

Universidade da Maia – ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

José Miguel Riba Nobre Moreira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário

Orientador Institucional

Luísa Maria Seara Moreira Carneiro Aires

Outubro de 2021



José Miguel Riba Nobre Moreira

Nº31642

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Luísa Aires, da Universidade da Maia, e orientação da Mestre Dioclécia Melo, da Escola Secundária Augusto Gomes.

Ficha de catalogação

Moreira, J. (2021), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado da Universidade da Maia.

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

Agradecimentos

À Professora Supervisora Luísa Aires, pela suas palavras e conselhos e toda a sua ajuda dada ao longo do ano.

À Orientadora Cooperante Dioclécia Melo pela sua amabilidade e disponibilidade expressas todos os dias da PES, a sua solicitude e o seu profundo conhecimento teórico-prático do Ensino da EF e Desporto.

Aos meus amigos da PES, Maurício e Nuno, pelas conversas e por todos os momentos partilhados, guardo-os para sempre.

À Universidade da Maia (ISMAI) que me acolheu.

À minha família, pelo apoio incondicional e contributo para a obtenção desta habilitação académica. Um especial agradecimento á minha mãe é o meu orgulho.

Índice

1. Introdução	6
2. Enquadramento Pessoal e profissional.....	7
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	7
2.2. Expetativas iniciais	8
3. Enquadramento institucional.....	9
3.2. A PES no ISMAI	10
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	10
3.3.1 Caraterização do meio local.....	12
3.3.2. Espaços desportivos e Materiais	13
3.3.3. Caraterização das turmas	13
3.4. Caraterização do núcleo da PES	15
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	16
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
4.1.1. Conceção de ensino.....	17
4.1.1.1. Modelos de ensino	17
4.1.2. Planeamento.....	20
4.1.3. Realização.....	22
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	22
4.1.4. Avaliação	24
4.1.5. EAD	26
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	28
5.1. Atividades realizadas e trabalho colaborativo.....	28
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impacto da minha experiência e atuação.....	29
5.3. Socialização profissional e institucional	30
5.4. A componente ética-profissional	31
6. Desenvolvimento profissional.....	32
6.1. Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo da profissão	32
7. Reflexões finais.....	33
Bibliografia:	34

Resumo

Este documento tenta retratar a experiência vivida em contexto real como estudante estagiário da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Augusto Gomes, no ano letivo de 2020/2021. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) teve a duração de cerca de 10 meses recheados de aprendizagem, enriquecimento pessoal e profissional, bem como também momentos de paixão e prazer pela prática da docência. Assim, elaborarei uma descrição detalhada de todos os acontecimentos inerentes a esta experiência, apresentando todo o trabalho desenvolvido. Posto isto, este relatório é constituído por 7 capítulos: (1). Introdução: aborda de forma resumida, um enquadramento desta prática; (2). Enquadramento profissional: analisa o percurso pessoal e académico enquanto estudante estagiário e compara as expectativas iniciais com a realidade descoberta; (3). Enquadramento Institucional: que se refere à importância da Prática de Ensino Supervisionada, e a sua relação com a Universidade da Maia, a escola cooperante no lugar de prática e a caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, enquadrando a relevância da transição de todo o conhecimento académico para um contexto mais real; (4). Prática Profissional: do plano de análise ao da intervenção, no qual estão analisadas a organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem, desde a conceção do ensino, planeamento, realização, a avaliação e o ensino à distância; (5). Participação na escola e Relação com a Comunidade: através das atividades realizadas, impactos da experiência, socialização e componente ético-profissional, relatando pressupostos do papel do docente para além da aula e de todo o processo de ensino; (6). Desenvolvimento profissional: onde é abordado o processo contínuo da formação dos professores; (7). Reflexões finais: onde é concretizado uma autoanálise de todo o processo vivenciado;

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

Abstract

This document tries to describe the experience lived in a real context as an intern student of the Supervised Teaching Practice at Secondary School of Augusto Gomes, in the academic year of 2020/2021. The Supervised Teaching Practice (PES) lasted about 10 months filled with learning, personal and professional enrichment, as well as moments of passion and pleasure in teaching. Thus, I will elaborate a detailed description of all the events inherent to this experience, presenting all the work developed. Thus, this report includes 7 chapters: (1). Introduction: briefly addresses a framework for this practice; (2). Professional framework: analyzes the personal and academic path as a pre-service teacher and compares the initial expectations with the discovered reality; (3). Institutional Framework: which refers to the importance of supervised teaching practice and its relation with University of Maia, the cooperative school in the place of practice and the characterization of the supervised teaching practice nucleus, framing the relevance of the transition of all academic knowledge to a more real context; (4). Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, in which the organization and management of the teaching and learning process are analyzed, from the design of teaching, planning, implementation, evaluation and distance learning; (5). Participation in school and Relationship with the Community: through the activities carried out, impacts of experience, socialization, and ethical-professional component, reporting assumptions of the role of the teacher beyond the class and the entire teaching process; (6). Professional development: where is addressed the continuing process of teacher training; (7). Final reflections: where a self-analysis of the entire process experienced is realized.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Physical Education, Pre-Service Teacher

Lista de Abreviaturas

ApF- Aptidão Física

DGS- Direção Geral de Saúde

EAD- Ensino à Distância

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EFD- Educação Física e Desporto

EEFEBS- Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

ESAG- Escola Secundária Augusto Gomes

OC- Orientador Cooperante

OMS- Organização Mundial de Saúde

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNEF- Plano Nacional de Educação Física

PEE- Plano Educativo da Escola

RPES- Relatório da Prática do Ensino Supervisionada

SP- Supervisora

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionado (PES), introduzida no 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física do Ensino Básico e Secundário da Universidade da Maia (ISMAI).

Este relatório respeita as normas da instituição universitária e a legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro).

A PES realizou-se durante o ano letivo 2020/2021, na Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG). Nesta escola foi proposto, durante um ano letivo e com a supervisão por parte da Orientadora Cooperante (OC), a lecionação de uma turma do 11º ano de escolaridade e a partilha do 7º e 9º ano entre os estudantes estagiários (EE) do núcleo da PES. Também inserida no âmbito da PES, foi proporcionada uma breve experiência de lecionação a duas turmas do 2º ciclo da Escola Básica de Matosinhos

Neste documento, o objetivo resume-se em permitir realizar uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao nível das competências pessoais e profissionais e, perceber, através de uma autoanálise, as dificuldades sentidas e como, enquanto EE, as conseguiu ultrapassar.

A PES ensina ao aluno a adaptar os conteúdos e conceitos teóricos em problemas reais em contexto de trabalho e assim poder começar a construir o seu próprio estilo de atuação (Ryan et al., 1996).

Este pensamento pretende fundamentalmente enfatizar que toda a aprendizagem de natureza mais teórica, aprendida durante estes anos de formação académica seja, por um lado o suporte de toda a nossa intervenção e por outro transferida de forma adequada e eficaz para situações de natureza mais prática, dando a possibilidade de construir a partir daí um estilo pessoal de atuação e intervenção.

