

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

João Pio Magalhães da Vinha

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Resende



João Pio Magalhães da Vinha

Nº 32112

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016 setembro, de 13 de setembro.

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

setembro, 2021

AGRADECIMENTOS

Após a realização do Relatório de Prática de Ensino Supervisionado, tenho que expressar os meus agradecimentos às pessoas que, direta e indiretamente, me ajudaram num dos anos mais importantes da minha vida profissional e pessoal e que contribuíram para que esta caminhada se tornasse possível.

O meu primeiro agradecimento vai para o orientador cooperante, Professor Alfredo Feijó, pela paciência, colaboração, disponibilidade, exigência e, acima de tudo, pela dedicação durante este ano tão importante para o meu desenvolvimento como futuro docente. Irei guardar todos os seus ensinamentos ao longo deste ano.

Um segundo agradecimento ao supervisor, Rui Resende, pela disponibilidade e paciência durante todo este processo.

À Escola Secundária de Valongo e a todo o corpo docente e não docente, um agradecimento especial, em particular aos colegas do grupo de Educação Física pela integração calorosa e pela cooperação e ajuda.

Aos meus colegas de estágio, Catarina Almeida e Jorge Silva, um enorme obrigado pela colaboração e ajuda neste ano letivo. Foi um prazer partilhar todos os momentos vividos ao longo desta experiência tão enriquecedora com vocês.

Não menos importante, um agradecimento especial à turma 12^oct1, 12^oct2 e, apesar de ter sido uma experiência mais curta, mas não menos importante, à turma do 6^oA.

Por fim, deixar aqui a minha gratidão à minha família e namorada, que sem a ajuda deles não seria possível a realização deste ano tão gratificante para mim, por me ajudarem a crescer e por sempre acreditarem e me incentivarem a ser melhor pessoa e melhor profissional.

A todos, um enorme e sincero obrigado.

Índice

AGRADECIMENTOS	4
Resumo	8
Abstract	9
Lista de abreviaturas	10
1. Introdução RPES	11
2. Enquadramento pessoal e profissional	12
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	12
2.2 Expectativas iniciais	13
3. Enquadramento institucional	14
3.1 Importância da PES	14
3.2 A PES no ISMAI	15
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	16
3.4 Caracterização do núcleo da PES	19
4. Prática profissional: do plano da análise ao da Intervenção	20
4.1 Organização e gestão de ensino e aprendizagem	20
4.1.1 Conceção do ensino	20
4.1.1.1 Modelos de ensino	20
4.1.3 Realização	25
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	26
4.1.4 Avaliação	28
5. Ensino à Distância (E@D)	33
5.1 Afiliação a uma equipa mesmo a distância	34
5.2 Aprendizagem mesmo a distância	35
5.3 Dificuldades	35
5.4 Avaliação	35
6. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	36
6.1 Atividades realizadas	36
6.2 Fazer aprender para lá de uma aula: impactos da minha experiência e atuação	37
6.3 Socialização profissional e social	38
6.4 A componente ético-profissional	39
7. Desenvolvimento profissional	39
7.1 Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo de profissão	40
8. Reflexões finais	40
9. Referências	42

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia, levando o estudante-estagiário ao grau de Mestre. Este ano de aprendizagem espelha todas as experiências em contexto real de ensino, vividas pelo estudante-estagiário, na Escola Secundária de Valongo (ESV), durante o ano letivo de 2020/2021. Sendo o estágio um lugar de novas aprendizagens e experiências, importa relatar de forma crítica e construtiva os momentos vividos durante este período de tanta importância para a formação do estudante estagiário. Desta forma, este relatório pretende enaltecer as reflexões e as investigações sobre as diferentes experiências pessoais e profissionais, bem como retratar as atividades realizadas, sendo este suportado e comparando com investigações literárias. A realização deste relatório teve como referência o Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada 2020/2021, contemplando os seguintes capítulos: (1) Introdução; (2) Enquadramento Pessoal e Profissional; (3) Enquadramento Institucional; (4) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção; (5) Ensino à Distância; (6) Participação na escola e Relação com a comunidade; (7) Desenvolvimento profissional e (8) Reflexões finais. O ponto um serve para abordar todo o conceito de elaboração e retratar de forma sucinta o presente relatório. O ponto dois compreende uma reflexão biográfica do estudante estagiário. O ponto três enuncia a importância da escola cooperante, o grupo de estágio e a importância da Prática de Ensino Supervisionada. No quarto ponto, a implementação de estratégias de planeamento, realização e avaliação. No quinto ponto, enaltecer a importância do Ensino a Distância, bem como todos os processos introduzidos. No sexto ponto, o foco recai para as atividades realizadas, a nossa socialização dentro da comunidade escolar e as proximidades criadas neste estágio. O sétimo ponto, evidenciamos a importância da formação contínua, a necessidade de constante atualização de conhecimentos, bem como o melhoramento da forma de aplicação e desenvolvimento dos alunos. Por último, as reflexões finais, onde é realizada uma reflexão final sobre as experiências vividas e importância que este ano teve no desenvolvimento do estudante estagiário e da PES. Esta experiência foi conduzida em turmas do ensino secundário, mais concretamente do 12º ano de escolaridade e, apesar de mais curta a experiência, no 6º ano de escolaridade, sob a orientação de um Orientador Cooperante, Professor de Educação Física experiente, e de um Supervisor da Faculdade, pertencente à instituição de ensino superior supracitada. Ao longo do relatório são referidas as tarefas realizadas e as estratégias implementadas do estudante estagiário e do restante grupo, evidenciando o facto de que o professor deve estar sempre em constante aprendizagem e em contínua formação de forma a melhorar o ensinamento aos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Básico e Secundário; Desenvolvimento Profissional; Estudante Estagiário; Educação Física.

Abstract

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, of the Universidade da Maia, taking the intern-student to a Master's degree. This year of learning reflects all the experiences in real teaching context, lived by the student-intern, at the Secondary School of Valongo (ESV), during the academic year of 2020/2021. As the internship is a place of new learning and experiences, it is important to report critically and constructively the moments experienced during this period of such importance for the training of the intern student. In this way, this report intends to extol the reflections and investigations about the different personal and professional experiences, as well as to portray the activities carried out, which is supported and compared with literary investigations. The completion of this report was based on the Guidance Document for Supervised Teaching Practice 2020/2021, comprising the following chapters: (1) Introduction; (2) Personal and Professional Background; (3) Institutional Framework; (4) Professional practice: from the analysis to the intervention level; (5) Distance Learning; (6) Participation in the school and relationship with the community; (7) Professional development and (8) Final reflections. Point one serves to address the entire concept of drafting and briefly portray this report. Point two comprises a biographical reflection of the intern student. Point three states the importance of the cooperating school, the internship group and the importance of the Supervised Teaching Practice. In the fourth point, the implementation of planning, realization and evaluation strategies. In the fifth point, praise the importance of Distance Learning, as well as all the processes introduced. In the sixth point, the focus is on the activities carried out, our socialization within the school community and the proximity created in this stage. The seventh point, we highlight the importance of continuous training, the need for constant updating of knowledge, as well as the improvement of the way in which students are applied and developed. Finally, the final reflections, where a final reflection is carried out on the experiences lived and the importance that this year had in the development of the intern student and of the PES. This experience was conducted in secondary education classes, specifically in the 12th year of schooling and, despite the shorter experience, in the 6th year of schooling, under the guidance of a Cooperating Advisor, an experienced Physical Education Teacher, and a Supervisor of the Faculty, belonging to the above-mentioned higher education institution. Throughout the report, the tasks performed and the strategies implemented by the intern student and the rest of the group are mentioned, highlighting the fact that the teacher must always be in constant learning and continuous training in order to improve the teaching of their students.

KEYWORDS: School placement; Basic and Secondary Education; Professional development; Preservice teacher; Physical Education.

Lista de abreviaturas

EE – Estudante Estagiária

AF- Atividade Física

DE- Desporto Escolar

EF – Educação Física

EES- Estudantes Estagiários

ESV- Escola Secundária de Valongo

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

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

RPES- Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

OC- Orientador Cooperante

SP- Supervisor Pedagógico

PFIE- Plano de Formação e Intervenção na Escola

PAP- Prova de Aptidão Profissional

1. Introdução RPES

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no segunda ano de mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia (ISMAI). Este documento rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro).

De acordo com o documento orientador da PES, este último ano de mestrado tem como objetivo fornecer aos estudantes estagiários (EE) a concretização de todas as suas aprendizagens teóricas e práticas durante o seu trajeto académico no ensino superior, desde a licenciatura ao mestrado. É assim uma ferramenta essencial no processo de transição de aluno para professor, fornecendo aos EE a capacidade de contactar com a comunidade escolar, desempenhando a função de professor de educação física (EF).

A PES, cujo relatório de seguida se apresenta, decorreu no ano letivo 2020/2021 na Escola Secundária de Valongo (ESV), onde enquanto EE lecionei a disciplina de EF a duas turmas do ensino secundário, mais concretamente do 12º ano de escolaridade. Durante o terceiro período, e decorrente dos normativos impostos para a aquisição da habilitação profissional, lecionei igualmente a disciplina a uma turma do sexto ano de escolaridade na Escola EB dois/três de Sobrado, que integra o Agrupamento de Escolas de Valongo e da qual a ESV é sede. Ainda no terceiro período, mas com início ocorrido no segundo, continuei a dar apoio e a coorientar um aluno do terceiro ano curso profissional de técnico de desporto na elaboração da sua prova de aptidão profissional (PAP) e que terá apresentação pública oportunamente.

A construção deste relatório foi um processo contínuo, realizado progressivamente ao longo do ano letivo, mas que teve como pontos de partida a definição das nossas expectativas iniciais relativamente à PES e a elaboração do respetivo plano de formação e intervenção na escola (PFIE), documento estruturante de todo o processo de formação idealizado. Este mesmo plano pressupõe o acompanhamento, orientação e supervisão quer de um docente da escola cooperante, quer de um outro pertencente à instituição do ensino superior, constituindo-se como elementos fundamentais à formação profissional desejada.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

A minha vida desportiva teve, desde cedo, um grande impacto na minha vida pessoal e no meu desenvolvimento das relações interpessoais. Para além disso, a minha família sempre inculuiu os valores e as mais valias da prática desportiva, tornando-me assim um praticante assíduo de várias modalidades.

