

# Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Joana Isabel da Silva Claro

Nº31761

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

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Maria Fátima Gomes Sarmiento Chaves do Instituto Universitário da Maia e do Professor Rúben Carola, do Colégio da Trofa.

Julho, 2021

Ficha de catalogação

Claro, J. (2021). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

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

## AGRADECIMENTOS

Olho para trás e observo todas as conquistas e obstáculos que surgiram, a conclusão deste ano de aprendizagem é sem dúvida o culminar de uma etapa muito importante da minha vida, repleta de muita dedicação, esforço e persistência. Durante todos estes anos de formação sonhava com este momento, pensando em tudo aquilo que o futuro me reservava, sinto-me realizada e orgulhosa de toda a caminhada.

Nestes últimos momentos perceciono o quão grata sou por todas as experiências e oportunidades que surgiram, ajudaram-me a crescer enquanto estudante, professora, profissional e pessoa. Deste modo, não poderia deixar de referir e agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste ano crucial do meu percurso.

Aos meus pais e ao meu irmão, porque são os meus grandes pilares, pelo amor incondicional e pelo incentivo diário. Eles dão-me a força que necessito para sonhar e ambicionar o melhor para a minha vida, sem nunca desistir. À minha mãe por ser o meu conforto, a pessoa que me transmite confiança e que me motiva dia após dia a acreditar que tudo é possível, quando somos persistentes e lutadores. Ao meu pai, por me transmitir o valor do trabalho, do empenho, da dedicação e por me encorajar a ser melhor todos os dias. Ao meu irmão, por me valorizar sempre e ser o melhor amigo em todos os momentos. A eles o meu muito obrigada.

Ao meu namorado, que foi um alicerce importante no percurso, esteve sempre do meu lado, até nos momentos mais difíceis, provando que eu conseguia sempre mais, suportando as minhas angústias e receios, mostrando o melhor lado deles. Ele acreditou em mim e respeitou todas as fases, ajudando-me a ultrapassar os obstáculos que se apresentaram. Por todo este amor e suporte, um obrigada muito especial.

Ao meu padrinho, por ser a minha maior inspiração e me dar os conselhos mais sábios, motivando-me sempre a seguir os meus sonhos.

Aos meus avós, por toda a dedicação, preocupação, ajuda incansável e importância que têm na minha vida.

À restante família que ao longo destes anos, foi sempre preenchendo o meu coração e esteve presente, mesmo não estando, de uma forma inigualável.

Aos meus amigos, pelos momentos de descontração, por todas as brincadeiras e por saberem exatamente o que precisava de ouvir em determinados momentos.

Ao núcleo de prática de ensino supervisionada, Ana Barros e Pedro Pinto, por todo o companheirismo, entajuda, cooperação e apoio.

À supervisora, Doutora Fátima Sarmiento e ao Professor Rúben Carola, orientador cooperante, pelos ensinamentos, exigência, dedicação, confiança depositada e trabalho demonstrado, foi sem dúvida um ano de muita partilha e aprendizagem.

Ao Colégio da Trofa, que sempre nos recebeu da melhor forma, assim como toda a comunidade escolar, que independentemente das adversidades, demonstraram constante apoio, valorização e presença na nossa caminhada.

Aos meus alunos, que guardarei sempre no meu coração por todos os momentos e aprendizagens, por demonstrarem sempre empenho e estarem predispostos para todas as aventuras designadas neste ano.

Enquanto penso que esta grande conquista está prestes a ser alcançada, existe em mim um sentimento único de superação, por tudo o que abdiquei a nível pessoal para a concretização da mesma. Com foco, determinação, disciplina, vontade de vencer, demostrei a mim mesma que nenhum obstáculo é grande demais para ser ultrapassado. Tenho noção que mesmo quando me tiraram o chão, descobri que tinha asas e podia voar, que transformei muitas vezes o impossível no possível, errei, tentei, aprendi e conquistei. Nesta caminhada, passei a confiar mais em mim própria e sei que estou preparada para tudo o que o futuro me reserva.

## Índice

<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento pessoal e profissional.....</b>	<b>2</b>
2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....	2
2.2. Expectativas iniciais .....	6
<b>3. Enquadramento Institucional .....</b>	<b>7</b>
3.1. A importância da PES .....	7
3.2. A PES no ISMAI.....	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática .....	9
3.3.1. As minhas turmas .....	10
3.4. O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional .....	13
<b>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....</b>	<b>14</b>
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 .....	16
4.1.2. Planeamento .....	20
4.1.3. Realização .....	28
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica .....	28
4.1.4. Avaliação.....	33
<b>5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....</b>	<b>37</b>
5.1. Atividades realizadas.....	37
5.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação ..	42
5.3. Socialização profissional e institucional .....	43
5.4. A Componente ético-profissional.....	44
<b>6. Ensino à distância.....</b>	<b>46</b>
<b>7. Desenvolvimento profissional.....</b>	<b>49</b>
7.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão .....	49
<b>8. Reflexões finais .....</b>	<b>52</b>
<b>9. Referências bibliográficas.....</b>	<b>55</b>

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Universitário da Maia, realizado no Colégio da Trofa, no ano letivo 2020/2021. Enquanto Estudante Estagiária, com a elaboração do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, refleti sobre as minhas competências a nível pessoal e profissional, de forma a alcançar as expectativas consignadas a este ano repleto de aprendizagens, desenvolvimento próprio e desempenho profissional. As características que estabelecem o contexto em que estou a intervir pedagogicamente, assim como a perceção dos diversos níveis de ensino abrangidos pela minha atuação profissional foram essenciais e relevantes para a elaboração deste documento. Os diferentes ciclos de ensino que lecionei, ajudaram-me a clarificar e a evoluir nas funções desempenhadas, sendo estes 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário, mais concretamente as turmas 5ºA, 7ºB, 10ºA2 e a implementação do projeto de intervenção com o 2º ano. O presente documento está estruturado segundo oito capítulos: (1) **Introdução**, contextualiza o documento de forma objetiva; (2) **Enquadramento pessoal e profissional**, apresenta a minha caracterização, o meu percurso e as minhas expectativas iniciais relativas à Prática de Ensino Supervisionada; (3) **Enquadramento institucional**, revela aspetos significativos do contexto onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, toda a relevância que esta constituí para um Estudante Estagiário e as diretrizes que orientam todo o processo; (4) **Prática profissional**, apresenta a reflexão de todo o processo de ensino, do ponto de vista das dimensões de intervenção pedagógica. Assim sendo, este capítulo foi subdividido em conceção e modelos de ensino, planeamento, realização e avaliação; (5) **Participação na escola e relação com a comunidade**, expõem as vivências mais impactantes enquanto Estudante Estagiária, o papel que tive na comunidade escolar, a minha atuação perante as situações experienciadas, todos os aspetos referentes à socialização profissional e institucional, a componente ético-profissional e as atividades dinamizadas pelo Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada; (6) **Ensino à distância**, explana o conjunto de alterações realizadas ao processo de ensino; (7) **Desenvolvimento profissional**, remete algumas das ações de formação realizadas, assim como a pertinência pela procura constante de conhecimento atualizado, a reflexão sobre as dificuldades sentidas ao longo do ano e o seminário realizado; (8) **Reflexões finais**, conclui através de uma reflexão o impacto e contributo desta experiência.

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

## Abstract

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, included in the Master of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, at Instituto Universitário da Maia, held at Colégio da Trofa, in the academic year of 2020/2021. As an Intern Student, with the preparation of the Supervised Teaching Practice Report, I reflected on my skills at a personal and professional level in order to reach the expectations assigned to this year full of learning, own development and professional performance. The characteristics that establish the context in which I am intervening pedagogically, as well as the perception of the different levels of education covered by my professional performance, were essential and relevant for the preparation of this document. The different teaching cycles that I taught helped me to clarify and evolve in the functions performed, these being the 1st, 2nd and 3rd cycles and secondary education, specifically the 5<sup>o</sup>A, 7<sup>o</sup>B, 10<sup>o</sup>A2 classes and the implementation of the intervention project with the 2<sup>nd</sup> year. This document is structured according to seven chapters: (1) **Introduction**, objectively contextualizes the document; (2) **Personal and professional framework**, presents my characterization, my path and my initial expectations regarding the Supervised Teaching Practice; (3) **Institutional framework**, reveals significant aspects of the context where I carried out the Supervised Teaching Practice, all the relevance that this constitutes for an Intern Student and the guidelines that guide the entire process; (4) **Professional practice**, presents the reflection of the entire teaching process, from the point of view of the dimensions of pedagogical intervention. Therefore, this chapter has been subdivided into teaching design and models, planning, implementation and assessment; (5) **Participation in the school and relationship with the community**, expose the most impactful experiences as an Intern Student, the role I had in the school community, my performance in the situations experienced, all aspects related to professional and institutional socialization, the ethical- professional component and the activities promoted by the Supervised Teaching Practice Nucleus; (6) **Distance Learning**, explains the set of changes made to the teaching process; (7) **Professional development**, refers to some of the training actions carried out, as well as the relevance of the constant search for updated knowledge, the reflection on the difficulties experienced throughout the year and the seminar held; (8) **Final reflections**, concludes through a reflection the impact and contribution of this experience.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, SUPERVISED TEACHING PRACTICE, INTERNSHIP STUDENT.

## Lista de Abreviaturas

AEEP- Associação de Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo

APEF- Associação de Profissionais de Educação Física e Desporto

APUDD -Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco

CNAPEF- Concelho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto

CT- Colégio da Trofa

DGS- Direção Geral de Saúde

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

HHI- Hip Hop International

ISMAI- Instituto Universitário da Maia

MEC- Modelo da Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MPI- Modelo Personalizado para a Instrução

NPES- Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

NE- Necessidades Educativas

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

OC- Orientador Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

RPES- Relatório da PES

PFIE- Plano de Formação e de Intervenção na Escola

SPEF- Sociedade Portuguesa de Educação Física

UD- Unidades Didáticas

## 1. Introdução

O presente documento é referente ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), inserido no segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) pelo Instituto Universitário da Maia (ISMAI), ao abrigo da legislação referente à habilitação profissional para a docência pelo Decreto-lei nº 79 de 14 de maio.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é extremamente relevante para os estudantes estagiários (EE) na profissionalização da área do ensino da educação física (EF). O Núcleo da PES (NPES), ao longo do ano letivo 2020/2021, realizou a PES no Colégio da Trofa (CT), sob Supervisão da Doutora Fátima Sarmiento e orientação do orientador cooperante (OC), professor Rúben Carola.

No contexto da PES (Estágio Profissional), a questão dos propósitos, fundamentos e orientações na formação para o ensino sustenta-se no estudo dos saberes mobilizados e utilizados pelos atores do processo de ensino e de aprendizagem: Estudantes-Estagiários (EE), Professores Cooperantes e Supervisores de Estágio, na busca de um aperfeiçoamento contínuo para a ação de ensino.

(Albuquerque et al., 2013, p.121)

O RPES, envolve o reconhecimento da proficiência nas três dimensões de desempenho por parte do EE, possibilitando uma autoanálise acerca do planeamento, realização e avaliação. Na sua elaboração, pretendi refletir sobre as minhas competências a nível pessoal e profissional, de forma a alcançar as expectativas consignadas a este ano repleto de aprendizagens, desenvolvimento próprio e desempenho profissional. Este foi relevante na procura pela evolução, adaptabilidade e o desenvolvimento em vários domínios, referentes à própria ação docente.

A ordem de trabalhos deste relatório seguirá o regulamento da PES do ISMAI, procurando retratar as dimensões pessoal e profissional, o enquadramento institucional, a prática profissional, a participação na escola e a relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional e as reflexões decorrentes do mesmo. Assim sendo, o presente documento está estruturado segundo oito capítulos. O primeiro capítulo é relativo à introdução deste documento, o segundo apresenta a minha caracterização, o meu percurso e as minhas expectativas relativas à PES. O terceiro capítulo descreve aspetos significativos do contexto

onde foi realizada a PES e a importância da mesma, o quarto apresenta uma reflexão de todas as experiências do processo de ensino, relativamente às dimensões de intervenção pedagógica, onde surgem explanados o planeamento, realização e avaliação. O quinto capítulo expõe as vivências mais impactantes para os EE, o papel dos mesmos na comunidade escolar, a atuação perante as situações experienciadas, os aspetos referentes à socialização profissional e institucional, a componente ético-profissional e as atividades dinamizadas pelo NPES. O sexto reúne o conjunto de alterações realizadas ao processo de ensino à distância, o sétimo especifica algumas das ações de formação realizadas, assim como a pertinência da procura constante de conhecimento atualizado, a reflexão sobre as dificuldades sentidas ao longo do ano e o seminário realizado. Por último, o oitavo apresenta a conclusão, sob a forma de reflexão final sobre todo o processo e impacto da PES.

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

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

O meu nome é Joana Isabel da Silva Claro, nascida a 15 de março de 1998, natural de Outiz, Vila Nova de Famalicão, licenciada em EF e Desporto no ISMAI e discente do último ano do MEEFEBS.

Atualmente sou bailarina, professora e treinadora de grupos de competição na área da dança. Caracterizo-me como uma pessoa muito exigente comigo própria e considero-me a minha maior crítica, no entanto, vejo a falha como algo positivo, uma necessidade para evoluir. Desde sempre, fui uma pessoa muito extrovertida, leal, amiga do amigo, extremamente ligada à família, bastante frontal e sincera. Além de aparentar ser uma pessoa muito segura e confiante, julgo que o meu maior defeito é ser demasiado perfeccionista.

Os aspetos que mais admiro nos que me rodeiam e por esse motivo tento preservar bastante são a organização, a pontualidade, a proatividade, a responsabilidade e sobretudo a persistência. Todos os que me conhecem, descrevem-me como alegre, lutadora, espontânea, focada, com vontade de motivar e ser um exemplo. Uma das maiores curiosidades sobre mim é o facto de gostar de ter a meu lado pessoas que me desafiem e me façam crescer, em termos pessoais e profissionais.

Em relação às minhas vivências a nível desportivo, não podia deixar de referir a pessoa que mais influenciou o meu percurso, quer do ponto de vista pessoal como desportivo, o meu padrinho, Luís Silva. Um ex-atleta paralímpico de Boccia, treinador e fundador da Associação

de Boccia Luís Silva, jogou em diversos clubes como Braga, Porto e Boavista. As suas maiores conquistas, foram a participação nos Jogos Paralímpicos Londres 2012 - Medalha de Prata, a medalha de ouro no Euro Boccia 2009, 3º Lugar no Euro Boccia 2009 (Individual), 4º Lugar no Mundial de Boccia 2010 (Individual), 2º lugar nos Jogos Paralímpicos Londres 2012 (Pares), 1º Lugar no *Open Championship* em 2014 (individual) e 1º lugar no *Boccia World Open* 2016 (individual). A pessoa que acabei de apresentar representa muito para mim, é uma verdadeira inspiração, além de ser meu padrinho e tio é um verdadeiro amigo. Todo o seu sucesso motivou-me a continuar a lutar pelos meus sonhos, é um exemplo que tenho sempre presente em todas as minhas decisões desportivas e pessoais.

Em 2001, o meu padrinho abriu um ginásio, denominado Ginásio *Danyforma*, localizado em Outiz, construído no terreno contíguo à minha casa e onde passava grande parte do meu tempo, considero que este foi o fator que impulsionou a minha caminhada desportiva.

Aos 4 anos, por influência da minha família, iniciei as aulas que existiam no próprio ginásio, começando pela dança. A curiosidade por conhecer novas modalidades foi-me acompanhando e sinto-me uma privilegiada pelas oportunidades que tive. A capoeira surgiu no meu percurso, pois a musicalidade foi um fator importante, que me permitiu conjugar as artes marciais com a dança. Durante este período da minha vida, aprendi a expressar os meus sentimentos através do movimento, a gingar, a lidar com imensas experiências emocionais, além disso tornou-me mais disciplinada.

Por volta dos 8 anos, ingressei na equitação, criei laços fortes e fui bastante comprometida, abdicando de muito para praticá-la. Nos dias de hoje a paixão pela modalidade ainda permanece, mas ainda não surgiu oportunidade certa para o recomeço.

Em 2010, por convite do professor da disciplina de EF, integrei a equipa de voleibol de desporto escolar na Escola Secundária Camilo Castelo Branco. A minha primeira vivência com uma modalidade coletiva, com o desporto escolar e com a vertente competitiva foi enriquecedora, devido ao sentimento de pertença, espírito de equipa, vitória, derrota, esforço e empenho ligado à causa. Aprendi bastante com esta modalidade, mas acima de tudo, que a persistência é a chave do sucesso. O voleibol ensinou-me a não desistir, deu-me suporte, alegria, companheirismo, coragem, humildade e amizades para continuar a batalhar na vida, sendo e querendo estar feliz.

Fui-me apercebendo que toda esta caminhada foi essencial para me tornar na pessoa que sou hoje. Ao longo do meu percurso, o desporto foi tendo um papel fundamental, pois adorava tudo aquilo que fazia, simplesmente as circunstâncias foram alterando as minhas rotinas e a

dança foi a única modalidade que esteve presente ao longo do tempo. O meu interesse pela área desportiva motivou-me a participar em imensos projetos ligados à mesma, estabeleci ligações com professores de EF que me ajudaram na realização dos meus objetivos e isso levou-me a querer ser uma figura relevante para os meus alunos, tal como eles foram para mim.

