

Universidade da Maia – ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Antunes Arbia de Almeida

Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Resende

Setembro 2021 

Catarina Antunes Arbia de Almeida

26115

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 do Professor Doutor Rui Resende, da Universidade da Maia e pelo Mestre Alfredo Feijó da Escola Secundária de Valongo

Setembro 2021

Agradecimentos

Numa primeira instância, gostaria de agradecer ao meu Orientador Cooperante, Alfredo Feijó, pela transmissão de conhecimento, total disponibilidade para partilhar e ensinar, apoio incondicional para a concretização do meu sonho. Nunca me vou esquecer da pessoa que é e irei tentar seguir o seu exemplo.

Ao meu Professor Supervisor, Rui Resende, que esteve presente em toda a minha formação. Apesar dos tempos que vivemos, procurou sempre ajudar em todos os momentos. Fica reconhecido pela sua determinação e, pelo que sabe transmitir aos seus alunos e estudantes-estagiários.

Aos meus colegas de estágio, João Vinha e Jorge Silva pela partilha de conhecimento constante, companheirismo, entreaajuda e espírito de equipa.

À Escola Secundária de Valongo e seus representantes, pela disponibilidade em ajudar-me no que precisei e pela excelente forma como fui tratada e recebida por todos.

Aos alunos das turmas 12ºCT1 e 12ºCT2 pela experiência, pelos ensinamentos, pela forma como me trataram. Serão sempre os “meus meninos”.

Agradeço, igualmente, àqueles que me são mais próximos. Neste sentido, demonstro a minha gratidão aos meus pais, por todo o esforço realizado para que nada me faltasse neste meu percurso académico. Acreditaram sempre em mim e foram um apoio incondicional. A vocês devo aquilo que sou hoje. São uma inspiração para mim todos os dias.

À minha irmã, um suporte infundável, estando sempre disposta a ajudar-me e apoiar-me em todos os momentos vividos.

Ao meu namorado, um grande companheiro da minha caminhada, que sofreu em conjunto comigo as minhas angústias, desesperos, frustrações. Obrigada pelos abraços de força, palavras de incentivo e pela paciência em todos os momentos. Devo-te uma parte significativa da minha conquista.

Reservo agora o meu especial agradecimento para aquela que me acompanha (em mente) em todas as ações da minha vida. Aquela que me faz lutar todos os dias e que me motiva. Aquela que, para mim, foi e será o mais importante exemplo na minha vida. Foi pouco, mas bom, OBRIGADA AVÓ. Espero que estejas orgulhosa do meu percurso, da pessoa que me tornei.

A todos acima mencionados não há forma de mostrar a minha gratidão, no entanto quero dizer-vos, OBRIGADA

“A persistência é o caminho do êxito” Charlie Chaplin

Índice

Agradecimentos.....	III
Índice de Figuras	VI
Resumo.....	VII
Abstract	VIII
Lista de Abreviaturas	IX
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2 Expectativas iniciais.....	4
3. Enquadramento institucional.....	6
3.1 A importância da PES	6
3.2 A PES no ISMAI.....	7
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	8
3.3.1 Caracterização da escola	8
3.3.2 Caracterização das turmas	9
3.3.3 Caracterização do OC E SV	9
3.4 Caracterização do núcleo PES.....	10
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	11
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	11
4.1.1 Conceção de ensino.....	11
4.1.1.1 Modelos de Ensino	11
4.1.2 Planeamento	15
4.1.3 Realização	18
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	18
4.1.4 Avaliação.....	22
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	25

5.1 Atividades realizadas.....	25
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	27
5.3 Socialização Profissional e Institucional.....	28
5.4 A componente ético-profissional	29
6. Desenvolvimento profissional.....	31
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	31
7. Ensino à distância.....	33
8. Reflexões finais	35
9. Referências	37

Índice de Figuras

Figura 1: MEJC de Bunker & Thorpe (1982).....	12
Figura 2: MED (Siedentop, 1994, p. 8)	14

Resumo

Este relatório tem como objetivo apresentar, de uma forma reflexiva, crítica e sustentada, todo o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada. Desta forma, e tendo em conta a particularidade deste ano, exponho as minhas vivências, conquistas, bem como as dificuldades e desafios enfrentados, mas que constituíram uma alavanca essencial para a minha formação.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Valongo, acompanhada por um Orientador Cooperante e um Professor Supervisor da Universidade da Maia.

Este relatório está organizado em 7 capítulos: (1) Introdução, que inclui um breve enquadramento teórico, os objetivos e o propósito do presente documento, (2) Enquadramento pessoal e profissional, dividido em dois subcapítulos. No primeiro - “Uma decisão a partir de um percurso” – realizo a minha apresentação, descrevendo sumariamente o meu percurso de vida. O segundo refere as “Expectativas iniciais” reproduzindo o que senti inicialmente sobre a PES. Seguidamente (3), é referido o enquadramento institucional, com a descrição detalhada do contexto de prática. O capítulo 4 retrata a Prática Profissional, partindo do plano da análise ao da intervenção. Inclui as quatro áreas de desempenho do professor: conceção, planeamento, realização e avaliação. Depois, no capítulo 5, é retratada a participação na escola e a relação com a referida comunidade, sendo descritas as atividades realizadas, o impacto da minha experiência e atuação, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional. O capítulo 6 inclui o desenvolvimento profissional, as dificuldades experienciadas, juntamente com a necessidade sentida de formação contínua. A singularidade do ensino à distância, a sua razão de ser e a forma como foi implementado são trabalhados no capítulo seguinte. Em jeito de conclusão, são registadas Reflexões finais (8), que incluem uma síntese comparativa de todo o contributo deste trabalho, tendo por base as expectativas iniciais e as perspetivas para o futuro.

Todo este percurso realizado durante o ano letivo contribuiu para, numa primeira fase, aumentar ainda mais a minha paixão pela profissão. Provavelmente foi a peça do puzzle que me faltava. Além disso, e como sempre foi expectável, permitiu-me desenvolver profissional e pessoalmente, possibilitando-me a construção de uma “nova” identidade, mais competente, abrangente e completa em todos os níveis que farão parte do meu futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada, Professor, Identidade profissional

Abstract

The aim of this thesis is to present in a reflective, critical and sustained way all the work carried out during the Supervised Teaching Practice. Therefore, and bearing in mind the particularity of the situation, I present my experiences and achievements as well as the constraints and challenges I had to face, which comprise no doubt a crucial leverage in my professional training. My Supervised Teaching Practice took place in Valongo Highschool, and I was monitored by a Collaborative Mentor and a Supervisor Teacher from the University Institute of Maia.

This report is organized in 7 chapters: (1) Introduction, which includes a brief theoretical placement, the targets and purpose of the present document, (2) Personal and professional framework, divided in two subchapters. In the first one – “A decision made on the path” – I introduce myself and make a short summary of my life’s journey. The second one outlines the “Initial Expectations” and describes what I initially felt about the STP. Subsequently (3) I refer the institutional background, with a detailed description of the practice context. The fourth chapter describes the Professional Practice, from analysis to intervention. It includes the four areas of the teacher’s performance: conception, planning, execution and evaluation. In chapter 5, I refer the participation in school and the relationship with the community, the description of the activities, the impact of my experience and performance, professional and institutional socialization as well as the ethical-professional component. The 6th chapter includes the professional development, the difficulties experienced together with the necessity of regular training. The peculiarity of remote teaching, its reason for being and the way it has been implemented are analyzed in the next chapter. In conclusion, final thoughts (8) are registered, which include a comparative synthesis of the whole contribution of this work, based on the initial expectations onto the future perspectives. All the trajectory, that took place during the year, has at first, contributed to increase my passion for the job. It was probably the missing piece of the puzzle. Furthermore, and as expected, it gave me the opportunity to grow professional and personally enabling the creation of a “new” identity, more competent, wide-ranging and complete at all levels and that will be part of my future.

KEY-WORDS: Supervised Teaching Practice, Professor, Professional Identity

Lista de Abreviaturas

AEV - Agrupamento Escolas de Valongo

DE - Desporto Escolar

E@D - Ensino à distância

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

ESV - Escola Secundária de Valongo

ISMAI - Universidade da Maia

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MEJC - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MID - Modelo de Instrução Direta

OC - Orientador Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PS - Prática Supervisionada

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV - Supervisor

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) é um documento realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (ISMAI). Este relatório, devidamente fundamentado, pretende refletir detalhadamente sobre todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, analisando pormenorizadamente as várias fases deste processo formativo.

A PES é considerada um processo multidimensional e é concretizada por etapas. A aprendizagem é intensa, desenvolvendo profissionalmente o Estudante Estagiário (EE) na escola, através do que pensa, reflete, motiva e valoriza (Seabra et al., 2016).

Existe a necessidade de adquirir e, ao mesmo tempo, construir um saber o mais completo possível. Tardif (2007, p. 36) definia o saber docente “como um saber plural, formado da amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”.

Nesta construção, o Eu profissional e o Eu pessoal cruzam-se, mostrando-se inseparáveis (Nóvoa, 2000) pelo que a gestão destes domínios constitui uma ferramenta essencial no futuro que se avizinha.

Por outro lado, a PES constitui um momento fundamental da vida de um EE, pois é uma etapa estruturante na sua formação enquanto profissional, permitindo-lhe o desenvolvimento de uma série de competências essenciais à sua proficiência. Contempla a transição de aluno para professor, mostrando, através da exigência, toda a evolução do EE, bem visível através das tarefas organizadoras de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A concretização da PES decorreu na Escola Secundária de Valongo (ESV), situada na freguesia de Valongo, concelho de Valongo, sob o enquadramento do Orientador Cooperante (OC) e do Supervisor (SV) do ISMAI, contando igualmente com a presença de outros dois EE. Este relatório compreende todo o conjunto de tarefas inerentes ao programa da PES para o ano letivo 2020/2021 e foi realizado com base numa atitude crítica e reflexiva, partindo em busca de respostas aos desafios no exercício da profissão.

O RPES está dividido em sete capítulos, nomeadamente: enquadramento pessoal e profissional, enquadramento institucional, prática profissional, a participação na escola e a relação com a comunidade, o desenvolvimento profissional, ensino à distância (E@D) e reflexões finais. No primeiro capítulo é descrito o percurso de vida até ao momento e as expectativas iniciais relativamente à PES. No segundo capítulo descreve-se em detalhe o

contexto vivenciado desde a escola cooperante ao núcleo PES. No terceiro capítulo está descrita a forma como o processo de ensino e aprendizagem foi organizado, gerido e colocado em prática, bem como os modelos de ensino utilizados. O capítulo quatro abrange tudo o que diz respeito à integração na escola e na comunidade escolar, as atividades realizadas e o seu impacto. O quinto capítulo diz respeito ao meu desenvolvimento profissional dando ênfase às dificuldades sentidas ao longo do percurso e o modo encontrado para a sua superação. O sexto contempla o E@D, abordando ao pormenor o porquê do surgimento deste método de ensino e como foi implementado. Termina com as reflexões finais sintetizando todo o trabalho e perspectivando o futuro. Este processo teve um acompanhamento constante do OC, Alfredo Feijó e do SV, Rui Resende, elementos que, pela sua experiência, prestaram um contributo essencial para a transformação dos meus conhecimentos académicos em competências profissionais.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Quem sou eu? Como cheguei aqui?

