros modelos de ensino com metodologias mais ativas e motivadoras para a aprendizagem dos alunos.

### Modelo Ensino por Pares (MEP)

***“I teach you then you teach me”.***

O MEP caracteriza-se por um trabalho de pares, na qual é atribuída a um dos alunos a função de “professor” e ao outro de “aluno”, sendo que quem observa é implicado a corrigir (Metzler, 2017). Este modelo tem como principais vantagens, a transmissão da responsabilidade instrucional para os alunos, um elevado envolvimento na tarefa, grande quantidade de oportunidades de resposta motora, de correção dos erros e de ajuda.

Ao longo desta etapa, a aplicação deste modelo foi implementada após compreender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos nas respectivas UD's. Nesta medida, o objetivo subjacente à sua utilização consistiu em orientar o trabalho entre pares heterogêneos, constituídos por um aluno que, à partida, apresentava menos e outro com mais capacidades numa dada modalidade.

Para garantir a operacionalização efetiva deste modelo, comecei por explicar aos alunos qual o objetivo pretendido com a formação de pares, mas, no decurso das aulas, efetuava a passagem por todos os grupos de trabalho para auxiliar e motivar na realização das tarefas em conjunto e, com isto, também compreender a aplicabilidade e benefícios deste modelo para o ensino com vista ao alcance do sucesso na disciplina de EF.

Considero, portanto, que no decurso das minhas aulas foi notória a cooperação entre os alunos e estes revelaram que as tarefas de identificar, corrigir e ajudar o colega eram exigentes. Contudo, tinham satisfação pela entreajuda e possibilidade de ensinar os colegas, sentindo-se úteis. Concomitantemente, foi possível observar o desempenho e a motivação destes, verificando-se também evolução das competências nas modalidades lecionadas por parte dos alunos.

Ainda assim, reconheço que, em alguns momentos a implantação deste modelo causou alguns constrangimentos na formação dos pares, estando estes relacionados com a modalidade em causa, o nível de aprendizagens ou até mesmo a relação interpessoal entre alguns alunos. Nestes momentos, atendendo à sua experiência e conhecimento da turma, foi solicitada a ajuda da OC, procurando desta forma, organizar equilibradamente os alunos e sensibilizá-los para a importância do papel a desempenhar. Não obstante, considero ter sido capaz de resolver os condicionantes referidos, de forma a assegurar uma aplicação adequada e sem grandes dificuldades deste método, com a finalidade de proporcionar dinâmica de trabalho em todos os grupos encaminhando-os a alcançar os objetivos delineados.

Em suma, pode dizer-se que o MEP permitiu aprofundar as experiências dos alunos no processo de aprendizagem, na resolução de conflitos, no aumento do esforço, da persistência e na aceitação de críticas.

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

#### ***“Students Learning With, By and For Each Other”***

O MAC propõe a organização dos alunos em grupos de quatro a seis elementos tendo como finalidade a estimulação e desenvolvimento das relações interpessoais, promovendo a respostas sociais positivas e um maior número de relações heterogéneas estabelecendo um ambiente de cooperação e de ajuda (Metzler, 2017).

A análise da literatura e a prática pedagógica nas escolas levou ao reconhecimento generalizado destas potencialidades educativas como alternativa à competição, individualismo e como fator de desenvolvimento da motivação e de competências sociais, a par da realização de aprendizagens cognitivas. De facto, os benefícios esperados da aprendizagem cooperativa apontaram para uma aprendizagem para todos. Partindo destes pressupostos, ao longo deste ano letivo, o MAC foi implementado nas UD's de Atletismo e Desportos Gímnicos com o intuito de promover oportunidades para todos os alunos atingirem o sucesso desejado. O processo de ensino e aprendizagem centrou-se no aluno sendo que, enquanto professora, considero que proporcionei ambientes favoráveis para que estes desenvolvessem as suas habilidades sociais e cognitivas com criatividade (Barreto, 2017; Torres & Irala, 2014).

Deste modo, ao longo das aulas, a aprendizagem cooperativa permitiu estimular o pensamento crítico, a responsabilidade pelos outros, a procura de ajuda, a aceitação de tutoria a outros colegas, o respeito pela opinião dos outros, bem como desenvolver competências sociais, de comunicação oral e autonomamente o conhecimento sobre as respetivas modalidades (Rosado & Mesquita, 2009).

Numa análise comparativa entre a aplicação do MAC e a utilização do MEP, considero que, na aprendizagem cooperativa, a elaboração dos grupos de trabalho foi mais acessível, já que estes envolviam um número superior de elementos por grupo. Na verdade, para operacionalizar este modelo, a dinâmica de trabalho foi organizada por estações, as quais continham os exercícios a realizar com as respetivas figuras, critérios de êxito, palavras-chaves e eventuais ajudas. Esta foi a dinâmica imposta nestas UD, sendo que os exercícios eram ajustados às progressões pedagógicas e desempenho demonstrado pelos alunos. Saliente-se, por

último que, ao longo das aulas em que se optou por este modelo, os alunos foram sempre alertados para importância da segurança.

Numa análise mais específica a propósito da aplicação do MAC, considero que esta apresentou condicionalismos diferentes, de acordo com a especificidade das modalidades em estudo. Assim, atendendo às dificuldades demonstradas pelos alunos em Desportos Gímnicos, a fase inicial implicou um acompanhamento e monitorização mais efetiva para proporcionar a densidade motora pretendida. Pelo contrário, no caso do Atletismo, a sua operacionalização foi mais bem conseguida, pois esta é uma modalidade de base para a qual turma possui mais capacidades para desempenhar as tarefas propostas e alcançar os objetivos. Em conclusão, o sucesso da aplicação do MAC foi progressivo, tendo melhorado à medida que os alunos estavam mais familiarizados com as particularidades a considerar na sua aplicação.

Em suma, considero que a diversidade de modelos de ensino utilizados proporcionou aulas de EF estimulantes, captando o interesse e a motivação dos alunos em realizar a prática de EF. O leque alargado de experiências vivenciadas pelos alunos, pelos diferentes tipos de ensino, permitiu captar o melhor de cada um. Corroborando o pensamento de Rosado e Mesquita (2009, p. 45 e 46), considero que, de entre os modelos de ensino centrados no professor e os modelos de ensino centrados no aluno, *“há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”*.

#### **4.1.2 Planeamento**

Neste estabelecimento de ensino, o planeamento desenvolveu-se, primeiramente, através da análise de um documento em *Excel*, produzido pelo grupo disciplinar de EF, que continha a programação das modalidades para os diferentes anos letivos e que serviu de base para as planificações das UD e planos de aula. Em concordância, na construção deste, o Grupo de EF decidiu lecionar unidades didáticas com materiais de ensino diferentes das restantes. Com efeito, esta opção teve por base alguns condicionalismos estruturais e logísticos da própria escola, pelo que acautelamos a situação, de forma a garantir uma operacionalização eficaz dos recursos existentes. A título de exemplo, apresento duas situações: na escola não havia a possibilidade de lecionar em simultâneo a modalidade de patins devido ao número reduzido de material; face à existência inicial de apenas uma divisória no pavilhão, a operacionalização da abordagem aos desportos coletivos a lecionar foi mais criteriosa.

Nesta perspetiva, a apropriação do material disponível e conhecimento do roulement,

documento no qual se encontravam os horários e os espaços de lecionação das aulas de cada professor, constituíram assim peças fundamentais para organizar as UD.

Paralelamente, na elaboração deste planeamento anual, tivemos em consideração o clima e o estado pandémico, pois no ano letivo anterior, algumas componentes ficaram comprometidas, como exemplo, as situações de jogo nas modalidades desportivas coletivas. Outra situação em ponderação foram as modalidades de desportos gímnicos e voleibol, uma vez que estas precisam de um aquecimento mais incisivo devido às articulações envolventes. Já quanto ao atletismo, visto que é uma modalidade de base, universal a todas as modalidades optamos por lecionar desde o início do ano letivo.