2. Enquadramento Pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

“...são as nossas escolhas, muito mais do que as nossas capacidades, que mostram o que realmente somos...” (Albus Dumbledore)

Transpomos diversos momentos-chave na nossa vida, com graus de importância que vão variando de acordo com a distância com que os olhamos: a tomada de decisão sobre a escolha de faculdade, sobre a área de especialização no mestrado e a entrada no mercado de trabalho. Todos estes momentos podem ser marcos que vão determinando o nosso percurso profissional. Pesamos um leque de opções, pensamos nas vantagens e desvantagens de cada possível escolha, usamos o nosso racional, mas também o emocional e por vezes fazemos tudo isto de forma “mecânica”, sem sequer nos consciencializarmos da complexidade de cada tomada de decisão.

O desporto, desde cedo, foi uma opção na minha vida. Desde tenra idade que senti uma grande atração pelo movimento e pela atividade física, tendo sofrido precocemente a influência da minha mãe – profissional nesta área. Sempre tive uma infância ligada à atividade física e não chega os dedos das duas mãos para contar o número de desportos que pratiquei. O gosto pela prática constante, levou-me a ingressar na faculdade e no curso de Educação Física (EF) e Desporto no ISMAI em 2016.

Ao longo dos meus 3 anos de licenciatura tive de conciliar os estudos com o futebol profissional, algo que não foi nada fácil devido ao facto de fazer unidades curriculares (UC) em 5 turmas diferentes.

Seguiu-se o Mestrado e a escolha pela via de Ensino. Esta opção deveu-se ao facto de ser uma área abrangente pela qual tenho um gosto especial e, mais uma vez, por influência da minha mãe que é mestre nesta área.

2.2. Expectativas iniciais

Na vida sempre criamos expectativas elevadas em torno daquilo em que nos envolvemos ou que de alguma forma nos diz respeito, estarmos imbuídos de enorme ambição e esperar que venham coisas positivas em tudo o que fazemos, às vezes até de forma irrealista e egoísta, é normal e até desejável.

Assim, eu expectava, nesta nova etapa da minha vida, tudo corresse da melhor forma e que ultrapasse esta fase difícil e importante com um enorme êxito e satisfação de dever cumprido. Contudo, para obter o triunfo na PES percebi que deviam existir alguns condicionalismos, um deles seria o próprio NPES e a sua dinâmica de trabalho, todavia, tive uma forte convicção que este não seria um constrangimento uma vez que fiquei com o meu colega Nuno Guimarães, com o qual partilhei muitos trabalhos ao longo da minha vida universitária e com o Maurício Freitas que, logo no primeiro dia que nos conhecemos mostrou se disponível para o grupo e com uma ambição de nos ajudar em prol do sucesso de todos.

Outras condicionantes, seriam as infraestruturas e materiais existentes na ESAG; o grupo de EF e a forma como os seus elementos iriam aderir e colaborar com a PES nas diferentes atividades; e também a forma como se iriam processar as relações interpessoais entre todos os intervenientes.

Outra condicionante poderia ser a mais importante: a situação pandémica, pois vivemos um período em que estamos condicionados às regras impostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Direção Geral de Saúde (DGS) para esta pandemia denominada COVID-19.

Em suma, e apesar de todas as condicionantes e receios normais existentes, expectava que iria conseguir me adaptar e evoluir de forma que chegasse ao fim com um sorriso no rosto e que, dissesse dever cumprido.

3. Enquadramento institucional

3.1. Importância da PES

Pimenta e Lima (2018), num livro onde relacionam a PES e a formação de professores, referem que a PES permite ao EE conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Revela ainda que o EE precisa de enfrentar a realidade juntamente com as doutrinas que sabe ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das conceções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

Durante o curso começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos da PES, esses conhecimentos são resinificados pelo estudante estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (M. I. de Almeida et al., 2014).

A PES é assim designada pelo acompanhamento que é dado ao EE, devido ao facto de o aluno ainda não possuir conhecimentos necessários para a prática nesta área de ensino.

Assim, é necessária uma supervisão constante para que com a experiência e partilha de saberes, entre o EE e Supervisora (SP), entre EE e Orientadora Cooperante (OC) e entre o grupo da PES ocorra uma evolução em toda esta ação. Seabra et al. (2016), defendem que é fulcral a supervisão de um professor mais experiente e mais informado, visto que, orienta um futuro professor no seu desenvolvimento socioprofissional e humano. Atribuindo assim, ao OC, o papel facilitador da integração do EE.

“...o ato de supervisionar não é fiscalizar nem controlar, e menos ainda punir as intervenções menos boas do formando. Ao contrário trata-se de valorizar o indivíduo pela liberdade que se lhe atribui, pelo respeito das suas opções e possibilidades, aceitando as reciprocidades de direitos e deveres” (Sarmiento, 2014, p.257)

Em suma, segundo Moletta et al. (2013), a prática de ensino supervisionada tem um papel importantíssimo na formação de futuros professores promovendo o seu desenvolvimento

profissional e pessoal, a fim de que os EE possam ser capazes de lidar com a realidade após o término da sua formação.

3.2. A PES no ISMAI

A UC PES faz parte do último ano do plano de estudos do segundo ciclo em EEFEBS, da Universidade da Maia - ISMAI. Está inserida mais especificamente no 2º ano do Mestrado, juntamente com a UC denominada Projetos de Intervenção I e II. Estas UCs dão acesso à obtenção das habilitações profissionais para os grupos de recrutamento 260 e 620.

Para esta concretização o ISMAI, estabelece protocolos com escolas cooperantes. Para cada escola cooperante é escolhido um OC que ajuda e acompanha o núcleo que pode integrar 2 a 3 EE. Para além do OC, existe a supervisão constante por parte de um professor do ISMAI.

A PES oferece um espaço propício para os EE articularem teoria e prática, elaborarem e desenvolverem planos de intervenção, analisarem a prática pedagógica, trocarem experiências, estabelecerem relações com os educandos etc., no entanto, para que a PES ocorra, é necessária uma interação profícua entre a escola e universidade (F. Almeida & Moreira, 2012)

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

No decurso da formação do docente, existe um conjunto de concepções, atitudes e instrumentos que encaminham para a tarefa de ser professor. Desta maneira, a PES deve conduzir o EE para um lado profissional envolvendo dinâmicas pedagógicas, organizacionais, didáticas e científicas, no sentido de ir ao encontro de um crescimento de competências e habilidades, associadas à instituição de ensino e todo o ambiente profissional incluído (Albuquerque et al., 2013).

A Escola insere-se numa comunidade com grandes expectativas em relação ao futuro académico dos seus filhos, evidenciando um forte envolvimento na vida escolar dos seus educandos.

Os encarregados de educação são muito ligados ao percurso académico dos seus filhos, e os próprios filhos são também estudiosos e preocupados com o seu futuro. Não é uma escola problemática, muito pelo contrário.

É um estabelecimento em que as regras são fundamentais para obter um bom funcionamento na escola, e é raro haver algum problema que tenha que ser comunicado à direção.

A oferta educativa da escola Augusto Gomes inicia no Ensino Básico, articulado com projetos educativos. No ensino secundário a escola oferece os cursos Científico Humanísticos de Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. E os Cursos Profissionais de Técnico de Turismo, Técnico de Comércio, Técnico de Informática e Gestão e Técnico de Gestão.