O dia um de junho de 1994 foi o momento que deu início a este meu percurso. Tive o privilégio de partilhar a minha infância com as pessoas, que ainda hoje, constituem o meu pilar: os meus pais, a minha irmã, os meus padrinhos e primos. Falta referir uma pessoa que, apesar de já não estar comigo, me deu a hipótese de não necessitar de frequentar creches até à idade dos três anos. Foram momentos que guardarei para sempre, pois parte do que eu sou, enquanto pessoa, devo-o a ela, também: a minha avó.

O meu percurso escolar foi normal, sem grandes percalços. Frequentei a escola pública em Leça da Palmeira até ao 10ºano, tendo optado, a partir daqui pelo ensino privado para terminar o ensino secundário. Esta decisão não correspondeu às minhas expectativas, pois esperava um ensino mais centrado no aluno, nos seus resultados e sucessos, e tal não aconteceu. A nível das relações interpessoais também não foi fácil, já que não consegui criar novos laços de amizade e, para além disso, algumas das minhas amizades mais antigas ficaram algo melindradas devido à redução do tempo de convívio. No entanto, esta situação era suavizada pela minha prática desportiva. Na hora do treino, o dia era esquecido e, naquele momento, o sentimento de pertença a um grupo fazia com que o meu dia, apesar do cansaço, tivesse sido excelente.

Tal como a maioria das crianças, experimentei várias modalidades: ballet, futebol, natação, mas nenhum deles despertava em mim muito interesse. Aos 12 anos, por sugestão da minha mãe, tentei o andebol. No início, não foi fácil. Era tudo novo para mim, porém depressa fui cativada pela modalidade. Fui jogadora federada no CALE (Clube Andebol de Leça da Palmeira) durante oito anos. Esta situação exigia da minha parte esforço, planeamento e dedicação, pois treinava praticamente todos os dias sendo que, aos fins-de-semana, se realizavam os jogos.

Quando conclui o ensino secundário, ingressei no curso de “Educação Física e Desporto” no ISMAI. Depois de uma pequena paragem neste percurso, por opção, senti que tinha chegado o momento de terminar o que havia iniciado e que me possibilitaria a hipótese de atingir o meu objetivo: ser professora de Educação Física (EF). Esta foi a forma de aliar o meu gosto pela área à minha aptidão para partilhar esta paixão com crianças e jovens.

Durante a licenciatura tive a oportunidade de adquirir e desenvolver competências no âmbito da atividade física, alargando os meus conhecimentos nesta área. Além disso, foi-me dada a hipótese de construir uma formação global, com fundamentos históricos,

científicos, pedagógicos que constituiriam uma mais-valia no percurso académico que se seguiria. No fundo, a licenciatura ajudou-me a construir o repertório teórico que constituiria a base e a alavanca para o final do meu percurso académico, ou seja, o mestrado.

O início desta nova etapa é acompanhado de um receio, compreensível, de não conseguir estar à altura deste desafio. Sei, contudo, que este processo nunca está completo e se consubstancia numa aprendizagem constante. Este é o meu propósito: aprender com o apoio de todos aqueles que me acompanham nesta etapa.

2.2 Expectativas iniciais

O momento tão esperado e temido tinha chegado.

Ignorava o que esperar, apesar de ter trocado alguns pareceres com quem já tinha vivido esta experiência. Iria ser posta à prova e isso era assustador. Claro que estava entusiasmada para vivenciar este desafio. Imaginei-me, frequentemente, no lugar do professor. Em determinadas ocasiões criei o meu próprio cenário, com as minhas intervenções, atitudes, discurso, sobretudo em situações que considerava mais complicadas de solucionar pelo professor.

Questionava-me se seria capaz de cumprir com o meu propósito: não só transmitir o conhecimento relacionado com os conteúdos, como também tocar outros campos do saber: cidadania, gosto pela atividade, solidariedade, espírito de entreajuda, enfim um cem número de aspetos que considero essenciais para a formação completa de um ser humano. Era a minha primeira experiência a tentar ensinar e senti-me no primeiro dia em que me sentei numa carteira. Sei que pode parecer ingénuo e infantil, contudo o “friozinho da barriga” era o mesmo.

Com a PES, queria absorver o máximo de informação possível que me auxiliasse a alcançar o que pretendia: tornar-me uma professora assertiva, eficiente, capaz de motivar os alunos a quererem aprender e a sentirem que vale sempre a pena o esforço.

Tinha a noção que estávamos num ano atípico devido à pandemia e isto também constituiria um desafio extra, com as limitações impostas, desenvolver as atividades que era suposto serem realizadas. Encarei esta situação como um estímulo que só me ajudaria a desenvolver mais competências capazes de me fazer adaptar a situações novas e inesperadas.

Penso que possuo o essencial para que este ano seja vivido de uma forma plena: a motivação e o gosto por aquilo que quero fazer no futuro. Sei, igualmente, que as pessoas que me rodeiam neste meu percurso me ajudarão a não desistir, mesmo quando a tarefa

pareça impossível.

A escola é um mundo que pode ser fulcral nas escolhas que os alunos venham a fazer no seu futuro, seja a nível pessoal, seja a nível profissional e eu vou fazer parte desse processo. Isto é uma responsabilidade enorme, mas ao mesmo tempo, aliciante.

Tal como Augusto Cury diz na sua obra “Professores brilhantes, alunos fascinantes”, os bons professores são temporais, enquanto os professores fascinantes são inesquecíveis. E eu quero ser esta professora que educa os seus alunos para a vida e não apenas para uma profissão.

Seria bom, mesmo muito bom e tal não é impossível.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

A PES é o culminar de todo o processo de formação de professores, constituindo a passagem de estudante para professor. Passa a existir uma vertente mais prática, onde o EE se vê confrontado com a realidade que vai ser o seu futuro, com as diferentes responsabilidades assumidas e com todos os elementos associados, quer à sua socialização, quer à sua avaliação (Albuquerque et al., 2005).

Durante este período, o EE apercebe-se da função enquanto docente, das situações que poderá vivenciar no seu futuro. Ajudá-lo-á a questionar-se, a refletir, a tentar construir-se enquanto futuro docente. Esta vivência torna-se extremamente importante, pois favorece o pensamento crítico em relação a todas as questões em que a escola está envolvida e que podem ser completamente díspares do ambiente em que o EE vive (Pimenta & Lima, 2008).

Assim, a PES é um meio utilizado para preparar professores para o compromisso social e cultural que terão que assumir com os seus alunos e com a comunidade escolar em que estão inseridos (Seabra et al., 2016).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a PES é um processo contínuo com o objetivo do desenvolvimento profissional do docente. Neste processo, o que verdadeiramente se procura não é a aprendizagem de uma metodologia, de um saber fazer universal, igual para todos, mas sim um “saber sobre si”, traduzido num processo de autoconhecimento que se desenvolve da vivência interativa e pela perceção dos limites e possibilidades. O reconhecimento da falta é que provoca o desejo de busca (Pimenta & Lima, 2008).

Por consequência a PES enquadra-se mais num cenário reflexivo, onde a identidade profissional é construída com base na reflexão crítica constante e onde o papel do OC poderá efetuar-se com vista à melhoria da prática letiva. Ao observar, questionar, refletir e avaliar a sua prática o EE consegue evoluir, construindo e reconstruindo assim a sua identidade profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

Enquanto EE vejo a PES como um momento imprescindível para a minha formação, tendo diferentes perspetivas relativamente a que abordagem utilizar de acordo com o contexto. É o momento em que teoria e prática se encontram. É através dela que começo a ser um elemento ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Serão necessárias uma reflexão e investigação contínuas para descobrir o meio mais eficaz para atingir os objetivos propostos. Aquilo que é expectável nem sempre corresponde à realidade que esperamos encontrar e são estes desafios o instrumento para a construção das nossas competências enquanto docentes.

Como refere Marcon et al. (2012), este período formativo partilhado com o OC, outros professores e o núcleo PES constitui um auxiliar fundamental para um melhor desempenho da profissão docente.

O EE durante todo o ano letivo tem a sorte de “estar dentro” da escola, isto é, vivenciar todas as particularidades da mesma, conseguindo envolver-se de uma forma intensa nas atividades organizativas, na lecionação, na socialização com professores experientes (Amaral-Cunha et al., 2014). O facto de estar num ambiente profissional, onde tem que cumprir tarefas dentro dos prazos faz com que o conhecimento profissional se desenvolva de uma forma exigente e crítica (Skinner, 2010).

Todo o processo da construção da identidade profissional, do desenvolvimento pessoal e profissional ocorre de forma contínua e a longo prazo, sendo construída desde tenra idade (Lima et al., 2014). Muitos fatores influenciam essa construção, como o histórico familiar, a cultura, o trajeto escolar e académico, a convivência social em trabalho (Dubar, 1991).

3.2 A PES no ISMAI

Durante o primeiro ano no MEEFEBS fui preparada para o papel de professora, através de Unidades Curriculares como “Didática dos Desportos”, “Prática Pedagógica”, “Avaliação em EF”, entre outras. Foi um ano enriquecedor que me permitiu desenvolver competências várias tais como a elaboração de planos de aulas e a criação de instrumentos de avaliação. Em termos práticos, pude planejar um conjunto de aulas de diferentes modalidades e lecioná-las aos meus colegas. Reconheço que, embora este contexto de lecionação tenha sido, a meu ver, algo diferente da realidade encontrada nas escolas, acabou por ser uma experiência importante, pois permitiu-me explorar diferentes abordagens, quer de modelos de ensino, quer de posturas a adotar.

A Unidade Curricular (UC) de PES está incluída no último ano do MEEFEBS do ISMAI, em interligação com outra UC designada por Projetos de Intervenção I e II. Com a sua conclusão obtém-se a habilitação profissional requerida para a docência, de acordo com o sistema europeu. Está dividida em duas partes: a prática supervisionada (PS) e a redação do RPES. A PS inclui todas as atividades realizadas nas turmas do OC, bem como outras tarefas educativas em colaboração com outros professores. Inclui cinco áreas de atividades obrigatórias realizadas na escola: lecionação, departamento curricular/ grupo disciplinar, direção de turma, desenvolvimento de um seminário e Desporto Escolar (DE). O RPES vai traduzir a minha experiência da PES, mostrando o meu desenvolvimento profissional em contexto prático. Dá as respostas necessárias aos desafios e exigências

que a profissão de professor acarreta, sendo um processo reflexivo, crítico e ético¹.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

3.3.1 Caracterização da escola

A escola é considerada uma das componentes centrais do processo de ensino e aprendizagem dos EE. Faz com que estes consigam entender que, no presente, o papel do professor de EF, bem como o de todos os demais professores de outras disciplinas, é algo complexo, com muitas tarefas atribuídas e não apenas a função de ensinar (Amaral-Cunha et al., 2014).