Numa análise à operacionalização prática deste planeamento inicial, considero que este foi de extrema importância para que a gestão dos espaços e materiais fosse sempre eficaz. Além disso, destaco também como fatores decisivos neste processo a relação pedagógica estabelecida e a capacidade de improvisação dos docentes que, tal como eu, foram gerindo o processo consoante as condicionantes. A título de exemplo, refiro que a falta de divisória no espaço interior, onde existiu apenas uma cortina, implicou a preferência pelo espaço vedado na prática de uma modalidade coletiva com bola.

De acordo com Cunha (2020), as didáticas tratam da especificidade do ensino de determinada matéria e, como tal, esta foi a etapa seguinte designadamente, a construção do planeamento das UD's. Na sua elaboração optamos por não dividir irremediavelmente, mas tentar dar mais ênfase / maior número de aulas nas modalidades desportivas coletivas com o objetivo de intensificar e conceder mais orientação em termos espaciais de jogo.

No meu caso concreto, trabalhei com uma turma de 7º ano, sendo que as planificações foram sempre ajustadas semanalmente consoante as condições meteorológicas, as recomendações da DGS, o ritmo de aprendizagem dos alunos e especificidades da turma. Ao mesmo tempo, é importante referir que tive sempre a preocupação de realizar atempadamente todas as planificações, e de as submeter para apreciação da OC, para que fossem revistos e melhorados, caso fosse necessário.

Numa fase inicial da minha prática orientei-me pelo documento elaborado pelo grupo de EF, tendo noção que alguns gestos técnicos e diretrizes não poderiam ser tão aprofundados porque os alunos possuíam algumas dificuldades técnicas e táticas, tal como, a situação de passa e corta e aclaramento na modalidade de basquetebol.

No mesmo âmbito, deu-se especial atenção à modalidade de voleibol, pois os alunos nunca tiveram contacto. Para o efeito, procedeu-se à elaboração de uma planificação com um número elevado de aulas e uma progressão pedagógica mais lenta insistindo principalmente nas

bases da modalidade. Mencionar que a mesma estratégia foi aplicável na modalidade de ginástica, uma vez que esta é uma das modalidades em que os alunos também demonstraram bastantes dificuldades.

Para cada matéria de ensino é necessário definir objetivos e estes devem ser *Meaningful Relevant e Worlwide* (MRW). Esta é a expressão que deve estar na base da nossa missão, como professores, e toda a nossa ação pedagógica deve seguir esta diretriz. Em termos de metodologia de ensino apelou-se à prática sistemática sendo que a turma globalmente encontrou-se num nível elementar.

Note-se que o plano de aula é um esboço do que a docente vai apresentar na aula e serve como um guia para se orientar na lecionação (Bossle, 2002). Efetivamente, ao longo do ano pude constatar que através destes, é possível evitar ou minimizar ocorrências desagradáveis, já que se vão prevendo as atividades, material, grupos de trabalho, condicionantes, estratégias, entre outros, mais adequados aos alunos e com mais influência na própria aprendizagem, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade.

Noutro âmbito, as reflexões realizadas com a OC, juntamente com o NPES, no final de cada aula lecionada e, posteriormente, já em casa, de uma forma mais pessoal e com tempo para assimilar tudo o que foi feito, permitiram-me perceber os aspetos positivos e as fragilidades e, a partir daí, desenvolver novas estratégias para o plano da aula seguinte, tornando-me claramente mais reflexiva (Schön, 1987). Nesta linha de pensamento, a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão, competências essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2009).

Neste âmbito, a relação estabelecida entre o processo de ensino e de aprendizagem, o contexto de aula e os alunos, bem como, as reflexões efetuadas pós-aula, permitiram-me abarcar melhor o universo educativo, o seu funcionamento e as suas implicações (Martiny & Gomes, 2014). Em retrospectiva, reconheço que apesar de os planos de aula serem validados pela OC, estes não decorreram sempre como idealizado devido à sua componente prática. Face aos diversos imprevistos, tais como, as condições climatéricas, o número de alunos, entre outros por vezes, surgiu a necessidade de efetuar ajustes para potenciar o aperfeiçoamento e melhoria das aprendizagens. Numa fase inicial, senti, efetivamente, o desconforto criado por reajustes inesperados na aula, no entanto, reconheço que estes constrangimentos fortaleceram a minha confiança, capacidade de adaptação e prepararam-me para as circunstâncias adversas, reforçando também o construto da minha IP. A capacidade de fazer ajustes em função do observado, de parar para refletir, e de debater, confrontando pontos de vista e abordagens

distintas possibilitou o meu desenvolvimento profissional.

### **4.1.3 Realização**

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

“Educar a mente sem educar o coração não é educação.”

*Aristóteles, filósofo grego.*

Consideradas todas as nuances, a dimensão instrução corresponde ao conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem o repertório do professor com vista à emissão de informação (Siedentop citado por Rosado e Mesquita, 2011). A meu ver, este conjunto influenciou positivamente as aprendizagens dos alunos e a realização das tarefas propostas.

Nesta perspetiva, considero que a boa projeção de voz e a minha postura, foram o ponto de partida para providenciar as instruções necessárias e simultaneamente, captar a atenção e empenho dos alunos. Devido a tais implementações, as minhas aulas pautaram-se por um bom clima de ensino e de aprendizagem, evitando problemas de disciplina. Inicialmente, adotei uma postura mais rígida, para cumprimento de regras e estabelecimento de rotinas, sendo que esta atitude foi posteriormente modelada para uma postura mais liberal face às atitudes, comportamentos e desempenho dos alunos.

Em todas as aulas, na parte inicial, foi realizada uma preleção para expor os objetivos e conteúdos da aula e relacioná-los com as aulas anteriores. Após a preleção inicial, estes realizavam a ativação geral autonomamente, sendo de igual modo o retorno à calma efetuado pelos mesmos. Já na parte final, repetiu-se o procedimento de preleção, de forma a fomentar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido em aula e realizar uma antevisão à aula seguinte. De salientar que, estes momentos de instrução foram sempre realizados de forma a ter todos os alunos posicionados no meu campo de visão, captando a atenção dos mesmos.

Efetivamente, a demonstração e instrução são duas vertentes com a mesma função de transmitir a informação para o aluno, no entanto, quando a transmissão da informação é feita com o aluno a observar uma dada tarefa, é aplicado o termo demonstração. Já o termo instrução aplica-se quando a informação é transmitida de forma verbal ou escrita (Barreiros, 2016). Desta forma, em todas as aulas, atentei sempre a uma instrução assertiva, curta e explícita com o intuito de facilitar a compreensão aos alunos.

Ainda na perspetiva do mesmo autor, os benefícios dados pelo momento em que

acontece a demonstração são superiores aos que sucedem no momento de instrução, pois a demonstração causa um maior impacto visual na percepção do aluno. Um fator importante na demonstração foi apresentar aos discentes a informação correta para a realização da tarefa pretendida. Tal como aconselha Rink (2014), de forma a obter sucesso na apresentação das tarefas, previamente à realização de cada exercício foi efetuada uma demonstração acompanhada com palavras-chave, privilegiando a pertinência das mesmas em detrimento da quantidade. Ainda assim, foram também estipulados critérios de êxito para potenciar a motivação e empenho dos alunos na realização das tarefas propostas. Note-se também que para auxiliar a explicação do exercício utilizei como estratégia, a visualização do meu esboço do plano de aula que continha os respetivos esquemas. A meu ver, esta opção teve também um efeito positivo na compreensão da tarefa pretendida.

Adicionalmente, para complementar alguns momentos da instrução utilizei a demonstração de pequenos vídeos para esclarecer e incentivar à execução pretendida. Foi notório também, o valor atribuído pelos alunos à demonstração da tarefa executada pela professora com êxito. Tal facto, revelou que os alunos vêm a professora como um exemplo e como figura impulsionadora das suas aprendizagens.