Ingressei assim na natação com sete anos de idade até aos 12 anos, onde nunca participei em competições federadas e no futebol com oito anos de idade no União Sport Clube de Paredes (USCP), tornando-me federado no ano seguinte. O futebol sempre foi a minha paixão na minha adolescência, apesar de ter abandonado o mesmo por motivos maiores quando tinha 14 anos de idade.

Nesse mesmo ano e com a mudança de escola, comecei a apaixonar-me pela modalidade do basquetebol, aliado à minha turma que era maioritariamente praticante desse desporto. Assim, no final do meu oitavo ano de escolaridade, entrei no Clube de Basquetebol de Penafiel (CBP), onde me tornei federado e assim permaneci até ao final do meu ensino secundário, tornando-se esta, a modalidade que mais me sinto confortável. Depois de finalizado o ensino secundário dei continuidade ao meu gosto pelo desporto, onde realizei o curso de Educação Física e Desporto no ISMAI, com a duração de três anos. No último ano da licenciatura foi-nos dada uma oportunidade de escolherem uma das três áreas da Educação física, sendo elas: Ensino da EF, Treino Desportivo e Exercício Físico e Saúde. Com toda a experiência e aprendizagem da minha licenciatura, decidi escolher a primeira opção, já que o ensino sempre foi para mim o meu maior objetivo.

Olhando para trás e para o meu percurso desportivo, creio que facilmente se percebe as minhas razões pela escolha do curso de desporto, já que este é, sem dúvida, o que me mais motiva e inspira enquanto estudante e futuro professor de EF, querendo assim criar um grande impacto nas pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

2.2 Expectativas iniciais

O mestrado pedagógico serve como uma ferramenta essencial no processo de transição de aluno para professor. Assim, o mesmo fornece aos futuros professores a capacidade de contactarem com a realidade nas escolas e nas aulas de EF.

Exatamente como refere Pacheco (1995), a passagem a EE significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização no contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar.

Baseando-me nos feedbacks dos meus colegas mais velhos que já passaram por esta fase, reconheço que este ano letivo será marcante e deveras enriquecedor para a minha formação e desenvolvimento enquanto EE mas, por outro lado, será um ano com vários obstáculos e dificuldades nunca antes sentidos, onde o trabalho árduo e a persistência são a chave para o sucesso.

Este ano letivo são de incerteza pelo que se está a passar no mundo, devido ao vírus covid-19 e às restrições que irão existir dentro do recinto escolar, mas, por outro lado, com toda a certeza de que será um ano enriquecedor para mim enquanto futuro professor de EF e de muito trabalho árduo, sempre com a consciência de que esta será a etapa mais marcante na minha formação académica e pessoal.

Também a falta de experiência é uma das minhas grandes fragilidades, onde o contato com a realidade durante a minha formação académica foi praticamente nula, sendo que a ajuda do núcleo de estágio (NE) da prática de ensino supervisionada (PES) será o meu maior apoio profissional, direcionando-me da melhor forma.

Assim, todas as minhas expectativas centram-se na necessidade de aprendizagem e de investigação contínua e de comunicação com os alunos, sendo que esta última é muito importante na criação de uma relação entre os alunos e o professor.

Finalizo com o querer e vontade de me entregar à ESV, sempre com profissionalismo e necessidade de aprender mais com aqueles que me rodeiam, consciente que os alunos necessitam de profissionais que os ajudem a crescer tanto a nível desportivo, como a nível pessoal, como por exemplo no trabalho em equipa, entreajuda e na conexão da vida quotidiana para com o desporto e para com uma vida saudável.

3. Enquadramento institucional

3.1 Importância da PES

De acordo com Corte et al. (2015), o desenvolvimento dos docentes é um processo que envolve a compreensão de várias situações concretas que se produzem no contexto escolar. Para isso, a PES é, sem dúvida, um dos principais elementos dessa formação. É nesta etapa que o EE tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, contruindo, assim, os seus saberes docentes e a sua formação profissional.

A PES constitui-se então como um processo determinante na formação para a docência, pois é neste momento que o EE filtra a informação que recolheu ao longo da sua formação académica e coloca em prática esse conhecimento teórico-prático com o intuito de transmitir aos alunos esse saber. Para além disso, é nesta etapa que o futuro docente deve conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho.

Por outro lado, Corte et al. (2015) admite que, por vezes, neste processo formativo, tende a existir uma burocratização dos processos que envolvem o estágio supervisionado, em que os professores estagiários e os professores formadores focam a sua atenção em elementos organizacionais e se esquecem de refletir e analisar criticamente a respeito da atuação do EE e do seu processo de formação.

No mesmo sentido, Corte et al. (2015) afirma ainda que uma das funções mais importantes do OC é incentivar os EE a incutir uma postura reflexiva, não só no período de estágio, mas também durante toda a sua carreira profissional. Pela sua experiência de ensino e pelo acompanhamento, orientação, controlo e capacidade reflexiva, o papel do OC é fulcral para o desenvolvimento do EE. Consequentemente, o EE tornar-se-á certamente, um docente mais comprometido com o seu fazer pedagógico, mais preparado para enfrentar desafios e mais capaz de realizar as mudanças necessárias na melhoria dos processos educativos na sociedade.

Para Queirós (2014) durante os primeiros anos de carreira profissional dos EE, por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece na realidade escolar. O conceito de “choque com a realidade” que os EE enfrentam, como professores principiantes, engloba sentimentos como o medo de falhar, dúvidas, angústias, confusão, insegurança, necessitar de muito tempo para solucionar problemas, ter de enfrentar diversos problemas e necessitarem de solucioná-los no momento, o que lhes pode causar alguma tensão e

desconforto, sentirem-se sozinhos, pois ainda não estão integrados no núcleo de professores da escola onde estão inseridos, entre outros (Queirós, 2014).

Ainda de acordo com Queirós (2014), é fundamental que exista cooperação e trabalho de grupo, sendo a relação com o OC fulcral para a união do NE, tornando-se desta forma possível que as dificuldades sentidas pelos EE, numa fase inicial, sejam ultrapassadas e encaradas de forma animadora e positiva por todos os intervenientes envolvidos no processo da PES.

Para finalizar, torna-se necessário que o EE seja reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, numa perspetiva de autoformação, já que aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (Arends 1995, cit in. Queirós 2014).

3.2 A PES no ISMAI

A organização dos estágios e a conseqüente preparação para a iniciação na cultura docente, mediada pela universidade, podem diminuir o impacto das representações negativas que “alguns estagiários partilham sobre a escola de educação básica e sobre a figura do professor que atua nesse nível de ensino” (Souza, et al., 2016).

A UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no plano de estudos no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) no ISMAI está regulamentada pela legislação específica, presente no artigo nº 11 do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Segundo o Documento Orientador da PES, este tem como objetivo incorporar o EE nos contextos de docência, de forma a desenvolver as competências profissionais no âmbito da EF, divididas em três áreas de desempenho: a Organização e Gestão de Ensino de Aprendizagem, onde é examinado o domínio do EE na atividade de ensino e aprendizagem; a Participação na Escola e Relação com a Comunidade, onde o EE adquire um conhecimento aprofundado sobre o local de trabalho, juntamente com a melhoria do relacionamento com toda a comunidade escolar e, por último, o Desenvolvimento Profissional, que pretende aferir se o EE evencia domínio de parâmetros que identificam a profissão. Assim, no recinto escolar cabe ao OC acompanhar e supervisionar os EES durante o período de participação nas atividades no recinto escolar, competindo-lhe a dinamização da atividade do núcleo da PES.

Assim, ao longo da PES espero desenvolver a minha intervenção e a minha formação enquanto futuro professor de EF na ESV, respeitando o projeto educativo da

escola e os objetivos definidos pelo ISMAI. É previsto a participação ativa na dinâmica do Departamento Curricular e Grupo Disciplinar e a colaboração na realização das tarefas de apoio à Direção de Turma.

Deste modo e, sem margem para incertezas, este ano é um marco deveras importante no processo de formação e aprendizagem dos EE, sendo expectável que participe assiduamente nas atividades de formação organizadas pela equipa de supervisão, sempre acompanhado com um espírito crítico ativo e reflexivo, debatendo ideias e partilhando experiências vividas neste processo de formação.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

O meio envolvente

A presente PES realizou-se na ESV, cidade que integra a Área Metropolitana do Porto. O concelho de Valongo pertence assim a um dos dezoito concelhos do distrito do Porto.

O concelho de Valongo é formado por quatro freguesias: Alfena, Ermesinde, Valongo, Campo e Sobrado. É limitado a norte pelo município de Santo Tirso, a nordeste por Paços de Ferreira, a leste por Paredes, a sudoeste por Gondomar e a Oeste pela Maia, abrangendo uma área de 75.7km².

Sendo um concelho com grandes potencialidades em termos sociodemográficos, apresenta uma população de perfil jovem, com um índice de envelhecimento (93%) muito inferior à média nacional, tendo registado um aumento populacional de 9,1%, entre 2001 e 2011.

No que se refere à educação existe o Agrupamento de Escola de Valongo (AEV), constituído pela ESV (edifício sede), destinado ao terceiro ciclo do ensino básico e secundário, pelas Escolas Básicas da Balsa, de Campelo, de Fijós e de Paço destinados à educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico e a Escola Básica 2/3 de Sobrado.

Caracterização da Escola

Segundo o Projeto Educativo de Agrupamentos de Escolas de Valongo (2019-2022), a comunidade educativa conta com aproximadamente 1800 alunos, 160 elementos do pessoal docente e 60 elementos do pessoal não docente.

Como consta no Projeto educativo de Escola, o Agrupamento de Escolas de Valongo é uma unidade orgânica com uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam

explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

A escola apresenta seis blocos de salas de aula incluindo salas de laboratórios e de computadores, cantina, biblioteca escolar, bar, secretaria, reprografia, pavilhão gimnodesportivo e uma sala de convívio para os alunos.

