

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Duarte Miguel Rodrigues Garola Duarte

n.º 32122

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Rui Araújo da
Universidade da Maia

Outubro de 2021

Agradecimentos

A realização da Prática de Ensino Supervisionada teve uma grande relevância no meu percurso como Professor de Educação Física. Para tal, não poderia deixar de agradecer a um conjunto de pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para encorajar-me e motivar-me neste longo percurso.

Em primeiro lugar à minha família pelo apoio e confiança depositada em mim ao longo destes anos de formação. À minha namorada, Adriana Roque, pela paciência, partilha e apoio constante ao longo da minha formação, desde as palavras incentivadoras até à sua presença persistente neste percurso. Ao professor supervisor, Rui Araújo, que desde sempre me marcou pela sua forma de estar, de comunicar e pelo seu profissionalismo e exigência. À orientadora cooperante, Célia Carmo, pela sua exigência constante que me ajudou a crescer enquanto profissional e pessoa. Ao grupo da Prática de Ensino Supervisionada, Pedro Gil e Daniel Rocha, pelos momentos que partilhamos de reflexão e de entreajuda. Ao grupo de Educação Física, pelo apoio prestado desde o primeiro dia, a partilha de ideias e pela forma como me acolheram. Uma palavra especial ao professor José Carlos pela partilha de conhecimentos e experiências vividas. A todos os funcionários, pela forma como se disponibilizaram para me ajudar no que fosse necessário, fazendo-me sentir integrado no processo. Realço as longas conversas com a funcionária Dona Alice que me acompanhou durante todo o ano. E em especial, aos meus alunos, pela forma como me ouviram e ajudaram a ser melhor professor, tornando esta experiência única, na medida em que foram a minha primeira turma enquanto professor de Educação Física.

A TODOS, O MEU MUITO OBRIGADO!

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada realizada com o intuito de obter o grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade da Maia - ISMAI. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária Eça de Queirós. Este documento reflete a experiência vivenciada neste ano letivo como estudante-estagiário, correspondendo ao encerramento de um ciclo e à concretização de um objetivo existente desde que ingressei na universidade. A Prática de Ensino Supervisionada é considerada importante por ser um processo de formação que possibilita aprofundar os conhecimentos académicos que adquiri até à data, de forma a aplicá-los em contexto escolar. Neste sentido, pretendo com o presente documento descrever todo o processo referente à Prática de Ensino Supervisionada identificando as etapas do meu percurso de formação, nomeadamente o enquadramento pessoal e profissional, o enquadramento institucional, a prática profissional do plano da análise ao da intervenção, a descrição das atividades em que me envolvi na escola com toda a comunidade escolar, as principais dificuldades sentidas ao longo do processo e, por fim, uma reflexão do meu percurso enquanto estudante-estagiário.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Estudante Estagiário, Educação Física, Ensino a Distância.

Abstract

This report is part of the curricular internship aimed at obtaining the Master's degree in Teaching in Physical Education in Basic and Secondary Education from the Universidade da Maia. The Supervised Teaching Practice was held at the Eça de Queirós Secondary School. This document reflects the experience lived in this academic year as an pre-service teacher, corresponding to the end of a cycle and the achievement of an existing objective since I entered the university. The Supervised Teaching Practice is considered important because it is a training process that allows deepening the academic knowledge that I have acquired so far, in order to apply it in a school context. In this sense, I intend with this document to describe the entire process regarding the Supervised Teaching Practice, identifying the stages of my training path, namely the personal and professional framework, the institutional framework, the professional practice from the analysis to the intervention plan, the description of the activities in which I got involved in school with the entire school community, the main difficulties felt throughout the process and, finally, a reflection on my path as a pre-service teacher.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Intern Student, Physical Education, Distance Learning.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice.....	iv
Índice de abreviaturas	vi
1 Introdução	1
2 Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2 Expectativas iniciais	3
3 Enquadramento institucional	5
3.1 A importância da PES.....	5
3.2 A PES no ISMAI	6
3.3 Caracterização do núcleo da PES	8
3.4 Caracterização da turma – 12ºG	9
3.5 Caracterização da escola e do meio	10
4 Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	12
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	12
4.1.1 Conceção de ensino	12
4.1.2 Modelos de Ensino	13
4.1.2.1 Modelo de Instrução Direta	14
4.1.2.2 Modelo de Educação Desportiva	15
4.1.3 Planeamento	18
4.1.3.1 Plano anual.....	19
4.1.3.2 Unidades Didáticas.....	20
4.1.3.3 Plano de aula.....	21
4.1.4 Realização	22

4.1.4.1	Instrução	23
4.1.4.2	Gestão	24
4.1.4.3	Disciplina e Clima.....	25
4.1.5	Avaliação	26
4.1.5.1	Avaliação diagnóstica.....	27
4.1.5.2	Avaliação formativa	27
4.1.5.3	Avaliação sumativa	28
5	Participação na escola e relação com a comunidade escolar	30
5.1	Atividades realizadas	30
5.2	Socialização profissional e institucional.....	31
6	Desenvolvimento Profissional	32
6.1	Dificuldades e necessidades de formação contínua imperativo da profissão	32
7	Impacto e Implicações do Ensino a Distância	34
8	Reflexões finais.....	37
9	Referências Bibliográficas.....	38

Índice de abreviaturas

E@D – Ensino a Distância

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós

ISMAI – Universidade da Maia

MED – Modelo Educação Desportiva

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

MID – Modelo Instrução Direta

OC – Orientadora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

1 Introdução

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia – ISMAI (ISMAI), surgiu a oportunidade de realizar a PES na Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ) no ano letivo 2020/2021. Esta PES foi supervisionada pelo Professor Rui Araújo e pela Professora Orientadora Cooperante (OC) Célia Carmo, responsável pela orientação da prática pedagógica.