Relativamente a projetos, esta escola tem uma vasta oferta. Podemos contar com o Prémio de Pintura Juvenil Augusto Gomes, uma homenagem ao Mestre Augusto Gomes, patrono desta instituição. O prémio Augusto Gomes pretende proporcionar aos alunos uma experiência de prática artística direta, lidando com as mais variadas técnicas e materiais e com abordagens e propostas de trabalho apresentadas, ao longo de uma semana, por diferentes artistas colaboradores. A Sala de Jogos, apresenta um espaço de características lúdico-didáticas destinado a todos os alunos da escola. Pretende desenvolver atividades em diferentes áreas, curriculares e extracurriculares. A sala de jogos, é um espaço onde o tempo é dedicado ao Xadrez e jogos matemáticos, cujo objetivo é atrair alunos e promover a participação em atividades/torneios destes jogos.

O projeto Eco-Esag integra-se no programa nacional Eco-Escolas, procurando consciencializar a Comunidade Educativa para a importância do ambiente no dia-a-dia da escola, da família e da comunidade. O projeto Todos Leem Todos Escrevem, visa a promoção da escrita e leitura. Existe também o projeto ERASMUS+ e o mandarim. O projeto Parlamento Europeu de Jovens tem o intuito de desenvolver o trabalho em equipas e desenvolver raciocínios lógicos e consequentemente defendê-los, o que promove a discussão de temas da atualidade mundial. Desenvolver a língua inglesa também é um critério de êxito deste projeto. O projeto Olha o lixo pretende refletir sobre a problemática do lixo na escola, promover a mudança comportamental dos alunos, com a formação de novos hábitos. O projeto RádioEsagFM torna os intervalos mais dinâmicos e alegres, através de música, entrevistas, e

fazem chegar informações/notícias aos alunos. O projeto APPtece Ler nasce na criação de uma Aplicação Informática, protagonizado por alunos do ensino secundário, do 10.º ao 12.º ano de escolaridade, que visa a melhoria das capacidades de leitura e de interpretação de textos, bem como a melhoria da qualidade na interação discursiva e o enriquecimento das capacidades de comunicação. O projeto Saber + português consiste na criação de um jogo sobre o bom uso da língua portuguesa em plataforma digital, destinado a toda a comunidade educativa, e com a possibilidade de se jogar a partir de um telemóvel. O projeto Reflorestar a Esag tenta recuperar alguns espaços verdes na escola, diminuir a pegada ecológica da escola, potenciar os espaços verdes da ESAG com atividades lúdico-recreativas abertas à comunidade local, e acima de tudo sensibilizar os alunos sobre a importância de conservar os espaços verdes. Mais um projeto artístico Grande pesca sonora, que proporciona experiências de criação musical e artística. Por fim, temos a Cantina cujos objetivos são: melhorar a atitude cívica em relação ao espaço das refeições e às ementas, reduzir o desperdício alimentar, melhorar o espaço das refeições, corrigir a postura dos frequentadores deste espaço.

Em relação ao Desporto Escolar, este tem 2 modalidades, o Atletismo e Xadrez, onde o objetivo é realizar atividades e competições tanto internas como externas, motivando a participação e motivação dos alunos.

Neste ano letivo, a escola foi frequentada por 1405 alunos, distribuídos por 57 turmas: 494 alunos frequentaram o Ensino Básico, distribuídos por 20 turmas; 746 frequentaram o Ensino Secundário, distribuídos por 30 turmas; 165 frequentaram o Ensino Profissional, distribuídos por 7 turmas.

Em relação aos espaços dedicados à prática de EF existe na escola Augusto Gomes um pavilhão desportivo, um multiusos e um espaço exterior.

3.3.1 Caraterização do meio local

A ESAG situa-se na cidade de Matosinhos, mais precisamente na R. de Damão. Este estabelecimento de ensino é de fácil acesso, tendo em conta que a estação de metro e as paragens de autocarro se localizam próximas.

Esta escola, tem nas suas proximidades mais estabelecimentos de ensino como: Escolas do Agrupamento de Matosinhos, do Agrupamento de Matosinhos Sul e a Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Ainda na sua vizinhança, contem a biblioteca municipal e a casa de juventude.

Para finalizar, relativamente a lugares que privilegiam a prática desportiva e de atividades de lazer, a ESAG encontra-se próxima da Praia de Matosinhos e do Parque da Cidade do Porto, tendo também mais espaços desportivos que oferecem possibilidade para a prática desportiva como por exemplo, piscina municipal, campos de futebol, etc.

3.3.2. Espaços desportivos e Materiais

Para a realização das aulas de EF a ESAG oferece um pavilhão desportivo (que se divide em dois nas aulas) com marcações de campo de voleibol, basquetebol, futebol, andebol, badminton, etc. Existe também um espaço multiuso, onde se lecionam as aulas de ginástica, dança e outras atividades que não envolva a utilização de bolas) e, por fim, um espaço exterior. Neste espaço exterior há seis tabelas de basquetebol, um campo de futebol, um campo de voleibol, uma pista de atletismo com 168 m de perímetro e uma caixa de areia (inativa). Ainda neste espaço exterior, existe uma vasta área verde que se utiliza também para a prática desportiva.

3.3.3. Caraterização das turmas

No início do ano letivo, através da primeira reunião do grupo de EF, ficou decidido a atribuição aos EE de 1 turma fixa e 2 turmas que foram lecionadas por todos os EE, para acompanhamento durante o ano letivo, uma de 7ºano, duas de 9ºano e duas de 11ºano. No meu caso, fiquei responsável pelo 11ºB.

De seguida, a OC deu-nos o conhecimento da plataforma INOVAR que usamos para analisar o perfil dos alunos (informações pessoais e o percurso académico), avaliação entre outras funções inerentes à tarefa de um professor.

Depois do estudo das turmas, procedemos à elaboração de um questionário para ser preenchido pelos alunos. Esse questionário destinava-se a recolher informações para a caracterização das turmas e a obter-se um conhecimento mais individualizado no que diz respeito: às suas interações com o meio escolar; ao seu contexto familiar; à situação socioeconómica, e ainda, relativamente ao seu passado desportivo, as suas atitudes face à EF e como se procedeu o E@D que tiveram no ano letivo anterior.

➤ **Turma do 7º ano**

A turma do 7º ano era constituída por 26 alunos, 14 raparigas e 12 rapazes. Todos estavam a frequentar o 3º ciclo pela primeira vez e vinham de uma escola básica, visto que a ESAG só lecionava do 7ª ano até ao 12ª ano.

Nesta turma foi necessário, de uma forma inicial, começar por incutir algumas regras bases de funcionamento dentro de sala de aula e no seu exterior. Natural da idade, a sua participação na aula era por vezes de forma desordeira e imprópria.

Contudo, a turma tinha um excelente aproveitamento no que diz respeito à prática, mostrando sempre bons índices de motivação e empenho.

Turma do 9º ano

A turma do 9º ano tinha 27 alunos, dos quais 15 eram raparigas e 12 eram rapazes. Alguns alunos encontravam-se a repetir o 9º ano de escolaridade.