O ISMAI tem protocolado com uma rede de escolas parceiras, o acolhimento de EE em formação com vista à obtenção da habilitação para a docência. O processo de colocação na escola para a realização da PES obedece a uma candidatura individual devidamente regulamentada pela instituição.

O Agrupamento de Escolas de Valongo (AEV) é uma unidade orgânica criada por Despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar de 28 de junho de 2012, que resultou da agregação da ESV e do Agrupamento de Escolas de São João de Sobrado. Abrangendo duas freguesias do concelho de Valongo, União de Freguesias de Campo e Sobrado e Valongo, o AEV integra as seguintes escolas: Escola Básica da Balsa, Escola Básica nº1 de Campelo, Escola Básica de Fijós, Escola Básica de Paço, Escola Básica de São João de Sobrado e ESV. Serve as freguesias de Campo, Sobrado e também outras freguesias que se encontram na sua proximidade. Como se encontra muito bem situada e com acessos fáceis, atrai igualmente alunos de outros concelhos.

A ESV possui uma oferta educativa diversificada, abrangendo o 3º ciclo, o ensino secundário, os cursos profissionais e o ensino recorrente. Existe, deste modo, uma grande preocupação em dar resposta aos anseios do máximo de alunos possível, apostando na diversidade das áreas, sem esquecer, igualmente, as necessidades da comunidade.

A escola apresenta boas condições para a prática de EF. No que respeita a instalações desportivas, dispõe de um campo exterior e um pavilhão gimnodesportivo. Excepcionalmente, em ano de pandemia, a ESV usufrui também do pavilhão municipal de Valongo, aumentando assim o número de instalações desportivas disponíveis e, como consequência a possível qualidade da prática desportiva. A nível de recursos materiais, a escola dispõe de diversos equipamentos/suportes para a prática de diversas modalidades.

¹ (Decreto-Lei No 79/2014 de 14 de Maio e Decreto-Lei No 74/2006, de 24 de Março, Republicado Pelo Decreto-Lei No 63/2016, de 13 de Setembro., 2016

Quanto ao grupo disciplinar de EF, no qual me integro, é coeso, cooperativo, demonstrando uma boa disponibilidade e compromisso para elevar a qualidade do ensino produzido nesta escola.

3.3.2 Caracterização das turmas

Após a receção do horário docente do OC, este, em reunião de trabalho com o núcleo PES, definiu as turmas nas quais os EE realizariam a sua prática de lecionação. Assim, propôs um sistema onde os EE rodariam semanalmente pelas turmas atribuídas, tarefa que foi planeada no início de cada período letivo.

A turma do 12º CT1 é constituída por 26 alunos, dos quais nove são meninas e 17 são rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. É uma turma bastante motivada para a prática, muito competitiva pelo facto de muitos serem praticantes desportivos federados, o que lhes confere diferentes valores como a responsabilidade e espírito de sacrifício.

Relativamente ao 12º CT2, é uma turma constituída por 18 alunos dos quais apenas 16 estão inscritos na disciplina de EF. Deste grupo fazem parte 10 raparigas e seis rapazes com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. Apesar de, aparentemente, registarem menos aptidão para a prática desportiva e de apresentarem alguma falta de atenção/concentração, são um grupo empenhado, não causando qualquer tipo de problema.

3.3.3 Caracterização do OC E SV

Os pares, o SV, o OC, os alunos e os professores de outras disciplinas são os elementos humanos mais valiosos para a experiência da PES na escola (Amaral-Cunha et al., 2014).

O SV representa, por um lado a jurisdição do ISMAI, do currículo dos professores universitários e, por outro lado o OC configura os valores, atitudes, pontos de vista do contexto escolar. Sabe-se assim, que este trabalho em equipa tem impactos na formação da identidade profissional dos EE (Amaral-Cunha et al., 2014).

Aquele que, enquanto SV, ficou encarregue pelo núcleo PES na ESV foi o Professor Doutor Rui Resende. Enquanto aluna, na UC de DE, já tinha tido a oportunidade de ter aulas com ele. Pelo bom contacto, considero-o um professor exigente e rigoroso que, tenta sempre inovar na sua forma de lecionar, utilizando as suas aulas como se fossem uma troca de ideias entre todos e não apenas a transmissão de informação da sua parte.

Ao longo dos três períodos letivos, o primeiro e terceiro em regime presencial, o SV acompanhou em diferentes momentos, a prática letiva que realizei com as turmas atribuídas. É inegável o nervosismo prévio que esses momentos supervisionados inevitavelmente representam na vida de um EE. Não obstante, como pude sentir e experienciar, depois de ultrapassado o impacto inicial, é indiscutível o valor e o contributo que as suas palavras e reflexões representam na formação dos EE.

Relativamente ao OC tem uma importância elevada durante toda a PES, pois vai potenciar a reflexão constante, criar situações de aprendizagem, partilhando ideias e experiências (Cardoso et al., 2016). A nossa relação desde cedo foi de muita proximidade e apoio, foi sempre muito prestável, auxiliando-me em todos os momentos fomentando o meu crescimento pessoal e profissional. Considero o professor Alfredo um exemplo a seguir do tipo de professora que quero ser no futuro.

3.4 Caracterização do núcleo PES

O núcleo PES do ano letivo 2020/2021 da ESV foi constituído por três EE. Por mim Catarina Almeida, pelo João Vinha e pelo Jorge Silva. A orientação na escola ficou a cargo do professor Alfredo Feijó.

Apesar de ter arrancado para este processo sem os conhecer não tive quaisquer receios, pois acreditava que iria conseguir estabelecer uma boa relação de trabalho com os meus colegas, convivendo de forma íntima, partilhando as nossas perspetivas e, assim conseguindo ter mais diversidade de soluções. Como refere Lopes (2007), a partilha de ideias, conhecimentos, crenças, sentimentos e interesses, faz com que exista um envolvimento mútuo que ajuda na construção da identidade profissional de um EE. Conseguimos sempre manter um ambiente positivo, não havendo momentos de competitividade, nem desentendimentos. Sabíamos que o nosso objetivo era o mesmo, apoiando-nos sempre e ajudando o outro a melhorar em todos os aspetos, quer pessoais, quer profissionais.

O facto de termos turmas partilhadas e de assistirmos a todas as aulas lecionadas por cada um, proporcionou a reflexão conjunta das situações, partilhando inseguranças, confortando-nos, quando necessário, através dos feedbacks construtivos, que só melhoraram a intervenção de aula para aula. Esta variável que, como referido por Viciano e Mayorga-Vega (2016), deve ser medida pela sua qualidade e não quantidade, permitiu uma evolução efetiva com o decorrer da prática.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Ao longo deste capítulo são apresentadas as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, refletindo, igualmente sobre o papel desempenhado pelo professor neste processo. É constituído por quatro fases distintas articuladas, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Para que seja possível aplicar estas etapas com sucesso, é necessário elaborar um conjunto de estratégias e estabelecer objetivos passíveis de serem atingidos, que conduzam os alunos ao seu sucesso educativo.

4.1.1 Conceção de ensino

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Um modelo de ensino pode ser definido como um

plano compreensivo e coerente que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exata do modelo (Metzler, 2000, p. 45).

Inclui todas as fases desde o planeamento, implementação e avaliação de uma Unidade Didática (UD) (Metzler, 2017).

Não existe um modelo de ensino mais correto e eficiente do que outro. A escolha deve ser da responsabilidade do professor. A ele cabe a procura do modelo mais adequado às características do contexto da sua ação educativa, alunos, recursos materiais disponíveis, competências a desenvolver, entre outros, de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto EE e sem uma experiência pedagógica relevante, tornou-se imperativo um trabalho de pesquisa sobre os modelos de ensino, identificando as suas características e mais-valias, por forma a selecionar aqueles que melhor se adequariam à realidade de cada turma. É sabido que existem modelos mais centrados no professor, como o Modelo de Instrução Direta (MID) e outros que têm como ponto de partida o aluno, promovendo a sua reflexão, questionando o porquê da realização das suas ações, facilitando a tomada de decisão e, como consequência a evolução em todos os parâmetros social, pessoal e desportivo (Mesquita et al., 2016). De entre eles, destaco o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC), sendo utilizados em momentos e modalidades distintas no decurso da PES.

Modelo de Instrução Direta (MID) e Modelo de Ensino dos Jogos para a compreensão (MEJC)

O MID tem a particularidade de centrar quase todo o processo de ensino e aprendizagem no professor, conferindo um papel secundário ao aluno, que reproduz os saberes transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2015). São privilegiadas as estratégias instrucionais de carácter formal e bastante explícitas. No início, por ainda não conhecer bem as minhas turmas e, por outro lado, ainda não me sentir totalmente confiante nas tarefas exigidas ao professor, este foi o modelo que utilizei na fase inicial do primeiro período. Tornou-se determinante no controlo da turma, permitindo uma melhor gestão do clima e do tempo útil da aula. Porém, revelou-se também que concedia aos alunos pouca autonomia e, em alguns momentos, provocava alguma desmotivação pelas atividades. Apesar de considerar que este modelo se pode constituir como uma ferramenta importante em determinados momentos da aula, ou seja, existem situações concretas em que é imprescindível uma aula mais expositiva, assumindo o professor o papel principal, constatei que os alunos precisavam de se sentir, também eles, protagonistas ativos deste processo.

Tendo em conta esta realidade, a utilização de um outro modelo tornou-se imperativa e a minha escolha recaiu no MEJC utilizado, em grande medida nas aulas de voleibol, ainda durante o primeiro período. Este modelo foi desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982) e nele promove-se a ligação entre a tática e estratégias do jogo e o desenvolvimento da técnica associada à modalidade (Kirk & MacPhail, 2002). Na figura 1 está representado o modelo citado.

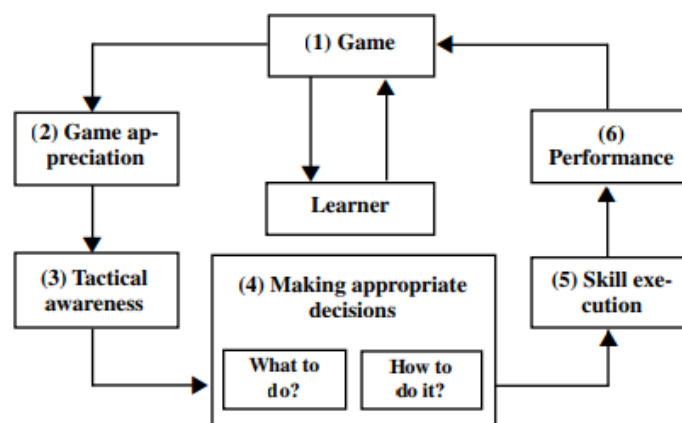


Figura 1: MEJC de Bunker & Thorpe (1982)

Ao longo das aulas, o meu foco centrava-se na compreensão do jogo por parte dos alunos. Para tornar a tarefa mais facilitadora, foram realizadas algumas modificações que passaram por jogos reduzidos com a representação do jogo formal, manipulações/adaptações das regras do jogo e/ou do espaço de jogo, onde a atenção dos alunos se centrava na resolução dos problemas colocados pelas diferentes situações de aprendizagem. Foram obtidos bons resultados, os alunos estiveram motivados, organizados e empenhados durante todas as aulas. Desenvolveram os fundamentos cognitivos da tomada de decisão, percepção e compreensão do jogo, para além de melhorarem as componentes técnicas da modalidade.