Em março de 2015, inscrevi-me nos pré-requisitos, para conseguir ingressar na licenciatura de EF e Desporto, onde permaneci por 3 anos. Este período foi intenso, árduo, mas muito gratificante, pelos projetos que assumi em paralelo com a licenciatura.

Durante este período, dediquei-me ao máximo na minha formação e integrei a *Groove Spot*, um Clube de Danças Urbanas, sediado em Vila Nova de Famalicão, que surge em setembro de 2012 com um projeto onde a excelência técnica está aliada a valores humanos elevados, democratizando o acesso à dança como forma de arte e de bem-estar físico e psicológico. Como área de intervenção, distingue-se pelas danças urbanas (*hip hop, house, funk styles, urban ou dancehall*), mas têm fortes ligações a outras áreas como o *ballet*, contemporâneo, o *jazz* ou as afrolatinas.

O meu objetivo no momento, além de me tornar melhor bailarina, era sem dúvida o início da vertente competitiva na área da dança e a possibilidade de um futuro na mesma. As equipas de competição afiliadas à *Groove Spot*, denominam-se *Groove Monsterz*, mas no fundo ultrapassam em muito o âmbito da “competição”, pois os seus elementos são o espelho do trabalho, resiliência, superação e diversão.

No clube de danças urbanas em que estava inserida, em paralelo com a face competitiva que é vista como a principal, durante os vários anos também integrei a vertente de palco e exibições em eventos desportivos e culturais, como os seguintes espetáculos: “*My House*”, “*Live’n’groviin*”, “*Tributos*”, “*13*”, entre outros.

Relativamente à minha formação enquanto bailarina, passei duas temporadas de formação em Los Angeles, nas seguintes escolas *Millenium Dance Complex, Movement Lifestyle, Snowglobe Prespective, Kinjaz Dojo* e *Kreative Mindz* e uma temporada na Alemanha no *Urban Dance Camp*.

Em 2016 comecei a coordenar uma das equipas do projeto *Groove Monsterz, Lil Grooverz*, onde permaneci por duas épocas. Na época 2018/2019 coordenei a equipa *GM Grooverz*, tendo atingido sempre as finais nacionais.

Em 2018 fiz a minha primeira representação internacional nas finais mundiais do *World Hip Hop Dance Championships*, em Phoenix, no Arizona, além deste, como treinadora e

coreógrafa da equipa *Lil Grooverz*, destaco o apuramento e participação para as mesmas na categoria junior.

Em 2017 e 2018 participei no “*Workshop oficial Hip Hop International’s Rules & Regulations*” e ainda nesse ano, fui júri no escalão varsity do *Warm Up Qualifica*.

Em 2019, após vencer todos os campeonatos nacionais, exceto o *Hip Hop International* (HHI) Portugal, competi de novo nos Estados Unidos da América, onde em conjunto com a minha equipa, alcancei uma histórica meia final mundial, em 18.º lugar.

Durante todos estes anos fui bailarina dos *Groove Monsterz Dance Company*, e *GM FAM*, treinadora e coreógrafa da equipa *GM Dancehall Vybz*, *Lil Grooverz*, *GM Grooverz* e professora na *Groove Spot*. Além destas vertentes, sou professora no projeto *Dance4all*, levando a dança a algumas escolas do concelho de Vila Nova de Famalicão.

O interesse e paixão pelo *dancehall* foi surgindo ao longo do meu processo formativo, e assim tornei-me professora de *ragga kids*.

Em relação aos resultados mais marcantes do meu percurso, foram o 18º Semi-Finais Adult, Finais Mundiais HHI, Phoenix, EUA, em 2019, sendo esta a melhor classificação de uma *Crew* Portuguesa no campeonato do Mundo, a participação nas Finais Mundiais HHI 2018, Phoenix, EUA, no escalão *megacrew* e o prémio de melhor bailarina feminina no escalão adulto do 4º Torneio *Who’s the Best*, em 2018.

No ano letivo 2018/2019 terminei a licenciatura, foi um momento extremamente importante para mim, no sentido em que além de estudante, já estava a trabalhar. Durante todos estes anos, transferi para tudo o que fazia o melhor de mim, todos os sucessos alcançados representaram muito mais do que meros resultados, mostraram-me que toda a dedicação é sempre recompensada. Exercer funções na área do ensino da dança e o facto de estudar em paralelo, permitiu-me aprimorar questões pedagógicas e criar uma identidade profissional mais sólida, com a certeza de ter escolhido o futuro certo.

Nas épocas 2019/2020 e 2020/2021, a equipa *GM Grooverz*, atualmente coordenada por mim, ficou apurada em 3º lugar para as finais nacionais do HHI e consecutivamente atingiu um 5º lugar nas finais nacionais, após um ano afastada da competição, devido à pandemia.

Atualmente frequento o MEEFEBs, sinto-me extremamente orgulhosa da caminhada que percorri e de tudo o que construí até hoje, com a certeza de que tentarei ser melhor dia após dia e que não existem limites para os nossos sonhos, desde que estejamos prontos para os enfrentarmos. O gosto pela área do ensino da EF, surgiu desde sempre e todo o meu percurso

me motivou a tomar esta escolha, que pretendo seguir sempre, com muito amor à área que escolhi.

## 2.2.Expectativas iniciais

O ano letivo 2020/ 2021 era para mim um ano muito especial, sendo este bastante atípico e desafiante, ainda assim, eram muitas as expectativas em relação ao mesmo. Relativamente à escola, estava bastante satisfeita, pois tinha sido a minha primeira opção e esperava corresponder da melhor forma à exigência, objetivos e rigor da instituição, assim como vir a ser uma figura significativa na comunidade escolar.

Com a orientação do professor Rúben Carola, OC e a colaboração dos meus colegas Ana Barros e Pedro Pinto, sentia que iria ser um ano de grande desenvolvimento pessoal, evolução, espírito de equipa, mas acima de tudo rico em experiências únicas que vou levar para o meu futuro.

Após alguns anos de formação na área, sabia que iria conseguir colocar em prática os conhecimentos adquiridos até ao momento. Esperava tornar-me uma profissional mais capaz, mas acima de tudo com a certeza de que estava no caminho certo, a fazer o que gostava, com vontade de evoluir e ser sempre melhor a cada dia.

As minhas expectativas eram as de manter sempre a segurança dos meus alunos, controlar, ensinar e reeducar para que conseguissem superar as suas limitações, alterar comportamentos e atitudes no sentido de reconquistar o bem-estar geral, consciencializar para a adoção de estilos de vida mais ativos, ser capaz de transmitir os benefícios da nossa disciplina, associados à realidade em que vivemos e incentivar para a aquisição de boas práticas. Assim sendo, considero importante envolver os pais e professores no processo de ensino e aprendizagem, para que os alunos se sintam mais motivados e acompanhados ao longo da intervenção, incentivando à inclusão e gosto pela prática.

Por ser um ano tão diferente do habitual, pensava ser necessário algum tempo de adaptação, contudo sabia que o envolvimento com a área, neste ano tão relevante no meu percurso, me permitiria ser uma melhor e mais completa profissional, com a certeza de que toda a dedicação e persistência me abririam portas de sucesso, para seguir sempre o que desejo. Ainda que estivesse orgulhosa de tudo o que vivi e aprendi, estava ansiosa pelo que me esperava, com a consciência de que grandes vitórias necessitavam de muita determinação e vontade e que existiam dificuldades a ser ultrapassadas. A motivação para o início da nova etapa era elevada, mas estava convicta de que seria árduo, exigente e desafiante.

A evolução não se traduz em algo constante, por este motivo, sabia que o meu percurso seria repleto de diferentes fases, mais ou menos positivas. Desejava que cada situação me permitisse progredir e criar a minha própria identidade enquanto docente versátil, comprometida, inovadora, criativa, entusiasta, responsável, solidária, respeitadora e companheira.

Esperava que todas as minhas expectativas fossem cumpridas e que o desejo de ser notável no percurso dos meus alunos se concretizasse. No início do ano prometi a mim mesma manter sempre o foco, querer sempre mais e melhor e marcar a diferença pela forma positiva como pretendia trabalhar em todos os momentos do meu ano.

Em suma, O CT possibilitou-me as melhores condições para que as minhas expectativas relacionadas com a PES fossem alcançadas. Além de toda a comunidade escolar, as oportunidades potencializadas, disponibilidade demonstrada, confiança depositada, instalações e o acompanhamento do OC, assim como do grupo de EF, foram essenciais para a obtenção dos objetivos pretendidos enquanto EE.

### **3. Enquadramento Institucional**

#### **3.1.A importância da PES**

A PES constitui um momento de extrema relevância no nosso percurso enquanto EE, sendo este, um dos primeiros contactos com a realidade profissional. Tal como indicado por Filho e Iaochite (2015), durante o estágio curricular supervisionado, as experiências de ensino que surgem representam um papel crucial na formação de futuros professores.

Os EE no decorrer do ano em que realizam a PES lidam com diversos contextos que lhes permitem adquirir conhecimentos próprios da ação docente. O estágio profissional, torna-se um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições, sendo fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem, relativos a diferentes níveis, contextos e modalidades de ensino (Albuquerque et al., 2013).

A PES é um momento de crescimento para o EE, tal como refere Albuquerque et al. (2015) o crescimento pessoal associado ao processo de estágio, reúne aspetos ligados à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, relativos à competência profissional. Além destes fatores, é também marcada pela dimensão pessoal, Seabra et al. (2016), indicam que para um EE existe muitas vezes tensão associada ao estar integrado num contexto diferente e por conseguinte ter de realizar diversas tarefas em pouco tempo. Deste modo, considerando o que foi referido, é perceptível que a PES constitui um processo enriquecedor, pois coloca o EE fora

da sua zona de conforto, incentivando a resolução dos problemas que vão surgindo e a procura incessante pela evolução.

Marcon et al. (2013) refere que a formação inicial é o momento em que nos deparamos com a realidade onde vamos intervir, conhecendo os alunos, a escola, contribuindo para a recolha de informações necessárias para a elaboração do planeamento, implementação e a gestão das práticas pedagógicas. Neste sentido, é fundamental que o EE se sinta acompanhado, refletindo sempre as suas práticas, assumindo as críticas de forma construtiva para alcançar o objetivo de se tornar mais proficiente na sua área. Este contacta com as diversas funções de um professor, percecionando todos os desafios inerentes a esta profissão, aprendendo e responsabilizando-se para ser melhor.

### 3.2. A PES no ISMAI

O ISMAI, é a instituição universitária e formadora, que através da formação académica, possibilita aos alunos a realização da PES. Esta representa uma unidade curricular inserida no segundo ano do MEEFEBS, e o respetivo RPES, cuja regulamentação se encontra substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº 11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio. O CT é a escola cooperante, onde se realiza a PES, esta tem um protocolo com o ISMAI, com as condições previstas no decreto-lei anteriormente indicado.

O objetivo primordial da PES no ISMAI visa integrar o 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: (1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; (2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade e o (3) Desenvolvimento Profissional. Na PES é esperado que o EE desempenhe diferentes funções e atividades na escola cooperante, tais como o que envolve o contexto de aula e lecionação, departamento curricular / grupo disciplinar, direção de turma e o desenvolvimento de um Seminário.<sup>1</sup>

Ao longo da PES, os EE são avaliados através de vários aspetos, como por exemplo, a observação de aula por parte do OC e da Supervisora (SP), assim como a recolha de perceções acerca dos saberes, pelo comportamento, postura, atitudes e forma como se relaciona com a comunidade escolar. A própria pontualidade, assiduidade, disponibilidade e pro-atividade são

---

<sup>1</sup>Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

fatores relevantes para o EE. Além destes, o Seminário e a sua preparação é um elemento crucial, assim como o dossier da PES, os documentos elaborados, as auto e heteroavaliações e o RPES que fazem parte do vasto leque de atividades desenvolvidas e avaliadas.

Os principais intervenientes da PES são o ISMAI, a escola, o EE, a equipa de supervisão e o OC. No ano letivo 2020/2021, os elementos que constituíram esta unidade curricular foram 7 SP, 22 OC, 22 escolas cooperantes, 64 EE.

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

É de extrema relevância caracterizar o Colégio da Trofa, assim como todo o seu meio envolvente. Além destes aspetos, as análises da sua oferta desportiva, das parcerias existentes ou locais ligados à área nas suas proximidades, permitem-nos manter informados para que possamos aconselhar e incentivar a prática de atividade física aos nossos alunos, com os recursos disponíveis.

Este momento de reconhecimento do contexto no qual atuamos, segundo Marcon et al. (2013) é importante, para que os futuros professores conheçam as características da escola, dos alunos, como forma de anteciparem as suas incertezas, preparando-se eficazmente para obter sucesso na sua intervenção enquanto docentes, considerando a realidade em que estão inseridos.

O CT é a escola cooperante, na qual estou a realizar a PES. Um colégio conhecido pelo “ensino de excelência”, situado na Trofa, uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito do Porto, Região Norte e sub-região da Área Metropolitana do Porto. É sede de um município com 38.999 habitantes e subdividido em 8 freguesias. Abrangendo uma área de 71,71 Km<sup>2</sup>, a cidade é delimitada a sul e a poente com os municípios da Maia e de Vila do Conde e a Norte e a nascente com os concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso.

Esta é uma escola com um Projeto Educativo que abrange do ensino pré-escolar ao 12º ano, uma instituição privada que enquadra e cumpre com normas estabelecidas no regulamento interno e está aberta a todos, independentemente da raça, crença, ideologia ou condição social.

Iniciou a sua atividade no dia 7 de outubro de 1963, com a designação de Externato de Nossa Senhora das Dores. Em 2008, com uma nova entidade proprietária, o Externato de Nossa Senhora das Dores passou a designar-se Colégio da Trofa, introduzindo neste mesmo ano profundas alterações nas infraestruturas, para oferecer a possibilidade de integrar o ensino secundário, nos cursos de Ciências e Tecnologias e Ciências-Económicas. Mais recentemente, o Colégio expandiu as suas instalações aumentando o número de salas, o que possibilitou

umentar a oferta do ensino secundário ao acrescentar o curso de Línguas e Humanidades. O colégio apenas apresenta um horário diurno entre as 8:20h e as 18:35h.

O propósito preponderante do CT é proporcionar aos seus alunos excelentes condições de aprendizagem, promovendo um crescimento harmonioso a par de uma formação civilizada, cujo sucesso dos alunos é extremamente valorizado. O colégio tem 650 alunos e conta com um grupo de 56 docentes e 29 não docentes, responsáveis pela evolução dos seus alunos.

O CT dispõe de uma localização privilegiada, sendo que se encontra próximo da estação de comboios e de algumas paragens de autocarros, permitindo uma aglomeração de alunos não só da Trofa, como de algumas cidades periféricas em virtude do acesso privilegiado.

Além destas características e das condições que o colégio fornece aos alunos, existem inúmeras atividades extracurriculares que despertam e sensibilizam os alunos para as diversas áreas educacionais como por exemplo Educação Musical, Dança, atelier de Informática e atelier de Artes. O ambiente vivido no colégio permite que a comunidade escolar esteja envolta num contexto educativo seguro, familiar e adaptado às características de cada um.

De forma a potenciar a adesão à prática desportiva, a cidade da Trofa tem à disposição locais propícios à sua prática. Como serviços municipais, existe o Aquaplace e o Pavilhão Polidesportivo de São Romão do Coronado, onde podem ser praticadas todas as modalidades desportivas desde coletivas a individuais. No entanto, para os que preferem atividades ao ar livre, têm ao dispor o Parque Nossa Senhora das Dores e o Parque Dr. Lima Carneiro, que dispõe de uma zona pedonal e uma área com circuito de manutenção e tabelas de basquetebol. Estes locais destinam-se a promover a prática de atividade física como uma importante ferramenta para a melhoria da condição física, qualidade de vida e saúde dos cidadãos.

No centro da cidade, o município está empenhado em criar mais espaços verdes públicos e corredores de árvores nas velhas e novas artérias da cidade. Além dos dois parques já indicados, existem algumas zonas de referência como o Jardim da Nova Abelheira, Souto de Bairros, Souto da Lagoa e Jardim da "Cidade Nova".

### 3.3.1. As minhas turmas

No início deste ano de PES, foram atribuídas 2 turmas a cada um dos EE do NPES. As minhas turmas foram o 7º B e o 10ºA2, além destas, lecionei as aulas do 5ºA no terceiro período, pois esta turma foi partilhada pelos três EE, sendo que cada um lecionou as aulas à turma durante um período. O contacto com os diferentes ciclos de ensino, para uma experiência mais abrangente foi um dos desafios lançados, assim sendo, experienciamos a lecionação de aulas

ao primeiro ciclo, em contexto de atividades desenvolvidas, em aulas regulares e na implementação do projeto de intervenção.