Na primeira aula notou-se logo o interesse por parte dos alunos pela disciplina. Contudo, logo após as primeiras aulas lecionadas, o grupo de EE reparou na postura incorreta que os alunos mantinham e um comportamento incorreto que perturbava o bom funcionamento

da aula, comportamento este devido, em grande parte, aos pequenos grupos existentes na turma. Apesar do bom aproveitamento motor desta turma, foi necessário impor condutas de sala de aula.

➤ **Turma do 11º ano**

A turma do 11º ano frequentava o curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias e composta por 21 alunos, dos quais 7 do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Atendendo ao perfil académico geral da turma, era uma turma com excelentes classificações, tendo vários alunos no quadro de excelência da escola. Apesar de ser uma turma com 70% de alunos novos na escola, a união sempre imperou. Contudo, a participação, principalmente nas aulas teóricas, não acontecia, sendo necessário arranjar estratégias que melhorasse a participação.

Relativamente à prática de exercício físico, todos os alunos demonstraram ter hábitos regulares em contexto federado ou recreativo.

3.4. Caraterização do núcleo da PES

O núcleo da PES era composto por três EE, por mim e pelos meus dois colegas Maurício Freitas e Nuno Guimarães e a OC Mestre Dioclécia Melo. A supervisão da PES ficou atribuída à professora Luísa Aires.

No início do ano letivo, na primeira reunião com a OC, os EE revelaram alguns anseios e expectativas para o arranque do ano. Como vivíamos num ano atípico, o receio da escola encerrar era bastante notório. Contudo, desde o primeiro momento, notou-se uma enorme vontade, do núcleo de estágio da ESAG, de superar todas as expectativas iniciais. No decorrer do ano, a entreajuda, o respeito e a confiança foram imperiais neste grupo de trabalho.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Este capítulo é referente à organização do ensino e da aprendizagem, momento onde a conceção, os modelos de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação se caracterizam de elevada importância para tudo aquilo que representam no momento da prática. Para Zabalza (2003, citado por Santos et al., 2016), planificar consiste

“...em converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (pp. 47-48).

Todos os professores com mais ou menos experiência necessitam de estruturar, organizar e planear as suas atividades letivas. Esta não deve ocorrer apenas quando o professor se encontra em contexto de formação, mas ao longo da sua carreira. É ainda importante ressaltar que a formação inicial dos professores envolve saberes respeitantes à planificação, assim, todos deverão estar aptos para tal tarefa (Santos et al., 2016).

Este capítulo é, portanto, dedicado à preparação do processo de ensino e aprendizagem, estando subdividido nos três níveis de planeamento anteriormente referidos.

4.1.1. Conceção de ensino

4.1.1.1. Modelos de ensino

Ao longo do 1º ano do 2º ciclo em EEFEBS do ISMAI, tive oportunidade de conhecer e experienciar alguns modelos de ensino. Assim, todo conhecimento adquirido na UC de Prática Pedagógica I e II contribuiu para a aplicação de alguns desses modelos no âmbito da PES. Entre modelos de ensino mais centrados no professor e aqueles que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, isto é modelos centrados nos alunos, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva (Ramos et al., 2014).

Metzler & Colquitt (2021), alertam para a conceção errada dos professores, ao considerar que existem modelos de ensino melhores do que outros. Para estes autores, cada um tem as suas mais valias desde que sejam aplicados nas situações para as quais foram desenvolvidos. Deste modo, existem várias condicionantes para aplicar os modelos de ensino, pois estes dependem: do tipo de alunos, dos conteúdos programáticos e dos objetivos pedagógicos. O docente deverá adequar a sua instrução aos alunos para uma aprendizagem eficaz.

Para Graça e Mesquita (2007), o aluno tem de ser capaz de processar informação e tomar decisões para a construção do seu próprio conhecimento. Nesta linha de pensamento, evidenciam-se, cada vez mais, os modelos de ensino centrados no aluno. Estes definem-se como planos de estudos a longo prazo que envolvem as três principais componentes de um ciclo didático (i. e., a planificação, a implementação e/ou realização e a avaliação) (E. R. Gouveia et al., 2021).

Posto isto, numa fase inicial, depois de conhecer melhor as turmas e refletir sobre que modelos se enquadravam melhor para retirar o melhor aproveitamento dos alunos, utilizei: Modelo de Instrução Direita (MID), Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), Sistema Personalizado para a Instrução (PSI) e Modelo de Educação Desportiva (MED).

- **Modelo de Instrução Direita (MID)**

O MID caracteriza-se por ser um modelo com uma abordagem de ensino centrada no professor. Este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2013).

O MID foi abordado numa primeira fase do ano letivo, com vista a conhecer melhor a turma e as suas capacidades motoras.

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

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo acentua a necessidade do aluno compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções, oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa e legítima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas na prática do jogo (Mesquita et al., 2013).

Este modelo foi abordado na Unidade Didática (UD) de voleibol, respeitando as suas 4 etapas de aprendizagem. Ao longo destas etapas, foram estabelecidas progressões (variantes na tarefa e tarefas de níveis distintos). A passagem de etapa requeria um conhecimento, da parte do aluno, dos conteúdos abordados.

- **Sistema Personalizado para a Instrução (PSI)**

O modelo PSI foi desenvolvido por Fred Keller, Carolina Martuscelli Bori, John Gilmour Sherman e Rodolpho Azzi em 1963. A flexibilidade deste modelo é uma de suas qualidades, pois possibilita o uso de uma diversidade de recursos educacionais e tradicionais. O papel do professor no PSI diferencia-se do seu papel no ensino tradicional (Todorov et al., 2009). Este modelo deixa de ter como principal função a transmissão dos conhecimentos por

parte do professor aos seus alunos, mas sim, a de acompanhar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O PSI foi abordado no ensino à distância (EAD), na UD de futebol. O grupo da PES elaborou um documento digital, que detinha nos respectivos módulos os respectivos exercícios explicados. Era assim, constituído por quatro módulos, com 2 níveis de complexidade progressiva, e que serviu de suporte para as tarefas desenvolvidas pelos alunos. Foi indicado aos alunos para gravarem a realização das tarefas e à medida que consideravam ter atingido o objetivo do exercício, submetiam o vídeo para avaliação na plataforma *Google Classroom*. Após a visualização do vídeo, o professor atribuía uma pontuação e um comentário à tarefa. A pontuação atribuída indicava se o aluno progredia de nível ou necessitava de aperfeiçoamento, tendo em consideração os feedbacks atribuídos pelo professor. A pontuação dada pelo EE era de 0, 1 e 2. O 0 significava que o aluno não tinha finalizado com sucesso o nível 1, a pontuação de 1 significava que o aluno tinha completado com sucesso o nível 1 e poderia transitar para o seguinte nível e, por fim, a pontuação de 2 significava que todos os níveis daquele exercício estavam completos.

- **Modelo de Educação Desportiva (MED) e (MID)**

Segundo (É. R. Gouveia et al., 2020), o Modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo de ensino, que enquadra experiências desportivas autênticas e pedagogicamente orientadas. Os mesmos autores referem que o MED atribui um significado especial ao desporto, seguindo uma organização das atividades em épocas desportivas, onde cada aluno tem uma afiliação, assumindo funções específicas. Os registos regulares das prestações individuais e de equipa, o cumprimento das funções e o fair-play, são sempre contabilizados nas aulas. O MED adiciona sentido à participação do aluno e cria um contexto motivante.