Relativamente às instalações para a realização da prática desportiva, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo de grandes dimensões, devidamente equipado. Apesar de os espaços serem antigos e com marcação de campos de diferentes modalidades desportivas, é possível a lecionação em simultâneo a pelo menos três turmas. Possui igualmente dois espaços exteriores, um campo de jogos com grandes dimensões e um outro mais reduzido que possibilitam a lecionação de mais duas turmas. Tem também ao dispor diverso material fixo e amovível necessário para a lecionação das diversas modalidades.

Dispõem igualmente de duas arrecadações para o material desportivo, uma bancada que se estende por todo o comprimento do campo, quatro balneários (dois femininos e dois masculinos) e dois elementos não docentes, um de cada género, que estão encarregues de gerir a entrada e saída de alunos nos respetivos horários de aulas, controlar a utilização dos balneários e do material disponibilizado, efetuar a manutenção e limpeza do espaço ao longo do dia, assegurar que o espaço se encontra em boas condições de segurança para a sua utilização e por fim auxiliar os professores na montagem e preparação dos espaços para a lecionação das aulas.

Em suma e assumindo um papel fundamental na educação e formação da comunidade, o AEV constitui-se como um espaço de aprendizagem para todos e todas, aberto às diferenças, sensível à diversidade cultural e disposto a rasgar novos horizontes, respondendo às necessidades da sociedade, alicerçada em princípios de rigor, eficiência e responsabilidade, mas também de cooperação, criatividade e autonomia

O grupo de Educação Física

O grupo de professores de EF da ESV é um grupo disciplinar constituído por quinze docentes, a maioria a lecionar na escola há muitos anos. Existe uma boa dinâmica entre todos, tanto no que diz respeito às aulas curriculares de EF como no que diz respeito à intervenção nas atividades extracurriculares que integram o plano anual de atividades da escola, de onde se destacam: o corta-mato e a semana aberta, onde são realizadas várias atividades desportivas como o Voleibol, Andebol, Basquetebol e o Badminton para os

diferentes níveis de ensino.

Para além do núcleo de estágio de EF do ISMAI, a escola tem também em formação de professores, já há longos anos, um núcleo de estágio de EF da FADEUP, demonstrando, deste modo, uma disponibilidade para receber e apoiar os esforços formativos de diferentes instituições de ensino.

Horário/Semanário Escolar

Relativamente ao horário e tendo em conta o horário do OC, foi desenvolvido a nossa prática pedagógica em duas turmas do 12º ano de ciências de tecnologia, cada uma com uma carga horária de dois blocos de 90 minutos semanais.

No terceiro período do ano letivo, lecionei ainda uma turma do 2º ciclo, o 6ºA, na escola básica dois/três de Sobrado (AEV), onde realizei a lecionação de quatro aulas de noventa minutos.

Para o efeito, foi elaborado um “roulement” em que os três EE rodavam ao longo dos 3 períodos letivos pelas diferentes turmas indicadas. Para além da lecionação realizada por cada EE, acompanhavam ainda a lecionação por parte dos outros EE.

Caracterização das Turmas

Em relação ao 12ºCT1, a turma é composta por 26 alunos, 17 rapazes e 9 raparigas. Relativamente à faixa etária, 25 alunos nasceram em 2003 e um aluno nasceu em 2002.

Ao nível da prática desportiva, foi possível constatar que, fora da escola, a maioria dos alunos têm uma prática assídua, que se reflete nas aulas de EF, apresentando uma boa disponibilidade física para as diferentes modalidades. No entanto, existem também alguns alunos com dificuldades a nível motor.

Por outro lado, a turma 12ºCT2, é composta por 16 alunos, seis rapazes e dez raparigas. Relativamente à faixa etária, os 16 alunos nasceram em 2003, oscilando entre os 16 e 18 anos de idade.

Comparativamente com a outra turma referida, esta é relativamente reduzida para a realidade da escola, o que traduz num melhor controlo e gestão da mesma. É uma turma que, embora a maioria dos alunos, particularmente as do sexo feminino, não possuem uma prática desportiva regular, apresentam-se com boa disponibilidade para as aprendizagens propostas.

Com base nas aulas lecionadas durante a fase inicial do primeiro período, deu para observar que a turma é assídua e pontual, demonstrando desde cedo um interesse e uma vontade acima da média para o processo de aprendizagem

Em suma, o 12ºCT2 é uma turma homogênea, apresentando alunos com uma grande aptidão física e aptos para a prática da mesma. Contudo, é uma turma em que, seja o aproveitamento bom, fraco ou regular, há poucas variações em relação à mediania. Quase todos os alunos estão ao mesmo nível quando às aprendizagens a realizar. Nestas turmas é mais fácil encontrar um ritmo comum a todos e nesse sentido tornar mais eficaz o processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao 6ª A, a turma é composta por 20 alunos, dos quais 13 são rapazes e sete são raparigas. Sendo esta uma experiência mais curta, os alunos sempre apresentaram bons níveis de resposta nas atividades propostas.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

O núcleo da PES é composto por três EE, acompanhados pelo OC da ESV e com a supervisão de um docente do ISMAI.

O professor cooperante Alfredo Feijó será um elemento de extrema importância para que tudo flua da melhor maneira, estabelecendo desde cedo um objetivo comum para com os EE. Como afirmam Rodrigues & Baía (2012), importa que no processo de mediação, os professores cooperantes demonstrem exigência e ética para ajudar os EE a tornarem-se autores dos seus próprios percursos, incentivando-os e ajudando-os a tomar decisões, a resolver problemas, a enfrentar a dúvida e o risco e sobretudo a serem pró-ativos na busca das melhores experiências de desenvolvimento e aprendizagem.

A maximização do trabalho realizado durante este processo formativo na PES, depende de múltiplos fatores, um dos quais diretamente ligados ao perfil de cada um dos seus elementos e á forma como estes conseguem estabelecer entre si uma dinâmica de trabalho que permita rentabilizar as mais valias de um de outros e melhorar as debilidades, pontualmente encontradas neste percurso. Neste sentido, apesar de apenas nos termos conhecido no 1º ano deste mestrado, acredito que todos em conjunto iremos formar uma excelente equipa de trabalho.

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

4.1 Organização e gestão de ensino e aprendizagem

4.1.1 Conceção do ensino

4.1.1.1 Modelos de ensino

De acordo com Ricardo (2005), um modelo é uma espécie de roteiro que o professor concebe primeiro e segue depois para proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem, desenvolvendo um determinado tema ou modalidade. Araújo (2017) afirma que os Modelos de Ensino favorecem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do aumento das componentes cognitivas e sociais, seja no contexto escolar e ou desportivo. Contudo, não há nenhum modelo de ensino que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, (Mesquita & Graça, 2011). De forma a possibilitar uma aprendizagem mais rica e assertiva, o professor deve ser capaz de adaptar os seus métodos de ensino face à variedade de intervenientes. Estes métodos passam pela definição das estratégias e modelos de ensino a mobilizar ao longo do ano, que precisam de ser articulados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, neste ano letivo foram utilizados os seguintes modelos de ensino: Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU).

No MID são privilegiadas as estratégias instrucionais de caráter explícito e formal, sendo a monitorização e controlo das atividades pelo professor a nota dominante (Padilha et al., 2017). Segundo Mesquita e Graça (2011, p. 48), este modelo

caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. O professor determina as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades...

A utilização do MID tornou-se uma ferramenta deveras importante na modalidade de voleibol, devido à necessidade de controlar a turma, assegurando a segurança e também devido à inexperiência de ensino da modalidade pelo EE. Com o passar das aulas foi possível implementar o MEP, este foi aplicado devido à presença de alunas com mais capacidade para esta modalidade, servindo assim, de exemplo e ajuda para os colegas, uma vez que em grande parte das aulas, os alunos trabalharam por grupos e estas exerciam um papel fundamental na gestão do mesmo.

O TGfU tornou-se um dos modelos mais preponderantes no 1º período letivo nas turmas do 12º ano, já que numa modalidade coletiva é deveras importante realçar a componente tática, quando uma turma já apresenta um bom desenvolvimento técnico da

modalidade. Desta forma, valoriza a complexidade do jogo e a compreensão tática da mesma, ao contrário dos outros modelos que introduz primeiro as habilidades motoras. Para Metzler (2000), este modelo tem como principal objetivo a valorização do desenvolvimento da inteligência dos alunos a partir do jogo e dos conhecimentos táticos, facilitando a autonomia dos alunos.

O MED desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), tem como objetivo promover experiências educacionalmente ricas no contexto da EF para todos e também contextualizar o desporto de fora da escola para dentro da mesma. Ocorre a formação global do aluno em três vetores fundamentais: formação de alunos competentes, promovendo o desenvolvimento de todas as habilidades específicas de uma determinada modalidade; literatos, onde o aluno irá conhecer os valores e rituais associados à modalidade e, por fim, entusiastas, estimulando a atração pelo desporto fora da escola, defendendo os valores a ele inerentes (Siedentop et al., 2011).

O MED coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, passando-o de uma forma progressiva do professor para os alunos (Araújo, 2015). Desta forma, o aluno pensa no porquê de realizar certas ações, facilitando-lhe a tomada de decisão e, como consequência a sua evolução em todos os domínios social, pessoal e, também desportivo (Mesquita et al., 2016). Tem como benefício trazer o desporto para dentro da comunidade escolar, onde a unidade didática é nomeada de época desportiva, contemplando a competição formal em todas as aulas, com o registo constante de recordes, afiliando todos os alunos durante um período de tempo mais longo. A festividade também está presente e culmina com a distribuição de prémios em diferentes categorias, marcando o final da época desportiva (Araújo, 2017).

Desta forma e em E@D, a criação de salas na plataforma Microsoft Teams para as respetivas equipas, tornou-se uma ferramenta que permitiu aos EE usufruírem do MED quase na sua totalidade, afirmando-se como sendo um modelo de ensino de elevado valor educativo, melhorando consideravelmente a organização, gestão e ensino das aulas de EF a distância na modalidade de dança aeróbica.