#### 3.3.1.1. Turma 5º A

A turma do 5º A era constituída por 22 alunos, 9 do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Os alunos eram extremamente interessados e demonstravam um gosto enorme pela prática desportiva. A turma manifestava muita vontade na realização de tarefas diferentes, revelando predisposição e responsabilidade para a aprendizagem de novos conteúdos.

Relativamente aos resultados obtidos através da implementação dos testes do FITescola aplicados no início do ano, percecionei a necessidade de criar condições para melhorarem a força dos membros superiores, dos músculos da região abdominal, a impulsão vertical e horizontal e a flexibilidade dos membros inferiores, incluindo nas minhas aulas ao longo do ano, exercícios que promovessem o desenvolvimento destas componentes da aptidão física.

Sendo a faixa etária desta turma mais nova, foi sempre necessário um reforço sistemático das informações e conteúdos das aulas. Com a criação de algumas rotinas, consegui melhorar a gestão das aulas e posteriormente a qualidade do ensino, proporcionando à turma um ensino adequado às suas características.

#### 3.3.1.2. Turma 7ºB

A turma 7ºB era constituída por 23 alunos, 10 do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os a 12 e 13 anos.

Nesta turma, 83% dos alunos gostavam da disciplina de EF e 9 dos alunos consideravam-na a disciplina preferida. Na turma existiam 3 alunos com dificuldades visuais e um aluno com necessidades especiais (NE), apresentando dificuldade de linguagem, visão e ataxia motora.

Através dos dados recolhidos dos testes do FITescola, percecionei que alguns alunos deveriam melhorar a força dos membros superiores, dos músculos da região abdominal, a impulsão vertical e horizontal e a flexibilidade dos membros inferiores, reforçando nas minhas aulas ao longo do ano, exercícios que promovessem o desenvolvimento destas componentes, em concreto nos alunos que apresentaram resultados mais baixos nos diversos testes.

No início do ano letivo, adotei uma postura mais severa e mais autoritária, no entanto com o passar do tempo e conhecendo os limites de cada aluno, comecei a estabelecer maior ligação com os alunos, atribuindo-lhes maior autonomia e sentido de responsabilidade. Quando os alunos desta turma perceberam um controlo mais flexível, passaram a estar mais predispostos para receber informação.

Neste sentido, interpretei a motivação dos estudantes como um fator muito importante para conseguir que eles estivessem propensos a aprender, percebendo como os orientar em busca das suas aprendizagens, mantendo um clima de aula positivo. Ainda assim, considero que a postura mais severa na fase inicial foi crucial na obtenção de progressos no processo de ensino. Desta forma, ganhei o respeito e a colaboração da turma para as restantes aulas.

### 3.3.1.3. Turma 10ºA2

A turma do 10ºA2 era constituída por 24 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Nesta turma 92% dos alunos gostavam da disciplina de EF e 4 consideravam-na a disciplina preferida. Podemos verificar a existência de 6 alunos com dificuldades visuais, 1 com dificuldades respiratórias e 2 com dificuldades motoras.

Esta turma era numerosa, calma e com alunos muito distintos. Os alunos apresentavam elevado gosto pela prática desportiva, visto também praticarem atividades desportivas extracurriculares. A turma em geral era muito participativa, empenhada e bastante cumpridora das normas de funcionamento das aulas. Os alunos eram dedicados, pró-ativos, autónomos e responsáveis na procura pelas próprias aprendizagens. No primeiro mês, a falta de confiança entre os alunos da turma era nítida, pelo facto de grande parte da turma ser nova na escola. Neste seguimento, foi necessário ajustar e criar algumas estratégias para que eles pudessem socializar e se sentissem mais confortáveis e predispostos para a prática. Mais tarde, já se verificava grande cumplicidade, espírito de entreajuda e amizade na turma.

Mediante os dados recolhidos dos testes do FITescola, percecionei que alguns alunos deveriam melhorar a força de resistência dos membros superiores, dos músculos da região abdominal, a impulsão vertical e horizontal e a flexibilidade dos membros inferiores, reforçando nas minhas aulas ao longo do ano exercícios que promovessem o desenvolvimento destas componentes, em concreto nos alunos que apresentaram resultados mais baixos nos diversos testes.

### 3.4.O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

O NPES é muito importante para os EE, quer pelo papel colaborativo, quer pelas relações interpessoais estabelecidas, partilha e toda a aprendizagem decorrente da mesma. O NPES em que estive inserida era constituído por mim, pela Ana Barros e o pelo Pedro Pinto, assim como o nosso OC, professor Ruben Carola e a SP, Doutora Fátima Sarmento. No decorrer deste momento de formação, o OC e SP foram figuras cruciais na PES, tal como indicado por Seabra et al. (2016) o papel do OC passa por auxiliar toda a integração do EE na escola cooperante, assim como a experiência cultural profissional escolar. A SP acompanha todo o processo, colabora com o OC do ponto de vista reflexivo e envolve-se no processo formativo. Quanto aos meus colegas EE, eles foram elementos consideráveis neste ano tão árduo e intenso. Em conjunto partilhamos receios, angústias, refletimos acerca de todo o processo, ajudamo-nos mutuamente e também nos motivamos para que pudéssemos intensificar a nossa experiência, deixando no CT a nossa marca individual e em equipa que revelamos ser.

Ainda relativamente, ao NPES, podemos destacar as diferentes personalidades e até mesmo potencialidades de cada um de nós, pois estas enaltecem a versatilidade do nosso núcleo, assim como a capacidade adaptativa. A Ana Barros, tal como eu, ligada à dança e o Pedro Pinto com muita experiência na área do futebol. Como EE já tínhamos alguma experiência e já trabalhávamos nas nossas áreas de maior investimento e formação, sendo notório tanto na capacidade de atuação como na forma como nos adaptamos facilmente ao contexto.

Tal como está previsto no regulamento da UC de PES do MEEFEBS, o OC orientou-nos enquanto EE durante os períodos de realização da PES, tendo por base os objetivos previamente definidos, colaborando na nossa avaliação, de acordo com as orientações gerais emanadas pelo ISMAI, respeitando o Projeto Educativo e o Plano anual de Atividades do CT.

Todos os momentos de discussão foram significativos para a obtenção das melhores estratégias, que obviamente foram alteradas e adaptadas consoante as circunstâncias e os resultados de cada ciclo de ensino e a turma em questão. Além destes aspetos, o OC esteve sempre disposto a ajudar e analisou todas as nossas propostas, documentos, práticas, sendo crítico e exigente numa perspetiva muito positiva de nos despertar a procura pelo aperfeiçoamento e progresso no desempenho das nossas funções.

O acompanhamento de todas as atividades realizadas tanto no espaço de aula, como em todos os momentos inerentes à PES, o fornecimento dos documentos estruturantes da escola

cooperante, como a oportunidade de participação nas várias atividades de desenvolvimento das funções relativas ao desenvolvimento curricular, foram tomadas em consideração pelo nosso OC para com o NPES. As sessões semanais, reflexões, críticas construtivas, trocas de experiências, sugestões de melhoria, auxílio na procura pelas soluções ou estratégias, foram fundamentais, visando otimizar a nossa atuação.

As reuniões do NPES com o OC foram bastante importantes, pois permitiram aos EE perceberem o trabalho realizado, conversarem sobre as propostas a elaborar na semana seguinte e realizarem uma análise da semana anterior, as mesmas decorriam às segundas entre as 09:20h e as 11:15h. Contudo, durante todo o nosso horário semanal, estipulado no início do ano letivo e ao qual cumprimos na íntegra, fomos sempre esclarecendo dúvidas e trabalhando para o nosso enriquecimento profissional. No final de cada reunião de orientação e segundo uma ordem estabelecida no início do ano letivo, um dos EE elaborava a ata.

A Doutora Fátima Sarmiento, foi notável pela forma como nos acompanhou e orientou estabelecendo sempre a ligação do NPES com o ISMAI. Durante este ano, no papel de SV foi promovendo orientações pedagógicas, refletindo sobre as nossas práticas, ajudando-nos a entender quais os caminhos a seguir, auxiliou e alertou para o cumprimento de todas as etapas da PES, teve conhecimento das diversas atividades dinamizadas, cedeu materiais determinantes para a nossa atuação, além de todo o apoio na elaboração do plano de formação e de intervenção na escola (PFIE) e RPES.

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

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

###### **4.1.1. Conceção de ensino**

De acordo com Roldão (2007), o que distingue o professor de outros profissionais é o saber científico. Neste sentido, a forma como intervimos foi muito baseado no que acreditamos ser o mais adequado para os nossos alunos, considerando estes últimos anos de formação académica na área do ensino. As nossas vivências marcaram-nos de tal forma que foi possível criarmos uma ideia do que pretendemos ou não ser, dos caminhos a percorrer, conciliando as convicções com possíveis expectativas na tentativa de evoluirmos no desenvolvimento da nossa atividade.

No nosso ponto de vista, ser professor vai muito além dos direitos e deveres associados à profissão, ser professor é ser muita coisa em simultâneo. Deve existir preocupação relativa a vários fatores que consideramos relevantes, como o próprio ato de ensinar, a intervenção, inclusão, valorização, fomentação da autonomia, respeito, desenvolvimento de competências, dinamização de atividades educativas, estratégias inovadoras e diferenciadas, criação de aprendizagens significativas, comunicação, cumprimento dos documentos orientadores da escola, reflexão sobre a prática, investigação, ética, trabalho em grupo e a partilha com o próximo.

Segundo Januário et al. (2015) o professor é responsável pelo planeamento e organização do processo de ensino, com a finalidade dos seus alunos se desenvolverem, para que este fator decorra é necessário fornecer as melhores condições para que os alunos estejam motivados e preparados para atingir os objetivos.

No início deste ano letivo, no dia 7 de setembro, apresentei-me no CT, para a primeira reunião do NPES. Este foi um dia inesquecível, por ser o início de uma etapa crucial no meu futuro, o abrir de portas para a concretização de um grande objetivo da minha carreira profissional.

Hoje, quando pisei pela primeira vez o CT, escola onde vou realizar a PES, estava muito ansiosa, pois apesar de não ser a meu primeiro contacto com a realidade de ensino, é um contexto diferente. Confesso que fiquei um pouco surpreendida e assustada com a quantidade de trabalho inerente ao início do ano letivo, mas penso que o facto de já conhecer os colegas com quem vou trabalhar me permite estar mais confortável. Ainda durante o dia, li uma expressão que me deixou pensativa. A realidade é que “Vai e Faz!” reflete totalmente o meu lema, pois quando quero vou e faço, lutando para alcançar, sem medos.

(Reflexão da primeira reunião do NPES, 7 de setembro de 2020)

Durante a primeira semana de contacto com a PES e especificamente uma semana antes de iniciarem as aulas, realizamos algumas reuniões com o Departamento de Expressões e com o grupo de EF. Nessa semana inicial, conhecemos todas as características do colégio, especificidades da disciplina e o modo como a teríamos de planear e lecionar ao longo do ano. Além destes aspetos, conhecemos e analisamos os instrumentos de autonomia da instituição de ensino, sendo eles o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

No CT, por decisão do grupo de EF, a estratégia adotada em conformidade com o programa nacional de EF (PNEF) é a implementação de diversas modalidades por período, com número mais reduzido de aulas, para que os alunos possam experienciar, vivenciar, conhecer e adquirir um vasto leque de vocabulário quer em termos psico-motores, cognitivos e até mesmo psicossociais ligados a cada uma.

Em conjunto com o grupo de EF, definimos o planeamento anual para a disciplina de EF, com as modalidades a serem implementadas em cada período, considerando as características gerais, as diretrizes enunciadas, tanto no PNEF, assim como nas aprendizagens essenciais e o contexto específico de cada turma.

O PNEF, segundo Quina (2009) é um documento extremamente relevante para a EF, é uma referência que cria conformidade entre o trabalho desenvolvido pelos professores e alunos, considerando os diferentes ciclos de ensino e respetivos anos, adaptados ao contexto escolar e da turma.

Além destas reuniões de carácter mais abrangente, também nos foram atribuídas as turmas, e apresentadas, pelo OC, as particularidades dos alunos que as integravam, alertando-nos para algumas dificuldades que pudessem surgir com os diferentes alunos.

Ainda assim, durante o processo de formação existem três conceitos que os futuros professores devem ter em consideração, segundo Bento (2003), a planificação, a realização e a análise ou avaliação. Deste modo, é relevante que o EE consiga refletir sobre o seu desempenho, tendo em consideração estes conceitos.

#### 4.1.1.1. Modelos de Ensino

Neste ano desafiante e no qual bastantes alunos aparentavam estar mais desmotivados, menos ativos, acabando até por abandonar muitas das atividades desportivas extracurriculares às quais pertenciam, considero que a inovação e aplicação de diferentes metodologias colmatou estes fatores, aumentando o interesse, responsabilidade e autonomia dos alunos pelas próprias aprendizagens.

Existem inúmeros modelos de ensino que o professor de EF tem ao seu dispor. Ao longo do ano fomos alterando e implementando os modelos conforme as modalidades que estávamos a lecionar. Não implementamos os modelos seleccionados na íntegra, mas fomos adotando algumas características que achávamos pertinentes e adequadas aos diferentes contextos.

Os modelos mais utilizados foram o Student Designed Games (SDG), o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo Personalizado para a Instrução (MPI).

Nas modalidades de badminton, atividades rítmicas expressivas e voleibol, o MED foi a metodologia que consideramos mais viável, facilitando a instrução e a própria gestão de aula. É de referir que o clima se revelou muito positivo, assim como a motivação, satisfação e o encorajamento entre os colegas. O conjunto de aulas das unidades didáticas (UD) foi uma experiência inovadora e de muita aprendizagem para os alunos, incentivando o espírito de equipa, união e partilha.

O MED, proposto por Siedentop (1987), é um currículo e um modelo de instrução desenvolvido para permitir que os alunos tenham experiências de aprendizagem autênticas e agradáveis na EF, em atividades desportivas, dança, entre outros (Siedentop et al., 2019). O MED, é baseado nos valores do Desporto, possibilitando que as aulas de EF sejam envolvidas num ambiente de ensino e aprendizagem com características do Desporto Federado. Siedentop (1994) refere que as características da época desportiva que devem estar presentes nas aulas enquanto ocorre a aprendizagem do jogo, é a diferenciação de papéis, sentimento de afiliação, competição formal, festividades, evento culminante, espírito de equipa, registo estatístico, entre outros. Neste modelo, os alunos assumem gradualmente responsabilidade acrescida pelas aprendizagens, passando a ser o centro do processo, e desenvolvendo competências pessoais e sociais como a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e a inclusão (Mesquita, 2012).

Segundo Hastie e Curtner (2006), o MED tende a ajudar os alunos a participarem de forma justa e equitativa e por sua vez, a desafiar o seu pensamento além da replicação de técnicas e habilidades.

A metodologia adotada nas aulas de badminton até ao momento foi o MED, pois tem demonstrado ser eficaz por todas as suas características. Os alunos estavam divididos em equipas previamente estabelecidas, existiu diferenciação de papéis e rotatividade dos mesmos. Os alunos passaram pelas funções de árbitros, treinadores e registadores de pontuação. Pretendo manter esta dinâmica para as restantes aulas, enaltecendo o espírito de equipa e entejuda na turma, pois realmente funcionou como esperado.

(Reflexão de aula, 22 de outubro de 2020)

A implementação do MED melhorou as nossas práticas, colocando os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem e tal como no estudo de Harvey et al. (2020), os participantes expressaram uma série de sucessos e possibilidades associadas à implementação do MED nas escolas. As nossas perceções foram muito semelhantes às indicadas por Harvey et

al. (2020), cujos principais benefícios estiveram relacionados com o desenvolvimento pessoal e social, a inclusão e motivação do aluno.

Deste modo, nas modalidades coletivas, implementamos torneios geridos pelos participantes, incentivando a responsabilidade individual e grupal, com diversos quadros competitivos apresentados e expostos na zona de aula. Os sistemas de pontuação foram sendo alterados de forma a estimular e a surpreender sempre a turma. Aspectos como o espírito de equipa, cooperação e entreajuda, do mesmo modo que a diversificação de papéis, já elencados, foram muito importantes para que as aulas de badminton e voleibol se mantivessem dinâmicas e muito produtivas, capazes de tornar o processo enriquecedor e interessante para os alunos.

Segundo Siedentop et al. (2019) e tal como percebi na preparação e na própria implementação do modelo, os papéis dos alunos na Educação Desportiva são fundamentalmente diferentes dos papéis que os alunos desempenham nas abordagens tradicionais da EF.

O voleibol é uma modalidade muito específica e tal como aconteceu nas aulas anteriores, a metodologia utilizada foi o MED. Nesta aula, os alunos estavam a acumular pontos para as suas equipas, ainda que divididos por grupos de níveis e equipas distintas. Foi extremamente benéfico, pois apesar de estarem com pessoas de outras equipas, continuavam a alcançar a melhor pontuação para o seu grupo e a ajudarem-se mutuamente para tal, realizando exercícios de acordo com as suas necessidades.