De acordo com (Fonseca, 2020), é essencial utilizar o modelo de instrução direta no MED para a necessidade de estabelecer regras, rotinas e estratégias de ensino.

Assim, e dando continuidade ao modelo híbrido (Med e MID) adotado nesta turma, as situações de ensino e aprendizagem aplicados na aula pretendem atingir os objetivos da aula.

Este modelo híbrido foi desenvolvido na turma do 11º ano ao longo dos dois Semestres e na turma do 9º ano por, apenas, 3 meses. Este modelo nas duas turmas foi aplicado por motivos diferentes pois, cada turma tinha as suas características específicas. No 11º ano como era uma turma com poucos níveis competitivos achei que com a implementação do modelo híbrido ampliaria a sua motivação para o fator de competição e motivacionais, visto serem características do MED. Nesta turma este modelo foi utilizado em todas as modalidades lecionadas. No 9º ano foi implementado por razões totalmente opostas, era uma turma com poucas regras de conduta de sala de aula e com níveis competitivos muito elevados.

Todas as classificações dos torneios realizados tanto no 11º ano como no 9º ano também foram apresentadas de forma oposta. No 9º ano utilizei uma aplicação iterativa chamada *ClassDojo*, onde os alunos tinham total acesso às classificações na hora. No 11º ano de 15 em 15 dias, na aula de 50 minutos teórica, realizava um pequeno resumo das classificações com a ajuda de um Excel.

4.1.2. Planeamento

O planeamento do ensino, portanto, é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe. Tem que responder às seguintes questões: -Ao como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem? na forma de plano. Para que seja possível a concretização desta atividade docente, há a necessidade de uma outra instância de planeamento que são, o projeto político-pedagógico e o projeto curricular, que serão norteadores da ação docente coerente e responsável, e antecedem ao planeamento de ensino propriamente dito (Bossle, 2002).

Todos os professores com mais ou menos experiência necessitam de planificar as suas atividades letivas. Esta não deve ocorrer apenas quando o professor se encontra em contexto de formação, mas ao longo da sua carreira. É ainda importante ressaltar que a formação inicial dos professores envolve saberes respeitantes à planificação, assim, todos deverão estar aptos para tal tarefa (Santos et al., 2016).

O ato de planificar é, uma componente necessária para o sucesso do processo ensino e aprendizagem. Este processo, e dada a sua exigência, carece do professor uma reflexão global sobre para quem ensinar, o que ensinar, como ensinar, qual a sua finalidade, retirando alguma imprevisibilidade que poderá estar presente na sala da aula e nos espaços desportivos. Assim, reconheço a importância da planificação docente, como instrumento que organiza a ação do professor. Esta ação reflexiva foi sistematizada ao longo do ano em dois formatos: Reflexão coletiva, dentro do núcleo da PES), realizada numa reunião marcada todas as semanas às sextas-feiras desde o início do ano, onde contava com a presença dos meus colegas da PES e a OC, onde abordávamos as dificuldades sentidas durante a semana e os aspetos positivos e negativos das aulas lecionadas. Por fim tínhamos a reflexão individual que era realizada nos planos de aula, no final de cada uma das aulas onde refletia sobre o funcionamento da aula e o que devia ter feito para que corresse melhor, tentando sempre evoluir de aula para aula.

Toda esta ação reflexiva, permitiu-me ter uma maioríssima ideia das minhas limitações, bem como erros enquanto lecionava as aulas que não era visível e que escapavam e, para além disso, aspetos positivos que se destacavam e que deveriam ser repetidos.

Devido à situação pandémica, as aulas de educação física, inicialmente, foram afetadas com a incerteza do que se poderia ou não realizar. Assim, as primeiras aulas lecionadas foram maioritariamente de Aptidão Física (ApF). Para avaliar a ApF utilizou-se a bateria de testes do FITescola.

Para Bossle (2002), o planeamento do ensino expressa-se pela organização do professor no cotidiano escolar. Assim, recorri, enquanto EE, ao Projeto Educativo da Escola (PEE), ao Regulamento Interno (RI), ao plano de contingência e ao *roulement* das instalações para planear a construção das UD, ou seja, o que lecionar e quando lecionar visto que alguns espaços estavam impossibilitados de realizar certas atividades e utilizar certos materiais.

Segundo Bento (2003), para a construção do plano anual de cada turma, é fundamental seguir as recomendações do grupo de (EF) e do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Na ESAG, de forma a ajudar os professores, os EE ainda podiam ir buscar informação ao Modelo de Ensino da Educação Física (MEEF). Todos estes documentos eram avaliados e debatidos pelo grupo de EF.

Como já referi em cima, as UD's foram criadas em concordância com o *roulement* dos espaços desportivos. Dentro dessas UD's, a estrutura das aulas obedecia ao planeamento, seguindo uma sequência logica e progressiva de ensino.

Na opinião de Bento (2003), é sempre importante antes de se lecionar uma aula, que esta seja totalmente planeada e estruturada. A sua estrutura contemplou os objetivos da aula, a matéria a ser abordada, os conteúdos, objetivos específicos, a descrição didático-metodológica das atividades com o respetivo esquema e suas variantes, a distribuição ou organização dos alunos, os critérios de êxito, a distribuição temporal das tarefas, o material utilizado. A construção de cada plano de aula exigia conhecimento didático, rigor e trabalho de pesquisa.

Todos os planos de aula eram previamente enviados à OC para que esta estivesse a par do que iria ser abordado na aula e que corrigisse caso houvesse algo incorreto. Após a aula, na drive, junto ao plano de aula, era colocada a reflexão da mesma.

4.1.3. Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Numa fase inicial, para adotar rotinas de trabalho, foram deveras importantes as reflexões partilhadas e os feedbacks transmitidos pela OC. Os momentos de diálogo entre EE e OC nos finais de cada aula, serviam para aperfeiçoar a intervenção pedagógica. Enquanto EE, ouvia sempre com atenção e tentava captar todos os feedbacks transmitidos por uma voz com mais experiência, a da nossa OC. Só assim consegui evidenciar alguns aspetos a melhorar, como a disposição do material na aula, a intervenção em aula e gestão da aula.

A partir das primeiras semanas, após começar a conhecer melhor a turma e os alunos individualmente, algumas estratégias iniciais traçadas foram alteradas ou melhoradas, de forma a conseguir potenciar a prestação de cada aluno.

Ao longo das aulas, tentei sempre ter uma comunicação simples e clara, adaptada à turma em questão e ao ano de escolaridade. Consoante a comunicação que se emprega, o aluno obtém uma determinada informação e a mesma tem que servir para o ajudar a tomar as melhores decisões de forma a atingir a eficiência do gesto (Leite et al., 2017).

Apesar de todo o planeamento atempado das aulas através dos planos de aulas, em aula havia sempre situações que não corriam como planeado, como por exemplo: as condições climatéricas; os alunos faltarem por doença ou isolamento profilático o que originava um baixo número de participantes em aula; dificuldade na perceção do exercício pedido etc. Enquanto EE, era importante, não só levar para a aula os exercícios transcritos no plano de aula, mas sim um conjunto de exercícios para combater todas as «barreiras» que apareciam, ou seja, ter sempre um plano B.