Apesar de estarmos num ano atípico, com contactos e ajuntamentos nas aulas condicionados, fazendo com que as tarefas a realizar fossem mais difíceis de concretizar, os objetivos foram atingidos: os alunos estiveram nas suas “bolhas” e conseguiram entender os pressupostos do jogo, competindo formalmente. As turmas lecionadas eram bastante competitivas conferindo às aulas uma dinâmica muito própria, tendo eles conseguido aprimorar as técnicas fundamentais do voleibol, e melhorar a performance em jogo.

Enquanto EE, a minha ação foi imprescindível ao sucesso dos meus alunos, pois a criação de situações-problema ajustadas e, simultaneamente, desafiantes promoveram um trabalho de investigação por parte dos discentes com o objetivo de encontrarem possíveis soluções.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

Durante o 2º e 3º períodos este foi o modelo de ensino utilizado, primordialmente tanto na vertente de E@D, como, já no 3º período em ensino presencial.

Neste modelo, os alunos “aprendem não só a praticar desporto, mas também a coordenar e a orientar as suas experiências desportivas. Aprendem fundamentos como a responsabilidade individual e as habilidades eficazes coletivas” (Siedentop, 1994, p. 3). Este modelo assenta na formação dos alunos segundo três vetores essenciais: (a) a competência, onde são desenvolvidas as habilidades específicas de uma modalidade; (b) a literacia, onde o aluno conhece os valores e rituais associados a essa modalidade e, por último, (c) o entusiasmo, estimulando-se a atração pelo desporto fora da escola e defendendo os valores a ele inerentes (Siedentop et. al., 2011).

Os pressupostos identitários do MED que presidiram à elaboração das UD do 2º e 3º períodos foram: (a) uma época desportiva com a afiliação dos alunos em diferentes

equipas que se mantiveram durante toda a UD; (b) uma competição formal acompanhada de registos; (c) a presença da diversão aliada à festividade e a realização do evento culminante com entrega de prémios em diferentes categorias (Araújo, 2017). Todas estas etapas estão representadas na Figura 2.

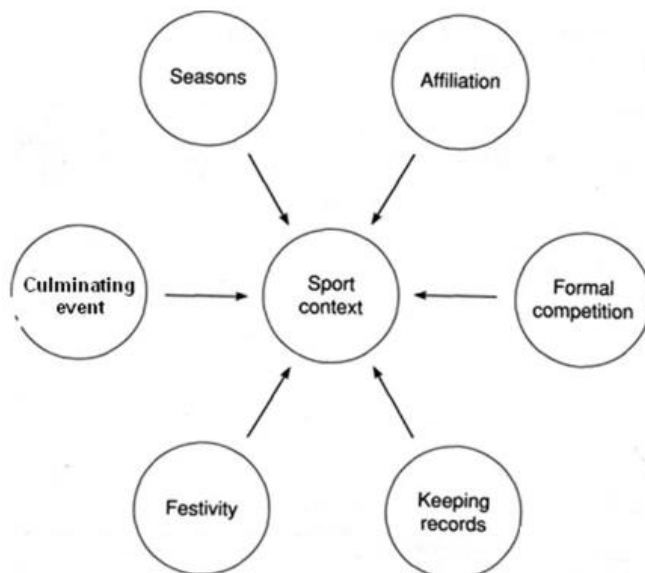


Figura 2: MED (Siedentop, 1994, p. 8)

Apesar de, com este modelo ter tido alguns receios na forma como iria ser a minha postura e atuação, os resultados atingidos foram excelentes. Os alunos trabalharam em equipa com o objetivo de alcançar pontuações mais elevadas e, desta forma, terem a oportunidade de serem premiados. Constatei que a motivação foi mais elevada do que no 1º período. Tal deveu-se, no meu entender, à responsabilidade e autonomia que foram dadas aos alunos na organização e gestão das tarefas da aula, controlando o processo de ensino e aprendizagem (Guijarro et al., 2020). Os alunos realizavam mais trabalho de pesquisa, preparando-se criteriosamente para todas as aulas, tendo em conta as funções que lhes tinham sido atribuídas.

Depois de todo este percurso, considero que as escolhas que fiz foram acertadas, conseguindo que todo o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de uma forma correta, pois os alunos entenderam os pressupostos dos modelos de ensino com as aulas explicativas, fazendo com que estivessem organizados, pró-ativos e interessados. As aulas apresentaram um bom rendimento, com poucos tempos “mortos” e por esse motivo, considero ter alcançado tudo a que me tinha proposto, quer na vertente técnica, quer na tática.

No entanto, um professor precisa de interligar a sua competência com a sua

capacidade de inovação (Marcelo, 2009). Por esse motivo é necessário uma pesquisa e investigação constantes de todos os modelos que vão surgindo para conseguir escolher o que melhor se adequa aos alunos.

4.1.2 Planeamento

Segundo Bento (2003, p. 7)

Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino. (...) Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade «ativa», consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma (alunos-aprendizagem).

Esta fase é imprescindível quando se pretende um ensino eficaz e de sucesso. Planificar de uma forma coerente e organizada é fundamental, pois serve de orientação de todo o processo de aprendizagem, potenciando aos alunos aprendizagens ricas e significativas (Quina, 2009).

Esta é uma tarefa que me acompanhou desde as primeiras semanas de aulas. Para a sua elaboração tive a necessidade de adequar os objetivos às necessidades dos alunos e ao contexto em que o AEV está inserido. Houve a necessidade de adequar os recursos apresentados pela escola, pois eles são fundamentais para um planeamento anual correto, tal como, os conteúdos a serem lecionados.

O nível de planeamento é diretamente proporcional à qualidade de ensino. Deve responder às indicações programáticas, considerando as condições locais, tais como, pessoas, materiais e também que estratégias serão tomadas para alcançar todos os objetivos propostos para a turma (Bento, 2003).

O planeamento, inicialmente, passa pelo Ministério da Educação, que toma as decisões conforme as políticas educativas. Seguidamente, passa para a escola, que toma as decisões consoante o projeto curricular, o conselho pedagógico e os diferentes departamentos e áreas disciplinares. Finalmente, passa pelo professor, que toma as decisões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. O início de todo o processo de planeamento é composto pelo levantamento dos recursos materiais e espaciais, pela conceção e pelos conteúdos de todos os programas, passando a sua execução por três níveis: plano anual, UD e plano de aula.

O plano anual é o primeiro passo de todo este processo. Caracteriza-se por ser elaborado com poucos detalhes e dele constam as modalidades que serão abordadas durante o ano letivo. Deve ser exequível, exato, rigoroso, flexível e orientado para o essencial, podendo sofrer algumas alterações no decorrer do ano letivo. Relativamente a este, a sua elaboração é da responsabilidade do grupo de EF e, como tal, já se encontra

elaborado respeitando os documentos oficiais que orientam a disciplina. Assim, no que diz respeito ao 12º ano de escolaridade encontrava-se prevista a abordagem de quatro modalidades (Voleibol, Escalada, Dança e Basquetebol), já inicialmente lecionadas nos anos de escolaridade anteriores, pelo que nesta fase final do ciclo de estudos secundários se procura consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências já desenvolvidas.

Não obstante, devido às restrições impostas pela pandemia existente, registaram-se, inevitavelmente, adequações nomeadamente no que respeita à impossibilidade de partilha de materiais entre os alunos, pelas características próprias da modalidade. Assim, a modalidade de escalada foi substituída pela modalidade de futebol. De referir também que a mesma se encontrava contemplada no planeamento de EF relativo ao 11º ano no ano letivo transato e pelo facto de se ter passado à situação de E@D a partir do final do 2º período ficou inviabilizada, transitando para o 12º ano.

Coube-me conhecer muito bem esse planeamento, o número das horas reais de leção, tendo em conta os feriados, atividades da escola e da turma, por forma a estabelecer a sequência e volume das diferentes matérias, bem como os tempos definidos para cada modalidade, respeitando também o roulement das instalações definidas pelo grupo de EF para conseguir organizar todo o processo de ensino e aprendizagem.

A um nível intermédio, surge o planeamento da UD. Esta pode ser definida como um conjunto de aulas sobre uma determinada matéria de ensino, com um período de tempo definido, variando a sua duração consoante o volume e a dificuldade das tarefas (Bento, 2003). Estas apresentam-se como facilitadoras da ação educativa promovendo a orientação da atividade docente na sua intervenção pedagógica. Neste sentido, em colaboração com os outros elementos do núcleo PES, elaborou-se uma grelha, baseando-me em Vickers (1990), com uma lógica pedagógica/progressiva, cumprindo os objetivos definidos para cada aula. Dividi-a nas quatro funções didáticas que existem: (a) introdução que diz respeito à preparação e orientação dos alunos segundo os princípios orientadores; (b) exercitação, onde se procura o aprofundamento dos conteúdos já abordados; (c) consolidação, onde surge a assimilação e aperfeiçoamento dos conteúdos lecionados e; (d) a avaliação, que diz respeito à análise dos resultados e do processo de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Face a estas modalidades, realizou-se para cada uma delas, a respetiva reflexão para apresentação e justificação das estratégias de atuação utilizadas e retiraram-se conclusões acerca do processo de ensino, de forma a no futuro, aperfeiçoar a intervenção pedagógica e o desenvolvimento nas competências técnico-táticas.

De referir por último que, tal como o plano anual, as UD são suscetíveis de sofrerem alterações ao longo do ano letivo e do ensino e aprendizagem (Bento, 2003), em

face do desenrolar do processo de aprendizagem dos alunos ou outros constrangimentos identificados.

Algumas dificuldades sentidas prenderam-se com a necessidade de definir conteúdos adaptados ao nível da turma, tendo em conta o número de aulas. Porém, o trabalho de pesquisa constante e a observação da evolução dos alunos, permitiu-me criar uma grelha complexa e de nível crescente de dificuldade. O facto de lecionar diferentes modalidades e a diferentes anos de escolaridade foi um desafio, pois era imprescindível perceber e selecionar as situações de aprendizagem de acordo com o grau de dificuldade.