Com a aplicação dos vários modelos de ensino, tomou-se consciência da importância de uma (re)construção da conceção sobre a EF. Segundo Graça et al. (2008), a falta de consenso em torno do conceito de competência adquire uma maior visibilidade, indo ao encontro de elementos que contribuiriam para a reconstrução de um conceito de competência aplicável ao renovado campo de intervenção do profissional do desporto. A aplicação dos modelos trabalhados em contexto de faculdade, permitiu a aquisição de conhecimentos e metodologias a lecionar, mas aquando da utilização na turma da escola

cooperante percebemos as acrescidas possibilidades emergentes em contexto de aula ou de unidade didática (UD) de EF. Concluindo, a aplicação dos modelos de ensino foi muito enriquecedora para o desenvolvimento pessoal e profissional, aumentando o leque de possibilidades para a futura prática pedagógica.

Planeamento

O planeamento é deveras importante para a eficácia das ações do professor de EF pois, ao planear, antevê o que pretende que se realize, perspetivando vários cenários para os diferentes momentos da aula, o que lhe permite estar mais capaz para responder a diferentes estímulos e situações que irão surgir (Carvalho, 2017). Para isso, o professor deve seguir um percurso em que traça o que pretende, tendo em conta os seus objetivos, os seus conhecimentos, as suas aspirações e conceções.

De acordo com Quina (2009), o processo de planeamento em educação física decorre a vários níveis, sendo eles o planeamento anual (PA), plano de unidade didática (UD) e por fim o plano de aula (PDA).

O Planeamento Anual é um dos documentos essenciais, porque nos permite situar temporalmente a prática pedagógica no que diz respeito à organização e estruturação do ano letivo, expondo objetivos e conteúdos (Bento, 2003). A elaboração do plano anual constitui o primeiro nível (macro) do planeamento e preparação do ensino. Este traduz uma perceção e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da profissionalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes), bem como reflexões e noções sobre a respetiva estruturação do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 2003).

O mesmo autor afirma que o plano anual deve ser um documento possível e realista, exato e preciso, de modo que oriente para o fundamental do processo de ensino e aprendizagem. O seu fundamento assenta não só nas indicações programáticas para a disciplina de EF, mas também na análise do contexto escolar em que se insere a turma e das características próprias da mesma, tornando o ensino o mais individualizado possível e respeitador dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Para Bento (2003), é importante conhecer as características, necessidades e expectativas dos alunos para uma boa planificação de trabalho. Desta forma, foi elaborado no início da PES na ESV um planeamento correspondente a todo o processo de ensino durante o ano letivo 2020/2021, recorrendo a vários documentos orientadores, tais como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Planeamento Anual do Grupo de EF, sendo este elaborado previamente, o Plano Anual de Atividades da ESV (PAA), o Projeto

Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno da Escola, entre outros.

O Planeamento Anual da ESV que vai ao encontro das diretrizes da PNEF, prevê a lecionação de uma modalidade por período, havendo sempre a hipótese de estes serem alterados durante o ano, conforme as condições disponíveis para a realização das modalidades desportivas, tal como mostra a figura que se segue.

Figura 1: Planeamento anual da ESV 2020/2021

Período	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Carga Horária (Unidade 90 minutos)	Máximo: 28 aulas Mínimo: 23 aulas	Máximo: 22 aulas Mínimo: 20 aulas	Máximo: 20 aulas Mínimo: 17 aulas	Máximo: 70 aulas Mínimo: 60 aulas
Distribuição da Carga Horária	1 Apresentação 1 Reserva	1 Reserva 2 Semana Aberta	2 Reserva	7 (vários)
Aptidão Física	2 FIEscola	2 FIEscola	2 FIEscola	6 FIEscola
10º Ano (Unidade 45 minutos)	Máx: 42 Min:34	Máx: 32 Min:30	Máx: 32 Min:26	Máx: 106 Min:90
Actividades Físicas	Badminton (31-26) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (31-26) Andebol (transversal - exterior)	Andebol (31-25)	Máximo: 93 aulas Mínimo: 77 aulas
11º Ano (Unidade 45 minutos)	Máx: 42 Min:34	Máx: 32 Min:30	Máx: 30 Min:25	Máx: 104 Min:89
Actividades Físicas	Voleibol (31-26) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (30-25) Futebol (transversal - exterior)	Futebol (30-25)	Máximo: 91 aulas Mínimo: 76 aulas
12º Ano (Unidade 90 minutos)	Máx: 28 Min:23	Máx: 22 Min:20	Máx: 20 Min:17	Máx: 70 Min:60
Actividades Físicas	Voleibol (19-16) Basquetebol (transversal - exterior)	Futebol/Dança (19-16) Basquetebol (transversal - exterior)	Basquetebol (19-15)	Máximo: 57 aulas Mínimo: 47 aulas

Assim, para o 1º Período a modalidade abordada nas duas turmas do 12º ano foi o voleibol, enquanto no segundo período e já no ensino a distância, a modalidade abordada foi a dança aeróbica devido às dificuldades no planeamento inicial. Também no 2º período estava contemplado a modalidade de futebol, contudo, as condicionantes impostas pelo E@D inviabilizaram a sua realização. De igual modo, no 3º período a modalidade abordada e prevista era o basquetebol, mas uma ação inspetiva às condições do material escolar, nomeadamente em relação às tabelas de basquetebol, não permitiu a sua concretização, sendo a modalidade de futebol a selecionada para a substituir, mais a mais por ainda não ter sido abordada no 2º período.

A UD designa-se pelo segundo nível de planeamento, sendo uma construção orientadora da ação docente, que, como processo, organiza, direciona e aumenta a coerência aos objetivos a que se propõe, (Bossle, 2002). Para Bento (2003), a UD constitui o nível fundamental de planeamento de ensino, e que devem ser apresentados, de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos e a matéria para um espaço temporal. Desta forma, auxiliam o professor na preparação das diferentes aulas, servindo como um documento orientador no processo ensino-aprendizagem. Segundo o mesmo autor, Bento (2003), a UD é uma unidade fundamental e integral do processo pedagógico e apresentam aos docentes e alunos etapas claras do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja,

podemos reiterar que as UD constituem uma ferramenta muito importante no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz.

Figura 2: Planeamento da UD de Voleibol

Data		21-Set	24-Set	28-Set	1-Out	8-Out	12-Out	15-Out	19-Out	22-Out	26-Out	29-Out	2-Nov	5-Nov	9-Nov	12-Nov	16-Nov	19-Nov	23-Nov	26-Nov	30-Nov	3-Dez	7-Dez	10-Dez	14-Dez	17-Dez		
Aula Nº		1	3	5	7	9	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36	37 e 38	39 e 40	41 e 42	43 e 44	45 e 46	47 e 48	49 e 50		
Duração (min)		90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90		
HABILIDADES MOTORAS	Técnica	Posição base	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E		
		Deslocamentos	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Passe de frente	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Manchete	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Serviço por baixo				I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Passe de costas										I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Serviço por cima (tênis)																										
	Tática	Ofensivas	Ataque																									
			Bloco																									
		Defensivas	Zonas de responsabilidade					I/E	E																			
	Formas de Jogo	4x4																										
		3x3	I/E	E	E	E	E																					
		4x4																										
	Características da modalidade: constituição da equipa, duração do jogo																											
	Regulamento: regras do jogo		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Constituição: Equipa de arbitragem																												
Aptidão física	Capacidades Coordenativas	Presente em todas as aulas:																										
	Capacidades Condicionais	Coordenativas: velocidade de reação e orientação espacial Condicionais: Força, resistência e velocidade																										
Conceitos fundamentais	Responsabilidade	Presente em todas as aulas.																										
	Espírito de Equipa	Presente em todas as aulas.																										
	Fair-Play	Presente em todas as aulas.																										
	Cooperação	Presente em todas as aulas.																										
Respeito		Presente em todas as aulas.																										

Acrescentando, Aranha (2004) diz que a UD deve obedecer a uma estrutura lógica e de forma contínua. Define a mesma, como um conjunto de aulas que corresponde a cada modalidade desportiva e/ou atividade física, desenvolvida num específico período de tempo. Neste sentido, para a elaboração de cada UD, esteve sempre presente a caracterização dos recursos, a caracterização da população-alvo, critérios, parâmetros e ponderações de avaliação, a definição de objetivos de cada domínio, a sequência de conteúdos a serem abordados e as estratégias a aplicar, recomendo para isso o Módulo 4 do Modelo de Estrutura do Conhecimento proposto por Vickers (1990), designado de Extensão e Sequência dos Conteúdos, estruturando a informação num quadro, como vemos na imagem a seguir, no caso exemplificado da modalidade de voleibol.

Esta tabela foi previamente realizada pelos EE antes da lecionação da modalidade de voleibol, mas, dependendo do desenvolvimento da turma e da capacidade de conseguir realizar as tarefas propostas durante as aulas, estes objetivos poderiam ser alterados.

Por fim, surge o plano de aula (PA), o último nível do planeamento (micro) que deve ser visto com enorme responsabilidade, preparação, estruturação e organização por parte do docente. Deve abranger os diversos conteúdos a abordar nas diversas modalidades, as habilidades motoras, as atitudes, os conhecimentos e as capacidades cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, respeitando a individualidade de cada um.

No PA o professor pode colocar tudo de si, toda a imaginação, todo o

conhecimento, toda a motivação e toda a dedicação. É uma guia de orientação, porque cada plano exige ser pensado ao pormenor e, é aqui que está a “marca” que cada professor dá (Conceição et al., 2019). Mas, o facto de planejar uma aula não retira a possibilidade de existir imprevistos, nem garante que por si só o sucesso. No entanto, diminui em muito a percentagem de imprevistos e aumenta a possibilidade de sucesso, isto claro, se o planeamento da aula for devidamente estruturado e pensado. Assim, este processo é deveras importante para a formação de um EE, uma vez que obriga a refletir sobre o que vai ensinar e avaliar (Gülten, 2013).