(Reflexão de aula, 18 de janeiro de 2021)

Com a implementação do MED para lecionar a dança foi enfatizada a socialização do desporto, através de um papel ativo e organizado. Durante algumas aulas, os grupos estruturaram os trabalhos de equipa que foram avaliados no evento culminante. Como forma de integrar ainda mais os alunos no processo, foram adotadas inúmeras estratégias, sendo que muitas advieram das próprias características do modelo. Um dos exemplos claros deste processo de constante interatividade entre professor-aluno e aluno-aluno remeteu para o momento em que após as equipas apresentarem as suas coreografias com os devidos acessórios e cenários, os alunos votaram através de um boletim. O boletim apresentava diferentes categorias, tais como melhor tema, melhor bailarino, melhor bailarina, melhor guarda-roupa, melhor coreografia, melhor tema, grupo mais criativo, mais divertido e empenhado, para a atribuição dos prémios a cada grupo.

Na primeira parte, os alunos foram divididos pelos grupos fixos que permanecerão até ao final do conjunto de aulas da UD. A metodologia aplicada foi o MED e tal como era esperado, nesta primeira aula houve a criação de equipas, temas e gritos. Ainda assim, conseguiram iniciar o processo coreográfico autónomo e criativo por equipas, para apresentar na última aula, como coreografia final de avaliação.

(Reflexão de aula, 21 de setembro de 2020).

Segundo Pereira et al. (2013), a eficácia do MED ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e por sua vez das competências socio emocionais, é relativa às suas atitudes (entusiasmo, motivação, satisfação, etc.) e valores (afinidade, equidade, etc.). As nossas perceções enquanto EE dinamizadores foram muito semelhantes às indicadas por Harvey et al. (2020), relativas à implementação do MED, cujos principais benefícios estiveram relacionados com o desenvolvimento pessoal e social, a inclusão e motivação.

A metodologia utilizada para lecionar a ginástica foi o MPI, pois consideramos que ao implementar este modelo iríamos melhorar fatores que antes poderiam ser vistos como problemas nas turmas, tais como a vasta variabilidade de níveis e a falta de autonomia nesta modalidade em particular. Metzler (2017) indica nesta expressão a base do modelo “*Students progress as fast as they can or as slowly as they need*”.

O MPI é projetado para permitir que cada aluno progrida ao seu próprio ritmo com um conjunto de tarefas de aprendizagem prescritas. Cada conteúdo de aprendizagem inclui informações sobre as tarefas apresentadas, estrutura das mesmas, análise de erros e critérios de desempenho fornecido aos alunos. À medida que cada aluno conclui uma tarefa de aprendizagem de acordo com os seus critérios, pode progredir para uma nova tarefa da lista, dependendo da permissão do professor. Durante cada aula, o professor emite uma instrução e um feedback individualizado aos alunos (Metzler, 2017).

Este modelo permitiu-nos adaptar o processo às necessidades particulares de cada aluno, pois com uma atenção individualizada, os resultados tenderam a ser mais rápidos e eficientes. É importante referir que durante a intervenção, o nosso posicionamento esteve mais direcionado para as estações onde se encontravam os alunos com maior dificuldade na modalidade, pois estes corriam mais riscos, atribuindo um feedback mais direcionado para as suas limitações.

Nesta segunda aula de leção da ginástica, continuei a implementar o MPI. Este modelo permitiu-me criar níveis nos próprios exercícios. Após os alunos conhecerem a progressão que poderiam fazer em cada elemento gímico, iniciavam no nível 1, quando

atingiam os critérios e após a minha supervisão passavam para o nível seguinte. De referir que a autonomia foi algo bastante valorizado, visto que cada um individualmente treinava a sua sequência gímnica e quando se sentiam capazes de realizar algo mais desafiante, pediam o devido auxílio.

(Reflexão de aula, 11 de janeiro de 2021).

Neste seguimento, o SDG foi outro modelo de instrução implementado, este proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades e conhecimentos, orientando-os para um caminho de descoberta e imaginação. Esta abordagem centrada no aluno, facilita as experiências de aprendizagem dos mesmos (Leech & Marston. 2016). Este modelo foi adotado em diversas aulas do 3º período, numa perspetiva de permitir que os alunos em equipa criassem os seus próprios jogos, apresentassem e dinamizassem os mesmos com os colegas dos restantes grupos. Os jogos projetados pelos alunos na EF, a partir do modelo SDG, tem um efeito positivo na aprendizagem dos estudantes (Leech & Marston. 2016). Neste modelo os alunos criam os seus próprios jogos considerando certos parâmetros apresentados pelo professor. Neste contexto, o professor pode delimitar algumas regras e os alunos podem alterar as restantes variantes, criando decisões táticas distintas das modalidades que já estão habituados a praticar (Casey & Hastie, 2011). Esta procura pela inovação é extremamente relevante para aumentar a criatividade dos alunos em questão.

Segundo Hastie, Rudisill e Wadsworth (2013), os professores que apoiam a autonomia facilitam o processo, enquanto os professores controladores interferem na congruência entre os motivos internos autodeterminados dos alunos e as suas atividades em sala de aula. Pensando nisto, durante a dinamização deste tipo de modelos, os intervenientes são estimulados de forma a que resolvam problemas e sejam livres para tomar as suas decisões.

#### 4.1.2. Planeamento

Num mundo em constante mudança e a viver um momento difícil como o de pandemia Covid-19, a escola depara-se com diversos desafios e alterações. A educação e a formação ganham um novo sentido que reforça o seu valor de inovação, progresso e excelência. Para dar respostas aos desafios da sociedade atual, a escola, assim como os professores sentiram a necessidade de adaptar e planear o ano letivo considerando inúmeros aspetos relevantes desta nova fase que estamos a viver.

Segundo Bento (2003) a planificação e análise do ensino, aumentam a competência didática e metodológica e geram segurança na ação, neste sentido, o professor vivência as aulas com um ato criativo e sem preocupações associadas à mesma. É realmente nesta configuração que entendemos o planeamento, como uma forma de o professor estar preparado para usufruir ao máximo das suas práticas, sem receios e com confiança no seu trabalho.

Além destes aspetos, o planeamento tal como indicado por Bento (2003) constitui um exercício e uma afirmação de conhecimento específico de competência didática e metodológica específica. Querendo com isto referir, todos os aspetos relevantes ligados ao processo de planear e também do conhecimento específico de determinada disciplina ou matéria.

Nesta fase de preparação de ensino, como enaltecido por Quina (2009) e explanado de seguida, são realizadas pelo professor várias tarefas e documentos, tais como, o plano anual, de período, de unidade e de aula.

O departamento de EF com a ajuda do NPES elaborou o planeamento prévio destes documentos estruturantes e relevantes à ação docente e ao próprio ato de lecionar, tal como os que foram referidos, as UD gerais de cada ciclo de ensino, onde constam as grelhas de Vickers e aspetos relevantes a serem abordados em cada aula, entre outros. De forma mais individualizada, consoante cada turma e todas as especificidades inerentes a estas, realizamos as UD ajustadas e as devidas justificações. Os planos de aula foram sendo formulados ao longo do tempo, de forma a que os alunos atingissem as aprendizagens pretendidas e atenuassem as suas dificuldades.

O ato de ensinar, no contexto em que estamos inseridos, deve ser planeado e mobilizado tendo em consideração as características de cada indivíduo, tendo um currículo alternativo para casos específicos, que necessitem de adaptações no processo de ensino. O reconhecimento das potencialidades e limitações de cada um, foi fundamental para conseguirmos corresponder de forma geral e abrangente às necessidades dos nossos alunos, ao nível do desenvolvimento físico, afetivo, social e moral.

Uma base estável e um planeamento bem estruturado que envolve não só a EF, mas também todas as outras disciplinas, docentes e comunidade escolar no geral, auxilia os alunos para que sintam que conseguem alcançar o sucesso. Na nossa perspetiva, o planeamento deve resultar num guia para que a evolução individual dos alunos seja delineada para concretização de objetivos pessoais.

Os vários tipos de planeamento constituem um guia para todo o processo de ensino, devem interligar-se, tendo um seguimento lógico e estando em conformidade com os restantes, pois cada vez que um deles é alterado, os restantes terão de ser readaptados de forma a que os

objetivos propostos sejam cumpridos. Portanto, para o professor fazer um bom planeamento, deve saber qual a importância do ato de planejar e as suas funções em concreto. A vasta diversidade de modalidades que constam na extensão de conteúdos, definida pelo CT há já alguns anos, é encarada como uma oportunidade, pois permite que todos os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos e vivenciem situações de aprendizagens distintas e significativas. Enquanto EE, consideramos esta situação benéfica, uma vez que nos permitiu consolidar e aprimorar a nossa intervenção em diferentes áreas.

Este ano devido à pandemia, foi necessária uma reestruturação dos documentos já existentes. A escolha das modalidades foi selecionada atendendo às diretrizes da Direção Geral da Saúde (DGS) no momento. Os conteúdos que não fossem possíveis de executar, devido à impossibilidade de manter o distanciamento físico, foram removidos da planificação.

Bento (2003) aponta que na preparação de todo o processo de ensino há a necessidade de subsistirem diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento, mais concretamente os seguintes níveis: a) Nível I: Plano anual; b) Nível II: Planos Periódicos de Unidade Temática ou Didática; c) Nível III: Projeto da aula.

#### 4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual revelou-se valoroso para gerir e contextualizar todo o ano de trabalho, assim como a elaboração das respetivas planificações de período, das UD e das próprias aulas.

Segundo Bento (2003), o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino é a elaboração do plano anual que traduz, tal como as reflexões, noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade.

Neste tipo de planeamento e tal como indicado por Bento (2003), as tarefas predominantes são a determinação dos objetivos do ano, tendo por base os objetivos do programa, assim como a distribuição das aulas e da matéria e a planificação global nos diferentes ciclos. De todos os planeamentos elaborados, este foi o mais geral e aquele que combinava os objetivos dos programas com todo o contexto relativo às turmas e à própria escola, visando o cumprimento dos mesmos.

Apesar deste planeamento ser menos pormenorizado, este auxilia a construção dos planos das UD e dos próprios planos de aula. A sua realização requer bastante análise e reflexão estratégica (Bento, 2003).

Após ter conhecimento do calendário escolar, foi elaborado o planeamento anual dividido pelos 3 períodos, com a indicação do número de aulas de cada turma em cada um dos períodos, assim como as modalidades que seriam abordadas pelos diferentes ciclos de ensino ao longo do ano. O tempo e o número de aulas semanais de cada turma diferiram consoante o ciclo de ensino a que pertenciam. As turmas do 2º e 3º ciclo tinham 2 aulas de 60 minutos por semana, no caso do ensino secundário tinham apenas 1 aula semanal de 120 minutos.

Em conjunto com o grupo de EF, foram seleccionadas as modalidades a implementar. No 1º período foram destinadas tanto para o ensino secundário como para o 2º e 3º ciclo, 8 aulas de futsal, 6 aulas de atividades rítmicas expressivas, 6 aulas de desportos de raquetas, 4 aulas de aptidão física e 3 de atividades letivas. As atividades letivas são dedicadas a possíveis atividades dinamizadas pelo CT ou para lecionar modalidades que não estejam previamente definidas.

No 2º período, foram atribuídas 8 aulas de voleibol, 8 aulas de ginástica de solo, 4 aulas de atletismo e 2 aulas de atividades letivas. Devido à pandemia e ao facto de termos ficado confinados, este planeamento foi reajustado, passando o atletismo para o 3º período.

Nesta sequência, o 3º período contemplou para o ensino secundário e 3º ciclo 8 aulas de andebol ou basquetebol, dependendo do ano, 8 aulas de atletismo (barreiras, lançamento do peso e salto em altura), entre 2 a 4 aulas de aptidão física e entre 2 a 4 aulas de atividades letivas, dependendo do ano de ensino. No caso do 2º ciclo, como o período foi mais extenso, foram programadas 9 aulas de andebol ou basquetebol, 8 aulas de atletismo (estafetas, lançamento da bola e salto em comprimento), 5 aulas de aptidão física e 6 aulas de atividades letivas. Todo este planeamento foi ajustado posteriormente a cada turma.

#### 4.1.2.2. Planeamento por período

Ao contrário do planeamento anual, Quina (2009) considera essencial que o planeamento por período seja definido, retificado e adaptado considerando o período anterior e os respetivos resultados obtidos. Neste planeamento deve ser estruturado o número de aulas por unidade, a respetiva calendarização e ainda a atualização de alguns dos objetivos ou conteúdos.

O planeamento por período, era um documento que consultava todas as semanas para planear e orientar o processo. Este documento foi formulado para otimizar o planeamento das aulas e continha informação relativa à data de aula; número de aula; número de aula por UD; modalidade e espaço.

O CT dispõe de 2 espaços desportivos, o pavilhão e um campo exterior. Deste modo, as aulas foram planeadas seguindo o nosso roulement de instalações, para que o planeamento das modalidades a abordar fosse realizado tendo em consideração o espaço correspondente à turma na aula. O roulement, a extensão dos conteúdos e modalidades a abordar já estavam definidos para a totalidade do ano letivo.

Com estes dois documentos, foi possível realizar o planeamento do período, para que as turmas estivessem distribuídas pelos espaços e com todas as condições necessárias para a realização das aulas. Contudo, no decorrer de cada período houve a necessidade de adaptar e ajustar o planeamento, devido às condições climatéricas.

A alternância das modalidades durante a semana constituía um elemento importante na motivação das turmas, por este fator continuamos a realizar da mesma forma, evitando a monotonia e aumentando o empenho dos alunos. A rotatividade dos espaços facilitou esta abordagem, visto alterarem-se todas as semanas. Outro fator de extrema importância, foi a escolha de pelo menos 1 modalidade coletiva e 1 individual em cada período.

No 1º período, foi possível aproveitar os dois espaços, visto na maioria das semanas o tempo ser prócio à utilização do espaço exterior.

No início do 2º período, a distribuição dos espaços teve de ser adaptada. Considerando as modalidades que seriam abordadas, ginástica, voleibol e atletismo, em conjunto com o grupo de EF, dividimos o pavilhão em duas zonas. De acordo com o roulement dos espaços, a turma que tivesse destinada ao interior ficava com a zona da rede, para que pudesse lecionar voleibol. A outra turma, cujo espaço era o exterior, quando as condições climatéricas não eram favoráveis, ficava com a zona livre do pavilhão destinada à ginástica. Esta proposta executada nas primeiras semanas do 2º período, em que as aulas foram presenciais, revelou-se eficaz na resolução do problema.

O 3º período, foi mais simples de planear, pois as modalidades estabelecidas eram propensas a serem lecionadas nos vários espaços, sendo estas andebol, basquetebol e atletismo. O único condicionalismo foi o basquetebol, que passou a ser abordado sempre que a turma tinha aula no pavilhão.

#### 4.1.2.3.Planeamento de Unidade didática

De acordo com Bento (2003), o planeamento das UD é uma parte essencial no que se refere ao programa de determinada disciplina. Segundo o mesmo autor, este nível de

planeamento apresenta etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem, constituindo assim unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, para os professores e alunos.

O planeamento das diversas UD, orientou a nossa intervenção e facilitou todo o processo. As UD foram sendo construídas após a primeira aula de cada modalidade, como forma de perceber o nível de prestação inicial da turma, para posteriormente conseguir planejar, potencializando as características da turma e colmatando as limitações da mesma, numa perspetiva de evolução contínua. Consideramos importante conhecer o contexto para adaptar o ensino às suas particularidades.

Tendo em consideração o nível de ensino de cada turma, sendo introdutório ou elementar e a extensão dos conteúdos definidos para abordar em cada modalidade, o planeamento por período surgiu dividido em 6 partes: a) o número da aula relativamente à UD, b) os conteúdos a abordar, c) os objetivos gerais, d) os objetivos específicos, e) a função didática e f) a organização didática-metodológica. Para orientar todo o processo, cada uma destas partes foi fundamental no planeamento da UD, devido às informações que nos fornecia, tais como, o número de aula da UD que possibilitou uma contextualização temporal, permitindo perceber os conteúdos e objetivos relativamente ao número de aulas que tínhamos disponível para abordar a modalidade. Os conteúdos eram referentes aos conceitos a serem abordados em cada aula, ou conjunto de aulas. Os objetivos gerais, expressavam de forma abrangente e sintética tudo aquilo que o aluno deveria ser capaz de realizar no decorrer da UD, já os objetivos específicos estavam mais direcionados para o conteúdo em si, pois eram especificados quais os aspetos fulcrais que o aluno deveria adquirir relativamente aos conteúdos selecionados para cada aula. As funções didáticas, surgiram como elementos orientadores, relativamente à sequência lógica de aquisição dos conhecimentos pretendidos. Tal como indicado por Bento (2003) caracterizam as tarefas essenciais do processo de ensino. Por último neste tipo de planeamento, emergiu a organização didática-metodológica que se relacionou com a forma como pretendíamos organizar as aulas, algumas estratégias e metodologias para a obtenção dos objetivos estipulados.

O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria ‘em si mesma’ - a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.

(Bento, 2003, p. 76).

Seguindo as orientações do PNEF e as respectivas Aprendizagens Essenciais, assim como as diretrizes do CT foi efetuado um Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990) para cada uma das modalidades a abordar e para cada turma em concreto.