Para se atingirem os objetivos propostos para a aula e assegurar uma boa organização e fluidez entre tarefas, de forma coerente, segura, sem improvisos e com sucesso é imprescindível a construção do Plano de Aula, pois ele é o fio condutor da ação propriamente dita. Este, materializa todo o planeamento realizado anteriormente e contribui para a eficácia e sucesso do processo de ensino e aprendizagem, devendo ir ao encontro do que foi definido na UD, garantindo um processo coerente e adequado aos alunos. A ficha do plano de aula foi elaborada pelo núcleo PES no início do ano letivo e aprovada pelo OC. A sua estruturação contemplou a definição dos objetivos específicos, a organização metodológica e as componentes críticas. No cabeçalho é referido o número de alunos, a UD correspondente, o número, a duração da aula, os materiais a utilizar e os conteúdos gerais. O plano de aula é dividido em três fases: inicial, fundamental e retorno à calma, cada uma com um tempo adequado de exercitação (Quina, 2009).

Na primeira, são explicados os objetivos e apresentados os conteúdos da aula. Realiza-se a ativação geral através de exercícios de aquecimento, trabalhando a aptidão física através das capacidades coordenativas e condicionais.

A segunda fase, a mais extensa, é a concretização do que foi planeado de acordo com os objetivos definidos. São realizados exercícios analíticos e situações de jogo condicionado e reduzido.

Por fim, o retorno à calma. Aqui é privilegiado o diálogo com os alunos relativamente aos objetivos e conteúdos abordados na aula. São colocadas questões e apela-se aos alunos uma atitude reflexiva.

Esta tarefa, por ser complexa, apresentou algumas dificuldades, tais como construir os exercícios adequados ao nível, nem sempre homogéneo dos alunos, que fossem simples ao nível da sua apreensão, com ajuste fácil ao espaço e número de alunos disponível. Inicialmente, despendia muito tempo na sua elaboração, no entanto, o diálogo mantido OC e o núcleo PES ajudou-me a ter ideias novas e indicadas para os meus alunos.

O facto de realizar os planos de aula com antecedência foi preponderante. Os objetivos eram predefinidos, as tarefas a realizar eram apresentadas de uma forma organizada e bem delineada o que facilitava todo o processo. Tinha, igualmente, o cuidado de ter sempre um plano alternativo para o caso de surgirem imprevistos ou situações não programadas. Nestes casos, a capacidade de adaptação é essencial, conseguindo-se aulas dinâmicas e fluídas (Marcelo, 2009).

4.1.3 Realização

Após o trabalho realizado no planeamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental descrever como foi concretizado e conduzido esse trabalho, de forma a poder constatar a eficácia, ou não, de toda a organização efetuada. A utilização de técnicas e estratégias é preponderante na aquisição de conhecimentos aos alunos, mas também no tempo de empenho motor na tarefa. A ligação das duas promove o sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Siedentop (1998), o docente é considerado eficaz quando, através de meios e estratégias, consegue que os seus alunos estejam empenhados, durante o máximo de tempo possível, no cumprimento dos objetivos sem a aquisição de métodos punitivos ou negativos. Cunha (2008, p. 82), refere que “em termos objetivos, a representação do ‘bom’ professor é difícil de concretizar, dada a existência de inúmeros fatores (humanos, pedagógicos, científicos, culturais, profissionais) que condicionam o ‘perfil’ desses profissionais.”

Visto que, desde início, uma das minhas prioridades prendeu-se com a organização e planeamento, as aulas decorreram de uma forma organizada e satisfatória. O facto de, no começo de cada modalidade, consolidar a teoria de um modo científico, fez com que estivesse preparada para questões que os alunos me pudessem colocar. Houve, porém, momentos em que a dúvida surgia. Nestas situações, a ajuda do OC foi essencial, aliada ao trabalho de pesquisa mais aprofundado de forma a levar a resposta na aula seguinte.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

O processo de ensino e aprendizagem abrange quatro dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina. Estão sempre presentes de forma paralela em qualquer circunstância de ensino (Siedentop, 1998).

Relativamente à instrução deve compreender padrões de ensino estruturados, consistentes de uma forma lógica, coesos e que sejam descritos de uma forma lúcida

(Metzler, 2017). São consideradas as intervenções do professor relacionadas com a transmissão do conteúdo do ensino, onde o aluno compreende os novos conceitos e procedimentos a adotar (Aleixo & Vieira, 2012).

Logo, os focos prioritários devem ser a comunicação e o feedback, isto é, a forma como se consegue que os alunos entendam o que é pedido e a própria interação que se estabelece. Para que tal aconteça, a linguagem escolhida é preponderante. Apesar de se ter a preocupação de tentar que ela seja corrente, nunca se deve esquecer a função enquanto docente, bem como a necessidade de usar uma linguagem científica de acordo com os conteúdos abordados. Na minha opinião, uma postura assertiva, com um tom de voz claro e objetivo aliados ao que foi exposto anteriormente são fundamentais para atingir os objetivos a que nos propomos.

As relações professor-alunos, não se baseiam exclusivamente em referenciais cognitivos, mas também em componentes emocionais. O desenvolvimento dos processos intelectuais de aprendizagem devem ser desenvolvidos, em simultâneo com os sentimentos e necessidades individuais, sob pena de o desenvolvimento global da pessoa ser colocado em risco, caso isso não aconteça (Dupont, 1985). Ainda segundo o mesmo autor, o comportamento do docente depende, em simultâneo de uma necessidade funcional da autoridade que o obriga a adotar uma atitude de algum distanciamento relativamente aos alunos sendo, no entanto, capaz de criar relações de boa qualidade e de alguma proximidade (Dupont, 1985).

Este foi um dos aspetos em que senti alguma dificuldade. Saber o que fazer, como agir e ser reativa, de forma positiva a atitudes por parte dos alunos, foram etapas que tive que saber gerir, sabendo que poderia ter sido sempre melhor.

Quando se fala da dimensão afetiva na gestão do currículo, não a podemos dissociar de determinados comportamentos verbais e não verbais do professor. Relativamente a estes últimos, podem referir-se as deslocações do professor em direção aos alunos numa atitude de entreaajuda, a recetividade existente na capacidade de ouvir o aluno e na forma como o professor olha para ele.

No que concerne à comunicação verbal do professor, devem ter-se em conta verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio. Não posso ignorar, relativamente a este item, as conversas com o OC e o núcleo PES que constituíram uma mais-valia, tal como um estudo abrangente das modalidades, através de documentos orientadores e vídeos exemplificativos.

Com o tempo, a minha comunicação tornou-se cada vez mais assertiva, conseguindo transmitir as informações com clareza, de um modo objetivo e direto,

utilizando métodos capazes de levar à compreensão de aquilo que queremos transmitir. A análise dos gestos técnicos, bem como a correção das falhas dos alunos começou a ser mais célere.

O feedback é considerado um instrumento poderoso tendo um impacto extremamente positivo nas aprendizagens dos alunos, em dois planos distintos: plano cognitivo, onde eles sabem através da informação fornecida onde estão e o que vão realizar a seguir e plano motivacional, os alunos estão envolvidos em todo o processo, tendo o controlo na sua aprendizagem (Machado, 2020).

Quando se fala da dimensão gestão, referimo-nos à definição das estratégias que o professor desenvolve para uma correta organização dos alunos de acordo com o tempo, espaço e equipamento, na perspetiva de promover um processo de ensino e aprendizagem eficaz (Estanqueiro, 2010). Uma das capacidades que um docente deve desenvolver/concretizar prende-se com a sua função de gestor da sua aula, seja no tempo de instrução, da tarefa da organização e da transição entre tarefas. Numa fase inicial da PES, senti algumas dificuldades, principalmente na transição dos exercícios o que conduziu a alguns momentos de inatividade e que tiveram como consequência uma quebra no entusiasmo e no ritmo da aula. No entanto, à medida que o período avançava, foram sendo criadas rotinas pessoais e as aulas tornaram-se mais ricas ao nível da prática. Todo o saber é feito de experiência, de testes e correções, e foi assim que fui adequando o meu tempo ao tempo dos exercícios e da aula. O facto da organização desta ter melhorado (para tal muito contribuiu a reflexão realizada no final de cada aula) aumentou a minha confiança e, inevitavelmente, isso transpareceu para os alunos. A reação dos alunos também se foi alterando e começaram a ver-me como uma líder, permitindo-me controlar a aula, fazendo com que ela ocorresse da melhor forma possível.

O clima escolar é também preponderante em todo o processo de ensino e aprendizagem, constitui todo o cenário educativo e tem uma implicação significativa do trabalho do professor (Pereira & Rebolo, 2017). Um bom clima vai contribuir para as relações positivas entre todos os elementos da comunidade educativa, favorecendo resultados positivos em todo o processo.

O facto de, desde início, ter criado rotinas na forma como queria que as aulas decorressem, como por exemplo exigir silêncio no momento em que comunicava levou à criação de comportamentos que se tornaram habituais e que criaram um ambiente de respeito entre todos. Esta estratégia foi essencial. Não foi necessário fazer-me ouvir, elevando o tom de voz em demasia, antes pelo contrário, o meu silêncio era o clique para a necessidade de silêncio. Esta estratégia promoveu um bom funcionamento das aulas,

controlando problemas comportamentais, não precisando nunca de ser demasiado autoritária e agressiva. Tanto nas turmas de 12º ano, como na turma de 6º ano, os alunos entenderam sempre que a aula estava a ser conduzida por mim demonstrando sempre estima, respeito, consideração e afeto.

Sempre me perturbou uma relação de adversidade entre professor e aluno ao longo do meu percurso académico. Considero que existem características e atitudes que precisam ser incluídas no quotidiano de um docente. Ser encorajador, paciente, preocupado, tolerante, entre outras. Algo que senti e que tenho a certeza que influencia muito uma relação positiva na relação professor-aluno é saber o nome de cada um, no menor tempo possível. Os alunos apreciam esse aspeto, pois demonstra que ele se preocupa.

Assim, a relação que se foi construindo ao longo do ano foi bastante favorável; dialoguei abertamente, tentando ser um suporte na resolução de problemas, sempre que o meu apoio era solicitado. A postura que assumi, desde o início, fez com que os alunos fossem disciplinados e empenhados, influenciando a sua satisfação e humor em todas as aulas.

Um dos meus focos principais foi a disciplina dos alunos. Conseguir um controlo da turma aliado à motivação dos alunos foi fundamental. Muitas vezes, as relações interpessoais estabelecidas podem provocar indisciplina na aula, através de desvios ou infrações das normas estabelecidas condicionado todo o convívio, relações e as atividades da aula (Pereira & Rebolo, 2017). As regras estabelecidas fizeram com que o bom funcionamento das aulas fosse uma constante. Quando alguém trabalha com prazer e não apenas por obrigação, os seus esforços resultam em sucesso e as aprendizagens tornam-se mais facilitadas. Isto significa que o êxito de um aluno depende dos aspetos intelectuais e afetivos, não devendo ser menosprezados nenhum dos dois (Neves & Carvalho, 2006). Este foi o meu segredo, sentir satisfação na minha função.

Apesar de, por natureza, gostar de falar e de me divertir com os alunos, também valorizo o rigor, a disciplina e um trabalho bem feito. Aliei a minha postura alegre com o respeito que queria que os alunos tivessem e, dessa forma, todo o processo foi mais fluído, rico e prazeroso.