Um outro aspeto essencial na realização dos exercícios é o feedback. Este assumiu uma extrema relevância na interação existente entre a docente e os discentes, presenteando uma melhor relação interpessoal (Aparício et al., 2020). McKinsey (2016) vem corroborar que esta relação se constitui significativa para a aprendizagem e sucesso do processo formativo.

De facto, considero que o feedback prestado em todas as aulas foi fundamental para auxiliar a aprendizagem dos alunos e reduzir a discrepância entre a compreensão e o desempenho efetivo, num determinado momento, e aquilo que é pretendido realizar ou desenvolver, num futuro próximo (Hattie, 2008). Numa atmosfera positiva, corretiva e de reforço comportamental desejável, os discentes evidenciaram o interesse, empenho e consecutivamente ritmos de aula mais dinâmicas. A comunicação foi também essencial para estes refletirem e, em simultâneo, os motivar para a prática e não desistirem.

No que respeita ao questionamento, este foi uma estratégia instrucional utilizada que permitiu envolver os alunos na aula, assim como verificar a assimilação de conteúdos e estimular a capacidade de reflexão. Após a sua aplicação, constato que a utilização desta ferramenta, de modo regular, beneficiou o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos estiveram mais ativos. Esta estratégia também foi importante como auxílio na preparação tendo em vista o alcançar de resultados positivos no teste escrito realizado no final de cada período.

Para Rosado e Mesquita (2011) o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano

de ação dos professores que tem como objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de densidade motora. Reconheço que, a elaboração de planos de aula antecipadamente me permitiu organizar estas variáveis, o que influenciou comportamentos positivos nos alunos (Resende et al., 2015). De tal forma que, considero que fui responsável por promover um clima positivo, o envolvimento dos alunos e estes conseguirem alcançar os objetivos de aprendizagem propostos (Claver et al., 2020).

A criação de algumas regras e rotinas nas aulas para agilizar momentos de transição, gestão e instrução, como por exemplo a utilização do sinal sonoro e a regra da contagem decrescente, foram estratégias que potenciaram o tempo de aprendizagem dos discentes. Considero essencial a sua implementação desde o início do ano letivo para que haja um bom ambiente na aula e os exercícios fluam naturalmente. Ainda assim, a criação de grupos/equipas de trabalho antecipadamente permitiu uma gestão ponderada e cuidada, rentabilizando-o na prática. Mencionar que, considerando esta situação pandémica, sempre que possível as aulas foram geridas para os alunos exercitarem no exterior.

Após a lecionação de algumas aulas compreendi que os rapazes são mais disponíveis para as modalidades coletivas e, no sentido de potenciar as ações técnicas e táticas requeridas nas diversas modalidades, optei por inicialmente dividir a turma por género. Silva, et. al (2016) salientam que as atitudes e comportamentos de género dos rapazes condicionam as oportunidades de desenvolvimento motor e participação das raparigas, facto vivenciado nas minhas aulas. Após melhoria nas capacidades das raparigas, foi considerada a heterogeneidade dos alunos, optando-se por uma divisão por níveis. Apesar disto, e aplicando os modelos de ensino referidos, em algumas aulas foi efetuado um trabalho de mentoria, em que os alunos mais ágeis ajudavam os menos ágeis / predispostos para a modalidade. Já no caso das modalidades individuais e coletivas em que a turma se encontrava no mesmo nível de aprendizagem, optei por não realizar a divisão por géneros garantindo a inclusão de todos.

A dimensão disciplina está intimamente ligada ao estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem, sendo fortemente afetada pela gestão e qualidade de instrução. Deste modo, várias estratégias mobilizadas nas outras dimensões visaram também ter interferências positivas na promoção da disciplina.

*“A relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças”* (Barbosa et al., 2011, p. 453) sendo igualmente importante manter uma postura firme e exigente perante a turma, mas em simultâneo criar um bom clima na aula e uma relação pedagógica positiva.

Um dos aspetos que considerei fundamental, mesmo antes de iniciar a PES, prendeu-se

com a obtenção de um bom clima de aula. De acordo com Marques (2004), este contribui para a satisfação pessoal, para o empenho nas tarefas propostas e para a maturação emocional. A criação e manutenção de um clima harmonioso, aliado ao diálogo assumiram-se como aspetos preponderantes para o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem.

Como ritual, para finalizar todas as aulas foi efetuado um cumprimento estipulado no início do ano letivo entre professora e alunos, estratégia com grande impacto na interação destes intervenientes.

Em conclusão, a intervenção pedagógica com recurso à aplicação de todas as estratégias mencionadas anteriormente, teve resultados positivos, na medida em que foi um fator decisivo na promoção do sucesso escolar dos discentes, nos diferentes domínios da disciplina.

#### **4.1.4 Avaliação**

A avaliação compõe um processo integrante e regulador das práticas pedagógicas, sendo os momentos de avaliação fundamentais na atividade docente. Para Rink (2014) a avaliação tem como finalidade proporcionar aos alunos informações sobre a sua progressão e verificar o desempenho dos mesmos em relação aos objetivos propostos. Contudo, Bento (2003) menciona que o processo de análise e avaliação não está apenas direcionado para os alunos, mas também para os professores, permitindo verificar a sua intervenção e a precisão das metodologias aplicadas. Nesta medida, corroborando Santos e Pinto (2018), o processo de avaliação pode ser compreendido como um processo pedagógico, que encerra em si uma comparação entre o produzido e o realizado.

Durante a PES, a avaliação esteve presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Para o efeito, é essencial que se estabeleçam, desde o início, metas e objetivos e, só a partir destes pressupostos, é possível projetar a avaliação para posteriormente refletir se existiram aprendizagens e se os parâmetros propostos foram alcançados

Como tal, consta-se que *“a avaliação escolar é o termómetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto, tendo esta um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.”* (Sant’anna, 2013, p.7).

Em relação aos tipos de avaliação, estes comportaram a avaliação criterial e a avaliação normativa. Assim, no caso da avaliação criterial, esta aponta para a existência de algo mensurável, como por exemplo, uma escala na qual o aluno foi ‘enquadrado’ de acordo com o nível apresentado, sem comparações com os seus pares. Para Gonçalves et al. (2016), esta faz-

se em função da ação de cada aluno considerando a sua atuação individual e não em comparação com a turma.

Por seu lado, a avaliação normativa compreendeu a comparação entre alunos, permitindo situar um aluno em relação à turma. Karpicke et al. (2012), apresentam as lacunas da avaliação normativa, afirmando que a mesma não contempla quaisquer critérios de desempenho, o que não permite aferir o nível de desempenho real dos alunos nem a sua progressão.

Analisando estes dois tipos de avaliação, compreende-se que uma apresenta características que não se encontram na outra, constituindo-se, ambas, como úteis. Desta forma, Holmberg (2007) sugere a existência de uma avaliação mista, apresentando valências de ambas as avaliações que se complementam.

Face ao exposto, foi utilizado um tipo de avaliação mista sendo os critérios de avaliação realizados por mim e verificados pela OC. Estes foram elaborados seguindo os critérios implementados pela escola, sendo que os alunos foram avaliados em objetivos previamente definidos. Esta tarefa tornou-se importante na função docente, pois esta elaboração forneceu aos alunos a oportunidade de alcançarem os objetivos estabelecidos e conseqüentemente o sucesso na aprendizagem. Para auxiliar os estudantes foi efetuada, via *TEAMS*, uma partilha dos objetivos e respetivos critérios de avaliação, assim como a progressão do processo e respetivos resultados individuais.

Nas avaliações, o instrumento utilizado foi uma grelha de observação, em *Excel*, composta por conteúdos técnicos e táticos e respetivos critérios a avaliar. Neste seguimento, os alunos foram avaliados em três domínios: 20% no Domínio Cognitivo (teste escrito), 40% no Domínio Competências (modalidades lecionadas) e 40% no Domínio Atitudinal (responsabilidade, comportamento e autonomia sendo estas categorias subdividas em diversos parâmetros).