#### 4.1.2.4.Planeamento de aula

Segundo Bento (2003), a aula pode ser vista como o ponto de convergência do pensamento e da própria ação do professor. De acordo com mesmo autor, os fatores de influência que incidem no processo de planeamento, preparação e realização de uma aula de EF são os objetivos, os conteúdos, o método, as condições externas à aula, entre outros aspetos.

Assim, refletindo um pouco sobre todos estes aspetos é possível perceber a importância do planeamento para o professor, como forma de otimizar o seu processo de ensino. A liberdade que nos foi atribuída para elaborar os nossos planos, experimentar e arriscar nos diversos momentos, facilitou todo o processo de aprendizagem enquanto EE. O plano de aula, constituiu um instrumento de evolução, pois nele depositava todos os meus pensamentos, permitindo-me sentir mais segura na implementação do mesmo e por sua vez disfrutar das aulas e vivenciar de forma mais prazerosa todas as experiências no decorrer do ano da PES.

“Estas aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p.101).

De todos os planeamentos realizados no decorrer do ano letivo, os planos de aula foram os únicos realizados de forma sistemática. O planeamento de aula deve ser muito valorizado, toda a dedicação e conhecimento é extremamente relevante para que o processo de ensino seja eficaz e os objetivos alcançados.

O modelo do plano de aula foi elaborado no início do ano e foi utilizado ao longo do mesmo, sendo reajustado sempre que surgisse essa necessidade. O modelo utilizado foi o tripartido, indicado por Quina (2009), que divide o mesmo em três momentos, parte inicial, parte intermédia e parte final, estruturados de forma coerente.

No rodapé foram colocados os dois logótipos das instituições de ensino, ISMAI e CT, assim como a indicação do documento a que se referia. No cabeçalho eram colocadas as informações gerais acerca do plano, tal como número da aula, número e respetiva UD, data, duração efetiva, turma, material, local, função didática e o sumário. O restante plano estava dividido em 6 colunas: (1) parte da aula; (2) o tempo dedicado a cada exercício; (3) os

conteúdos; (4) os objetivos específicos; (5) os exercícios e a organização didático-metodológica/ esquema e por último (6) os critérios de êxito e as palavras-chave. No plano de aula poderiam surgir mais componentes, no entanto, optamos por colocar aquelas que considerávamos mais importantes.

Aós concretizar o plano, elaborávamos a reflexão referente à própria aula no mesmo documento, pois acreditávamos ser uma forma de conseguir refletir melhor sobre o processo e analisar as aulas anteriores de forma mais eficaz. No mesmo documento conseguíamos encontrar as respostas para algumas dúvidas. A reflexão sobre a prática é fundamental para prever futuros problemas e facilmente obter uma solução adequada.

O Planeamento de aula, segundo Bento (2003) tem por base os conteúdos, os pressupostos dos alunos e todas as condições de ensino, tal como as informações recolhidas dos outros planeamentos e dos planos de aula anteriores. Assim, e como referido pelo mesmo autor, na preparação da aula é necessária uma precisão dos objetivos já estipulados no plano da UD e é planeada também a parte metodológica e temporal referente à aula.

A proposta de planos de aula foi sendo antecipadamente analisada, em conjunto com o OC para posterior retificação, antes da aplicação do mesmo. Todavia, a utilização de planos alternativos constituiu um ponto muito positivo, pois permitiu-nos mais segurança na intervenção, caso por algum motivo, fosse necessário alterar a modalidade a lecionar ou o tipo de exercícios que estavam estipulados por fatores externos às aulas. Inicialmente surgiu a dificuldade em expor no plano as ideias que tínhamos em mente, mas esta limitação foi-se dissipando com a frequente elaboração de planos de aula, leitura de manuais e materiais de suporte.

No decurso deste ano fomos percecionando níveis distintos em cada turma consoante a modalidade a lecionar, desse modo houve um constante reajuste nos planos de aula. A existência de exercícios para os vários níveis, foi fundamental para que a totalidade dos alunos conseguisse progredir e aprender com um ensino individualizado e reajustado ao seu potencial.

Como já referimos anteriormente, o plano de aula foi para nós um documento orientador muito benéfico, ainda assim, quando sentíamos que determinado exercício não estava a decorrer como pretendido, não ficávamos demasiado condicionados ao plano.

No que se refere às minhas turmas, existia um aluno com NE, frequentava o 7º ano e apresentava ataxia motora, sendo este um transtorno neurológico caracterizado pela falta de coordenação de movimentos musculares voluntários e de equilíbrio. Este aluno foi incluído em todas as atividades da turma juntamente com os colegas, com pequenas variantes para que conseguisse atingir os objetivos propostos, de forma a estar totalmente ligado à atividade, a

socializar com os colegas e a superar as limitações que apresentava. As alterações relativas aos exercícios eram enaltecidas nos próprios planos de aula, para que este aluno tivesse um ensino adaptado às suas características, com exercícios específicos ou com modificações, realizadas para o aluno em concreto.

O Afonso (nome fictício) realizou as tarefas adaptadas para ele e estava bastante motivado e com vontade de aprender, nas tarefas mais simples, conseguiu realizar em conjunto com a turma.

(Reflexão de aula, 1 de outubro de 2020)

O Afonso (nome fictício) realizou as tarefas extra, no entanto apresenta muitas dificuldades a nível motor, aproveitamos para insistir na vertente de coordenação e relação com o volante.

(Reflexão de aula, 15 de outubro de 2020)

#### 4.1.3. Realização

##### 4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

A realização engloba um conjunto de dimensões de intervenção pedagógica, sendo elas a instrução dos conteúdos, gestão e organização da sessão, clima e disciplina na aula, que tal como indica Siedentop (1983) são fatores críticos no desempenho profissional. Assim como Quina (2009), que refere que as aprendizagens dos alunos podem depender da interação de fatores, como o tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional.

Relativamente ao empenhamento motor, os alunos só aprendem, em EF ou em qualquer outra disciplina, se possuem tempo para aprender (Quina, 2009). Devido ao contexto pandémico, foi necessária a redução do tempo efetivo de aula para toda a logística, referente ao distanciamento físico no balneário, desinfeção dos materiais e higienização por parte dos alunos. Deste modo, como forma de solucionar ou atenuar esta condição, planeamos menos exercícios com maior número de variantes, para que fosse mais simples de implementar, permitindo explicações mais objetivas, que por sua vez, diminuía as transições entre exercícios e aumentavam o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Neste sentido e tal como indicado por Sallis et al. (2020) a prática de atividade física no contexto pandémico, ajuda a fortalecer o sistema imunitário, reduzir os processos de inflamação, o risco de extensão do Covid-19, assim como diminuiu o risco de sofrer de comorbidades. Para que todos estes benefícios de bem-estar e saúde associados à EF pudessem ser reais no contexto de pandemia, foi necessário que as aulas fossem bem aproveitadas e que os alunos permanecessem o máximo de tempo em empenhamento motor, algo que tentamos preservar bastante.

Ainda assim, para que a aula seja aproveitada da melhor forma e estes benefícios sentidos, é oportuno que os alunos adotem uma postura adequada, para que o controlo seja denotado. A nossa intervenção foi variando conforme o contexto em que estávamos a atuar e o tipo de relação que estabelecemos com cada turma. Enquanto EE, tentamos ser flexíveis na medida em que conseguíamos reconhecer sempre que os alunos tinham um bom desempenho. O conhecimento das características dos alunos, de acordo com Quina (2009) facilita a tomada de decisões do professor e revela-se extremamente relevante a nível da organização e do controlo da turma. Não obstante, para que os alunos se comportem adequadamente é necessário que saibam que comportamentos devem adotar e a razão pela qual os devem priorizar. Regras estas, relativas a questões de segurança, de interação com os colegas e professor, de relação com o envolvimento material e a própria participação em aula.

No nosso ponto de vista, jamais podemos querer ter disciplina, se não respeitarmos os nossos alunos e as suas características, portanto, castigar em demasia com exercício físico, poderá despertar nos alunos insatisfação pela prática de atividade física. É essencial referir que a experiência que tínhamos na área, permitiu-nos estar mais confortáveis na prática e ter um bom controlo dos alunos em geral. No decorrer das aulas, além de transmitirmos o conteúdo quando necessário, procuramos ser tutores e mediadores das aprendizagens, orientando os alunos, para que estes fossem mais autónomos na procura de conhecimento e na avaliação dos mesmos.

A realização de aulas de EF semelhantes durante longos períodos de tempo, pode dificultar o controlo da turma, visto os estudantes desempenharem as tarefas sem motivação. Portanto, a inovação foi algo que tentamos privilegiar, para cativar os alunos nas atividades propostas. Ainda assim, sentimos a necessidade de criar pequenas rotinas desde as primeiras aulas, para que o controlo fosse intensificado e o tempo de organização e transição dos exercícios fosse mais bem aproveitado.

Num momento em que tudo parecia desmoronar, eis que surgiu a altura certa para demonstrarmos a nossa versatilidade e a capacidade de reinventarmos a EF, com o propósito

de darmos a possibilidade aos alunos de poderem realizar atividade física. No decorrer deste ano fomos ajustando e criando propostas para otimizar todo o processo de ensino, sem nunca descurar do impacto do Covid-19 na comunidade e as respetivas alterações que a pandemia veio proporcionar. A estratégia adotada para atenuar os vários impactos da mesma no ato de lecionar foi a utilização de diferentes modelos de instrução ajustados a cada UD, ao conjunto de alunos e aos objetivos que pretendíamos alcançar.

No que concerne a dimensão organização, estão incluídas, como referido por Quina (2009), medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais, da própria formação e articulação dos grupos de trabalho formados durante as aulas para a realização das atividades.

A situação pandémica dificultou a gestão das aulas, pois além de lecionarmos tendo em consideração apenas as normas de segurança da disciplina, ainda acresceram as preocupações referentes ao cumprimento das medidas de distanciamento impostas pela DGS. A gestão do tempo de aula foi algo que conseguimos controlar muito bem, não nos fixamos em demasia ao planeamento, mas sim às aulas e à forma como se desenrolavam, tentando maximizar o seu tempo efetivo. A gestão do material foi sendo realizada de forma natural, deste modo, fomos impedindo que a troca de material entre exercícios quebrasse a fluidez das aulas.

Relativamente à inclusão de todos os alunos nas atividades, fomos bastante atenciosos nas várias situações. Nos momentos em que os alunos, por algum motivo, não realizassem a aula prática eram designadas tarefas alternativas para que continuassem a participar na aula. Por exemplo, em caso de dispensa o aluno realizava as funções de auxiliar do professor, treinador das equipas, árbitro, marcador de pontos, organizador do material de aula, entre outras tarefas.

Segundo Piaget (1996) os processos educacionais não devem ser uma mera transmissão de conteúdos, estes devem possibilitar a oportunidade de descoberta por parte do aluno. Deste modo, passaram a ser mais responsabilizados pela sua evolução consoante as suas aprendizagens, tornando mais fácil a introdução e exercitação dos vários conteúdos numa mesma aula. A utilização das sebtas de apoio e da estruturação de níveis em cada exercício permitiu-os trabalhar e procurar melhorar em diversos domínios.

Como referido anteriormente, a existência de heterogeneidade de níveis nas turmas, constituiu uma oportunidade para trabalharmos por níveis, mesmo através dos modelos já referidos. Estas aulas foram desafiantes para nós, visto termos tido vários grupos/ equipas com exercícios diferentes apropriados às suas características.

Relativamente à nossa atuação, mantivemos a dedicação e tentamos proporcionar o melhor a todos os alunos, contudo consideramos termo-nos tornado mais rigorosos e menos tolerantes com situações não tão positivas, como faltas de material, atrasos e fatores comportamentais, permitindo-nos gerir melhor a aula.

A pontualidade foi algo que prezamos bastante, fomos muito organizados e tentamos ter tudo antecipadamente preparado. Neste seguimento, o NPES foi organizando as aulas antes das mesmas iniciarem, para que os alunos começassem na hora estipulada e com tudo devidamente precavido. Nas partes finais de cada aula, enquanto os alunos retornavam à calma, reuníamos com eles e dávamos a oportunidade de dialogarem sobre os seus interesses, desejos, dúvidas do dia-a-dia, a escola e os conteúdos abordados.

A instrução é vista por Quina (2009) como um comportamento de ensino, através do mesmo o professor consegue motivar e transmitir informações relevantes sobre as atividades de aprendizagem aos seus alunos. Tal como referido pelo autor, tentamos ao longo de todo o ano fornecer informações sobre “o que e o como fazer”, justificar a prática e posteriormente fundamentá-la e manter os alunos motivados.

As turmas que acompanhamos eram de ciclos de ensino distintos e a nossa atuação também diferiu consoante os alunos em questão. No 5ºA e 7º B, necessitei de explicações um pouco mais aprofundadas e com um nível de demonstração mais regular durante a aula. No 10ºA2 foi ligeiramente mais simples, visto serem mais independentes na realização das tarefas. A nomeação de capitães de equipas nas duas turmas, permitiu-nos fazer chegar a informação a todos os alunos de forma mais rápida e eficaz. Quando necessária uma intervenção mais geral, estratégias como a utilização de palavras-chave, ou até mesmo a referência a fatores de interesse dos alunos fizeram a turma parar e ouvir com toda a atenção. Ainda que a intenção fosse explicar determinado conteúdo ou a mudança de exercício, a referência ao fator competitivo ou de pontuação, fazia a turma ficar mais recetiva à informação. Ainda relativamente há utilização de palavras-chave, estas promovem ao aluno uma aquisição mais sucinta e essencial do que deve reter (Glencross, 1992).

No decorrer aula, de acordo com Quina (2009) a instrução pode acontecer na parte inicial da aula, na apresentação dos exercícios, nos feedbacks, incentivos e envolvimento das tarefas e nas partes finais de aula, onde os alunos e professores refletem sobre o ocorrido. Relativamente ao feedback foi algo que tentamos preservar para que os alunos percebessem que conteúdos dominavam e aqueles que necessitavam de trabalhar mais. No decorrer das sessões, sempre que pertinente e adequado, atribuímos feedbacks individualizados ou direcionados exclusivamente para o aluno. Quando se tratavam de aspetos globais positivos ou

negativos, optava por generalizar para que a turma toda pudesse perceber determinada característica. No decorrer deste processo fui-me apercebendo da importância do reforço positivo, ajudando os estudantes a evoluírem, a sentirem-se valorizados, aumentando o empenho. No entanto, quando o aluno cometia algum erro, o feedback também o ajudava a melhorar e a corrigir, para obter melhores resultados. A motivação dos alunos para a superação das suas debilidades, passa pela forma como o professor os acompanha e lhes fornece as orientações necessárias para que estes prossigam a sua aprendizagem.

Como forma de percebermos se os alunos estavam a adquirir os conteúdos propostos, recorriamos ao questionamento, para otimizar a instrução. O questionamento foi utilizado numa perspetiva de avaliação contínua, pois tal como indicado por Rosado e Mesquita (2011) este é decisivo, permitindo verificar o estado de cada aluno relativamente aos objetivos pedagógicos, em especial os de natureza cognitiva.

Quando os alunos são expostos a novos conteúdos ou tarefas motoras distintas, o controlo acaba por ser fundamental e necessário, para percebermos qual o grau de compreensão dos mesmos sobre o que foi transmitido ou demonstrado (Rosado & Mesquita, 2011). De igual modo se aplicou quando os alunos realizavam as suas pesquisas, individuais ou em equipa, sobre diferentes informações recolhidas.

A comunicação foi um dos fatores que consideramos mais importantes, deste modo tentamos comunicar sempre de forma objetiva e muito clara, utilizando terminologia adequada, transmitindo segurança na forma como abordamos os conteúdos, assim com os restantes aspetos de aula, possibilitando a atenção e o foco da turma nas nossas intervenções. Contudo, ao longo do tempo fomos adotando estratégias, na perspetiva de tornar o nosso discurso ainda mais eficaz. Consideramos e aprimoramos aspetos, como os indicados por Rosado e Mesquita (2011), que referem a importância da linguagem não-verbal, a paralinguagem e a congruência entre as mensagens verbais e não verbais, assim como a adaptação da mensagem ao nível de compreensão dos praticantes e a empatia.

As atividades em equipa também foram dinamizadas, promovendo aos alunos autonomia, estando suscetíveis à resolução de conflitos, atribuição de tarefas, aceitação, melhoria da comunicação, cooperação, tolerância e o respeito às diferenças e pontos de vista contrários ao deles.

#### 4.1.4. Avaliação

O processo de avaliação é algo bastante exigente e de extrema responsabilidade. Durante o processo de avaliação tentamos ser justos para com os nossos alunos e o trabalho que desenvolvem. Segundo Bento (2003) além do planeamento e da realização, que já foram referidos anteriormente, a docência exige outra tarefa relevante, a avaliação.

As funções das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa são distintas, assim como o momento em que são aplicadas, no entanto, complementam-se mutuamente de forma relevante (Ferreira, 2007).