Na turma de 6º ano, pelo facto de serem muito enérgicos, não pararem um segundo, a minha postura teve de ser um tudo nada mais rígida, colocando-os de fora das atividades quando o seu comportamento não era o correto. Esta estratégia tornou-se eficaz e, para tal, contribuiu a faixa etária dos alunos. Ao verem os colegas em plena diversão, este facto levou-os à reflexão, melhorando o seu comportamento, de forma a não serem

excluídos de algo que lhes daria prazer. Desta forma, fui controlando a turma e todo o ambiente da aula.

Concluindo, fazendo uma junção de todas estas dimensões pedagógicas consegui estabelecer uma relação excelente com todos os alunos. São seres humanos fantásticos e fazem-me acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor e fico satisfeita por poder considerar que os ajudei nem que seja um bocadinho na sua formação de adultos responsáveis, críticos, ativos, respeitadores e, acima de tudo, solidários.

4.1.4 Avaliação

Avaliar vem do latim “a + valere”, é um processo sistemático onde se determinam se os objetivos educacionais estão a ser ou não atingidos, detetando as dificuldades da aprendizagem, para encontrar as melhores soluções pedagógicas. Tem diversas funções: controlar a efetiva realização de uma atividade ou aprendizagem, diagnosticar, traçar um prognóstico e conduzir a um juízo (*Larousse Enciclopédia Moderna*, 2009).

Refere-se à recolha de dados/informações para um correto desempenho, sendo o regulador de todo o processo de ensino e aprendizagem (Aranha, 2004).

Este processo é realizado de forma contínua, com uma dimensão formativa, onde a promoção de aprendizagens aos alunos é fundamental (Ferreira, 2018). Por este motivo é um conceito muito abrangente, extremamente importante, ajudando o professor a regular as atividades a desenvolver pelos alunos, a elaborar estratégias que vão ao encontro das dificuldades dos mesmos, dando a hipótese de adaptar o processo de ensino e aprendizagem ao contexto real em que realiza o trabalho com todas as contrariedades que podem ocorrer.

Concordando com Santos (2016), existem duas funções fundamentais da avaliação, avaliar para ajudar os alunos a aprenderem e avaliar para sintetizar a aprendizagem, onde na primeira se atribui uma função formativa e, na segunda, uma sumativa. É um processo extremamente significativo para os alunos, auxiliando-os a aprender mais e melhor, não sendo apenas a atribuição de uma nota, mas sim um procedimento compensador para todos os intervenientes.

Esta avaliação contínua assumiu uma configuração dividida em três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica foi sempre realizada no início de cada UD, de uma forma informal através de uma situação de jogo. Aqui, era traçado o ponto de partida através da observação e identificação do nível dos alunos e das suas competências, permitindo construir um planeamento adequado à evolução de todas as aprendizagens.

A avaliação formativa foi realizada em todas as aulas, proporcionando aos alunos

o conhecimento do que estavam a fazer bem, o que precisavam de melhorar ou modificar, através de feedbacks com pistas individuais que os ajudam a alcançar o sucesso na aprendizagem (Ferreira, 2018).

Inicialmente, foi difícil executar esta tarefa pois durante as aulas estava preocupada com outros pontos, como a gestão e controlo dos alunos, não os observando e apreciando o que estavam a realizar. Com o decorrer da PES foi acontecendo de forma regular e natural, conseguindo conhecer todos os alunos e em que nível estavam situados.

A avaliação sumativa, que foi complementada com a avaliação formativa, foi realizada no final de cada UD, para atribuir uma classificação aos alunos através da observação direta numa situação de jogo da modalidade. Já, no 2º período, devido à pandemia, esta avaliação foi realizada em regime de E@D, tendo os alunos executado uma coreografia em grupo, apresentando-a de uma forma formal.

Foi utilizada uma ficha de observação elaborada pelo grupo de EF, com diferentes objetivos, quer no plano tático, quer ao nível técnico. Para cada descritor, os alunos são categorizados em três níveis de desempenho distinto e de valoração crescente. Do somatório dos resultados obtidos por cada aluno, obtém-se a classificação final da modalidade. Claro que, devido à pandemia existente e pelo facto de no 2º período estarmos em confinamento, foram realizadas algumas alterações: a aptidão física não foi concretizada, a modalidade de futebol transitou para o 3º período e, na parte dos conhecimentos, foi realizado um trabalho acerca de um tipo de dança escolhido de forma aleatória para todos os grupos de trabalho.

A proposta de classificação de final de período, aprovada em conselho pedagógico em cada ano letivo, para a disciplina de EF avaliou o aluno em quatro áreas: atividades físicas, aptidão física, conhecimentos e atitudes/valores. No caso concreto de 12ºano, as percentagens atribuídas a cada área eram: atividades físicas – 55%; aptidão física – 10%; conhecimentos – 10% e Atitudes e Valores 25%.

De forma a uniformizar a avaliação em todas as turmas do respetivo ano de escolaridade é disponibilizada pelo grupo de EF um ficheiro Excel onde todos os parâmetros de avaliação se encontram contemplados e onde todos os registos dos professores estão anotados. É com base nesta ficha global de avaliação que surge a proposta de classificação do aluno que, depois de avaliado e discutida com cada um em momento específico de auto e heteroavaliação é lançada na plataforma oficial de avaliação da ESV para ser ratificada e aprovada em reunião de Conselho de Turma.

Neste processo, a autoavaliação, no final de cada período letivo, em modelo uniformizado pelo grupo de EF para cada ciclo de estudos é um momento particular, já

que os alunos tinham a oportunidade de registrar a sua evolução relativamente aos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo.

Neste momento, a noção da nota a atribuir já estava presente, pelo que a tarefa estava mais facilitada. No entanto, a possibilidade de poder atuar com alguma injustiça, esteve presente e penso que acompanha todos os professores nestes momentos. Considero-a uma tarefa ingrata, mas necessária. A reflexão individual e a realizada, em conjunto, com o núcleo PES de forma contínua, rigorosa, imparcial e consciente foi fundamental em todo o processo, fazendo-me olhar para a avaliação como algo imprescindível e inerente a toda a evolução do aluno, promovendo o seu sucesso.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Este ponto sempre me suscitou muita curiosidade, porque considero que o desenvolvimento de um professor de EF passa, não só apenas pela instrução realizada, mas também pelo conjunto de atividades que desenvolve e que vão para além do Plano Curricular permitindo ao professor e aos alunos uma vivência diferente da aula de EF. Consegue ter-se um contacto mais próximo com toda a comunidade educativa: assistentes operacionais, restantes professores de EF, outros alunos que não pertencem às nossas turmas. Porém, devido ao período pelo qual passa o país, as atividades realizadas foram reduzidas e obrigaram à participação de um número restrito de alunos, de forma que todos os pressupostos no que respeita à pandemia não fossem esquecidos, o controlo de toda a segurança e a higiene dos espaços e materiais.

Apesar de todas as limitações, tanto o evento anual, como o seminário conseguiram ser realizados de forma presencial, o que foi muito satisfatório e enriquecedor pois conseguiu-se que os alunos praticassem uma atividade física de uma forma regulamentada e, enquanto EE, a apresentação do seminário constituiu uma preparação para a apresentação e defesa do RPES.

No dia 22 de maio de 2021 foi realizado o evento anual. Tratou-se de um torneio de Voleibol em que participaram as turmas dos cursos profissionais de Técnico de Desporto. Todos os materiais indispensáveis para a boa consecução deste evento foram preparados atempadamente de forma a garantir a sua correta organização. Assim, foi criado o regulamento da prova, elaborados as fichas de inscrição, os boletins de jogo, bem como a sequência de jogos. No dia do torneio primamos por montar as redes para formar dois campos de Voleibol. Afixamos o regulamento e o quadro competitivo na entrada do pavilhão da escola.

Este acontecimento ocorreu no turno da manhã. Teve início às 10h30, com sete equipas divididas em dois grupos. Inicialmente, jogaram todos contra todos, seguindo-se uma fase a eliminar. Os jogos foram disputados com um set até aos 25 pontos, havendo, obrigatoriamente, uma diferença de dois ou mais pontos. O núcleo PES ficou responsável pela arbitragem dos jogos, sendo o OC o 1º árbitro, um dos EE o 2º árbitro e os dois restantes assumiram funções de marcadores de pontos. A mim coube-me esta última tarefa.

O torneio decorreu conforme previsto, começando e terminando dentro do período programado e sem incidentes de notoriedade. À medida que os jogos iam terminando iam sendo afixados os resultados e as classificações.

Foi algo decepcionante ver que o espaço destinado à lecionação de EF não estava repleto de alunos, não por falta de motivação, mas porque a situação pandémica assim o exigiu. No entanto, foi gratificante verificar que o esforço tinha sido recompensado, devido a tudo ter corrido dentro do espectável, não tendo existido nenhum contratempo. Foi notória a união e motivação dos alunos, pois este evento conseguiu que fortalecessem as relações já existentes com os seus companheiros, promovendo igualmente a prática de desporto aliada à competitividade e entusiasmo que estas situações promovem. Tudo isto, apesar de todos os constrangimentos existentes.

A organização deste evento foi um trabalho complexo e de grande responsabilidade porque, em primeiro lugar constitui uma primeira experiência a este nível. Depois porque sendo algo que envolveu direta ou indiretamente toda a comunidade escolar, a atenção recaiu nos organizadores e na dedicação dos alunos à prova em que estavam envolvidos.

Como já foi referido anteriormente, o núcleo PES teve a seu cargo a preparação, elaboração e apresentação de um seminário, em que foram desenvolvidas competências assentes nos princípios da investigação científica. O OC foi um elemento facilitador em toda a organização, apoiando a dinamização da atividade, com conselhos e dicas. Foi realizada uma pré-apresentação, onde o mesmo conseguiu observar o teor científico, o PowerPoint elaborado e a nossa postura, permitindo algumas alterações de forma a melhorar todo o processo.

A apresentação do seminário subordinado ao tema “Modelo de Educação Desportiva em E@D: uma utopia ou inovação? A experiência dos participantes” teve lugar no dia 24 de maio de 2021. Novamente, e devido à pandemia, houve a necessidade de controlar o número de observadores. Ele foi apresentado à turma de 12^oCT1, contando também com a presença de um professor do grupo de EF. Nesta sessão foi feita uma breve contextualização científica dando a conhecer os conceitos fundamentais do tema, o que a investigação tem publicado a este nível e as lacunas que apresenta. Deu-se a conhecer, também, a metodologia e instrumentos utilizados e de que forma é que a intervenção foi realizada. O seminário terminou com a exposição dos resultados obtidos e com um momento destinado à colocação de questões por parte dos observadores. De referir que este seminário teve o mesmo tema que o Projeto de Intervenção, inserido na UC com o mesmo nome.