De acordo com Sousa (2012) e como disposto no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, ao longo deste ano letivo e das diferentes UD's foram aplicadas diversas avaliações a nível formal a todos os alunos, tais como avaliações diagnósticas, (revisão de conteúdo), formativas (análise do processo em todas as aulas), e, por último sumativas (resultado considerando os objetivos definidos), não esquecendo que o processo avaliativo deve ser contínuo.

No âmbito do Projeto da Flexibilidade Curricular, a escola cumpriu com a carga horária emanada pelo Ministério da Educação, para a disciplina de EF, sendo que o grupo de EF acordou, numa fase inicial do ano letivo, efetuar os testes de aptidão física e posteriormente proceder à **avaliação diagnóstica** consoante a caracterização de cada turma. Esta serviu como

uma ferramenta de orientação para a elaboração do planeamento das UD's e posteriormente dos planos de aula. Ainda assim, teve como objetivo compreender o nível de aprendizagem dos alunos em determinada modalidade e quais as estratégias necessárias para uma intervenção mais cuidada, com vista à melhoria das habilidades. Para Gonçalves et al. (2016) a avaliação diagnóstica tem como função recolher informações para ajustar a atividade e prioridades no sentido do desenvolvimento do aluno.

Devido a esta prática, confirmo que a avaliação diagnóstica me auxiliou a obter uma verificação mais fidedigna de cada um deles e a orientar a minha intervenção face aos objetivos. Ainda assim, e face à articulação efetuada com a OC, consegui agrupar os alunos em grupos de trabalho, tendo por base o nível de aprendizagem, designadamente nível introdutório, elementar e avançado, em que estes se encontravam em cada UD.

Entretanto, a **avaliação formativa** é referida, não como um processo final, mas como um processo contínuo, menos formal e adequado à turma (Karpicke, et al., 2012). Esta tem como finalidade monitorizar todas as atividades realizadas pelo professor e alunos e adaptar o ensino ao encontro das suas necessidades (Chng e Lund, 2018). Enfatiza-se que a avaliação formativa deve ser olhada como uma parte importantíssima do desenvolvimento curricular, permitindo legitimar o processo de ensino e aprendizagem e o próprio planeamento.

A meu ver, esta contribuiu para a eficácia do ensino porque consistiu na observação e recolha de informações detalhadas sobre o desempenho dos alunos, o que permitiu identificar o ponto de situação da turma face ao ponto de partida (avaliação diagnóstica) e adequar as estratégias e metodologias, tendo em vista o sucesso nas diversas modalidades lecionadas na disciplina de EF.

Estes momentos foram registados, face à observação direta, numa folha de Excel, onde também contam todos os momentos avaliativos da turma. A meados de cada período, a avaliação foi efetivada de forma qualitativa (insuficiente, suficiente, bom e muito bom) com o intuito de a diretora de turma fornecer esta informação aos encarregados de educação e estes terem conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos a cada disciplina. Deve ressaltar-se, no entanto, que esta não ocorreu no último período letivo devido ao reduzido número de aulas presenteado.

No decurso desta prática procurei implementar atividades promotoras de aprendizagem que facilitavam esta avaliação formativa (Fernandes, 2006), ao propor, exercícios mais analíticos das UD's e intercalá-los com exercícios lúdicos e ainda, jogos reduzidos. Estes tinham como fundamento lecionar e rever os conteúdos, recorrendo ao questionamento, bem como, por vezes, à exemplificação por parte dos alunos.

Como é evidente, sendo a avaliação um processo contínuo e permanente, a partir do momento que se encontravam na aula de EF, os discentes estavam a ser avaliados formativamente, contudo fruto da experiência e das observações de aulas efetuadas, denotei que, apesar de os alunos terem conhecimento sobre esta informação e esta ser transmitida sistematicamente, foi notória a mudança de empenho e interesse de certos alunos perante o momento de avaliação sumativa. A modalidade de **avaliação sumativa** permitiu-me aferir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, analisando o ponto de partida e de chegada das suas aquisições. Esta foi efetuada tendo como objetivos a classificação da modalidade, a tomada de decisão sobre a progressão do aluno e a retenção ou reorientação do percurso educativo, permitindo-me recolher informações efetivas e formais na classificação dos mesmos (Fernandes, 2019).

A operacionalização da avaliação sumativa decorreu da seguinte forma: para concretização de cada UD, no final foi realizada uma avaliação sumativa de todos os conteúdos lecionados sendo que esta também ocorreu no final de cada período, culminado com a atribuição de uma nota quantitativa ao processo de aprendizagem do aluno, segundo os critérios gerais e específicos de avaliação definidos pela escola, grupo disciplinar e EE conjuntamente com a OC, indo de encontro aos objetivos das aprendizagens dos alunos e do PASEO.

Ainda neste âmbito, é importante referir que conhecimento teórico foi transmitido no decurso das aulas e disponibilizado via *Teams*, porém no final de cada período também se procedeu sua avaliação sumativa. Para tal, reunimos toda a parte cognitiva abordada nas 3 ou 4 modalidades lecionadas durante o período e os alunos realizaram um teste escrito inserido na avaliação sumativa. Aquando desta avaliação, também foi preenchido individualmente pelos alunos uma ficha sobre a autoavaliação, sendo que ambas foram realizadas na plataforma, *Google Forms*. Esta ficha de autoavaliação permitiu-me, enquanto docente, ter uma perceção das expectativas dos alunos e, em simultâneo, estimular o processo reflexivo destes, sendo a autoavaliação e a heteroavaliação instrumentos poderosos da avaliação educacional (Rosado & Silva, 2014).

Os alunos tinham conhecimento de respetivas datas e critérios a serem avaliados, sendo que a avaliação quantitativa foi efetuada numa escala de 1 a 5, tendo em consideração a turma atribuída, nomeadamente uma turma de 7º ano de escolaridade, e os critérios estipulados pela escola. Mencionar que, os registos no documento mencionado anteriormente, sobre a avaliação formativa e sumativa, foram efetuados numa escala de 0-20, de forma a obter um registo mais fidedigno dos resultados de cada aluno nos conteúdos lecionados, da sua progressão e de forma a estes compreenderem a diferenciação entre cada elemento da turma.

Neste documento, adicionalmente aos registos das modalidades, trabalhos e testes escritos, também constavam os resultados obtidos nas avaliações dos testes FitEscola.

Relativamente ao FitEscola, trata-se de uma plataforma online que permite a avaliação da aptidão física e da atividade física nas crianças e adolescentes e apresenta diversas baterias de testes, tais como: a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular (Vieira, Castro, Minderico & Sardinha, 2016).

A bateria de testes FitEscola é indicada pelo Ministério da Educação e implementada na escola pelos professores de EF. Trata-se de um método utilizado para rastreio de alunos saudáveis e não saudáveis. Assim, os jovens identificados como estando em risco, assim como os não saudáveis são encaminhados posteriormente para o projeto DEV'S (Desenvolvimento Estilos Vida Saudável), no qual o NPES tem uma participação ativa.

Para terminar a reflexão em torno da temática da avaliação, saliento que também nestes momentos avaliativos, a experiência e o acompanhamento da OC foram fundamentais, pois foi um processo onde me deparei com algumas dificuldades e indecisões para atribuir a classificação adequada a cada aluno.

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

### 5.1 Atividades realizadas

Inicialmente, a OC informou o NPES sobre o PAA e a participação e envolvimento nas atividades a realizar ao longo do ano letivo. No decurso deste, o NPES tinha uma reunião semanal com a OC para esclarecimento de dúvidas e partilha de ideias e estratégias com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a nossa prática pedagógica. Ao mesmo tempo, esta também procurava compreender o ponto de situação aquando da realização de trabalhos propostos pelo SV, faculdade ou até mesmo pela OC.

Neste seguimento, também assisti semanalmente às aulas dos colegas EE. Com estas observações, efetuadas ao longo desta prática, consegui identificar alguns pontos fundamentais para a realização da prática, nas diferentes dimensões pedagógicas: instrução, clima, disciplina e gestão de aula. À posteriori, estas eram tidas em consideração, assim como as reflexões elaboradas acerca da lecionação das minhas aulas, contribuindo para aperfeiçoar a minha prática pedagógica.