Inicialmente foi elaborado um modelo de PA que utilizámos ao longo do ano letivo, e que foi sendo alvo de algumas melhorias e correções. O plano inicia-se com um cabeçalho onde constam todas as informações generalizadas da aula: o nome do professor, a turma, o número de alunos, data e hora, o espaço, a UD e respetivo número de aula da UD, número da aula, material necessário e por fim, os objetivos gerais. A segunda parte do plano consiste na especificidade de todas as situações de aprendizagem, constituídas por três fases, inicial, fundamental e final. Para cada situação colocámos quatro colunas, que juntas, descrevem os pormenores importantes e necessários para cada exercício. Ou seja, o tempo reservado para cada situação, os objetivos específicos, a descrição da situação, a metodologia aplicada e, por fim, as componentes críticas.

Na construção dos inúmeros planos de aula ao longo deste ano letivo focava-me, essencialmente, na reflexão da aula anterior dessa mesma modalidade e na progressão pedagógica associada a essa mesma modalidade. É importantíssimo perceber o que foi eficaz, o que tem de ser melhorado e quais foram as respostas motoras dos alunos quando confrontados com a situação de aprendizagem criada.

4.1.3 Realização

Chega o momento onde se aplicam todos os conhecimentos aprendidos na prática. Aqui, percebemos que temos que ter a capacidade de adaptar esse conhecimento e transmiti-lo de forma eficaz a cada turma, a cada aluno, pois todos têm as suas particularidades. De salientar, que procurámos sempre colocar em prática os objetivos mencionados pelo PNEF, assentando na melhoria e desenvolvimento da aptidão física, bem como na promoção do desenvolvimento de valores e atitudes como a cooperação, a solidariedade, a iniciativa, a promoção de autonomia, a valorização da criatividade, a responsabilidade, a resolução de problemas, a inclusão, o respeito, a ética desportiva, o fair-play, o espírito desportivo, o saber ganhar, o saber perder, o saber estar, o saber ser, o saber fazer, o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a estar, a higiene e segurança

peçoal e coletiva. Sempre com a visão e perspectiva assente na qualidade de vida, do bem-estar e saúde, reforçando o gosto pela prática regular de exercício.

De acordo com Bento (2003), existem quatro processos essenciais para uma boa prática de ensino eficaz. São elas, a Instrução, a Gestão e Organização de Aula, o Controlo, Disciplina e o Clima de aula. Neste sentido, no decorrer da PES, trabalhou-se para fortalecer uma boa relação com os alunos, sendo tolerante, disponível, assíduo, pontual e acima de tudo sempre aberto a diálogos. Atuou-se de forma a incluir todos sem exceção, promovendo nos alunos a adoção um estilo de vida ativo duradouro, estimulando a sua autonomia e capacidade de tomada de decisão acertada, numa perspectiva de saúde.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Segundo Siedentop (1991), o processo de ensino e aprendizagem é repartido por tarefas de organização, tarefas instrucionais e no sistema social dos alunos. Desde o primeiro contacto com os alunos, o EE procura saber o nome de cada um, facilitando assim a comunicação entre ambos. Nos momentos de instrução procura ser objetivo e claro na transmissão da informação para melhor aproveitar o tempo. Nestes momentos, a colocação da voz tem um papel preponderante, particularmente no pavilhão, onde com o decorrer de várias aulas em simultâneo, por vezes as condições acústicas ficam comprometidas.

Segundo Quina (2009), existem vários momentos para o professor instruir os seus alunos, nomeadamente quando se realiza a introdução da aula, na apresentação dos exercícios de aprendizagem aos alunos, no momento quando auxilia os alunos, dispondo incentivos e informações (feedbacks pedagógicos) durante a realização das tarefas propostas e, por fim, no momento final da aula, onde há o balanço de toda a sessão. O mesmo autor defende que a aula de EF começa sempre com a sua respetiva apresentação, salientando dois objetivos principais, sendo eles, o fornecimento da ideia geral da aula e a transmissão motivacional para a sua realização.

A demonstração de um determinado exercício, é a transmissão de uma imagem visual para os alunos, daquilo que vai ser ensinado e do que estes se devem focar para no momento seguinte possam repetir com sucesso. Assim sendo, instrução dos exercícios era acompanhada por uma breve demonstração do exercício e/ou do gesto técnico. Os alunos que observavam a demonstração, encontravam-se sempre organizados em meia-lua, de frente para o EE, de forma a não haver possíveis distrações, e com um ângulo de visão correto para captar uma boa perceção do exercício. Por outro lado, o questionamento aos

alunos que dominassem a modalidade ou técnica abordada era um método utilizado pelo EE, privilegiando o conhecimento por parte dos alunos.

Desta forma, relativamente á minha atuação tanto na explicação dos exercícios como na sua demonstração, considero que tive inicialmente um cuidado redobrado, para não correr o risco de faltar alguma informação relevante ou critérios de êxito. Iniciei com explicações mais específicas antes do exercitamento das tarefas, instruindo com um maior impacto na realização das tarefas. Esta alteração aumentou a compreensão dos alunos no que era pedido pelo EE, facilitando assim na realização das tarefas e consequentemente um melhor processo de ensino aprendizagem.

O feedback poderia ou não vir acompanhado por uma execução da tarefa, reforçando a ideia pretendida. Para Sequeira e Rodrigues (2017), um professor poderá influenciar positivamente ou negativamente a prestação do aluno através da sua capacidade de saber comunicar, sendo o feedback uma das técnicas de intervenção pedagógicas fulcrais para modificar o comportamento e a prestação motora dos alunos.

Rosado e Mesquita (2011), classificam o feedback em duas grandes categorias: o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado. A primeira está ligada ao processo de ensino que foi utilizado para dar informações centradas na execução dos movimentos. No que diz respeito à segunda esta conecta-se ao produto, ou seja, relaciona-se ao resultado pretendido através da execução da habilidade. Quando averiguava que as prestações dos alunos eram positivas e iam de acordo com o objetivo pretendido, dava um feedback positivo procurando sempre valorizar (Hamad, 2018) o aluno criando motivação e um clima positivo de aprendizagem. A maior parte dos feedbacks emitidos foram de carácter individual, no entanto, se os erros de execução fossem comuns, os feedbacks eram dirigidos ao grupo.

Assim, para Rosado e Mesquita (2011, p. 92), “um outro momento privilegiado de transmissão de informação encontra-se nos minutos finais da sessão”. Nesta fase final, o objetivo do EE passava por, em conjunto com a turma, realizar uma síntese e reflexão dos aspetos chaves abordadas. Este era também um momento de esclarecimento de dúvidas e de preparação dos alunos para os conteúdos a abordar na aula seguinte.

Siedentop (1991), refere que para uma gestão de aula eficaz, o professor deve maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação, nomeadamente, no que refere às tarefas diretamente associadas aos objetivos de aprendizagem. A gestão dos alunos, do tempo de aula, do material e do espaço foi sempre uma preocupação, já que modificava por vezes o próprio planeamento da aula. Desta feita, o momento de planeamento da aula e construção do respetivo plano de aula, foi elaborado tendo em conta todas as questões

inerentes à gestão, procurando sempre oferecer aos alunos as melhores condições de aprendizagem.

No que diz respeito ao tempo de aula, este aspeto não se alterou durante o ano letivo, já que todas as turmas tinham aulas de noventa minutos. Para garantir o máximo aproveitamento do tempo disponível, a pontualidade dos alunos foi sempre pedida pelos EE. Do mesmo modo, apliquei estratégias de organização que rentabilizassem o tempo útil de aula e as experiências de aprendizagens vividas por parte dos alunos.

Por fim, no que diz respeito à gestão do espaço, o planeamento das aulas foi condicionado e elaborado de acordo com o horário das instalações, bem como do roulement das mesmas que ditavam a sua disponibilidade de ocupação. Na utilização do pavilhão escolar, podia contar com pelo menos um terço do espaço, sendo que por vezes conseguia utilizar mais. Por outro lado, no pavilhão municipal e para a turma 12^oCT1, contava sempre com total disponibilidade do pavilhão, tornando-se deveras benéfico para a organização e dinâmica das aulas. Concluo assim que nunca surgiram constrangimentos difíceis de superar na organização do espaço, já que tinha todas as ferramentas necessárias para a realização das aulas em ambas as turmas.

No que diz respeito à disciplina, as aulas de um modo geral decorrem com naturalidade e sem grandes casos para apontar, havendo naturalmente um receio inicial que foi facilmente ultrapassado, graças também às turmas, que dispunham de elevados níveis de motricidade, comportamento de excelência e uma motivação para a tarefa elevada.

Para Aranha (2004) no que diz respeito ao Clima, o professor deve criar soluções de forma a gerir o ambiente psicossocial da aula e influenciar as atitudes, expectativas e comportamentos pessoais e sociais dos alunos. Uma das melhores formas de proporcionar um melhor ambiente em contexto de aula, é criar empatia com os alunos assegurando-lhes que estão a ser ouvidos.

Em conformidade, de forma a manter um bom ambiente com todos os alunos, desde cedo que o EE tentou criar laços com todos os intervenientes, principalmente nos momentos de descontração, como por exemplo antes do início da aula ou até mesmo nos intervalos entre as mesmas.

4.1.4 Avaliação

Bento (2003), afirma que conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor.

O processo ensino e aprendizagem é composto por três momentos fundamentais

de avaliação: a avaliação diagnóstica que é a primeira avaliação a realizar, ou seja, é a avaliação que se realiza no início do processo de ensino aprendizagem; a avaliação formativa que podemos qualificar de avaliação intermédia uma vez que, é realizada durante todo o processo de ensino e por fim, a avaliação final, que podemos designar de sumativa (Aranha, 2004). Estes momentos de avaliação ocorrem de uma forma sequencial e durante todo o processo.

Para Abrantes, (2002), a avaliação é uma questão complexa, em constante discussão. É um elemento regulador das práticas pedagógicas, mas que assume, também, uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.

A avaliação dos alunos em EF não se limita ao ato de classificar, corresponde também a uma atitude crítica e renovadora permitindo à escola assumir-se como algo mais humano. A avaliação permite confirmar se a disciplina está a ser bem orientada ou não, e executar os reajustamentos se necessário.

Aranha (2004) refere que as avaliações ajudam de forma sistemática os objetivos e as estratégias do docente, adequando a atividade pedagógica do mesmo às necessidades dos alunos, garantindo o sucesso da aprendizagem.