Como referido, existem vários tipos de avaliação, cada uma delas tem a sua função e propósito e são aplicadas em diferentes alturas do ano ou período, como iremos analisar de seguida.

Sendo este um ano atípico, devido à pandemia instalada, o CT assim como as restantes escolas foram forçados a reformular os critérios de avaliação. Nas reuniões de início do ano letivo, após conhecidas as informações da DGS, analisamos os conteúdos de cada modalidade a abordar e selecionamos aqueles que eram suscetíveis de serem concretizados e posteriormente avaliados, seguindo as normas de distanciamento físico impostas. Após designados os conteúdos, adaptamos as grelhas de avaliação e os respetivos valores, de forma a que os alunos pudessem ser avaliados, tendo em consideração as tarefas que iriam realizar no decorrer do período.

Os parâmetros avaliados, foram divididos em (1) conhecimentos e capacidades e (2) capacidades e atitudes.

No parâmetro conhecimentos e capacidades, contabilizados com 60% da nota final, constam:

- A) Atividades Físicas- 35%
- B) Aptidão Física- 15%
- C) Conhecimentos-10%

No parâmetro capacidades e atitudes é contabilizado com 40% da nota final, é constituído por:

- D) Responsabilidade (20%):
  - 1- Assiduidade / Pontualidade (10%);
  - 2- Material (5%);
  - 3- Empenho (5%).

E) Cooperação (20%):

- 1- Respeito/Cooperação (10%);
- 2- Soluções (5%);
- 3- Sentido crítico (5%).

Relativamente às grelhas de avaliação, estas foram definidas por todo o grupo de EF, no entanto, devido à impossibilidade de abordar alguns conteúdos, tiveram de ser reajustadas para que fossem condizentes com as aulas e com todas as normas estipuladas. De referir que alunos que por apresentarem atestado não realizaram as aulas práticas, concretizaram um conjunto de trabalhos que através de uma grelha alternativa nos permitiu atribuir a avaliação referente ao desempenho dos mesmos, nas tarefas propostas.

A avaliação é uma tarefa extremamente complexa, uma responsabilidade que na nossa perspetiva deve ser clara, justa e transparente, revelando o real desempenho dos alunos nos diversos domínios. Na nossa opinião, a avaliação jamais deve ser vista como um ato único, esta deve ser contínua e realizada considerando os diversos fatores que podem interferir na mesma.

#### 4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

A primeira avaliação que realizamos, enquanto EE, foi semelhante a uma avaliação diagnóstica, ao qual denominamos observação do nível de prestação inicial dos alunos e foi concretizada no primeiro dia de abordagem de cada uma das modalidades abordadas. De acordo com Quina (2009), esta avaliação é aquela que é feita quando se inicia um ciclo de aprendizagem.

Contudo, no CT não atribuímos uma classificação inicial, tal como acontece em muitas escolas, pretendemos apenas perceber o nível em que se encontrava a turma ou aluno, para conseguirmos planear as aulas seguintes, tendo por base as dificuldades e as valências dos alunos nas modalidades observadas.

Esta avaliação inicial foi utilizada como forma de orientar o nosso planeamento, conforme as características do contexto em que estávamos inseridos. Tal como Seabra et al. (2016) que refere ter recorrido à avaliação inicial, para realizar uma análise e por sua vez orientar o planeamento, considerando o desempenho dos alunos e posteriormente definir estratégias e progressões que revertessem no desenvolvimento dos mesmos.

Desta forma, a análise realizada pelo NPES, passou pela observação do nível de prestação inicial dos alunos, o nível global da turma, o conhecimento e a aplicação das regras

do jogo, quando possível, dependendo da modalidade a realizar. Esta observação inicial ajudou a verificar se os alunos possuíam as condições mínimas para acompanharem a progressão das novas aprendizagens.

#### 4.1.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é assumida por Araújo (2007) como uma componente do processo de desenvolvimento curricular, regulando o ensino e o seu planeamento, visando a melhoria da aprendizagem. Na nossa visão, a avaliação formativa foi a mais relevante para o aluno. Nesta avaliação conseguimos identificar o ponto de partida e ver a evolução do aluno no dia em que conclui determinado conteúdo e de que forma trabalhou para atingir o nível que o caracteriza.

A avaliação formativa ajudou-nos a entender o seu progresso e a identificar as suas potencialidades e fragilidades. A adaptação das metodologias a adotar, da progressão dos conteúdos, das estratégias e recursos, foi sendo gerida de acordo com a informação que adquirimos ao longo da avaliação formativa e da própria realidade de ensino, de forma a que cada turma e aluno obtivesse as melhores condições de aprendizagem. O nosso objetivo primordial com este tipo de avaliação foi facilitar e aperfeiçoar as decisões relativas à aprendizagem e ao progresso de cada aluno, assim como a qualidade do ensino. A avaliação formativa consiste na recolha, sistemática e informal, de informações sobre os diversos comportamentos dos alunos como forma de o fazer progredir (Quina, 2009).

De forma a facilitar o processo de avaliação, que constituiu uma das nossas maiores dificuldades enquanto futuros docentes, fomos avaliando e registando em todas as aulas pequenas observações sobre cada aluno, para que o rigor na avaliação final fosse mais elevado. Estes registos ajudaram a clarificar as lacunas e pequenos inequívocos que pudessem surgir. Os recursos permitiram-nos melhorar a nossa capacidade de observação e posterior avaliação, no entanto, consideramos que as modalidades coletivas apresentam maior necessidade de concentração e de análise por parte do professor.

#### 4.1.4.3. Avaliação Sumativa

Segundo Quina (2009) a avaliação sumativa é concretizada no final de um ciclo de aprendizagem. Nas aulas de avaliação sumativa, registávamos os dados sobre a ocorrência dos

conteúdos, refletindo sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e atribuíamos uma nota que indicava o nível global de cada um.

Na perspetiva de Aranha (2004), a avaliação sumativa além de permitir realizar uma reflexão sobre o que ocorreu durante a UD, também ajuda o professor a comparar os resultados iniciais e finais do aluno, indicando o seu desenvolvimento e o trabalho realizado pelo mesmo.

Considerando todos estes aspetos e a experiência que obtivemos neste ano, os alunos encaravam a avaliação como um ato isolado. Nas aulas de avaliação sumativa apresentavam uma atitude mais proactiva e por vezes, totalmente díspar das aulas anteriores. A pressão sentida, mediante a atribuição de uma classificação ou até mesmo da palavra “avaliação” era frequentemente percebida como um julgamento. Com vista a alterar este tipo de comportamento, o NPES em conjunto com o OC, estipulou duas aulas de cada modalidade para avaliação sumativa. Ainda assim, não atribuímos muita importância ao momento, para que os alunos não se sentissem pressionados. Além deste fator, também foi sempre transmitido que a avaliação era feita de forma contínua ao longo das aulas e que independentemente do aluno ter determinado desempenho no dia, o professor considerava o conjunto de todas as sessões.

#### 4.1.4.4. Autoavaliação

Enquanto futuros docentes, foi extremamente relevante percebermos as convicções dos alunos sobre a sua avaliação. Ainda mais importante foi o facto de os fazermos refletir sobre o seu desempenho. Tal como na perspetiva de Simão (2008), a autoavaliação é um processo no qual o aluno reflete criticamente sobre aquilo que é realizado e começa a ter consciência das tarefas em que esteve envolvido.

A autoavaliação foi realizada no final de cada período, através do preenchimento de um formulário do *Google Forms*, disponibilizado no Microsoft Teams, para preenchimento, num prazo estabelecido. Este formulário foi predefinido pelo CT para todos os alunos, onde classificavam o seu desempenho considerando alguns fatores, no caso do ensino secundário a classificação era de 1 a 20, no 2º e 3º ciclos era de 1 a 5.

As questões do formulário eram relativas às atividades físicas (modalidades), à aptidão física (testes FITescola), aos conhecimentos (regras e princípios das modalidades e testes de aptidão física), à responsabilidade (assiduidade, participação, empenho), à cooperação nas aulas (comportamento, respeito, sentido crítico construtivo, fair play) e por último a autoavaliação geral do período.

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

### **5.1. Atividades realizadas**

As atividades realizadas ao longo do ano, na escola, proporcionam aos alunos momentos únicos e de relevância nas suas vidas, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento social e um ambiente escolar extremamente positivo.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelo NPES, tentamos ser profissionais e disponíveis. No decorrer dos vários momentos foi demonstrado todo o nosso empenho e contributo ativo para a operacionalização e êxito das mesmas, quer fossem ou não dinamizadas por nós.

Devido à pandemia, não foi possível manter no PAA as atividades que eram tradicionalmente realizadas em anos anteriores, pelas restrições impostas pela DGS. No entanto, o CT juntamente com o NPES e o grupo de EF, elaborou um conjunto de propostas de atividades muito interessantes e dinâmicas, para manter a celebração de eventos marcantes para os alunos. As atividades dinamizadas foram fundamentais para nós e para a comunidade escolar.

Todas as tarefas envolvidas na criação das atividades permitiram-nos melhorar a nossa atuação, envolvermo-nos em funções ligadas à área da gestão e acima de tudo percebermos que os alunos ficam muito mais conectados com a disciplina de EF.

#### **5.1.1. Atividade de Halloween**

Além de ter sido uma surpresa para toda a comunidade escolar, a atividade foi direcionada e implementada para os alunos do 1º Ciclo. Nos quatro dias que antecederam o dia da atividade, 31 de outubro, em conjunto com a coordenadora do 1º ciclo, escolhemos a música que iria ser a base da atividade e elaboramos uma coreografia para a mesma. Esta música era em inglês e os termos existentes remetiam para os passos, enquanto os alunos dançavam também exercitavam palavras no âmbito do Inglês. A coreografia foi transmitida por nós aos alunos da primária. Após a aprendizagem, as turmas ensaiaram pelos diversos espaços da escola.

No dia 30 de outubro, selecionamos um local da escola para cada uma das quatro turmas do 1º ciclo, que realizaram a atividade, enquanto a comunidade escolar dispersa pela escola assistia. Também foram produzidas gravações das atuações, para mais tarde ser concretizado um vídeo, de forma que todos os pais pudessem assistir à magnífica performance dos seus

filhos. Foi muito gratificante perceber o entusiasmo e cooperação dos alunos durante toda a semana e em específico no próprio dia. A atividade foi realmente bem-sucedida e ficamos muito orgulhosos do desempenho de todos os intervenientes.

#### 5.1.2. Atividade Dia de São Martinho

Como forma de celebrar o São Martinho, nas aulas de EF da semana do dia 11 de novembro, implementamos um conjunto de jogos tradicionais nas várias turmas. Esta atividade, permitiu-nos transmitir a importância da preservação e valorização dos jogos tradicionais, como património cultural e também, como forma de conhecerem e experimentarem os jogos, que geralmente famílias e amigos realizam nos seus magustos. Os jogos tradicionais escolhidos foram a corrida de sacos, jogo da malha, jogo da corda, acerta no alvo e as andas. Os alunos estavam motivados, pois esta foi uma atividade diferente e com materiais não utilizados anteriormente.

#### 5.1.3. Atividade de Apresentação das Construções Coreográficas desenvolvidas em Atividades Rítmicas Expressivas

O evento culminante da UD Atividades Rítmicas Expressivas e a respetiva apresentação do trabalho desenvolvido pelas turmas de 10º ano, à comunidade escolar foi realizada no dia 26 de outubro, no auditório do CT, na aula de término da UD. Nas aulas anteriores foram elaboradas construções coreográficas pelos alunos com os seus grupos, considerando aspetos como a sequência de movimentos, ritmo, expressividade, cooperação e criatividade. Nesta atividade promovemos o evento culminante com as festividades próprias do modelo de instrução MED, implementado desde o início da UD, onde os alunos apresentaram as suas coreografias à turma, ao corpo docente e à Direção do CT.

Na segunda parte da atividade, as equipas existentes votaram através de um boletim nas diferentes categorias apresentadas. Depois de anunciarmos as classificações votadas pela turma, todos os alunos subiram ao palco do auditório para receberem o diploma que lhes foi atribuído.

A atividade teve um cariz muito divertido, incentivando o espírito de equipa, a união e a partilha, tanto que os estudantes conseguiram refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do conjunto de aulas. As turmas estavam entusiasmadas e num ambiente de festa, temos a certeza de que vão guardar lembranças únicas deste dia no seu percurso.

No mesmo âmbito, foram apresentadas as Danças Tradicionais “O Regadinho” e “Erva Cidreira”, pelos alunos de 7º e 8º ano, no dia da avaliação. Além da execução coreográfica, os alunos vestiram-se a rigor com roupas e acessórios típicos destas danças.

A atividade teve como propósito transmitir e dar a conhecer um pouco da cultura portuguesa, que aos poucos se vai esquecendo, principalmente com alunos mais velhos. Por este motivo as danças tradicionais surgem no planeamento, como forma de manter os estudantes conhecedores e respeitadores das danças tradicionais no nosso país.

#### 5.1.4. Atividade “BOCCIA PARA TODOS”

A atividade denominada “BOCCIA PARA TODOS” e tal como o nome indica, foi implementada para dar oportunidade aos alunos de perceberem que independentemente das características de cada indivíduo, todos podem praticar desporto, e que existem, inclusive, desportos adaptados que enaltecem as potencialidades dos diversos praticantes. O “BOCCIA PARA TODOS” foi realizado no decorrer da última semana de aulas do 1º período no pavilhão desportivo. Todas as turmas do 3º ciclo e ensino secundário do CT participaram no horário referente à sua aula de EF. É importante mencionar que as funções de jogador, árbitro, cronometrista/ mesa de pontuação e medidor foram experimentadas por todos.

Para que a atividade fosse concretizável, após a aprovação desta proposta, foi requisitado o material necessário na “Associação de Boccia Luís Silva”, para que existissem todas as condições para a prática. A opinião das turmas após experimentarem o Boccia foi muito positiva e o espírito competitivo esteve presente durante toda a atividade.

Consideramos que este tipo de dinâmicas é muito produtivo e extremamente relevante, pois os alunos experienciaram novas vivências e passaram a valorizar mais as modalidades que são denominadas como alternativas. A inclusão deste tipo de intervenções nas nossas práticas foi recorrente, enquanto membros ativos na comunidade educativa, não só pelo lado desportivo, mas também do ponto de vista cultural.

#### 5.1.5. Aulas ao 1º Ciclo

No decorrer da PES, lecionamos algumas aulas de EF ao 2º ano e implementamos o projeto *Skills4Genius* nesta turma, no âmbito da unidade curricular Projetos de Intervenção I e II. Ambas as experiências foram extremamente benéficas e enriquecedoras, existindo a necessidade de conhecermos a turma, os conteúdos a lecionar, dando sempre prioridade a

atividades lúdicas nas várias sessões. Confessamos que desde o primeiro contacto que tivemos com esta faixa etária, percebemos o quão gratificante é ser professor e consideramos que foi uma experiência única, vamos guardar excelentes lembranças e reconhecemos o quão importante esta experiência se tornou para o nosso futuro.

#### 5.1.7. Atividade de Primeiros Socorros

De acordo com o Currículo da disciplina de EF e os documentos das Aprendizagens Essenciais, em concreto com a área dos conhecimentos e o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, na última semana de aulas do segundo período, o NPES dinamizou uma atividade online, de sensibilização aos alunos, para a importância da primeira e rápida intervenção perante uma situação de risco de saúde e/ou vida. Esta atividade teve como principal objetivo ensinar o aluno a realizar a prestação de socorro a uma vítima em paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva.

#### 5.1.7. Evento Anual- Atividade dia Mundial da Dança: “Dança sem parar!”

Esta atividade foi realizada no âmbito da PES, como Evento Anual, decorreu no dia 29 de abril de 2021, Dia Mundial da Dança, como forma de comemorar este dia em consonância com a promoção da prática de atividade física. A atividade permitiu-nos realizar um conjunto de aulas de vários estilos de dança para toda a comunidade escolar, destinada aos alunos, professores e funcionários.

Na parte final da atividade, promovemos um momento de partilha, onde todos os participantes apresentaram as suas aprendizagens, através de uma coreografia conjunta, realizada nos vários espaços da escola. O tema desta apresentação foi o “Multiculturalismo”, para tal, os alunos utilizaram bandeiras dos vários países e homenagearam a dança como forma de expressão e de união dos vários povos e culturas.

#### 5.1.8. Seminário

O Seminário é uma atividade enquadrada no âmbito das atividades não-letivas e da PES, tem como objetivo o desenvolvimento de competências assentes nos princípios da iniciação à investigação científica.

Nesta atividade o NPES apresentou à comunidade escolar e a todos os convidados o projeto implementado no CT ao longo do 2º período, no âmbito da UC Projetos de Intervenção I e II, o *Skills4Genius*.

Esta atividade decorreu no dia 18 de maio, pelas 11:15h no auditório do CT. Devido ao contexto pandémico, foi necessário restringir o número de convidados para assistir ao mesmo. No seminário estavam presentes 27 convidados, a investigadora responsável pelo projeto, coordenadora e fundadora das Academias *Skills4Genius*, Doutora Sara Santos, a nossa SP, Doutora Fátima Sarmiento, a turma do 8ºA, um elemento da Direção do CT, o nosso OC, Professor Ruben Carola e um elemento do Grupo de EF.