Como atividades obrigatórias da PES, e de forma a rentabilizar ao máximo esta experiência, para além da lecionação, também acompanhei o Departamento de Expressões / Grupo Disciplinar, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e o Conselho de Turma. Apesar de não ter uma participação decisiva, tal como no Departamento de Expressões, também estive presente em todas as reuniões do Conselho de turma, que se realizaram no final de cada período. Previam-se conselhos de turma de avaliação intercalar, porém, o grupo docente da direção de turma não achou pertinente.

Devido à carga horária reduzida da nossa OC, acompanhei também outros professores na lecionação de uma turma no 1º Ciclo e no 2º Ciclo, no primeiro e segundo período respetivamente. A meu ver, devido às observações, diálogos e intervenções, estes momentos de aprendizagem cooperativa foram benéficos para o desenvolvimento da minha intervenção no processo de ensino e de aprendizagem e enquanto docente.

Na realização das reuniões semanais, mencionadas anteriormente, foi também prestada a cooperação no desenvolvimento do PAA. No 1º período comemorou-se o **Dia Europeu do Desporto Escolar**, sendo que os alunos da minha turma vivenciaram as diversas modalidades que a escola oferece, nomeadamente Ténis de Mesa, Polybat e Futsal. No decurso deste, colaborei na realização do **Corta-Mato**, do **Torneio de StreetBasket** para o escalão de infantis e iniciados e, ainda, para finalizar este período, no último dia de aulas a minha turma participou nas atividades propostas pela escola para comemorar o **Dia do Desporto Inclusivo**, na qual

estão incluídas as atividades de Boccia, Goalball e Rugby em Cadeira de Rodas.

No 2º período, com o objetivo de desenvolver a aptidão física de forma lúdica e autónoma, a turma realizou a tarefa proposta que consistiu num dado, em que, em cada face, tinha quatro exercícios, escolhidos e desenhados, individualmente. Assim, a dinâmica consistiu num dado pequeno com a duração do exercício em segundos e um dado grande com os exercícios, como por exemplo, polichinelos, prancha, flexões, entre outros. Neste âmbito, a elaboração deste dado permitiu construir um instrumento de trabalho realizado pela turma, interligar os diversos domínios, a aptidão aeróbia com a aptidão neuromuscular e os alunos assumirem o papel do professor.

Ainda no decurso deste, O NPES acompanhou os alunos que foram representar a escola ao evento **Mega Atleta**, na pista de atletismo de Arada. Além disso, realizamos o **Evento Anual** com diversas atividades desportivas destinado aos alunos do 4º ano, inseridos nas escolas do Agrupamento e o **Seminário** sobre a ‘Construção da relação pedagógica entre Estudantes Estagiários e Alunos na disciplina de Educação Física’, que visou a implementação do Projeto de Intervenção. Para concluir este período, no último dia de aulas a minha turma participou no torneio **Topbol**, organizado pela escola e destinado a todas as turmas do 7º ano.

Durante a interrupção letiva, e passagem para o 3º período, os alunos responderam a um questionário elaborado por mim, na plataforma *Google Forms*, relativo às atividades realizadas, a realizar e sobre a minha intervenção, com vista à melhoria da mesma e do processo de ensino e de aprendizagem.

No 3º período, cooperei na comemoração do **Power22**, Dia do Agrupamento, na qual o Grupo de EF elaborou um circuito de destrezas motoras básicas de forma a compreendermos as capacidades dos alunos. Paralelamente, a pedido da coordenadora da biblioteca, o NPES realizou uma palestra para sensibilizar os encarregados de educação sobre a importância de os alunos adotarem um Estilo de Vida Ativo.

Ainda no decurso deste período letivo, acompanhei os alunos da escola, incluindo alguns elementos da minha turma, à Taça UNICEF, evento desportivo que decorreu em Oliveira de Azeméis, na Escola Básica e Secundária Soares Basto, na qual conseguimos alcançar um honroso 1º lugar.

Como a escola cooperante se insere nas ‘‘Escolas Promotoras da Saúde’’ o NPES teve, semanalmente, uma participação ativa, neste âmbito. Por um lado, o projeto DEV’S (Desenvolvimento Estilo Vida Ativa) constituiu-se como um programa de desenvolvimento de competências no âmbito da saúde, dirigido aos alunos do agrupamento, na qual primeiramente, eram inseridos os alunos fora da zona saudável de Aptidão Física, do 1º ao 3º ciclo de

escolaridade, seguido da restante comunidade escolar e à posteriori, as famílias.

Por outro lado, o NPES teve também uma participação ativa, semanalmente, na docência de um projeto com a Federação Portuguesa Natação Adaptada, com o principal objetivo de desenvolver e fomentar a prática de natação adaptada junto da comunidade escolar. Esta iniciativa permitiu aumentar e melhorar a capacidade funcional dos alunos, proporcionar benefícios de valor educativo, recreativo e social, favorecer o desenvolvimento cognitivo e contribuir para a inclusão das crianças no meio desportivo e na sociedade.

Para além da colaboração nos eventos desportivos do Desporto Escolar mencionados, também participei na organização dos eventos da modalidade de ténis de mesa, contabilizando um total de 7 encontros, que por acordo mútuo, se realizaram no estabelecimento de ensino AEAAA, devido à existência de maiores recursos materiais.

Em suma, é relevante realçar que todas as atividades realizadas contribuíram para desenvolver e melhorar a minha prática pedagógica e intervenção, enquanto docente, no meio da comunidade envolvente.

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

*“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”*

*Aristóteles, filósofo grego.*

A prática da docência está diretamente relacionada com uma dimensão social, sendo que o envolvimento nas atividades realizadas na escola possibilitou criar impacto quer a nível institucional, quer ao nível da comunidade educativa (Costa, 2010). Neste processo de interações, na qual os docentes são vistos como um exemplo para os alunos, foi fundamental compreender que todos os comportamentos a adotar devem estar em consonância com os princípios e valores que se pretende transmitir e estimular nos alunos.

Considero que a escola tem um papel preponderante na formação dos alunos e cabe aos professores fazerem parte do processo de formação destes, enquanto cidadãos ativos na sociedade, demonstrando comportamentos que ajudem a construir uma geração. É na escola que os alunos desenvolvem as suas personalidades, valores e moldam as suas condutas sociais sendo que estas acabam por ser o cerne da convivência em sociedade (Rousseau, 2011). Como tal, é essencial que os alunos vivenciem na escola exemplos de saber estar, saber agir e saber aprender uns com os outros.

Neste âmbito, torna-se relevante sublinhar o papel da EF no meio escolar, pois esta é

um pilar na formação do aluno. Enquanto EE senti-me realizada no trabalho desenvolvido pois verifiquei que contribuí positivamente para a formação individual dos alunos, sendo que os diversos valores desportivos, éticos e morais transmitidos também proporcionaram um relacionamento afetivo com os discentes.

No início do ano letivo, adotei uma postura demonstrativa de um caráter mais controlador, no sentido de obter respeito, e conseguir uma eficaz implementação de regras e condutas no contexto da aula. Posteriormente, depois de concretizado o objetivo, esta minha postura foi sendo modelada e a relação interpessoal foi mais profícua, sem, no entanto, ultrapassar a linha que separa a função de professor e aluno.

No decurso da minha prática fui verificando melhorias em comportamentos e atitudes, face aos conselhos partilhados, sendo isto traduzido, por exemplo, na motivação em praticar exercício físico além da aula de EF. Considero que, graças aos diálogos formais e informais realizados com os alunos e em resultado da relação pedagógica estabelecida, fui capaz de compreender melhor os interesses, as dificuldades e os problemas dos mesmos.

Neste âmbito, várias foram as ações colocadas em prática que contribuiriam para o alcance da integração dos alunos com maiores dificuldades a nível motor, cognitivo ou de relação interpessoal e social. Tal como defende Nóvoa (2009), recorri a jogos lúdicos e recreativos promovendo trabalho colaborativo e interação entre alunos e por vezes, a aplicação de estratégias diferenciadas de aprendizagem, nomeadamente o ensino por níveis de aprendizagem.