O envolvimento em todas as atividades permitiu o meu crescimento profissional, possibilitando a melhoria da comunicação em público, dando-me a conhecer as diferentes funções de um professor de EF, que não passam apenas pela lecionação, mas têm uma

função muito mais nobre: levar os jovens a amar o desporto, a inseri-lo nas suas vidas e a cultivar esta paixão fora dos muros da escola.

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

“O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.”

William Arthur Ward

A profissão de professor sempre foi vista por mim como uma verdadeira missão, daí o seu carácter nobre. Ela visa a formação de cidadãos responsáveis, solidários e capazes de transformar o mundo. Provavelmente, esta será uma visão idílica desta ilustre profissão, mas, se for feita uma reflexão, dar-nos-emos conta que na formação de todo o ser humano estiveram professores que os auxiliaram no desenvolvimento das suas competências. Assim, a tomada de decisão de enveredar por esta área deve ser bem pensada já que o professor irá lidar com o que este mundo tem de melhor e de mais frágil: o ser humano. Quando se pensa no docente de EF, a tarefa que este desempenha é em tudo semelhante. Neste caso particular, todas as funções que este professor representa visam a formação de jovens/adultos ativos e saudáveis através da educação e da transmissão de hábitos que promovam uma vida salutar, feliz e com energia (Graça, 2014).

Quando iniciei a PES, sabia que existiriam, certamente, muitos contratemplos que necessitariam de uma intervenção rápida e eficaz, que provavelmente no início não seria assim tão célere da minha parte. Este seria o maior de todos os desafios. Tive a felicidade de não ter sido confrontada com situações de difícil resolução. As poucas que existiram foram resolvidas usando a ferramenta mais básica, mas igualmente a mais importante: o diálogo.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2005, p. 91).

Esta constituiu uma das minhas armas. Dialogar, fazer-me ouvir e, principalmente, ter capacidade para ouvir o outro. Estes talvez tenham sido os caminhos que percorri e que indiquei aos meus alunos para que eles os trilhassem também.

Tendo em conta esta minha atuação, a empatia que se criou desde o início do ano letivo foi salutar, tendo eu trazido um “bocadinho” de cada um deles, sabendo que, por sua vez, eles levaram um bocadinho de mim para as suas vidas.

5.3 Socialização Profissional e Institucional

A socialização é considerada um conceito da sociologia, correspondendo ao desenvolvimento do ser humano a partir do meio onde está inserida, promovendo a criação da identidade. Constrói-se a partir das relações que se estabelecem no grupo a que se pertence ou ao que se vai pertencer (Dubar, 2005).

No que concerne à profissão de docente, e de uma forma muito simplista, a socialização profissional e institucional poder-se-á definir como sendo a adaptação do professor à escola, ao local e às pessoas com as quais irá interagir quotidianamente, sejam elas os alunos, seja a classe docente e não docente.

Um ambiente saudável leva obrigatoriamente a uma boa aprendizagem. Isto é inevitável e compreensível. Ninguém consegue aprender, nem ensinar se não se sentir confortável, sem qualquer tipo de constrangimentos. A fluência do discurso e a disponibilidade para aprender saem beneficiadas neste caso.

A minha integração na comunidade escolar ocorreu de uma forma bastante satisfatória. Naturalmente que nos primeiros dias me retraí, mas a forma descontraída e desinibida com que fui recebida pelo OC, desdramatizou o cenário elaborado na minha mente. Desde o início que a relação estabelecida foi um dos fatores essenciais para o bom clima e ambiente criados durante a PES entre todos os intervenientes.

O grupo de EF mostrou-se, igualmente, bastante recetivo no esclarecimento de dúvidas ou de qualquer questão que surgisse, apresentaram sempre uma atitude positiva, de cooperação e ajuda, tanto nas reuniões de grupo, como nos encontros informais na escola. Todos estes pontos contribuíram para aumentar a minha confiança e tranquilidade, sentindo que o primeiro passo para o sucesso desta caminhada tinha sido dado.

Os assistentes operacionais, quer da escola, quer do pavilhão municipal demonstraram sempre simpatia, cumprimentando, diariamente, com um sorriso no rosto. O seu profissionalismo esteve sempre presente, no apoio com o material, em situações inesperadas e quando solicitados.

Relativamente aos alunos, parte fundamental de todo o processo, a minha relação constituiu uma agradável surpresa desde o início, inclusive com a turma de 6º ano. Criou-se uma relação de empatia, quase de imediato, chegando mesmo a ser confidente de alguns em momentos de dificuldades.

Desde sempre que o relacionamento professor/aluno me fascinou, pois sinto que ele é o aspeto primordial para o sucesso educativo e social do jovem. Enquanto profissional, e dado que socializa muitas horas do dia com os seus alunos, frequentemente,

ele é visto como um modelo a seguir e esta é uma responsabilidade que nenhum professor pode ignorar. É destas relações que nascem cidadãos capazes de mudar o mundo. E no meu íntimo, fica o desejo de ter contribuído um “bocadinho” para este objetivo.

Partindo desse pressuposto é impossível pensar o processo de desenvolvimento moral humano, sem pensar no processo de construção de conhecimento ou desenvolvimento cognitivo.

Por todos estes motivos, no final do ano letivo, apoderou-se de mim um misto de emoções, satisfação por terminar a PES e por os “meus” alunos se prepararem para integrarem uma nova vida - na sua maioria, a universitária. A separação trouxe, igualmente, melancolia, nostalgia e uma saudade enorme.

Relativamente aos restantes professores da ESV, infelizmente, o convívio ocorreu de forma pontual, nas reuniões de avaliação e conselhos de turma, acontecendo sempre em formato online. A minha comunicação foi reduzida, falando apenas quando achava necessário intervir ou era interpelada. Esta situação aconteceu por se tratar de um momento mais sério e me obrigar a estar atenta a todas as intervenções procurando absorver o máximo de informação possível.

5.4 A componente ético-profissional

A ética pode ser entendida como um conjunto de dimensões complexas, onde se interligam diferentes conceitos como o racional e emocional; o pensamento e a ação; o objetivo e o subjetivo, entre outros. É promovida a reflexão sobre os diferentes valores que são incluídos no quotidiano dos diferentes seres humanos e das suas comunidades, equacionando todos os sentidos individuais e coletivos (Caetano & Silva, 2009). Corresponde também a “um modo de ser com e pelo outro sem razão e, eventualmente, contra a razão” (Baptista, 2005, p. 25).

O professor de EF, como qualquer outro, além de ter como função colocar em prática os conteúdos próprios do Currículo, tem um outro dever: participar de forma ativa na formação de verdadeiros cidadãos. Para tal, ele próprio, deve ter a preocupação com a sua própria formação ao nível dos valores morais, éticos e profissionais. Não pode, em momento algum, reduzir o seu papel a um mero transmissor de conhecimento científico, pois caso o faça, a sua função, enquanto formador integral, está colocado em causa.

Relativamente à componente profissional, o professor de EF desempenha funções ao nível do planeamento, condução, organização e avaliação de todas as situações de ensino e aprendizagem, como o fornecimento de feedbacks aos alunos e a criação de um clima pedagógico seguro para todos. Estas funções extravasam o campo de jogos ou pavilhão desportivo. Cabe a eles, igualmente, fazer o enquadramento da organização

escolar e da comunidade, tais como as reuniões de departamento e a organização de eventos ou atividades. Além disso, desempenham funções de ligação entre as instituições desportivas, clubes e ginásios com a instituição escolar através da comunicação feita com todos os intervenientes do processo (Crum, 2002).

No que se refere à componente ética, o seu caráter de formador adquire uma função especial, pois transmitirá valores e competências que ajudarão na formação do caráter do aluno, desenvolvendo as suas capacidades ao nível da socialização, do respeito, da justiça, da solidariedade, do diálogo, entre outros. Neste âmbito, o professor de EF, mais do que qualquer outro, tem vantagens pois trabalha com o corpo dos alunos e existem momentos em que alguns destes aspetos, se não forem falados, discutidos, poderão criar situações de exclusão, preconceito, deitando por terra tudo o que um professor pretende: formar.

Sempre quis ser uma professora e, especialmente uma formadora e educadora, não tanto uma preparadora física ou animadora. Sabia que teria um desafio enorme pela frente. Não nos podemos esquecer que os alunos, frequentemente, passam mais tempo na escola, conosco, professores, do que com os seus pais. Isto acresce a nossa responsabilidade na sua formação. Não é por acaso, que estes jovens escolhem, por vezes, um determinado professor para confidenciar as suas angústias e dúvidas, tal como aconteceu comigo durante este ano letivo. Assim, o meu grande desejo passa por ver estes alunos que se cruzam comigo, mais responsáveis, autónomos e críticos no seu quotidiano, seja ele na escola, seja na sua vida pessoal e social.

Por todos os motivos expostos, a minha forma de intervir foi sempre com o objetivo de promover experiências ricas aos alunos, levando-os a gostar do que estavam a realizar, utilizando modelos de ensino e estratégias mais inovadoras e arrojadas, de forma a promover a socialização e trabalho em equipa, valores que na sociedade atual são cada vez mais ignorados.

O ser humano é cada vez mais competitivo, não tendo receio de humilhar e rebaixar o outro para conseguir alcançar o sucesso. Nunca quis que isso acontecesse, todos os alunos se ajudavam uns aos outros pois sabiam que, inevitavelmente o sucesso de um iria ser o sucesso de todos.

Acredito que a postura que assumi tornou-me num agente facilitador, conquistando algo essencial para que o sucesso deles e o meu se concretizasse.

Em concordância com Cury (2003, p. 65), “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

6. Desenvolvimento profissional

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

O desenvolvimento profissional do docente é considerado um processo dinâmico, “interativo, inacabado, dependente do indivíduo e dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua possibilidade” (Morais & Medeiros, 2007, p. 62).

A formação contínua dos professores deve ser encarada pelo próprio como uma necessidade inerente à sua função, caso ele queira acompanhar a evolução da sociedade, do meio em que se movimenta e, talvez mais importante, queira assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos seus alunos. Não deve ficar estagnado no tempo, já que o seu saber vai sendo construído ao longo do tempo, com as suas experiências, mas também com todo o leque de descobertas que se vão realizando e que o obrigam a fazer o seu acompanhamento.

A formação contínua tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais as suas práticas pedagógicas, podendo desta forma apoiar os alunos na construção de conhecimentos e não apenas no acumular de informações.

Se por um lado, esta formação é um dever de qualquer profissional, por outro ela é igualmente um direito, isto é, deve ser facultada ao professor formação geral e especializada nas áreas em que leciona.

Relativamente a este item, sei que devo ter a preocupação de, frequentemente, pesquisar formação que seja útil e que me auxilie a ser melhor professora e melhor cidadã.

O meu percurso profissional está no início. O meu processo de aprendizagem está a começar sendo que os desafios que me esperam são imensos. Assim, o aperfeiçoamento das minhas competências profissionais é uma das minhas prioridades.