Tal como já foi referido, o tema desta atividade foi o projeto *Skills4Genius* e o seu objetivo é a utilização da prática desportiva de forma a promover o pensamento criativo, a adaptabilidade e a capacidade das crianças e jovens resolverem problemas, podendo este ser implementado nas aulas de EF. O *Skills4Genius* permite que os alunos tomem decisões, organizem tarefas, resolvam problemas e criem respostas criativas na busca pelas soluções, fomentando atitudes de superação e compromisso. O programa desportivo insere-se nas Academias Gulbenkian do Conhecimento 2018, mas já foi premiado pela Creative Education Foundation, sediada nos EUA.

Durante o Seminário foram abordados diferentes conteúdos, como os modelos de ensino subjacentes ao programa *Skills4Genius*, a importância da implementação de todos eles para a estimulação da autonomia e das abordagens construtivas nos nossos alunos, passando a ser eles mesmos o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A escolha deste tema para o seminário, provem da ideia de que o futuro são os estudantes de hoje. Com a inovação nas aulas de EF teremos melhorias significativas na motivação e predisposição dos alunos. Para um futuro mais eficiente e uma maior obtenção de aprendizagem, a educação tem de estar em constante evolução.

Sendo o Seminário uma atividade tão importante, o NPES superou as suas expectativas. Estes momentos, promovem a partilha de conhecimentos, valorização de todos os alunos, enquanto aprendizes e pessoas, intensificando as relações e aumentando a curiosidade pelo projeto. Todos os professores e elementos da comunidade escolar que estiveram presentes demonstraram muito interesse pela temática e obtivemos feedbacks muito positivos, foi um dia memorável no nosso percurso.

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

No ano letivo transato lidei constantemente com questões emocionais associadas à vasta construção de relações interpessoais, partilha, cooperação e interação ligada ao ato de ensinar. A minha identidade, enquanto professora está em constante formação ao longo do tempo de contacto com a profissão, tendo por base as relações sociais, profissionais e as minhas vivências. Penso que um professor deve ter a sua identidade bem definida, pois desta forma, será mais fácil alcançar o que idealiza, atingir objetivos e reconhecimento próprio da sua profissão.

No contexto, no qual estive inserida, penso ter influenciado positivamente os meus alunos e a comunidade escolar, fui realizando as minhas funções com muita responsabilidade, ética, profissionalismo, tentando ser um exemplo a seguir pelas minhas atitudes.

A capacidade de influenciar os alunos está também alistada à relação que o professor estabelece com a turma que vai além da aula propriamente dita.

No papel de professor revelei interesse pelos receios e problemas de cada aluno, motivando-os a atingir o que idealizam, demonstrando um lado afetivo e de preocupação, no sentido de os preparar para o futuro, com as competências necessárias.

O contexto sociocultural da escola, docentes, alunos e da comunidade envolvente possibilita ao professor adequar a sua socialização e a interação que cria com cada indivíduo. A participação da comunidade escolar em todas as atividades permitiu-me estabelecer relações interpessoais que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que as atividades fossem realizadas no contexto ou não de aula, elas possibilitaram que os alunos se sentissem mais valorizados.

É extremamente importante referir o impacto positivo que o trabalho com o aluno com necessidades educativas do 7º B teve em mim. Este aluno carecia de ajuda para realizar as tarefas normais do seu quotidiano, incluindo a higiene pessoal no final de cada aula. Com muito orgulho, auxiliei-o nessas tarefas e acompanhei o seu progresso na realização das mesmas. Por vezes, o que consideramos pequenas conquistas, para este aluno convertiam-se em grandes vitórias. O simples facto de com treze anos apertar pela primeira vez um fecho do casaco, foi para mim um momento bastante emotivo e de extrema realização pessoal. São momentos como estes, que irei levar sempre na minha memória e que me fazem evoluir em termos profissionais, mas acima de tudo em termos pessoais. Além destes aspetos, o esforço por tornar possível a aplicação das diversas metodologias e das suas características, neste ano atípico, constitui um ponto positivo enquanto futuros docentes

Enquanto EE, lidei com muitas situações e todas elas me mudaram e me deixaram marcas próprias da atuação, que irei guardar para o meu futuro. A Joana que entrou no CT no dia 7 de setembro, já não é exatamente a mesma. A Joana de hoje tornou-se mais capaz, versátil, com uma maior capacidade de resolução de problemas, mais sentido crítico, mas acima de tudo uma pessoa mais humana.

### 5.3. Socialização profissional e institucional

Em relação ao envolvimento e integração com a comunidade escolar, o NPES foi integrado desde início tanto no grupo de docentes de EF, como também nos restantes grupos de docentes do colégio. Os auxiliares de ação educativa tiveram uma excelente relação com todos os EE e demonstraram sempre disponibilidade para auxiliar em qualquer tarefa que necessitássemos.

Durantes estes meses, além do trabalho desenvolvido em aula, participamos nas reuniões intercalares, de avaliação e de departamento. A participação nestas reuniões possibilita ao professor obter um conhecimento mais alargado da turma, assim como todo o funcionamento de uma direção de turma, papel este que posso vir a desenvolver um dia. Estas funções realizadas na escola permitiram-nos contactar com alguns professores pertencentes a outros grupos e com a direção da escola, existindo um espírito de cooperação entre docentes em todo o processo.

Um dos fatores relevantes e que nos permitiu sentirmo-nos parte integrante da equipa, foi o facto de pedirem sugestões, ouvirem a nossa opinião e nos permitirem tomar decisões cruciais. O nosso contributo aliado à vontade de inovar foi relevante para que se criasse um bom relacionamento entre o grupo de EF, numa perspectiva de evolução do trabalho desenvolvido no CT. Os professores assim como o NPES, trabalharam de forma extremamente colaborativa e reflexiva, de modo a aperfeiçoar e adquirir mais competências na área docente.

O OC durante todo o processo da PES esteve bastante disponível e sempre presente, desenvolvendo nos EE um sentido de responsabilidade associado às funções do papel de docente. Até ao momento, nunca sentimos, qualquer estigma relativo ao facto de sermos EE, pelo contrário, fomos bastante valorizados e foi-nos atribuída a autonomia necessária para colocar em prática tudo o que pretendíamos com as melhores condições, dentro das possibilidades do CT.

A disponibilidade demonstrada pelo NPES perante a comunidade escolar foi sempre bastante apreciada. Desde o início do ano letivo sentimo-nos incluídos pelo corpo docente e

não docente. Contudo, a pandemia veio dificultar a socialização entre toda a comunidade, pois muitos dos eventos dinamizados pelo colégio não aconteceram no formato que estava previsto. Como é possível perceber, as relações interpessoais não foram estabelecidas tão facilmente, pois não existiram momentos de convívio, como seria de esperar. O espaço de socialização tinha limite de ocupação e funcionava por turnos diferentes para impedir aglomerações, neste sentido o contexto social foi de certo modo, prejudicado.

Como forma de contrariar estas adversidades e visando maior contacto e socialização profissional e institucional, adaptamos ligeiramente as nossas rotinas. Ainda que a zona desportiva do colégio e o local onde o NPES costumava trabalhar fosse distante da sala dos professores e dos espaços polivalentes, sempre que possível costumávamos passar algum tempo em conjunto com os professores de outros departamentos. Estes momentos eram fundamentais para troca de ideias, sugestões e darmos a conhecer um pouco do nosso trabalho. Neste seguimento, também nos prontificamos a realizar algumas funções que eram necessárias no colégio, como por exemplo, leitura de testes para alunos com NE, substituições de professores, auxílio na realização de atividades, a gestão de intervalos das turmas na troca de docentes, transição de turmas para espaços distintos, entre outros. Este tipo de tarefas existentes no CT, propiciou-nos experienciar situações diferentes do contexto que geralmente estávamos inseridos.

#### 5.4. A Componente ético-profissional

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso para Marcelo (2009), este autor indica que a profissão docente e o seu desenvolvimento são extremamente importantes para que a qualidade da aprendizagem dos alunos seja assegurada.

Como futuros docentes, consideramos que este ano de PES foi extremamente rico em aprendizagens e de extremo crescimento profissional, por toda a responsabilidade e autonomia que nos foi atribuída e o compromisso que envolve esta profissão. A forma como nos relacionamos com a comunidade escolar, como trabalhamos em equipa, como vivemos o ambiente onde exercemos as nossas funções e como nos comportamos, tendo em conta todos os valores e normas, é algo de extrema relevância no que concerne a componente ético-profissional.

Segundo o decreto-lei n.º 240/2001, existem 4 dimensões do perfil geral de desempenho profissional do professor, sendo elas a dimensão profissional, social e ética, dimensão de

desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Na nossa perspectiva, estas dimensões revelam aspetos essenciais, que se interligam e que devem ser comuns a todos os professores na construção da sua identidade profissional.

Quando fomos confrontados com a realidade docente, na PES, partindo de todas as experiências que percorremos, percecionamos, tal como Seabra et al. (2016), uma exposição a ações práticas, discursivas e reflexivas associadas também à vivência num ambiente de comunidade de aprendizagem, definida pela perceção da magnitude do desenvolvimento relacional, este que por sua vez, está interligado à dimensão ética, que se relaciona com o próprio compromisso da profissão docente, que relatamos anteriormente.

A relação que estabelecemos com as nossas turmas foi a base para conseguirmos alcançar o que idealizamos para os nossos alunos e para nós, enquanto EE. Cada indivíduo é único e são as características de cada pessoa que a fazem tornar-se inigualável, por este motivo proporcionamos sempre um ensino muito próximo dos interesses e das peculiaridades dos nossos alunos.

Os professores não devem ser vistos apenas como transmissores de conteúdos curriculares. O professor deve ensinar, educar, apoiar, pois somos realmente figuras relevantes no percurso de muitos jovens. As questões éticas são cruciais no desempenho desta profissão, e por esse motivo, sentimos que tínhamos a função de dar aos nossos alunos as componentes necessárias para que se desenvolvessem enquanto seres autónomos, respeitadores, que sabem distinguir o que é certo do errado e dessa forma conseguem viver em sociedade, relacionando-se e conhecendo sempre os seus direitos e deveres. Outro aspeto que enaltecemos ao longo da nossa intervenção foi o facto de todos termos liberdade para expressarmos as nossas crenças e ideias, no entanto, estarmos suscetíveis a ouvir o próximo e a reconhecer quando não estamos corretos, tal como saber lidar com as adversidades, são pontos que frisamos. Quando alunos nos admiram e vêem o professor como um exemplo a seguir, conseguimos fazê-los desenvolverem-se de modo natural e progressivo, com uma responsabilidade acrescida, pela forma como lidamos com os contratempos e nos apresentamos perante eles.

Na minha opinião, a interação do professor com o aluno, vai muito além de uma mera transmissão de conhecimento realizada pelo professor. Esta relação ocorre num contexto educativo formal, pois existe uma intenção de transmissão de conhecimentos curriculares, sendo influenciada pelo contexto sociocultural da escola.

## **6. Ensino à distância**

Por determinação do Decreto n.º 3-D/2021 de vinte e nove de janeiro da Presidência do Conselho de Ministros, que procedeu à suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, até ao dia cinco de fevereiro de dois mil e vinte e um.

No seguimento de toda a situação pandémica e após terem sido suspensas as aulas, a direção pedagógica informou que no dia oito de fevereiro de dois mil e vinte e um, as atividades letivas em regime não presencial seriam retomadas. Deste modo, deu-se início ao Plano de Ensino à Distância (EAD), já previsto desde o início do ano letivo.

Os docentes do grupo disciplina de EF ponderaram e decidiram proceder às seguintes adaptações aos critérios específicos de avaliação da disciplina no decorrer do segundo período. Estas decisões foram tomadas, visto a disciplina de EF ser de cariz eminentemente prático e o EAD não responder a todas as finalidades e objetivos da disciplina.

Assim, no que respeitava ao parâmetro das atividades físicas, as modalidades a abordar no 2º período (ginástica e voleibol) foram avaliadas unicamente de forma teórica, através dos trabalhos de grupo/individuais realizados e apresentados pelos alunos e monitorizados pelo professor, no decorrer das aulas. De salientar ainda que a modalidade de atletismo que estava planeada para ser abordada no segundo período, passou a ser abordada no terceiro período.

Na área da aptidão física, não foi possível dar continuidade à avaliação dos alunos pela realização da bateria de testes da plataforma FITescola, então os alunos foram avaliados ao longo de todas as aulas, considerando a execução/empenho nos exercícios propostos. No parâmetro relativo aos conhecimentos, foram avaliados os trabalhos de pesquisa e apresentações dos temas desenvolvidos em cada turma. Os temas foram devidamente articulados com os sugeridos para cada ano de escolaridade no documento orientador das aprendizagens essenciais. No domínio atitudinal, os critérios foram cumpridos como havia sido estabelecido no início do ano letivo.

Estas adaptações surgiram também no âmbito da proposta conjunta apresentada pela Sociedade Portuguesa de EF (SPEF) e o Conselho Nacional de Associações de Profissionais de EF e Desporto (CNAPEF), partindo do princípio lógico de que os alunos deveriam ser avaliados naquilo que os professores se propuseram a realizar no EAD.

A decisão no CT foi de realizar todas as aulas de forma síncrona, apenas com um pequeno ajuste na duração das mesmas. Assim, os docentes do grupo de EF referiram que face

a esta situação, os alunos não deveriam ser penalizados na avaliação, já que continuaram a desenvolver um trabalho sistemático e síncrono nas aulas de EF.

Sendo o ano da PES, sentimos que mais uma vez iriam colocar à prova a nossa capacidade de adaptação para uma implementação do ensino em regime EAD enriquecedora para todos os nossos alunos.

Tendo em consideração o contexto pandémico que vivemos e todos os fatores inerentes ao mesmo, o NPES participou em várias reuniões em conjunto com o OC e também com o Grupo de EF. Durante estas reuniões de preparação para o EAD, foi-nos atribuída autonomia, segundo os critérios estabelecidos pelo CT, que teriam de ser uniformizados. Estes momentos de discussão foram importantes para a obtenção das melhores estratégias, que depois obviamente foram alteradas e adaptadas consoante o ciclo de ensino e a turma em questão.

Deste modo, o próprio planeamento das aulas teve de ser previamente reformulado, para que os alunos tivessem todas as condições para a participação nas aulas, incentivando o trabalho e empenho para que fosse uma experiência positiva.

As aulas do 7º B em EAD, iniciavam com uma parte introdutória teórica, com apresentação de diversos materiais tais como *powerpoint*, vídeos, jogos, imagens para facilitar a transmissão de informação relativa aos temas abordados nas aulas, tais como, aptidão física e saúde, educação olímpica, programa FITescola e os conteúdos relacionados com as modalidades a lecionar este período, voleibol e ginástica. A interação dos alunos nestas partes de cariz teórico foi essencial e promovida. Quando os alunos se sentiam mais inibidos por estarem num contexto distinto, o questionamento durante a apresentação permitiu-nos verificar o estado de cada aluno relativamente aos objetivos pedagógicos, em especial os de natureza cognitiva, o empenho, participação e a partilha de conhecimentos e experiências.

Ao longo das aulas, apresentamos uma ferramenta de aprendizagem nova, utilizada como caderno digital da turma, denominada *Padlet*. Nesta ferramenta estavam disponibilizados todos os materiais de apoio teórico, vídeos, desafios, *websites* e a parte mais importante, a partilha de conhecimentos por parte dos alunos. Em grande parte das sessões, os alunos foram incentivados a criarem uma janela no mural da turma, identificando-a e inserindo informações recolhidas e pesquisas realizadas pelos mesmos na primeira parte da aula. Esta estratégia incentivou-os a estarem mais focados na tarefa, esclarecerem as dúvidas e a sentirem-se ativos durante toda a aula, tornando-se mais participativos e responsáveis.

Esta vertente também nos ajudou a perceber o nível de domínio dos alunos acerca do que foi abordado e por sua vez, recolhemos materiais para conseguirmos avaliar e perceber a participação de cada um. É relevante referir que durante o preenchimento por parte dos alunos

no mural, conseguíamos ver em simultâneo o que escreviam e atribuir facilmente feedback, promovendo a alteração e reformulação no momento. O “caderno digital” possibilitava a consulta sempre que pretendiam, assim como a melhoria dos contributos de cada aluno.

A parte prática das aulas, iniciava sempre com ativações gerais distintas, promovendo a predisposição dos alunos a nível cardiorrespiratório e neuro-músculo-articular para a restante aula, assim como a motivação dos mesmos. A utilização de músicas da atualidade, materiais e exercícios distintos, incluindo alguns jogos funcionou muito bem e ajudou-nos a manter a turma sempre presente e em atividade.