Contudo, ser professor vai para além da aula e do processo de ensino. Este desempenha tantas outras funções indispensáveis para que ocorra este processo e o mesmo flua. Como tal, a passagem pelas diversas áreas obrigatórias da PES, referidas previamente, contribuiriam também para a compreensão desta realidade. Esta envolvência possibilitou deixar uma marca, tanto na escola como nos alunos, pois, para além de sermos professores, podemos ter um papel ativo no desenvolvimento social dos mesmos e assim proporcionar-lhes uma melhor integração na comunidade.

*“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.” Immanuel Kant, filósofo alemão.*

Em suma, considero que ao longo do ano letivo, obtive um conjunto vasto de experiências não só profissionais, mas também pessoais, que serão recordadas como as primeiras da minha vida profissional no âmbito escolar.

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

A tentativa de perceber o modo como os EE constroem a sua IP, implica considerar que se trata de um processo de construção que é influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida (Gomes, et al., 2014). Durante a atividade profissional, a socialização emergiu da criação de um conjunto de relações entre pessoas e na sociedade inserida (Lopes, et al., 2014).

Uma das potencialidades da PES, prendeu-se com a riqueza de oportunidades possibilitadas pela transição da instituição formadora para a escola. configurando-a como uma oportunidade para através da inserção na escola, descobrir a organização da mesma, bem como o seu funcionamento e o trabalho dos professores que nela lecionam (Lima, 2008).

Relevando o papel da OC na participação legitimada do EE, considero que fui recebida pelos vários elementos da comunidade escolar de uma forma acolhedora. No decurso da PES, procurava chegar atempadamente ao estabelecimento de ensino, de modo a criar pequenos momentos de conversação com a OC, o NPES, docentes e não docentes, com o intuito de estabelecer relação e comunicação com todos, procurando assim fomentar um clima positivo (Costa, 2010). Devo, a propósito, reconhecer que todos os intervenientes neste processo demonstraram total disponibilidade para ajudar, quer em atividades para a escola quer em situações específicas da PES, adotando uma postura colaborativa, transmitindo-nos os valores da escola e incentivando sempre a nossa evolução e participação, o que fez que me sentisse plenamente integrada nos diferentes contextos, pelo que, à medida que nos vamos relacionando num determinado grupo, os valores incorporados interferem na interpretação de novas aprendizagens (Gomes et al., 2014).

Ora, no que concerne a esta vertente sociológica, considero que, desde o início, a minha ação incidiu em potencializar a abertura e disponibilidade para a realização de qualquer atividade, com o intuito de adquirir um vasto conjunto de experiências. Procurei sempre fomentar uma relação sincera e empática com todos, revelando total abertura a novas aprendizagens e encarando o erro como parte de um processo evolutivo.

Além disso, nesta prática, considero também que delineei planificações fomentadores do sucesso das aprendizagens dos alunos, investiguei sobre metodologias diferenciadas e mostrei capacidade de liderança, encorajando os alunos pelo exemplo e levando-os a dar o seu melhor com o intuito de alcançarem o sucesso na disciplina de EF.

Posto isto, na construção deste processo, nomeadamente no construto da minha IP é importante atender os conhecimentos adquiridos nesta prática, no AEAAA (Gonçalves &

Almeida, 2019).

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

*“A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas.” Cecília Meireles*

Como referem Macedo e Queirós (2019), a formação humana está intrinsecamente ligada à ética, principalmente no que concerne ao seu perfil e caráter. Todo profissional, não só docente, deve estar ciente da necessidade de assumir uma ética-profissional na sua atuação para com os outros pois qualquer profissão é regulamentada por questões éticas, existindo inclusive na docência, o código deontológico.

A ética é uma dimensão que se estrutura a partir das relações (Macedo & Queirós 2019, p. 10), sendo que o trabalho em grupo e respetivas reflexões tornaram-se importante para uma formação assente em pressupostos éticos (Queirós, 2014). Esta foi relevante na componente profissional pois possibilitou responsabilidades individuais e sociais devido à envolvimento com outras pessoas, enfatizando o diálogo e o trabalho colaborativo desenvolvido (Nóvoa, 2019).

A educação física na escola é um desafio, um compromisso ético de responsabilidade social e ser professor ultrapassa a mera preparação técnica e científica, assim como as qualidades pessoais, sendo na junção destas duas vertentes que se define o professor (Santos, 2008).

Este processo formativo, decorrente desta prática vivenciada na escola, permitiu estabelecer, enquanto docente de EF, a minha ética profissional, sendo esta parte integrante da minha IP. Neste construto compreendi que é fundamental para o desempenho da função docente estar cientificamente à altura das responsabilidades que esta profissão acarreta, mas nunca descurando as relações interpessoais com os outros.

Neste âmbito, foi essencial transmitir valores de sociabilização aos alunos, mas também de saber ser e estar na resolução de conflitos, garantindo o respeito mútuo entre pares que constituem toda a comunidade escolar. Considero que contribui para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Reconheço que consegui aprimorar esta componente designada de ética profissional,

enquanto parte integrante da minha IP, pelo trabalho desenvolvido em equipa e relações interpessoais estabelecidas com o NPES, com a OC e o SV, com o grupo de EF e com os restantes intervenientes, diretos e indiretos no processo pedagógico.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

O desenvolvimento profissional tem como função enunciar as dificuldades e necessidades de formação contínua ao longo da profissão de professor. A questão da formação contínua no processo de desenvolvimento profissional é vista como um dos fatores mais influentes, não só para o próprio desenvolvimento como para a construção da IP do professor (Lima, Castro, et al., 2014).

Segundo Beijaard et al. (citado por Cunha et al., 2015), a IP do professor constrói-se partindo de processos de interpretação e reinterpretção de experiências, bem como, das relações estabelecidas e dos contextos onde se exerce a atividade de ensino. Com isto, é possível compreender quais as qualidades do EE bem como os pontos a melhorar, investindo assim na sua formação para conseguir ser mais competente e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A profissão de professor é um processo inacabado sendo necessária uma aposta na constante renovação do conhecimento (Batista, et al., 2012). O conceito de aprender a ser professor assentou nas vertentes de desenvolvimento pessoal (características, personalidade), profissional (investigação, aperfeiçoamento das competências pelo estudo, frequência de ações de formações) e social, pelas interações com os pares (partilha de ideias, troca de experiências, metodologias de ensino e observações de aula) (Piveta & Isaia, 2008).

A minha IP foi sendo aprimorada e a realização de algumas formações, bem como a partilha de conhecimentos entre docentes e NPES, contribuiu para o desenvolvimento das competências profissionais. O conhecimento adquirido veio reconstruir a minha imagem enquanto docente, com a capacidade de desenvolver diversificadas estratégias nas dimensões da intervenção pedagógica (Santos, et al., 2013).

Tendo em consideração que esta foi a minha primeira experiência enquanto docente e que as turmas a lecionar continham alunos com NE, é evidente que senti dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem destes alunos. No entanto, consciente desta limitação e da necessidade constante de atualização, realizei uma ação de formação na área do Desporto Inclusivo, que decorreu na escola cooperante, onde foi possível vivenciar as modalidades de Boccia, Rugby em cadeira de rodas, Natação Adaptada e Polybat.

Além disso, tive oportunidade de realizar uma formação na área do Desporto Escolar sobre Rodas – Pedala da Escola para a Vida. Neste âmbito, foi importante a ideia de que o uso da bicicleta, possui benefícios diretos na saúde, na redução de utilização de meios poluentes na

circulação urbana de curta distância (mobilidade sustentável), na formação em cidadania e na prevenção rodoviária.