Quero ser sempre melhor em tudo o que fizer. Quero ser melhor professora em cada ano que passa. Quero ser melhor pedagoga e formadora à medida que o tempo vai decorrendo. Para que tal aconteça, muito contribuirá a minha experiência no terreno, mas a formação contínua tem igual preponderância para conseguir aquilo que pretendo.

Uma das dificuldades que antevejo, prender-se-á com as temáticas abordadas nessa mesma formação e na sua pertinência. Com isto pretendo dizer que, provavelmente, nem sempre as ofertas irão ao encontro do que é pretendido. No entanto, as entidades formadoras devem ter a preocupação de detetar os constrangimentos e dificuldades detetadas nos vários contextos escolares e criarem ações de formação direcionadas para esses aspetos particulares.

Durante este ano de PES, tive a preocupação de começar este meu enriquecimento ao nível da formação e, para tal, muito contribuiu o meu OC, pois foi ele que me facultou informações sobre vários webinars desenvolvidos pela Escola Virtual, entre eles, “Capacitar para a relação pedagógica com os alunos encurtando a distância”; “Dinamizar o E@D com a escola Virtual”. Foram momentos de aprendizagem e de partilha, úteis em qualquer domínio.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”

Albert Einstein

7. Ensino à distância

O dia 21 de janeiro de 2021 correspondeu à última aula em regime de ensino presencial devido aos constrangimentos da pandemia.

Assim, dia 3 de fevereiro o grupo de EF reuniu com o objetivo de esclarecer o funcionamento das aulas, as alterações a efetuar, os tempos destinados às sessões síncronas e assíncronas. Depois de uma interrupção de duas semanas, as aulas retomaram dia 8 de fevereiro, em regime de E@D.

Apesar de ser um acontecimento marcante em toda a minha experiência da PES, o facto de o primeiro semestre do MEEFEBS ter sido todo realizado em E@D, fez com que estivesse mais ou menos preparada para todo este processo. Claro que surgiram alguns receios na forma como se iriam desenvolver as aulas, se conseguiríamos implementar o projeto de intervenção e, o mais importante, se a motivação dos alunos continuaria como até à data, bem como o interesse e empenho registado nas aulas presenciais, possibilitando ao professor acompanhar a sua evolução.

As aulas estiveram destinadas à modalidade de dança aeróbica, tendo sido utilizado o MED. A parte inicial era sempre da responsabilidade dos EE. Privilegiou-se o trabalho da aptidão física através da realização de Tabatas, correspondendo a um trabalho intervalado de alta intensidade e curta duração, melhorando a resistência física (Tabata, 2019).

Na parte fundamental, foi dada importância à aprendizagem e desenvolvimento dos passos base da dança, com as respetivas variações, e pela transmissão dos princípios base do MED para facilitar o entendimento dos alunos. Foram atribuídas as funções aos diferentes alunos, explicou-se o funcionamento da aplicação Microsoft Teams, onde ocorreu a divisão pelas equipas formadas no início do período e deu-se a conhecer o formato da avaliação. Nas restantes aulas, os alunos ficaram responsáveis pela criação de uma coreografia.

A primeira parte foi dada pelos EE com 64 passos, correspondendo a dois blocos musicais, acrescentando eles, em cada semana, um bloco que teriam que treinar e aperfeiçoar para ser apresentado na semana seguinte. A avaliação estava dividida em três níveis, correspondendo a um, dois ou três blocos, respetivamente.

Foi atribuída uma aula para a apresentação da coreografia através da aplicação Zoom, em que os alunos podiam utilizar materiais criativos e roupa apropriada para o momento. Outra aula foi destinada à apresentação de um trabalho relativo a um tipo de dança, constituído também um dos elementos avaliativos. O empenho dos alunos foi excepcional, o que me deixou muito satisfeita, conseguindo que tivesse havido uma troca

de saberes e aprendizagens, isto é, eles aprenderam comigo e utilizaram elementos inovadores que aumentaram o meu conhecimento.

Foi uma fase bastante importante e relevante em todo o meu percurso, pois permitiu-me aperfeiçoar o uso da tecnologia, melhorar a comunicação em regime online, construir novas estratégias para motivar os alunos e mantê-los interessados. Foi enriquecedor, ficando marcado na minha experiência, pois cada vez mais a tecnologia faz parte das nossas vidas, o que requer um trabalho de pesquisa para conseguirmos inovar e conhecer cada vez melhor todas as ferramentas existentes.

8. Reflexões finais

Chegou ao fim este percurso académico tendo culminado com uma das etapas mais importantes e desafiantes da minha vida. A sensação é de dever cumprido, acompanhada por uma felicidade extrema, satisfação e orgulho total. Poderá ser um “lugar-comum”, mas quando se trata da realização de um sonho, tudo o que se sente não tem tradução em palavras. Consegui cumprir todos os objetivos para, finalmente, poder começar a minha vida profissional e, neste momento, o sentimento que me invade é a ansiedade para que esse momento chegue.

No início da PES, tinha inúmeras expectativas acompanhadas de muitas incertezas e dúvidas. A ausência de experiência, o desconhecimento relativamente a este mundo e a pressão que me impus de querer que a minha prestação fosse excelente contribuíram para a forma como que me sentia no começo desta etapa. Não obstante, o entusiasmo, a curiosidade, a vontade e determinação estiveram sempre presentes e foram a base da minha constante motivação em todo o processo.

Olho para o ensino como um momento para ensinar algo, mas também aprender com os alunos. É nesta troca de saberes que antevjo o meu futuro. Só assim, cumprirei um dos meus objetivos: ser recordada pelos jovens com quem me cruzarei como sendo “a professora de EF, Catarina” e não “uma professora de EF”. Isto significará que fui mais além do mero ensino do programa da disciplina; terei feito parte do seu percurso de vida. Não existe melhor reconhecimento do que ser abordada na rua por alguém que não esqueceu aqueles anos em que conviveu com o professor, o aborda e, revive com ele momentos inesquecíveis.

Considero que este ano, devido à pandemia, os desafios aumentaram de forma exponencial. Considerando-me uma pessoa de afetos, que gosta do toque, do contacto visual e próximo, o meu receio de não conseguir ser esta professora “memorável”, capaz de transmitir conhecimentos e ajudar na formação de jovens com valores tentou apoderar-se da minha atividade. Foi necessária muita criatividade e imaginação para alimentar tudo aquilo que tinha construído até ao momento. Para tal muito contribuiu a decisão levada a cabo pelo núcleo PES e o OC de manter a modalidade de dança aeróbica com o modelo de ensino MED. Tenho a certeza de que esta opção permitiu-nos fazer a diferença e ficar na memória destes alunos.

Este ano, por ser tão atípico, aumentou o meu conhecimento relativamente às ferramentas digitais, melhorando a comunicação a distância. A minha bagagem, relativamente a novas abordagens que possam vir a ser realizadas, será uma mais-valia para o meu futuro.

Claro que os desafios serão uma constante, daí que a minha atitude terá que acompanhar estas mudanças. Novos alunos, novas escolas, novas realidades obrigam-me a novos olhares para a realidade. A adaptação será uma constante, nem sempre será fácil, porém considero-me capaz para enfrentar este mundo em constante mudança e evolução.

Esta ideia foi-me transmitida pelo OC e deixou-me mais segura e confiante. Ele foi um apoio constante, contribuindo para a construção da minha identidade profissional, capacidade de autocritica e reflexão e incentivou-me à promoção dos objetivos da EF, tais como a promoção da saúde, incentivando sempre a atividade física. Relembrou-me do papel importante do professor desta disciplina no encaminhamento dos alunos para a adoção de comportamentos saudáveis e de que somos privilegiados a esse nível, não devendo defraudar esse nosso papel de educadores.

Neste balanço final, sinto um enorme orgulho em referir que durante toda a PES, consegui conhecer os meus alunos, os seus gostos e capacidades, tendo estado sempre atenta a alguns fatores que podiam condicionar o seu desempenho quer na aula de EF, quer na escola. Tentei compreendê-los, ajudando-os sempre com o que precisavam dentro e fora da aula.

Termino esta reflexão com um excerto de um grande escritor, poeta e pedagogo, Sebastião da Gama que no seu *Diário* escreveu uma belíssima definição de professor que resume aquilo que quero ser quando abraçar esta profissão. Ele escreveu que a principal qualidade do professor é fazer os seus alunos felizes, acrescentando que a relação entre eles se deve basear na lealdade, É deste modo que me idealizo, estando certa de que tudo farei para o conseguir. A sua vontade/objetivo está retratada na frase:

“o que eu quero principalmente é que vivam felizes” (p. 31). Continua fazendo referência à relação que pretende estabelecer com eles, escrevendo: “Não sou, junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras” (p. 32). (Da Gama, 1962).

9. Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física - A perspectiva do orientador de estágio*. Livros Horizonte.
- Aleixo, I. M. & Vieira, M. M. (2012). Análise do feedback na instrução do treinador no ensino da ginástica artística Feedback on the instruction of Artistic Gymnastics. *Red de Revistas Científicas Latina*, 8, 849–859.
- Amaral-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re]constructing a professional identity based on visual evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1), 39–49.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Editora Profedições.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for teaching games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 49–60.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento* 22(2), 523. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61–76.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho.
- Decreto-Lei no 79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei no 63/2016, de 13 de setembro, (2016).
- Da Gama, S. (1962). *Diário*. (9th ed.). Ática.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction dês identités sociales e professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Ferreira, C. A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, 34(70), 231–254. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57563>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Graça, A. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). FADEUP.
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., & González Vállora, S. (2020). El modelo de educación deportiva en españa: Una revisión sistemática (Sport Education Model in Spain: A systematic review). *Retos*, 2041(38), 886–894. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77249>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Larousse Enciclopédia Moderna (2009) (17 vols.) Círculo de Leitores.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A prática de ensino supervisionada: as dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 5(January), 68–74.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-25.
- Machado, E. (2020). *Feedback*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2012). Interfaces entre as práticas pedagógicas e os estágios curriculares na formação inicial e suas implicações no conhecimento

- pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Práxis Educacional*, 7(11), 129-155.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do modelo de educação desportiva numa unidade didática de atletismo. *Motricidade*. <https://doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Metzler, M. (2017). Instructional models in physical education. In *Instructional models in physical education* (3rd ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn & Bacon.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor- A chave do problema*. Açores: DRCT
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). *A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano*. Universidade de Lisboa. Centro de Investigação em Educação.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (2^a ed.). Porto Editora.
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1), 118–127.
- Pereira, P. P., & Rebol, F. (2017). Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação Da UCDB, January*, 93–112. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.109>.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2008). *Estágio e docência*. Cortez.
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio*, 24(92), 637–669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- 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. L., Hastie, P.A., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion física*. INDE.
- Skinner, N. (2010). *Developing a curriculum for initial teacher education using a situated learning perspective*. *Teacher Development*, 14(3), 279-293.
- Tabata, I. (2019). Tabata training: One of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods. *Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559–572. <https://doi.org/10.1007/s12576-019-00676-7>
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional* (8ª ed.). Vozes.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Judy Patterson Wright.