Durante todo o ano como EE, reparei que sem motivação o aluno perde o interesse pela prática da EF, por isso, e de forma a combater a desmotivação existente, tornei-me o agente que o autor refere. Ainda este autor diz nos que a razão desta desmotivação é a inexistência de conteúdos novos, inovadores e criativos nas aulas. Assim, implementei nas aulas, maioritariamente teóricas, ferramentas digitais como: *Edpuzzle*, *Kahoot*, *Quizizzs*, *Microsoft Forms*, que mantiveram os alunos comprometidos com as tarefas, para que a aprendizagem se torne eficaz (Garcia, 2013).

«A partir de mudanças na forma de ensinar e com a inserção de tecnologias nesse processo de ensino, mudam-se também as formas de aprendizagem. Os alunos sentem-se mais motivados, pois estas diferem de antigamente, quando não existia diálogo entre professor e aluno; hoje há uma troca de informações em sala de aula, na qual o professor não é mais o detentor de todo o conhecimento, de modo que o aluno passa a ser o principal responsável pela construção do seu conhecimento, tendo um papel mais ativo, na busca de soluções das suas necessidades» (Garcia, 2013) pag 40.

Alem de promover uma aprendizagem eficaz, consegui ter os alunos envolvidos e participativos no processo didático, o que originou um clima positivo ao longo das aulas.

4.1.4. Avaliação

A avaliação permite adequar as propostas de trabalho ao nível de desenvolvimento dos alunos, procurando assim, ajustar a complexidade das tarefas às capacidades dos mesmos, evitando a desistência pela dificuldade em atingir a proposta ou a desmotivação de outros por se tratar de uma tarefa demasiado simples que rapidamente deixou de ser estimulante (Pontes Junior, 2017).

Em vários momentos da PES foi necessário avaliar e classificar. Para isso foi necessário recolher informações para o preenchimento das avaliações intercalares e semestrais na plataforma INOVAR.

Segundo Mendes et al. (2012) a avaliação e observação são dois mecanismos articulados, sendo a observação que faculta ao professor a recolha de informações para avaliar o aluno.

O autor Pontes Júnior, diz nos que é necessário respeitar os critérios de avaliação do grupo de EF, e dá-los a conhecer aos alunos no início do ano letivo. Assim, os critérios gerais de avaliação foram apresentados aos alunos no início do ano letivo e os critérios específicos de cada modalidade antes de cada avaliação.

A classificação era distribuída por todos os domínios avaliados, nomeadamente, atividades físicas (65%), conhecimentos (10%) e aptidão física (15%).

Em cada semestre, a avaliação era dividida em 3 fases:

Avaliação diagnóstica

Mendes et al. (2012), consideram que a avaliação diagnóstica deve assumir a função de identificar os pré-requisitos dos alunos perante os quais poderemos partir para um ensino ou intervenção mais individualizados. Tem assim como seu principal objetivo a avaliação diagnóstica, recolher informações para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permitindo identificar as capacidades dos alunos no início de um ciclo de ensino e aprendizagem

Nas primeiras avaliações diagnósticas, houve algumas dificuldades sentidas, principalmente na gestão do tempo em função da avaliação de cada aluno. Como estávamos no início do ano, não conhecer os alunos, nem saber distingui-los, também contribuiu para o atraso

nessa avaliação. Contudo, e depois do normal tempo de adaptação, as avaliações diagnosticas seguintes correram da melhor forma, conseguindo completar todas as grelhas.

De salientar que não foi realizado esta avaliação em todas as UD, devido a pandemia, algumas matérias de ensino foram abordas num curto espaço de tempo.

Avaliação formativa

A avaliação formativa aumenta o foco nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem, i.e., incide minuciosamente nas componentes críticas de cada ação explorada durante os momentos de prática. A observação é menos abrangente e mais focada, bem como é um elemento avaliador e formativo, pois o docente deve socorrer-se desta avaliação para reorganizar a sua prática pedagógica, sempre que necessário (Mendes et al., 2012).

Aula apos aula, retinha informações sobre os comportamentos dos alunos, bem como as suas adaptações aos exercícios e matérias abordadas. Como EE tinha um papel fundamental do desenrolar da aula ou mesmo para uma próxima aula, que era modificar se necessário as estratégias de ensino. Através da avaliação formativa, fui mediando os níveis de ensino e de abordagem das UD com o nível motor da turma. Após algumas UD, reparei que os níveis de desempenho da turma em UD diferentes alteravam, logo as estratégias de ensino tinham que se adaptar rapidamente à realidade encontrada.

A avaliação formativa visa desta forma regular o processo de ensino e aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal-adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos (Rosado & Silva, 1999).

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa avalia o nível atual do aluno e o seu progresso desde a avaliação diagnóstica, a partir de um conjunto de objetivos, previamente definidos (Pontes Junior, 2017).

Para a avaliação sumativa que além de prática também pode ser teórica, recorremos a fichas de registo e a fichas de avaliação de conhecimentos respetivamente.

No decorrer da PES, esta avaliação foi realizada, no final, em todas as UD. Para Mendes et al (2012), a avaliação sumativa é um processo ambíguo pois, as aprendizagens dos alunos são julgadas num único momento de avaliação e sem qualquer margem para erros. No fim de cada semestre foi realizado um teste teórico. Em conversação com o grupo da PES, decidimos que esse teste deveria abordar conteúdos das UD didáticas realizadas nesse semestre. O teste foi criado no *Googleforms*, de forma a facilitar todo o processo.

Contudo, como EE e ex aluno, sei que o processo de avaliação sumativa é algo que pesa nas vidas dos alunos, visto que para o ensino secundário a classificação de EF é contabilizada para a média de acesso ao ensino superior. Nesta parte foi deveras importante os concelhos e ajuda da nossa OC que nos apoiava nas nossas decisões e nos defendia, se necessário, nas reuniões de conselho de turma.

4.1.5. EAD

Jeong et al., (2020) identificaram o vírus SARS COV-2 como o mais recente paradigma da sociedade, provocando uma pandemia que obrigou a longos períodos de confinamento.

Como já foi referido neste documento, algumas vezes, a situação pandémica vivida ao longo do ano foi-se alterando, havendo situações de evolução da pandemia, o que originou o encerramento das escolas e a abertura do ensino online. Assim, através da plataforma *Google Meet*, a disciplina de EF de 150 minutos incluiu aulas de 50 minutos síncronos e 100 minutos assíncronos. Esta mudança levou a uma modificação nos critérios de EF pelo grupo disciplinar.

Neste novo panorama de ensino, enquanto professor, tive que arranjar estratégias para que os alunos não perdessem a motivação e empenho nas aulas de EF.

Segundo uma revisão de literatura realizada por Seabra, et al. (2008) que procuram analisar as determinantes da atividade física entre adolescentes: demográfica, biológica (idade, sexo e estatuto socioeconómico), concluíram que a idade é um determinante importante dos níveis de atividade física dos adolescentes, visto que, à medida que aumenta, a atividade física tem tendência a diminuir.