Avaliação Diagnóstica (AD)

Antes de ser dado início ao processo, deve avaliar-se a população alvo, através de uma avaliação inicial que permite identificar o real nível dos alunos, constituindo um indicador fundamental para a definição de objetivos, estratégias, metodologias, etc. Esta avaliação tem um carácter marcadamente diagnóstico (Aranha, 2004). O mesmo autor refere que esta avaliação deve medir, de forma geral, o nível da turma e não de forma individual o nível dos alunos.

Após verificar os níveis dos alunos, foi possível identificar onde se encontrava o nível da turma, de uma forma geral. Estes dados serviram para planear as UD prevista de uma forma eficaz.

Avaliação Formativa (AF)

A AF traduz-se na observação por parte do professor, das respostas dadas pelos alunos ao longo das aulas, aos estímulos e conteúdos abordados. Esta avaliação é sem dúvida a mais difícil, dada a sua complexidade e pela forma simultânea como ocorre com as tarefas de gestão de sala de aula e instrução. Segundo (Gonçalves et al., 2016), afirmam que o processo de avaliação formativa contribui para eficácia do ensino porque consiste

na observação e interpretação de ações dos alunos permitindo orientar o processo ensino e aprendizagem.

No domínio do saber, todos os alunos realizam um teste teórico sobre a modalidade abordada no período. A matéria teórica é lecionada durante as aulas e ainda é fornecido atempadamente um guia com todas as características da modalidade, desde a caracterização do jogo e das regras, às técnicas e táticas. Por outro lado, em EAD foi realizado um trabalho por grupos sobre vários tipos de dança, de forma a dar a conhecer a todos um pouco mais sobre outras danças e tradições.

No que diz respeito aos alunos com atestado médico, estes teriam que no final de cada período entregar um trabalho teórico, onde teriam que realizar um relatório sobre as aulas e matéria abordada ao longo da mesma.

Avaliação Sumativa (AS)

A avaliação final contém um carácter sumativo, sendo que serve como compêndio do que ocorreu ao longo deste processo, refletindo pelo sucesso do produto, que fornece informações do produto final e permite fazer um balanço da atividade. (Aranha, 2004). Esta caracteriza-se por ser de carácter pontual e ter uma vertente classificatória (Gonçalves et al., 2016). A AS era realizada no final de todas UD, em ficha própria, uniformizada pelo grupo de EF, e compreendendo os objetivos distintos e aprovados pelo mesmo para o ano de escolaridade, como demonstra a imagem seguinte. Desta forma, dava a todos os alunos de EF uma homogeneidade nas suas avaliações, sempre em conformidade com as restantes turmas.

Figura 3: Ficha de avaliação sumativa de voleibol- 12º ano

Nº	Nome	Posição base/ deslocamentos		Serviço			Manchete			Passe			Ação Finalização			Identifica as regras básicas do jogo			Total
		1	2	1	2	3	1	2	3	1	3	5	1	3	5	1	1,5	2	
1																			20
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
Total																			

Figura 4: Critérios de avaliação da modalidade de voleibol

Nível	Posição base/ deslocamentos
1	Os alunos não apresentam uma atitude corporal correta (pés afastados à largura dos ombros, membros inferiores ligeiramente fletidos e olhar dirigido para a frente);
2	Os alunos apresentam uma atitude corporal e deslocamentos correctos;

Nível	Serviço
1	O aluno realiza o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis), com dificuldade (não orienta o corpo para o alvo, não coloca o pé contrário à mão de batimento numa posição mais avançada ou não acompanha o movimento de batimento);
2	O aluno realiza o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola no campo adversário;
3	O aluno realiza o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.

Nível	Manchete
1	O aluno realiza manchete com muita dificuldade (não parte da posição base, não dirige o olhar para a bola, não coloca os apoios dirigidos para o alvo, não realiza a extensão e rotação externa dos MS e não realiza a extensão dos MI);
2	O aluno realiza com alguma dificuldade a manchete partindo da posição base, com o olhar dirigido para a bola, com os apoios dirigidos para o alvo e com extensão e rotação externa dos MS e realiza a extensão dos MI;
3	O aluno realiza a manchete em direcção ao passador, partindo da posição base, com o olhar dirigido para a bola, com os apoios dirigidos para o alvo e com extensão e rotação externa dos MS e realiza a extensão dos MI;

Nível	Passe
1	O aluno realiza o passe de frente com alguma dificuldade (não dirige o olhar para a bola, não coloca as mãos com os dedos bem afastados à altura da testa ou não realiza a extensão de todos os segmentos corporais);
3	O aluno realiza o passe de frente com o olhar dirigido para a bola e coloca as mãos corretamente à altura da testa, mas não realiza a extensão de todos os segmentos corporais;
5	O aluno realiza o passe de frente com o olhar dirigido para a bola, com os apoios dirigidos para o alvo coloca as mãos corretamente à altura da testa e realiza a extensão de todos os segmentos corporais;

Nível	Ação de Finalização
1	O aluno realiza a ação de finalização com dificuldade, não coloca a bola em passe ou remate;
3	O aluno realiza a ação de finalização com alguma dificuldade (coloca a bola em passe, manchete ou remate);
5	O aluno realiza a ação de finalização de forma a dificultar a ação defensiva do adversário, remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto.

Nível	Identificação das regras básicas do jogo
1	O aluno tem dificuldades em perceber o objetivo do jogo e não conhece nem aplica as regras;
1,5	O aluno conhece o objetivo e as regras de jogo, mas revela algumas dificuldades na sua aplicação;
2	O aluno conhece o objetivo do jogo e entende/aplica as regras corretamente.

Segundo os mesmos autores, a Avaliação Sumativa refere-se ao balanço final permitindo ao docente ter uma visão do que foi o processo ensino e aprendizagem (Gonçalves et al., 2016). Esta surge pelo momento em que o professor avalia o desenvolvimento motor do aluno em função das estratégias aplicadas, sendo através desses resultados que avalia se o processo de ensino e aprendizagem foi ou não eficaz. Desta forma, e reajustando todo esse processo, promove uma melhor qualidade tanto no planeamento como na realização.

Podemos concluir que a avaliação sumativa é uma sustentação da avaliação formativa, sendo um complemento à avaliação no domínio do saber fazer ao longo de todas as aulas.

A proposta de classificação final dos alunos em cada período vai ao encontro dos critérios gerais de avaliação para a disciplina de EF na ESV e assenta em 4 áreas:

- a) Atividades Físicas (55%) - avaliação sumativa da modalidade lecionada naquele período;
- b) Conhecimentos (10%) – realização através de testes escritos ou trabalhos teóricos;
- c) Aptidão Física (10%) – realização da bateria de testes FitEscola adaptado;
- d) Atitudes e Valores (25%) – classificação sobre a pontualidade, assiduidade, empenho, espírito de grupo, etc.

Os instrumentos utilizados em cada um dos momentos de avaliação foram:

- a) Atividades Físicas: testes práticos e o registo de observação das aulas;
- b) Aptidão Física: FitEscola (vaivém, flexibilidade dos membros superiores, impulsão horizontal, flexões de braços e abdominais)
- c) Conhecimentos: teste escrito ou trabalho
- d) Atitudes e Valores: registo de observação das aulas

Autoavaliação

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

Neste sentido, no final de cada período foi entregue aos alunos a ficha de auto e heteroavaliação, criada previamente pelo grupo de EF. O preenchimento e entrega destas fichas, permitia que surgisse um pequeno diálogo com os alunos, sendo um momento em que podiam refletir sobre o trabalho que haviam desenvolvido e perceber se a proposta de nota que tinham feito estava minimamente aproximada à proposta de nota do EE e OC.

5. Ensino à Distância (E@D)

Devido às condicionantes provocadas pela pandemia covid-19 e de forma a continuar com a lecionação devido ao conseqüente encerramento dos estabelecimentos de ensino, foi necessário a implementação do ensino em E@D.

Conseqüentemente, o nosso planeamento para o 2º período letivo teve de ser alterado juntamente com o restante grupo de EF, de forma a dar uma boa resposta a todos os alunos e a permitir a aprendizagem de conteúdos científico-pedagógicos em casa. Assim, a modalidade de futebol foi alterada para o último período e permaneceu a modalidade de dança aeróbica, já que esta torna-se mais fácil para a realização num regime a distância.

Desta forma, devido as alterações que foram feitas, esta UD teve a duração de 13 sessões, com tempo útil de 70 minutos. Inicialmente e na plataforma Zoom, era abordada e desenvolvida a partir tabatas, a aptidão física. De seguida, os alunos iam para as suas salas do Microsoft Teams, anteriormente criadas pelos EE, de forma a cada equipa tivesse a sua sala e desenvolve-se as coreografias para a avaliação final. Esta coreografia contemplava um total de cinco blocos coreográficos, dois deles apresentados pelos EE no início da UD.

O processo de ensino e aprendizagem contemplou todas as características básicas do MED como a época desportiva e o evento culminante realizado no final de cada unidade didática. Por outro lado, a afiliação, sendo os alunos divididos em equipas com níveis heterogéneos no domínio motor que se mantiveram durante toda a unidade didática, acompanhado com a realização de registos constantes, onde cada equipa, em todas as sessões, ganhava pontos.

Por fim a competição formal, onde inicialmente existiu uma pré-temporada, a temporada propriamente dita e a final, incluindo jogos oficiais, sendo esta seguida pela festividade, onde cada equipa criou um nome, um grito e uma cor representativa, promovendo a motivação e entusiasmo dos alunos (Siedentop et al., 2011).

A pré-temporada teve como propósito a explicação de todos os processos inerentes ao desenvolvimento de aulas segundo este modelo, assim como também a distribuição dos alunos pelas diferentes equipas: treinadores, dançarinos e registadores. Os treinadores assumiam um papel de maior importância dentro do grupo, assumindo um maior controlo na escolha dos passos de dança, mas nunca descartando a ajuda dos colegas na pesquisa e sempre com a supervisão do professor. Os registadores assumiram um papel mais reflexivo, onde no final de cada aula e dentro dos grupos no Microsoft Teams, redigiam

um breve resumo e feedback sobre a aula. Esta preparação dos alunos foi complementada com tarefas adicionais através de materiais didáticos produzidos pelo professor, como o manual de equipa.