Assim, nesta etapa de desenvolvimento profissional, foi possível compreender, pela prática, que a reflexão sobre as nossas potencialidades e limitações, nos deve orientar sempre na busca de constante informação e atualização, no sentido de nos tornarmos profissionais mais competentes. Efetivamente, estamos perante um público jovem, cujas motivações e interesses são cada vez mais voláteis e heterogêneos, pelo que temos de acumular competências diversas, de forma a captarmos a sua atenção. Neste sentido, pode dizer-se que a PES tem um papel preponderante no desenvolvimento do EE, sendo que a capacidade reflexiva surge como promotora do desenvolvimento profissional. Como afirmam Mesquita e Roldão (2017), a capacidade reflexiva aliada à experiência promove fatores que melhoram a capacidade pedagógica e científica.

Partindo deste pressuposto, no final das aulas havia sempre um momento destinado à reflexão, onde de forma colaborativa se trocavam ideias com a OC e o NPES: nestas pequenas reuniões salientavam-se os aspetos positivos e a melhorar da aula dada, bem como o que deveria ser mantido ou alterado numa próxima.

Em conclusão, o desenvolvimento profissional não é um processo fechado. Trata-se, portanto, de um processo complexo onde o professor não deve limitar-se ao conhecimento adquirido pela experiência, deve procurar investigar, refletir, partilhar e cooperar com outros profissionais da docência.

## 7. Reflexões finais

*Pelo sonho é que vamos,  
Comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não frutos,  
Pelo Sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.  
Basta a esperança naquilo  
Que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
Com a mesma alegria,  
Ao que desconhecemos  
E ao que é do dia-a-dia.*

*Chegamos? Não chegamos?  
- Partimos. Vamos. Somos.*

Sebastião da Gama

Efetivamente, como se deduz do poema de Sebastião da Gama, a Prática de Ensino Supervisionada que agora se conclui, constituiu o culminar de um sonho que sempre norteou a minha vida. Foi, de facto, «pelo sonho» a que disse «vamos» que consegui o meu objetivo. Neste sentido, esta caminhada representa uma junção de desafios, obstáculos, mudanças, partilhas, experiências, novas qualidades e constantes superações, conjunto este que permitiu evoluir a minha atuação dia após dia, tanto a nível pessoal bem como a nível profissional.

A PES, pela sua autonomia e inserção no contexto escolar, permitiu desenvolver conteúdos outrora adquiridos, melhorando e reforçando competências fundamentais para as práticas pedagógicas e profissionais, enquanto futura professora de EF.

Considero que as minhas expectativas iniciais foram alcançadas e superadas, ora pelas relações estabelecidas com os alunos, NPES, OC e SV, ora por todas as aprendizagens vivenciadas com os restantes intervenientes pertencentes à comunidade escolar e educativa.

Em termos globais, efetuo um balanço positivo desta prática, atendendo à evolução da minha intervenção enquanto docente, onde consegui derrubar barreiras e ultrapassar receios,

quer no saber pedagógico e científico, quer na capacidade crítica e reflexiva, contribuindo para a construção da minha IP.

Sou uma pessoa perfeccionista, consciente que este patamar de excelência só é alcançado através de uma atitude proativa e reflexiva, acolhendo de bom grado a crítica construtiva. Apesar de ter conhecimento, aprendi a importância e essência do diálogo e escuta das necessidades dos alunos. A meu ver, estas componentes são fundamentais para conseguir atender às suas preferências, melhorar o clima de aula, a relação pedagógica e a motivação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Reconheço que a docência é uma atividade bastante complexa, de desafios constantes, que necessita de formação permanente e atualização de novas estratégias de ensino, com o objetivo de sermos professores inovadores e competentes, e acima de tudo, dar resposta a alunos com diferentes necessidades e à evolução inerente a cada geração. Contudo, esta profissão não se encerra na sala de aula e requer uma enorme dedicação, compromisso e flexibilidade, pois exige um conjunto de tarefas que não estão diretamente relacionadas com a docência, como por exemplo, a direção de turma, os conselhos de turma, as tutorias, departamentos pedagógicos e todo o envolvimento com a comunidade educativa.

A aplicação de metodologias mais ativas e motivadoras para o processo de ensino e de aprendizagem foram uma mais-valia, pois senti uma enorme satisfação e orgulho em observar alunos motivados para a prática desportiva, verificando o interesse e alegria nas minhas aulas, assim como, empenho para obter melhores resultados. Todo o trabalho desenvolvido, ao longo deste ano foi enriquecedor, dinâmico e motivador para a minha aprendizagem e dos alunos, sendo notória a melhoria de atitudes e comportamentos, ao qual me deixa com sentimento de dever cumprido pois atribuo bastante relevância a esta vertente. Desta forma, sinto que serei uma lembrança positiva nos alunos pelas boas práticas implementadas e relacionamento positivo que consegui construir.

Marquei a minha presença quer pelo bom exemplo em contexto de aula, quer pelo exemplo nos momentos não letivos e de lazer. Este foi, sem dúvida, um ano bastante trabalhoso, exigente, mas recompensador e de grande satisfação a todos os níveis, já que sinto que estou mais preparada para o meu percurso profissional e abraçar esta profissão desafiante.

Finda esta etapa, verifica-se a importância do contacto com a realidade escolar, do processo de desenvolvimento prático e teórico, da aquisição de aprendizagens e experiências que conduziram a construção da identidade de uma melhor professora e sobretudo, de uma cidadã. Acredito que a bagagem que transporto deste ano é importante, não esquecendo de continuar a apetrechar as competências e conhecimentos, proporcionando aprendizagens

inovadores, motivadoras e enriquecedores para os alunos. É vital manter-me atualizada na minha IP procurando sempre formação futura e estar atenta às mudanças e inovações.

Finalizo esta etapa imprescindível com a esperança de um futuro com oportunidades para concretizar o sonho de ser professora e para outras tantas aprendizagens advindas desta profissão que escolhi e na qual que tanto orgulho tenho. Poder ensinar e transmitir aprendizagens significativas para a vida dos alunos é um privilégio e, embora a colocação de professores seja difícil, continuo a acreditar e a persistir em alcançar este objetivo. “*Chegamos? Não chegamos? Pelo sonho é que vamos,*”.

## 8. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A. A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em EF a perspectiva do orientador de estágio. Lisboa Livros Horizonte
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós, & Rolim (Eds.), Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional (pp. 109-126). Porto: Educar.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240–254.
- Aparício, J. L., Ruiz, A. H., & Fraile, A. (2020). Feedback as a key to formative assessment . a case study in the physical education practicum.
- Barbosa et al. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 28, 453-461.
- Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de Formação de Treinadores – Manuais de formação grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude
- Barreto, F. M. S. (2017). A aprendizagem cooperativa na escola. Educação. Slideshare.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). 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. 31-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. Em J. Nascimento & G. Farias (Eds.), Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção (pp. 81-111). Florianópolis: UDESC.
- Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: a review. *Health Education & Behavior*, 37(5), 621-644.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Revista Movimento*, 31–39.

- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Claver, F., Aranda, L. M., Conejero, M., & Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Condessa, I. (2006). O movimento criativo. In G. Castro & M. Carvalho (Coord.), *A Criatividade na Educação* (pp. 37-52). Universidade dos Açores – Centro de Estudos Filosóficos.
- Corte, A. C. D., Lemke, C. K., & Pelozo, R. de C. B. (2015). O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. XII Congresso Nacional de Educação, (10), 31001 31010. Retrieved from [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/aprategiostagiosuperv.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprategiostagiosuperv.pdf)
- Costa, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games For Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69 77.
- Cunha, M. (2020). *Apontamentos da Unidade Curricular, Prática Pedagógica I*. Maia: ISMAI.
- Cunha, M. A. da, Macphail, A., Batista, P., & Graça, A. (2015). A Renewed appraisal of teachers' professional identity : A review of empirical research from 2001 to 2015.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação Sumativa. Folha de Apoio à Formação-Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação Da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação Do Ministério Da Educação, 1–11
- Flores, M. A. (2014). Teacher learning in the workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and limits from a Pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 243-260). Dordrecht: Springer.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219- 232.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional docente*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista Da Sociedade*

- Científica de Pedagogia Do Desporto, 37–47.
- Gonçalves, C. D. L., & Almeida, L. A. A. de. (2019). Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. *Educação*, 42(1), 85–95. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.29748>
- Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (2ª ed.). Maia: Edições ISMAI.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. In *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
- Holmberg, D. (2007). Student Evaluations. *New York Times Magazine*, 153 (53992), 18.
- Karpicke, J., Sousa, H., & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Larraín, L. A. J. C. (2011). Donald Schon: Una Práctica Profesional Reflexiva En La Universidad. *Compás Empresarial*, 3, n o 5, 14 21. Retrieved from [http://www.univalle.edu/publicaciones/compas\\_emp/compas05/007compas.pdf](http://www.univalle.edu/publicaciones/compas_emp/compas05/007compas.pdf)
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R., (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Movimento*, 8(5), 68 74. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/1822/31242>
- Lopes, A., Cavalcante, M. A. da S., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. M. (2014). *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Macedo, S. M. F., & Queiros, J. F. de. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Interação*, 21, 4–19.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista Das Ciências Da Educação*, (8), 7 22.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas–fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, 19(111), 24-27.
- Martiny, L. E., & Gomes, P. N. (2014). A transposição didática na educação física escolar: A reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. *Revista Da Educacao Fisica*, 25(1), 81–94.
- McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: The nature, development, and benefits of mentoring relationships. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(1).

- Mesquita I., Graça A., (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. *Atas do II Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, 786-802.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.<sup>a</sup> ed.). New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15.
- Olivares, P. R., Cossio-Bolaños, M. A., Gomez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A., & GarciaRubio, J. (2015). Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 113-120.
- Piveta, H. M. F., & Isaia, S. M. D. A. (2008). Aprender a ser professor : o desenrolar de um ofício. *Educação*, 31(3), 250–257.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física, 67- 83.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física, 67- 83.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 401–420).
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7<sup>a</sup> ed.). New York, NY : McGraw-Hill
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. In Lisboa, Portugal: Edições FMH. (Faculdade, Vol. 53, Issue 9). mH edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução.

- Pedagogia do desporto, 69-130. Cruz Quebrada.
- Rosado, António; Silva, C. (2014). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens, (December).
- Rousseau, J. J. (2011). Do contrato social ou princípios do direito político. Editora Companhia Das Letras
- Sant'anna, I. M. (2013) Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, F, Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*, 193–205.
- Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente: Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), pp. 1-14.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. 503–539.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. New York: Jossey-Bass
- 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.
- Silva Júnior, A. P. da, & Bássoli de Oliveira, A. A. (2018). Estágio curricular supervisionado em Educação Física: aproximações com a teoria de Norbert Elias TT - Práctica curricular supervisada en Educación Física: cercanías con la teoría de Norbert Elias TT - Supervised Teaching Practice in Physical Education: Actualidades Investigativas En Educación, 18(3), 1–20.
- Silva, F. (2014). A Construção de um Professor de Educação Física: O Estágio Profissional como Impulsionador. Relatório de Estágio Profissional Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, P., Gomes, B., & Goellner, S. (2016). As relações de género no espaço da educação física a percepção de alunos e alunas. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2008(3), 396 405.
- Sousa, R. P. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 85 92.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Complexidade: Redes e Conexões Na Produção Do Conhecimento*, 61–93.
- Vieira, P. N., Castro, M., Minderico, C., & Sardinha Luis B. (2016). Conceção da Plataforma Fitescola. *Risco Psicossocial: Investigação e Boas Práticas*, 17–18.

## **Decretos-Lei**

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril do Ministério da Educação. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República n.º 176/2016, Série I de 2016-09-13. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

## Anexos

### Exemplos de Diploma de Participação de Formação

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	educação
<h2>CERTIFICADO</h2>		
<p><b>Maria Otelinda da Conceição e Costa</b>, Diretora do CEFOP-LART (Centro de Formação de Professores, Lamego, Armamar, Resende, Tarouca), entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com registo de acreditação CCPFC/ENT-AE-1439/21, certifica que a docente <b>Ana Filipa Martins Valente</b> do grupo de recrutamento 620 (Educação Física), do Agrupamento de Escolas António Alves Amorim, concluiu com aproveitamento a ação de formação contínua, a seguir discriminada:</p>		
<p><b>Designação:</b> "Iniciação à Atividade Física e Desportiva em Crianças e Jovens com NEE." <b>Modalidade:</b> Curso de Formação <b>Registo de Acreditação nº:</b> CCPFC/ACC – 112896/21 <b>Número de horas de formação acreditadas:</b> 15 (quinze) horas <b>Classificação qualitativa:</b> Excelente <b>Classificação quantitativa (escala de 1 a 10 valores):</b> 10 (dez) valores <b>Data:</b> 06 de dezembro a 15 de dezembro de 2021 <b>Local:</b> B - Learning - Santa Maria da Feira /online <b>Formadoras:</b> Carlota Leão Cunha e Bárbara Dias</p>		
<p><small>Mais se certifica que, para os efeitos previstos no n.º 1 artigo 8.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 260, 620, 910 e 930. Para efeitos de aplicação ao abrigo do artigo 9.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (dimensão científica e pedagógica), a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 260, 620, 910 e 930.</small></p>		
<p>Por ser verdade, emito o presente certificado, assinado por mim e autenticado com o carimbo em uso neste centro de formação.</p>		
<p>Lamego, 07 de janeiro, 2022</p>		
<p>A Diretora do CEFOP – LART  (<i>Maria Otelinda Costa</i>)</p>		
<p><small>CEFOP-LART Rua de Fafel, 5100-143, Lamego Tel: 254655412, email: <a href="mailto:cefoplart@gmail.com">cefoplart@gmail.com</a></small></p>		

## CERTIFICADO

Para os devidos efeitos, o Centro de Formação Ordem de Santiago, certifica que, **Ana Filipa Martins Valente**, portador do CC/BI: **15332376**, participou na Ação de Formação de Curta Duração, sobre o Título **Desporto Escolar Sobre Rodas- Pedala da Escola para a Vida! CRDE Norte**, que decorreu de **29 de novembro de 2021 a 10 de dezembro de 2021**, no(a) **Plataforma Zoom e Moodle**.

Ação de Curta Duração com o registo de acreditação n.º **ACD 2021/236** com a **Duração: 6 horas; com o público-alvo professores dos grupos 110, 260 e 620**

Formador/a (es/as): **Liberto Paulo Arezes de Oliveira Reis, Ana Cristina Batista Marques da Costa;**

Entidade Promotora: **Centro de Formação Ordem de Santiago**

Esta ação foi reconhecida, de acordo com o ponto 2, do artº 5º do despacho 5741/2015, de 29 de maio.

**Setúbal, 21 de janeiro de 2022**

**O Diretor do Centro,**



António Cunha  
Diretor de Formação  
Ordem de Santiago

Exemplo de Cartaz para o Corta-Mato Escolar

**Este ano, prova aberta a professores, funcionários e pais!**

agrupamento de escolas  
**antónio alves amorim**  
 lourosa

**CORTA-MATO ESCOLAR 2021**

**10 NOV**

Inscreve-te até 5 novembro junto do teu professor de Educação Física

Início	Escalão	Nascidos	N.º voltas Feminino	N.º voltas Masculino
09h00	InfA	2011 a 2013	1 + 1/2	
09h30	InfA			1 + 1/2
10h00	InfB	2009 e 2010	2	
10h30	InfB			2
11h00	Ini	2007 e 2008	3	
11h30	Ini			3 + 1/2
12h00	Juv	2004 a 2006	3 + 1/2	
12h40	Juv			4 + 1/2

NOTA: Adultos correm juntamente com Juvenis Masculinos

**Os 6 primeiros classificados em cada escalão ficam apurados para a FINAL REGIONAL EDV Sta. Maria da Feira - 11 fevereiro**

## Exemplo da Atividade do Dado



Exemplo de Diploma de Participação à comunidade presente no seminário