Uma vez que o professor de EF deve ser capaz de atuar na área da saúde em cooperação com outros profissionais de saúde, o núcleo da PES viu aqui uma boa oportunidade para trabalhar a aptidão física visto que o sedentarismo está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, e muitos sentem prazer em não realizar atividade física.

Assim, durante o EAD e recorrendo às novas tecnologias, o grupo de EE usou uma aplicação denominada “AGIT” onde os alunos foram desafiados a concluir desafios físicos. Recorrendo ao treino calisténico, os participantes realizaram agachamentos, flexões, *burpees*, peso morto, agachamentos búlgaros, *jumping jacks*, *reverse nordic*, etc., e no final o resultado era ordenado nacionalmente ou no grupo da turma. Este mecanismo de competição, foi importante para garantir a continuidade de participação durante o período de confinamento, uma vez que os participantes auto desafiavam a alcançar melhores resultados do que os seus pares. Todos os resultados destes treinos realizados, tinham que ser registados no portefólio individual de atividade física. Este portefólio, pedido a todos os alunos das cinco turmas do núcleo da PES, tinha que conter no mínimo três sessões de treinos por semana, para além dos exercícios realizados nas aulas síncronas; qualquer atividade física, devidamente comprovada, era validada.

Em nota final, é relevante dizer, que neste período de ensino à distância, todas as turmas tiveram uma aula com uma nutricionista, para compreender os cuidados que deviam ter e apresentar dúvidas acerca da alimentação em períodos pandémicos.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas e trabalho colaborativo

Inserido no âmbito da UC da PES, é pedido aos EE para produzirem um evento anual, original, de impacto, que seja aglutinador de toda a comunidade educativa ou de parte desta. Atendendo a estes princípios, o núcleo da PES produziu uma atividade intitulada de “Orientate na ESAG” destinada aos discentes da escola.

Tendo em consideração o período pandémico que vivemos, o grupo de EE da ESAG tomou com princípio basilar a necessidade de respeitar as diretrizes da Direção Geral de Saúde e do Regulamento Interno da Escola para o controlo e prevenção da pandemia Covid-19.

Conhecedores da importância do cumprimento destas normas, o grupo de EE considerou adequado que o evento anual se realizasse no espaço exterior da escola. Atendendo ao Programa Nacional de Educação Física e a situação pandémica atual, o grupo da PES ponderou que uma atividade de exploração da natureza, nomeadamente uma prova de orientação, reunia as melhores características para ser exequível.

Primeiramente, devido ao facto de o núcleo não conseguir obter o mapa da escola, consideramos que sem ele desvirtuávamos a verdadeira essência das provas de orientação. Para nós, era importante que os participantes vivenciassem e aplicassem regras básicas da orientação, como a leitura do mapa e a regra do polegar.

Apos isto, o grupo, de forma a colmatar esta situação, decidiu criar um peddy-paper em que os alunos não necessitavam de utilizar um mapa.

Nesta segunda fase, os EE começaram a idear a prova, articulando os enigmas que os participantes teriam de responder para progredir no percurso e concluir a prova.

Nesta fase, foi também tido em consideração que a prova fosse de fácil aplicabilidade e para o maior número de alunos. Atendendo a isso, e tendo em consideração que para a disciplina de EF é atribuída cinquenta minutos em sala de aula, isto é, sem instalações desportivas, vimos nestas aulas potencial para a realização da prova.

Ao longo do ano letivo, como a implementação de novas tecnologias sempre foi ideia do grupo, para realização da atividade, utilizarmos uma aplicação designada de “iOrienting”. A aplicação reunia características que facilitavam o processo de controlo da prova e respetivo ranking de resultados. Também perspetivamos que a leitura de QR Codes com o telemóvel

fosse despertar nos participantes maior adesão e prazer na atividade. Sabendo que o uso do telemóvel faz parte do dia a dia da sociedade, o grupo de EE pretendeu potenciar este recurso tecnológico para a promoção da atividade física.

O grupo de EE da PES pôs em prática, durante duas manhãs, a atividade e contou com a participação de aproximadamente 320 alunos de 13 turmas.

Para além deste evento, como EE participei em reuniões intercalares de turma (duas vezes por semestre), reuniões de final de semestre (uma em cada semestre), reuniões de orientação do núcleo da PES (todas as sextas-feiras) e reuniões de grupo de EF.

A PES proporcionou ainda a lecionação de uma turma de 5º e 6º ano da Escola Básica de Matosinhos. Nesta experiência, apenas consegui lecionar a componente da aptidão física, uma vez que era uma escola que seguia as regras da pandemia de forma rígida.

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

Durante a PES fui submetido a experiências e vivências, todas elas com diferentes aprendizagens, proporcionadas pelos meus colegas de profissão. Todo este processo de absorção de ideologias diferentes, contribuiu para idealizar e começar a construir o meu futuro profissional.

Devido aos tempos epidemiológicos que vivemos, em alguns momentos do ano letivo, algumas atividades idealizadas pelo núcleo da PES tiveram de ser repensadas e algumas canceladas. Atividades estas já existentes na escola, como por exemplo o corta-mato, os torneios de várias modalidades, etc., mas também atividades novas, como por exemplo a construção de uma prova de orientação no parque da cidade.

5.3. Socialização profissional e institucional

Ambrosetti e Almeida (2009, p. 4) consideram que, ao ingressar na docência, os iniciantes começam a vivenciar seu processo de socialização profissional. Esse processo envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de exercer a docência, seja individual ou coletivamente, condições e formas estas que vão constituindo, além da cultura da escola, suas maneiras de ser e de agir como professor.

Durante o ano letivo, a convivência diária com a comunidade escolar foi bastante importante para o meu crescimento enquanto docente. Durante todo o processo da PES fui desenvolvendo laços com algumas pessoas com quem mais convivia, laços bastante positivos, com pessoas bastante amáveis e que me foram ensinando estratégias que me ajudaram a gerir a minha vida na escola e que me ajudaram na gestão das aulas de EF.

Sendo a escola um espaço de convívio, diariamente conversava com os professores do grupo 620. Nestas conversas, a procura de opiniões e inclusive algumas ideias para a minha abordagem às aulas era constante e de forma mútua. O grupo mostrou-se bastante recetivo e acolhedor desde início, sempre com uma postura positiva e dispostos ajudar, fazendo com que ficássemos à vontade desde início.

Ao longo deste destacou-se o trabalho coletivo do grupo da PES onde nos ajudamos e ensinamos mutuamente. Porém, a convivência com os outros professores da disciplina também foi algo muito importante, visto que, observamos a construção de documentos fundamentais para a organização de um ano letivo na disciplina de EF, como por exemplo, a planificação plurianual, os critérios de avaliação e o regulamento interno de EF.

Como já referi em cima e, em formato de conclusão, o grupo de EF foi incansável na ajuda prestada aos EE. O ambiente foi muito profissional e ao mesmo tempo descontraído com lanches e convívios, o que permitiu uma solidariedade e entajuda positiva

5.4. A componente ética-profissional

A construção da minha identidade profissional iniciou-se logo nos primeiros contactos com os alunos, quando comecei a trabalhar e gerir turmas inteiras.