Na parte instrucional do professor, foi assumido um papel de mediador entre as equipas, de forma que todo o processo de ensino e aprendizagem prosseguisse da melhor forma. Assim, com a criação das salas para cada equipa no Microsoft Teams, o professor circulava de sala em sala, de forma a conseguir responder a todas as questões e dificuldades sentidas pelos alunos. Se, porventura, uma equipa necessitasse do professor, bastava mandar uma mensagem para o chat da equipa, informando-o automaticamente. Estas estratégias de ensino mais implícitas e informais conferem ao aluno protagonismo central nas decisões relacionadas com o processo de aprendizagem, nomeadamente na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, comprometendo-o e responsabilizando-o pelas decisões/ações correntes nos cenários de aprendizagem, em suma, incentivando-o a aprender de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável (Mesquita, 2012).

5.1 Afiliação a uma equipa mesmo a distância

Com a realização do MED a distância, a afiliação a uma equipa e esta foi preponderante para alcançar o sucesso em todas as tarefas. Mesmo em casa, houve um aumento considerável na cooperação entre os alunos, observando-se durante a aula, menos distrações. Este resultado é demonstrado pelos excertos seguintes nos quais um dos entrevistados revela que o confinamento e a constante permanência em casa, levou ao aumento do tempo para a realização das tarefas da aula, mesmo fora da mesma.

Para além disso, a equidade no seio das equipas foi deveras importante, tentando distribuir de igual forma o trabalho por todos os elementos do grupo, realçando as qualidades de cada um. Não havia um caminho traçado e todas as ideias foram ouvidas para o sucesso ser alcançado.

Como consequência, as relações interpessoais surgiram das alterações que foram sentidas pelo E@D estabelecidas em equipa. As relações interpessoais apresentaram uma melhoria significativa, onde os alunos que não eram tão próximos conseguiram aumentar a ligação que tinham com os colegas da equipa, apesar de se verem apenas por um ecrã. O empenho dos alunos veio-se a notar diferente ao longo da unidade didática, havendo um desempenho maior à medida que as aulas iam avançando. Todos os elementos do grupo estavam empenhados em ter a melhor performance possível não só individual, mas também em grupo, fazendo com que todos se ajudassem mutuamente, dedicando assim

bastante tempo fora de aula a treinarem com os colegas.

5.2 Aprendizagem mesmo a distância

Foram desenvolvidas competências específicas como o ritmo, coordenação, expressão corporal, no qual existiu uma melhoria significativa. A repetição constante fez com que existisse uma evolução por parte dos alunos, sendo que no evento culminante se fez notar todo o investimento feito durante as aulas e fora das mesmas.

Também conseguiram aprimorar a contagem dos tempos musicais, aliado à criação de uma coreografia constituída por cinco blocos musicais durante a época desportiva.

5.3 Dificuldades

A utilização de tecnologia surgiu recorrentemente como uma dificuldade do trabalho proposto em todas as aulas. O facto de a qualidade da rede, por vezes, falhar fez com que existissem dificuldades no acompanhamento dos passos, na comunicação feita e na coordenação da música por parte de todos os elementos do grupo. Havia elementos de alguns grupos que acabavam por não participar no processo de criação e desenvolvimento das coreografias acabando por duplicar o trabalho que os restantes colegas tinham de realizar.

O espaço de aula surgiu como um tema de habitual flagelo em certos alunos, onde a dificuldade de possuírem um espaço amplo prejudicava a prática. Sendo necessário na dança aeróbica uma liberdade acentuada de movimentos, a necessidade de espaço é fulcral para uma boa exercitação e entendimento da modalidade.

5.4 Avaliação

A avaliação realizada durante o E@D foi um pouco diferente dos outros períodos, devido às dificuldades em avaliar as modalidades propostas. Por isso mesmo, o grupo de EF da ESV optou por utilizar as avaliações do 1º período letivo.

Segundo Resende et. al (2020), o grande objetivo dos EE é não cometer injustiças e, ao mesmo tempo, valorizar as tarefas que são propostas. Desta forma, o mesmo afirma que a avaliação deve ser realizada com base na participação, na pontualidade em enviar as tarefas propostas, no empenho demonstrado durante as aulas, na criatividade e na motivação dos alunos.

Apesar dessa opção por parte do grupo de EF, o nosso NE optou por utilizar um

método diferente, já que o MED e a modalidade escolhida tornaram possível os alunos serem avaliados no final da UD, desde as atividades físicas que valem 50%, aos conhecimentos e atitudes e valores, sempre claro com uma avaliação contínua do 1º período.

Deste modo, foi criado por parte do NE uma tabela Excel para cada equipa, onde os alunos autoavaliavam-se e avaliavam o seu grupo, de forma a haver uma coerência nas notas finais. Por outro lado, no parâmetro dos conhecimentos, cada turma teria de apresentar no final no período um trabalho em grupo sobre um tipo de dança escolhido previamente, de forma a aprofundar o conhecimento sobre as diferentes danças existentes.

Por fim, na parte da aptidão física, o método utilizado foi de encontro ao restante grupo de EF, utilizando as avaliações do período passado.

6. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

O ano da PES torna-se deveras importante para um EE mesmo fora do contexto da lecionação, já que permite a participação ativa nas atividades desenvolvidas no seio escolar e permite desenvolver uma relação com a comunidade escolar, desde docentes, não docentes e alunos. “A Participação na Escola e Relação com a Comunidade engloba atividades não letivas e tem como principal objetivo a integração do EE na comunidade educativa e envolvente, desempenhando tarefas com significado para os alunos e em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa” (Batista & Queirós, 2013).

6.1 Atividades realizadas

Relativamente à minha participação na escola, posso afirmar que participei ativamente nas atividades organizadas pelo grupo disciplinar de EF. Esta participação ativa no seio da comunidade escolar, proporcionou ao EE e a todo o NE uma experiência relativa a todo o processo que o planeamento de uma atividade necessita, sendo deveras enriquecedor para todos os participantes.

Devido às condicionantes que a pandemia trouxe para o seio escolar, a maioria das atividades foram adiadas ou canceladas, já que se tornou deveras complicado para a realização das mesmas, como por exemplo a participação no Desporto Escolar. Contudo, foi possível a realização de um torneio escolar e do seminário no último período, com as turmas do curso profissional de Desporto e com a turma do 12ºct1 e alguns docentes, respetivamente.

Para a realização do torneio, foi necessário a criação das fichas de inscrição, uma ficha com os grupos, equipas, jogos e classificações e ainda uma ficha com todo o regulamento do torneio, onde apresentava como deveriam ser compostas as equipas, as regras e tempo de jogo e ainda o regulamento disciplinar.

Apesar de o torneio conter três modalidades: badminton, voleibol e andebol, o NE teve o maior impacto no torneio de voleibol, sendo este o seu foco desde o seu início.

O seminário do NE da ESV decorreu no dia 24 de maio, com a participação da turma 12^oct1, já que a mesma decorreu no horário da aula, com a participação do OC e com a presença de alguns docentes do grupo de EF. Esta foi realizada no auditório da escola e teve como tema principal o Projeto de Intervenção realizado pelos EE, que tinha como título principal a implementação do MED em E@D: uma utopia ou inovação? Experiências dos participantes. Desta forma, os EE optaram por uma apresentação em PowerPoint, de forma a ser mais claro e fácil a transmissão do conteúdo para todos os que estavam presentes.

De salientar a ajuda do OC para a correção e ajuda durante a realização e preparação da mesma, demonstrando uma grande preocupação para que tudo corresse da melhor forma possível.

Enquanto às atividades extras durante este ano, tive o prazer de participar nas reuniões relativamente aos concelhos de turma e às entregas das notas das duas turmas nos primeiros dois períodos, ficando a conhecer melhor os procedimentos e o papel de um diretor de turma.

6.2 Fazer aprender para lá de uma aula: impactos da minha experiência e atuação

O professor de EF, através do Desporto, permite a formação integral do aluno (Bento, 2003). Desta forma, a maior recompensa que um professor de EF pode sentir é o crescimento enquanto pessoa por parte dos seus alunos.

Assim, é na comunidade escolar que os alunos conseguem desenvolver as suas grandes competências enquanto pessoas e futuros adultos, presenciando uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos, desde as aulas de EF às outras disciplinas, sendo cada uma delas importante para o impacto das mesmas nessas competências desenvolvidas, como a competência, a solidariedade, a igualdade, o trabalho em equipa, entre outros. Como Bento (2003) refere, os valores adquiridos no desporto vão além do espaço de aula, transitando para além dele.

Em continuidade, tentei desde sempre inculcar aos meus alunos um espírito competitivo saudável, acompanhado com valores éticos e morais que devem ser levados

para fora das aulas de EF, tentando melhorar ainda o clima e os laços de amizade entre todos, fomentando o espírito de entreajuda.

Em suma, o impacto da minha experiência neste ano foi tão prazeroso como desafiador, indo além de uma simples responsabilidade que é a lecionação. Todos somos humanos e todos temos sentimentos, às vezes piores ou melhores, o que podem levar a situações mais difíceis para um EE com pouca experiência. No entanto, são nestes momentos que temos de refletir e tentar perceber quais foram os motivos que levaram a essas piores situações, daí a importância de estabelecer um relacionamento forte com todos os alunos, dentro e fora da sala de aula.

Neste seguimento, o EE deve desde o início dar ao aluno não só o conhecimento sobre as aulas de EF e tudo o que isso envolve, mas sim uma forma também de os ajudar e perceber os seus sentimentos, aumento a confiabilidade e a amizade, tornando-se consequentemente muito mais recompensador para o EE.

6.3 Socialização profissional e social

Quando falamos sobre a socialização profissional referimo-nos à interação que o EE estabelece com a restante comunidade escolar. Esse relacionamento e participação positiva na escola, desde as atividades realizadas, aos espaços de convívio, tiveram uma importância no desenvolvimento enquanto futuro professor. Desta forma, um clima positivo apresenta bons relacionamentos interpessoais e é visto como um conjunto de percepções em relação à instituição onde ensina (Vinha et al., 2016).