No que refere a área da aptidão física, na parte prática de todas as aulas, promovemos exercícios que envolviam a manutenção da mesma. No decorrer das aulas, enaltecemos muito o espírito competitivo, com divisão de equipas, pontuações diversas, interação entre alunos e espírito de superação. Para que estes aspetos fossem alcançados e os alunos estivessem sempre bastante estimulados, foram apresentados novos desafios todas as semanas, denominados “Desafios Semanais”. Os alunos em conjunto com as suas equipas tentam adquirir o maior número de pontos para a mesma. A diversidade de exercícios, os desafios de aula e todas as propostas distintas do contexto presencial, promoveram uma maior dedicação por parte dos alunos nas aulas e comprometimento para a realização e participação na mesma.

As duas primeiras aulas do 10ºA2 foram constituídas por uma abordagem teórica mais extensa, mas fundamental, com apresentação de diversos materiais tais como *powerpoint*, vídeos, jogos, imagens para facilitar a transmissão de informação relativa aos temas abordados nas aulas, tais como, aptidão física e saúde, métodos de treino, suporte básico de vida/ primeiros socorros e o programa FITescola.

Nas aulas seguintes esta parte teórica foi substituída pelo trabalho autónomo/ grupal pelos alunos. Durante a aula, realizaram as suas pesquisas, elaboram os seus suportes teóricos em grupo, relativos aos conteúdos das modalidades a abordar, para posterior apresentação à turma. Ao longo das aulas, conseguíamos facilmente perceber os alunos mais proativos e que assumem um papel de liderança, motivando os restantes a trabalharem.

Numa perspetiva teórico-prática foi realizado um treino “full body” na turma, com explicações relativas a métodos de treino e exemplos específicos de exercícios para cada grupo muscular. Nesta aula, os alunos reuniram materiais e realizamos muitas propostas e alternativas de exercícios, para que eles conseguissem criar pequenas sequências para a turma. Além da aprendizagem de novos conteúdos por parte dos alunos, esta dinâmica incentivou-os à realização de alguns desafios extra-aula, como forma de se tornarem mais ativos.

Tal como no 7º ano, a ferramenta *Padlet* foi utilizada, assim como a criação de partes práticas atrativas e motivantes. Os desafios semanais permitiram aos alunos superarem-se, fomentando a competição saudável entre todos.

Relativamente às adaptações e propostas, consideramos que através do EAD e perspetivando as circunstâncias, obtivemos bons resultados, pois os alunos adquiriram conhecimentos, mantiveram-se ativos e motivados. O mesmo indica Akmam et al. (2021), o ensino online nas aulas de EF durante a pandemia em termos de eficácia, motivação e resultados de aprendizagem dos alunos foi considerado muito bom. Tendo a tecnologia e as informações disponíveis na internet constituído um fator de influência para o sucesso dos alunos.

O estudo de Resende et al. (2020), revela também uma satisfação generalizada com os resultados alcançados no ensino à distância e tal como referido anteriormente, reconhecem nas novas tecnologias virtualidades, quando estas complementam a ação pedagógica do professor, tal como as estratégias referidas. Neste sentido, o EAD constituiu uma mais valia para os alunos e EE, uma vez que tiveram de adaptar, reestruturar o que haviam planeado e criar novas estratégias para melhorar a eficácia do ensino.

Assim sendo, consideramos que todo o esforço por tornar o EAD positivo todos constituiu um fator de extremo desenvolvimento enquanto futuros docentes, quer na capacidade de nos tornarmos mais criativos, na adaptação ao contexto, na aprendizagem e pesquisa das novas estratégias. A aprendizagem de outras competências relevantes na ação docente, tal como a flexibilidade, adaptabilidade, proatividade, criatividade, conhecimento e manuseamento de novas ferramentas digitais permite o crescimento profissional (Resende et al., 2020)

## **7. Desenvolvimento profissional**

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

No decorrer deste ano de PES, tornei-me uma profissional mais capaz, mas acima de tudo com a certeza de que estou no caminho certo, a fazer o que gosto, com vontade de evoluir e ser sempre melhor a cada dia. Tal como indicam Schepens et al. (2009), os traços de personalidade e as motivações são decisivas na forma como os estudantes interpretam as suas vivências durante a formação. O RPES é extremamente relevante para mim, permitindo-me refletir num plano geral sobre o processo, como forma de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Na fase inicial deste ano, estava um pouco reticente quanto às funções relativas ao papel de docente, mas com vontade de dar o meu melhor e empenhada no desenvolvimento de todas as propostas próprias da profissão. Pelo facto de ao longo do meu percurso ter adquirido

experiência na área do ensino, em específico na dança, tenho consciência de que me fizeram sentir mais confortável e segura no decorrer da PES. Apesar destes fatores, a realidade em que estive inserida foi um pouco diferente e por isso na fase de adaptação estava ansiosa, contudo, penso ter superado alguns receios e encarado este processo da melhor forma.

O meu maior receio, remetia para o facto da experiência que tinha, poder influenciar negativamente, devido a algumas rotinas específicas do contexto anteriormente presenciado, contudo, percebi que estou em constante formação e evolução individual ao longo do tempo e que esse fator não interferiu de forma negativa. Aproveito para mencionar uma das maiores dificuldades, neste que seria o ano em que supostamente iria colocar em prática todos os ensinamentos que adquiri até ao momento. No entanto, este contexto totalmente distinto de tudo o que já foi feito ao longo dos anos na EF, causado pela Covid-19, obrigou todos os professores a procurarem soluções para resolverem os problemas, sem prejudicarem os alunos, mantendo-os ativos, literatos, educando-os para a criação de hábitos saudáveis, mesmo com esta realidade.

A adaptação foi constante para que estivesse sempre atualizada e a lecionar a EF, seguindo as diretrizes da DGS. Devo referir que o apoio sentido por todo o grupo de docentes e a própria Direção do CT, proporcionou uma rápida e eficaz adaptação das normas às atividades, seguindo o plano de contingência elaborado para o efeito. O que parecia ser um grande obstáculo inicialmente, permitiu-me criar alternativas motivantes para que a comunidade escolar continuasse a sentir-se envolta num ambiente de aprendizagem e valorização individual.

Ainda assim, outra das dificuldades sentidas, foi a redução da duração efetiva de aula, devido à necessidade de tempo para a desinfeção do material, espaços, assim como a distribuição prévia e específica dos alunos pelos balneários. Relativamente aos exercícios implementados nas aulas, surgiu a necessidade de reduzir a intensidade dos mesmos, devido ao espaço que tinham disponível para a realização da aula e da possibilidade ou não do uso de máscara. Neste sentido, alguns conteúdos e exercícios foram descartados, outros adaptados às possibilidades de cada momento, zelando sempre pelo bem-estar e segurança dos alunos.

Apesar da escola ter material adequado e suficiente para implementar as modalidades designadas, nas primeiras semanas senti dificuldade em criar exercícios para o contexto, em virtude da falta de informação disponível. As pesquisas eram muito restritas e por este motivo, em conjunto com todo o grupo de EF fomos partilhando exercícios, material de suporte, informações e ideias para a construção das nossas aulas. Os jogos lúdicos anteriormente utilizados como forma de predispor os alunos, não puderam ser usados da mesma forma, então

foi necessário dedicar muito tempo ao planeamento. A pesquisa e criação de novos exercícios distintos e restritos foi necessária.

Uma adversidade, que sabia que seria difícil de conciliar, era o meu horário de trabalho em paralelo com a PES. Apesar de ter diminuído significativamente a carga horária devido à pandemia, continuei a lecionar aulas de dança e atividades extracurriculares (AEC) em algumas escolas. Por este motivo, durante todo o ano dediquei-me muito para ser uma profissional ativa e exemplar nesta que é a minha prioridade, a PES. No entanto houve a necessidade de deixar de competir na área da dança, de modo a minimizar a carga horária.

Pelo facto de ser muito perfeccionista, sendo a minha maior crítica, aprendi a lidar bem com o erro e percecioná-lo como algo a ser melhorado. Neste seguimento, senti que o tempo dedicado ao planeamento era elevado, principalmente quando estava fora da minha zona de conforto, tal como aconteceu na preparação do planeamento das aulas de futsal, que por ser uma modalidade na qual não me sinto tão confortável, foi e continuará a ser necessário um maior investimento na pesquisa e formação da mesma, no decorrer do meu percurso profissional.

O número de turmas e a quantidade de documentos desenvolvidos no decorrer do ano foi intenso e por esse motivo, penso ter abdicado de vários fatores a nível pessoal para que estivesse sempre tudo devidamente preparado. Apesar deste aspeto ter sido uma dificuldade aparente, pelo tempo reduzido para realizar tudo o que era essencial neste processo, também vejo como um ponto positivo, pois tornou-me mais flexível e objetiva nas várias tarefas e atividades a desenvolver no CT.

No decorrer da PES, realizei um conjunto de formações que contribuíram para um maior desenvolvimeno das minhas competências a nível profissional, permitindo-me conhecer e partilhar experiências, colmatar dificuldades que foram surgindo, sentir-me mais capacitada quer do ponto de vista científico e pedagógico. As formações que realizei também foram essenciais para adquirir estratégias, conhecimentos e materiais diversos para implementar em aula, que permitiram aumentar a propensão dos alunos. Estas também me fizeram aumentar o espírito crítico e a curiosidade e vontade de me manter ativa na pesquisa e na procura de informação credível e atualizada. Durante estes meses, algumas das formações em que estive presente foram as ações de formação dinamizadas pela Associação de Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) relativas ao FITescolas e às modalidades Badminton, Atividades Gímnicas, Voleibol, Ténis, Desporto Adaptado, Andebol, Basquetebol, Atletismo, além destas, assisti aos aos ciclos de conversa, denominados Covid 19: Ciclos de Conversa organizados pela APEF sobre as temáticas “Desportos coletivos-que propostas?” , “Ginástica -

propostas de trabalho?”, “propostas de trabalho de atletismo”. Por último em conjunto com o NPES, participei no webinar da Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco (APUDD) e recebemos o kit escolar com material para o CT.

Um dos capítulos desta jornada que não poderia deixar de referir, devido à relevância que teve no meu trajeto e que fomentou em mim gosto pela investigação e vertente científica foi o projeto de intervenção e posteriormente o seminário realizado pelo NPES, enquadrado na unidade curricular Projetos de Intervenção I e II. O projeto e o seminário constituíram uma experiência bastante trabalhosa, mas muito gratificante, a iniciação à investigação científica. Nesta área, aprendemos bastante, especialmente nos momentos de formação direcionados para a implementação do Skills4genius, sendo este o tema dos mesmos.

Com tudo o que já referi, é perceptível que este ano foi muito proveitoso para mim, pois permitiu-me saber gerir melhor o meu tempo e aproveitar tudo como motivo para aprender e evoluir. A antecipação dos problemas e planeamento prévio para todas as aulas, permitiu-me preparar e corrigir, tornando a minha atuação mais eficaz. Este ano também me consentiu saber lidar melhor com o erro, porque na realidade são estes erros que de forma cíclica nos fazem modificar e posteriormente progredir. Apesar disto, surgem muitas dúvidas, sendo um ano de autoconhecimento e procura pelas respostas que desejamos obter. O receio pela falha, de não sermos tão assertivos nas medidas a desenvolver, no próprio ato de ensinar, na vertente pedagógica e metodológica, levou-me a duvidar do processo várias vezes e a refletir muito. Ainda que tente não pensar desta forma, sabemos que estamos a ser avaliados e inevitavelmente estamos mais tensos e com um sentido de responsabilidade acrescido. Com o passar dos meses, fui-me apercebendo do quão normal é sentirmo-nos assim, é um processo de procura pela melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento pessoal.

Na minha opinião, para que um professor consiga orientar um momento de aprendizagem, necessita de estar provido de conhecimento, como tal a pesquisa constitui um elemento importante, ao qual me tenho debruçado cada vez mais. O mundo está em constante evolução, o conhecimento que hoje é novo, amanhã passa a conhecimento desatualizado, portanto temos de estar sempre dispostos a aprender e a mudar.

## **8. Reflexões finais**

A docência é uma das profissões mais importantes e belas, neste sentido foi para mim motivo de orgulho perceber que os meus alunos seguem o meu percurso com admiração e

compromisso. Sinto uma enorme responsabilidade em fazer parte da vida de tantas crianças e adolescentes.

Educar é uma palavra tão incrível e ao mesmo tempo tão complexa, que me permitiu acordar todas as manhãs com vontade de dar o melhor contributo aos meus alunos, que vejo crescer, evoluir, desenvolver e viver enquanto elementos da sociedade.

O percurso que estou a desenvolver não é fácil, devido a todas as adversidades e em especial ligadas à pandemia, que veio comprometer tantos aspetos. Aquilo que de melhor conseguia estabelecer nas minhas aulas, o contacto, o movimento, o espírito de equipa, a entreajuda, o toque, tiveram de ser adaptados para que o sentimento e gosto pela prática de atividade física se mantivessem, ainda que com diferentes medidas.

Considero esta etapa uma verdadeira prova de superação, pois consegui reajustar todo o processo de forma a dinamizar momentos inesquecíveis, motivar os alunos e lecionar todos os conteúdos predefinidos, de forma a desenvolver a autonomia e responsabilidade pelas próprias aprendizagens e, ao mesmo tempo, manter os alunos ativos e com vontade de realizar as aulas.

Enquanto EE, muitas foram as aprendizagens associadas à PES, na nossa formação, sentimos que as metodologias inovadoras aplicadas nos possibilitaram o alargamento de vivências desportivas, a própria exploração de modelos de ensino diferentes, uma perspetiva mais abrangente e criativa da EF e um sentimento de superação pelas conquistas alcançadas como docentes e ligadas ao desenvolvimento dos nossos alunos.

O contacto direto com a comunidade escolar, o meio educativo, os docentes das diversas áreas e em especial o grupo disciplinar de EF, ajudaram-me a perceber quais as melhores opções a tomar, como ultrapassar as barreiras que foram ocorrendo e sobretudo o incentivo para a implementação de novas propostas de trabalho. Diversas aprendizagens, um ano extremamente positivo do ponto de vista de aceitação do erro, adaptação, superação, desenvolvimento profissional e pessoal.

A independência na realização das minhas funções foi algo que tentei aprimorar e com o exigente acompanhamento que tive por parte do OC, consegui limar as arestas que necessitava enquanto futura docente. A vontade de ser melhor e de aperfeiçoar as minhas capacidades foi conivente com a tentativa de criar estratégias diferentes e cativantes. A criatividade é um fator de extrema relevância para mim e que me ajuda a ter sucesso na prática.

Assim sendo, orgulho-me desta caminhada e não voltaria atrás em nenhuma decisão tomada, pois todas elas foram essenciais para o meu crescimento enquanto profissional, no sentido em que me fizeram enaltecer características que foram moldando a minha identidade enquanto docente.

Em suma, o desejo de ser notável no percurso dos meus alunos permanece e o foco de querer sempre mais e melhor irá acompanhar-me. Portanto, mudar sempre que necessário, acompanhar de forma individualizada e a vontade de marcar a diferença pela forma promissora como pretendo trabalhar, será algo que vou preservar.

## 9. Referências bibliográficas

- Akmam, A., Hidayat, R., Mufit, F., Jalinus, N., & Amran, A. (2021). Problems of students in following the online learning process in the covid-19 pandemic. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1876, No. 1, p. 012083). IOP Publishing.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós?. *Cadernos de Educação*, (46), 119-137.
- Albuquerque, A., Silva, E., Resende, R., Gonçalves, F., e Gomes, R. (2015). Pedagogical supervision in physical education - The perspective of student interns. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1). 11-26.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (Série Didática 47 ed.). Vila Real: UTAD.
- Araújo, F. (2007). *A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: um olhar integrado*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), 32, 121- 133.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Casey, A., & Hastie, P. (2011). Students and teacher responses to a unit of student-designed games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535253>
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Filho, R., & Iaochite, R. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, 26(2), 201-211.

- Glencross, J. (1992). Human skill and motor learning: a critical review. *Sport Science Review*, 1(2), 65-78.
- Harvey, S., Pill, S., Hastie, P., & Wallhead, T. (2020). Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 555-566.
- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education — Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(01), 1–27.
- Hastie, P., Rudisill, M., & Wadsworth, D. (2013). Providing students with voice and choice: Lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38-56.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. Em R. Resende, A. Albuquerque, & A. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419). Azinhaga dos Ulmeiros: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Leech, T., & Marston, R. (2016). Promoting physical activity beyond physical education by facilitating student-designed games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(9), 8-13.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 633-645.

- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na Escola através do Modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29–43.
- Piaget, J. (1996). *Formas Elementares Da Dialética: Casa do Psicólogo*.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & da Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52-60.
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(34), 94-103. Consult. 10-02-2021, disponível. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008)
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

- Sallis, J., Adlakha, D., Oyeyemi, A., & Salvo, D. (2020). An international physical activity and public health research agenda to inform COVID-19 policies and practices. *Journal of Sport and Health Science*.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009) Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one, *Educational Studies*, 35(4), 361– 378.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2<sup>a</sup> ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education*. In G.Barrette, R. Feingold,R. Rees and Pieron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp.79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. Em M. Alves & E. Machado (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125–151). Practicum - Colecção de Ciências da Educação.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc.

## **Legislação consultada**

Decreto n.º 3-D/202 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 20/2021, 1º Suplemento, Série I de 2021-01-29

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Define o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico.

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

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

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