Com as dificuldades que apareciam pelo caminho, fui desenvolvendo e adaptando a minha versão de professor. Desde o início tentei inculcar aos meus alunos um espírito competitivo, respeito, amizade e acima de tudo alegria de realizar uma aula de EF. Acredito que quem ensina com alegria transborda alegria para as pessoas que estão a ser ensinadas, por isso, tentei ser um professor rígido e rigoroso quando necessário, mas alegre sempre.

O meu foco principal enquanto professor foi sempre dar o melhor de mim aos meus alunos, para que em troca eles me dessem o mesmo, ou seja, o melhor deles. E apesar dos momentos em que era preciso chamar a atenção individualmente ou coletivamente, os alunos/as turmas percebiam e entendiam de imediato a mensagem. Os meus feedbacks foram na maioria das vezes construtivos ou corretivos, conforme as situações querendo sempre que os alunos encarassem os meus feedbacks como uma ajuda para os fazer evoluir e não como uma crítica.

Para concluir, acho que proporcionei aos alunos, ao longo de todas as aulas, um ambiente positivo e motivador.

6. Desenvolvimento profissional

6.1. Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo da profissão

É fundamental ter em consideração que a opção por se tornar professor, quer seja na educação básica ou superior, exige formação (Campos & de Almeida, 2019).

Independentemente da formação inicial na construção do professor, é de extrema importância o professor continuar o processo de formação para se adaptar à realidade e ao momento. Posto isto, como EE tive que me manter atualizado do momento em que vivíamos, ou seja, com a pandemia, foi muito importante receber formações de ensino à distância para compreender quais as melhores estratégias a utilizar.

Segundo Campos e Almeida (2019), um professor com uma formação contínua está preparado para responder às adversidades que possam existir na aula de uma forma mais rápida. Assim, e no que toca ao ensino presencial, tentei sempre manter-me a par de novas metodologias de ensino, através de formações existentes, Educação a Distância - Kit de competências essenciais - Moodle Básico; Novas tecnologias no trabalho com jovens no desporto e educação física; e Estratégias para a prática desportiva em tempo de pandemia e Webinar subordinado ao tema Dinamizar o E@D com a Escola Virtual, realizado no dia 3 de fevereiro de 2021, pelas 17h00, com a duração de 1 hora, executando-as e refletindo sobre estas.

Assim, em forma de suma, posso afirmar que todas as formações assistidas aumentaram, não só o conhecimento, como também ajudaram e continuarão a ajudar na superação dos desafios enquanto professor.

7. Reflexões finais

Por fim, é chegado o momento de fazer uma análise deste ano letivo como EE do 2º ciclo em EEFEBS e futuro professor de EF. Este ano, tal como idealizei, finalizou-se da melhor forma possível, tendo cumprido todos os objetivos traçados inicialmente. Apesar de alguns percalços existentes ao longo desta caminhada, posso afirmar que foi uma boa experiência.

Termino este ano com o sentimento de dever cumprido, apesar de todos os constrangimentos criados pela situação pandémica.

A constante reflexão em grupo da PES ou mesmo auto-reflexão, permitiu-me identificar as áreas que precisava de melhorar e quais seriam as dificuldades e as estratégias para as ultrapassar. A articulação entre o grupo da PES, o grupo disciplinar e as restantes estruturas escolares foram deveras importantes.

Como já fui referindo ao longo deste relatório, a possibilidade de participar em reuniões do grupo disciplinar, reuniões de conselhos de turma para avaliações intercalares e finais contribuíram para a perceção, enquanto EE, do funcionamento do contexto escolar.

Na memória, levo todos os momentos positivos e negativos passados dentro ou fora das salas de aulas, todas as conversas com os alunos, todas as brincadeiras e os castigos atribuídos, todos os momentos satisfatórios de ver os alunos a aprender e a evoluir, todos os momentos passados com o grupo disciplinar, todos os conselhos dados pela OC e, por fim, todos os momentos passados com o meu núcleo da PES.

Todas estas conclusões levam-me a uma única certeza, sendo essa a de ensinar EF, fazendo dela um modo de vida.

Bibliografia:

- Ambrosetti, N., & Almeida, P. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226).
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação*, 46, 119–137.
- Almeida, M. I. de, Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Andre, M., & Paro, V. H. P. P.-S. P. (2014). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. Cortez.
- Almeida, F., & Moreira, E. (2012). Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação física: a percepção discente. *Conexões*, 10, 77–102. <https://doi.org/10.20396/conex.v10i2.8637676>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Campos, V. T. B., & de Almeida, M. I. (2019). Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, 20(43 SE-), 21–50. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>
- Fonseca, L. F. C. da. (2020). *Efeitos da aplicação do Modelo de Educação Desportiva*.
- Garcia, F. W. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Educação a Distância, Batatais*, 3(1), 25–48.
- Gouveia, E. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). *O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno*.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, Artes, Cultura: Discursos e Práticas*, 203–216.
- Jeong, H.-C., Lee, E.-J., Youn, H.-S., & So, W.-Y. (2020). Development and Implementation of a “Music Beeps” Program to Promote Physical Fitness in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph17176148>
- Leite, D., Souza, S., & Pereira, B. (2017). *Ser professor de educação física! Mais pedagogia ou empatia?*
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6,

57–70.

- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*, 73–122.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education*. Routledge.
- Moletta, A. F., Teixeira, F. A., Folle, A., do Nascimento, J. V., de Oliveira Farias, G., & Marinho, A. (2013). Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. *Pensar a Prática*, 16(3).
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. / Comparative study between the Sport Education Model and the Direct Instruction Mo. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=97316706&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site>
- Pontes Junior, J. A. de F. (2017). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. 835. <http://www.uece.br/eduece>
- Pontes Junior, J. A. de F. (2017). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. 835. <http://www.uece.br/eduece>
- Ramos, V., Souza, J. R. de, Brasil, V. Z., Barros, T. E. da S. de, & Nascimento, J. V. do. (2014). As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. *Revista Da Educação Física/UEM*, 25(2), 231–244.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Diponível Em Http://Areas. Fmh. Utl. Pt/~ Arosado/ESTAGIO/Conceitos. Htm. Acesso Em, 16*.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31(3), 355–377.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1. ciclo do ensino básico*.
- Todorov, J. C., Moreira, M. B., & Martone, R. C. (2009). Sistema personalizado de ensino, educação à distância e aprendizagem centrada no aluno = Personalized system of instruction, distance learning, and student-centered learning. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 289–296. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300002>
- Sarmiento, P. (2014). A supervisão em EF no contexto escolar. In Albuquerque, A., Pinheiro, C. & Resende, E. (2014). *A Formação de Formadores em Educação Física e Desporto* (1 Ed., p.257). Maia: Edições ISMAI

- Seabra, A., Mendonça, D., Thomis, M., Anjos, L., & Maia, J. (2008). Biological and socio-cultural determinants of physical activity in adolescents. *Cadernos de Saúde Pública / Ministério Da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública*, 24, 721–736. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000400002>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Todorov, J. C., Moreira, M. B., & Martone, R. C. (2009). Sistema personalizado de ensino, educação à distância e aprendizagem centrada no aluno = Personalized system of instruction, distance learning, and student-centered learning. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 289–296. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300002>