Desde o início do ano da PES que o EE teve como objetivo marcar a diferença na comunidade escolar e nos seus alunos. Como tal, foi colmatando ao longo do ano algumas dificuldades que foi encarando.

Consequentemente, o OC teve um papel primordial, quer no processo de formação dos EE, quer no aconselhamento dos mesmos, desde partilhando as suas experiências vividas ao longo da sua vida académica, aos seus saberes, ajudando ao mesmo tempo os EE a ultrapassarem as suas fragilidades e medos. Este acompanhamento tornou a PES um processo mais calmo e realista e, por outro lado, menos stressante, sendo deveras importante estabelecer desde o início do ano uma relação de confiança entre o OC e os EE.

Desta forma, esta relação de positividade e de confiança é algo que deve ser trabalhado por todos, já que não deixa de ser exigente trabalhar todos em conjunto durante vários meses, no entanto, a comunicação, a sinceridade e a lealdade tornam-se características importantes durante todo este processo.

6.4 A componente ético-profissional

A ética profissional é um conjunto de normas éticas que reúnem a consistência do profissional, representando-se como um conjunto de comportamentos que o docente deve ter em conta, de forma a desempenhar a sua função da melhor maneira possível. O respeito, profissionalismo e a cooperação, devem ser pontos bases para qualquer profissional da nossa área, tanto dentro da comunidade escolar como nas tarefas que lhe são atribuídas.

Desta forma, o EE representou um papel ativo durante todo o ano letivo, contribuindo com a sua participação e apoio em diversas atividades escolares, sublinhando em cada uma delas a sua assiduidade e pontualidade.

Por outro lado, no relacionamento com a comunidade escolar, o EE zelou pelos seus valores como pessoa, acumulados ao longo da minha vida, como o respeito pelos outros e a humildade, promovendo a relação e a criação de laços próximos com toda a comunidade educativa, desde alunos, docentes e não docentes.

Em conclusão, a dinâmica criada pelo NE e pelos restantes professores de EF, fez com que a vivência do EE fosse mais enriquecedora, influenciando de forma positiva o meu percurso como futuro docente e, ao mesmo tempo, influenciando os alunos, permitindo a potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

7. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é um processo fundamental para o desenvolvimento de um professor. De acordo com Cunha (2010), a sociedade atual é caracterizada pela constante mudança, realçando a necessidade que os professores devem possuir em atualizarem os seus métodos, técnicas e conteúdos de ensino, bem como a constante reflexão, já que a simples prática de ensino não garante a progressão dos mesmos.

Assim, todo o processo de formação desempenha um papel fulcral na formação do EE, no entanto a acumulação de conhecimento não é só, por si, suficiente. Desta forma, o ano a PES teve um papel preponderante no desenvolvimento do EE, sendo que a capacidade reflexiva surge como promotora do desenvolvimento profissional, (Mesquita & Roldão, 2017).

Consequentemente, no início do ano letivo surgiram várias dificuldades na intervenção pedagógica, sendo estas ultrapassadas pelas reflexões realizadas pelo EE e pelas pesquisas feitas pelo mesmo.

Resumidamente, o desenvolvimento profissional é todo o processo reflexivo e

continuo pressupondo igualmente de uma aprendizagem ao longo de toda a sua carreira em diversos contextos, em que o professor se assume como protagonista principal.

7.1 Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo de profissão

Ao longo deste ano da PES, fui confrontado com inúmeras inseguranças e dúvidas, que me levaram a uma reflexão sistemática sobre as minhas ações e sobre as decisões que ia tomando. Para conseguir ultrapassar estas fragilidades, o OC sempre nos acompanhou e apoiou em todos os obstáculos. Contudo, o seu papel fundamental não é corrigir os nossos problemas, mas sim orientar o EE para que ele consiga solucionar os seus problemas sozinho, melhorando o nosso desenvolvimento profissional. Tardif (2012), admite que o conhecimento dos professores não provém apenas de uma fonte, mas sim de várias e diferentes momentos da história da vida e das suas carreiras profissionais. Desta forma, esses saberes vão sendo fortalecidos ao longo do tempo, através das inúmeras situações de aprendizagens.

Para um EE, a necessidade de adquirir conhecimento nunca é demais, por isso é importante perceber que a formação continua é um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento nas nossas capacidades como futuros professores de EF.

Para além das aulas e das reflexões das mesmas, foram várias as formas como conseguimos desenvolver-nos a nós mesmos, como os projetos de intervenção do ISMAI, o seminário e a visualização de vários webinar realizados de forma gratuita e online. Estes eventos constituem um marco importante na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

Desta forma, tudo o que foi vivenciado na PES, foi de extrema importância já que os problemas e as adversidades encontradas, obrigaram o EE a procurar evoluir, aprender e retirar as melhores lições para a sua futura carreira como docente.

8. Reflexões finais

E assim chegamos ao fim do ano mais enriquecedor na minha vida académica, sendo este relatório o último passo para me tornar o que sempre mais ambicionei e trabalhei, docente de educação física. É neste capítulo final que vou exprimir os meus sentimentos relativos a este ano letivo, desde as minhas inseguranças iniciais às certezas finais. É difícil traduzir todas as minhas vivências desde ano, já que foi um ano completamente diferente de todos os outros.

Assim, o meu percurso ao longo deste ano fez com que as minhas fragilidades enquanto professor se desvanecessem, tornando-me mais seguro e assertivo nas minhas

decisões. Com o passar dos meses e com a experiência que fui acumulando dentro do seio escolar, senti que comecei a olhar para os meus obstáculos de forma mais resiliente e com ainda mais vontade de os ultrapassar, tornando-me melhor docente e uma pessoa mais responsável.

Congratulo-me por ter alcançado com sucesso os objetivos que me fui propondo ao longo do ano, mesmo com todos os obstáculos e dificuldades encontradas.

Claro que o meu trajeto durante este ano não foi feito sozinho, já que tive toda a ajuda e cooperação de todas as pessoas envolvidas neste processo, desde os professores do ISMAI que sempre nos ajudaram, ao meu NE que foi, sem dúvida, a minha maior ajuda e a todos os profissionais que fui conhecendo na escola. O OC foi a pessoa que mais acreditou em mim, desde a fase inicial em que sentia que tinha muito que melhorar, até ao final do ano, onde a maioria dessas fragilidades tinham sido ultrapassadas. Sempre com a mesma vontade de nos ajudar e aprender connosco, com uma grande dedicação e simpatia para com os EE, levando a um clima dentro do NE que nunca me irei esquecer.

Não posso também deixar de destacar a importância daqueles que foram a maior razão de todo o nosso trabalho ao longo da PES, os alunos. Mostraram-me que ser professor é muito mais que um mero transmissor de conhecimentos, mas também um conselheiro, educador e confidente. Desta forma, esta experiência superou todas as minhas expectativas e mostrou-me o caminho que devo seguir quando tiver as minhas próprias turmas.

Neste momento, é com entusiasmo e ânsia que aguardo por novas experiências como docente, de forma a transmitir todo o meu conhecimento adquirido durante estes cinco anos, tomando consciência que todos os alunos são diferentes e que devem ser encarados de forma distinta.

Para finalizar, e apesar dos obstáculos que irei encontrar na minha vida profissional para me tornar um docente de EF, irei sempre lutar por este sonho de conseguir trabalho numa escola e exercer o que mais me apaixona.

9. Referências

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, M. Fernandes & L. Santos (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física. Definição de objetivos*. Núcleo Editorial e Gráfico.
- Araújo, R. (2015). Long-term Implementation of Sport Education and Step_Game Approach: The development of students' volleyball competence and student-coaches' instructional skills (PhD). FADEU-UP.
- 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.
- Batista, P. M., Graça, A., & Matos, Z. (2008). Termos e características associadas à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 377–395
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-51). FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Ed). Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Conceição, J., Santos, J., Sobrinha, M. & Oliveira, M. (2019). A importância do planeamento no contexto escolar. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica. *Faculdade São Luís de França*.
- Corte, A. C. D., Lemke, C. K. & Pelozo, R. C. B. (2015). O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *XII Congresso Nacional de Educação*, 10, 31002–33110.
- Cunha, M. I. & Zanchet, B. M. B. A. (2010). A problemática dos professores iniciantes: Tendência e prática investigativa no espaço universitário = The problem of beginning teachers: Trends and investigative practices in the space of university. *Educação*, 33(3), 189–197.
- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10–11), 135–151.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, Á. (2016). Avaliação: Um caminho para o

sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. Edições ISMAI.

- Gülten, A. Z. (2013). Am I planning well? Teacher trainees' voices on lesson planning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93(2010), 1409–1413. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.053>
- Lopes, B. J. S., Souza, N. A. & Bernardo Guimarães, A. L. (2016). Avaliação da aprendizagem: uma experiência formativa com mapas conceituais. *Imagens da Educação*, 6(2), 8. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.29753>
- Mesquita, E. & Roldão, M. do C. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. Atas do II Seminário Internacional educação, territórios e desenvolvimento humano, 786–802. <https://doi.org/10.1360/zd-2013-43-6-1064>
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita, & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Casa da Educação Física.
- 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>.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp 48- 59). Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Instituto de Educação e Psicologia.
- Padilha, M., Bagatin, R., Milheiro, A., Tavares, F., Casanova, F., & Garganta, J. (2017). Visual search behavior and defensive tactical performance during small-sided conditioned soccer games. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2017(S1A), 358–366. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.358>
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-81). Editora FADEUP.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em educação física. Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52–60. <https://doi.org/10.47863/vryu8806>

Ricardo, V. (2005). Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: Um estudo

experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto.

- Rodrigues, M. A., & Baía, M. C. (2012). Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(7), 199-205.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto* (pp. 69 - 130). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A., & Silva, C. (2014). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens, (December), 1–14.
- Rodrigues, J., & Sequeira, P. (2017). A Comunicação do Treinador de Futebol em Competição. In *Contributos para a formação de treinadores de sucesso* (Issue February).
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. L., Hastie, P.A., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd edition). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport e ducation: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Vinha, T. P., A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G, A., Marques, C. A., Ramos, A. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127