A realização da PES é última etapa para alcançar o grau de mestre em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário. A prática e o presente relatório (da PES) regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica referente à habilitação profissional para a docência, segundo o Decreto-lei N.º 79/2014 de 14 de maio e o Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de março na versão revista e modificada pelo Decreto-Lei N.º 63/2016 de 13 de agosto.

Com este documento, pretendo descrever a minha experiência durante este ano letivo e refletir acerca do mesmo, através do relato das atividades realizadas enquanto professor de EF na ESEQ. Neste sentido, a construção deste documento surgiu da análise de três principais temas: a prática profissional, a participação na escola e relação com a comunidade e, por fim, o desenvolvimento profissional. De forma mais detalhada, este documento inicia-se com uma abordagem ao enquadramento pessoal e profissional onde apresento as razões que me levaram a seguir a área de ensino da EF, bem como as minhas expectativas iniciais em torno da PES. Posteriormente, explico a importância desta UC e como está inserida no ISMAI. De seguida, realizo uma breve caracterização da escola cooperante, da turma representada e do núcleo PES correspondente. Por último, efetuo uma reflexão referente à PES com base numa análise geral do meu desempenho ao longo do ano letivo, tendo em consideração todos os temas anteriormente referidos.

2 Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O desporto esteve sempre presente ao longo da minha vida. Desde muito cedo, o meu principal foco sempre foi fazer parte da evolução do desporto e, principalmente, fazer parte deste. Desde criança, comecei a criar uma ligação muito forte pelo futebol e foi sem dúvida a modalidade que me marcou durante todo o meu crescimento pessoal e como atleta. Assumindo sempre uma grande importância na minha formação pessoal, o desporto e, mais precisamente o futebol, foi provocando uma sensação de bem-estar, tranquilidade e desde logo a criação de uma rotina. Por outro lado, através do apoio familiar e de amigos, o desporto permitiu-me a aquisição de competências e valores fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto pessoa, nomeadamente o saber estar e a boa educação. Destaco a importância do espírito de equipa, o trabalho em grupo, o compromisso e responsabilidade, tendo o desporto ensinado a lidar com as várias emoções que o mesmo nos oferece como a derrota, a frustração, a vitória e o sucesso desportivo.

No momento de escolher a universidade, a minha primeira escolha era a de Coimbra, por ter conhecimento do ensino e ser perto da minha área de residência. Dada a dificuldade de obter classificação para entrar, procurei outras soluções onde a vertente do desporto fosse uma aposta. Desta pesquisa, surgiu o ISMAI, uma vez que foi referido por diferentes pessoas conhecidas pelo seu forte investimento na formação na área do desporto. Assim, o ISMAI foi a instituição que me acompanhou ao longo da minha formação académica. A decisão de abraçar este desafio longe de casa foi bastante difícil, uma vez que implicou sair da minha zona de conforto e lutar pelos meus objetivos. Ao longo deste período, considero importante salientar o meu espírito de sacrifício, organização e responsabilidade para conseguir conciliar a minha vida pessoal com a faculdade que, sem dúvida, foi o meu maior desafio.

Inicialmente, quando ingressei na licenciatura, o meu pensamento era apenas completar a mesma, nunca perspetivando a realização de um mestrado. Contudo, no decorrer dos dois primeiros anos surgiu a curiosidade pela vertente de treino e, por esse motivo, realizei a formação complementar do futebol no ISMAI com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos e obter o grau I. Depois desta formação, a minha primeira opção era, sem dúvida, seguir o mestrado em treino desportivo nesta mesma instituição, uma vez que queria ganhar conhecimentos e métodos para seguir esta área no

futuro. Porém, no segundo semestre do terceiro ano da Licenciatura, optei pelas disciplinas de ensino por me suscitar curiosidade, interesse e ter mais perspectivas de futuro. A experiência positiva nestas UC fizeram-me optar pelo MEEFEBS, dada a excelente dinâmica por parte dos professores nestas aulas. Para além disto, os conselhos de pessoas importantes do meu trajeto e as minhas reflexões pessoais, sustentaram a minha decisão de obter o grau de mestre em ensino.

2.2 Expectativas iniciais

As expectativas de iniciar uma atividade para a qual fomos preparados durante quatro anos eram bastantes elevadas, não só pela vontade de assumir o papel de professor, mas também, por todos os receios e dúvidas criadas. Consciencializei-me, desde o princípio, que este ano seria fundamental para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e principalmente para a criação da minha identidade profissional enquanto docente, visto que esta seria a minha primeira experiência como professor de EF em contextos completamente diferentes das proporcionados pelo ISMAI.

Antes de iniciar a PES tinha a expectativa que fosse um grande ano, tanto em termos de trabalho como oportunidades de desenvolver novas capacidades e aperfeiçoar outras já existentes. Saberia que seria um período de aprendizagem mais intenso, dado ser uma situação real e não simulada.

Apesar de ter as expectativas bastante elevadas para este ano da PES, inconscientemente, surgiram alguns receios e medos devido a diversas situações. Primeiramente, a atual situação pandémica (COVID-19) e todas as regras de segurança impostas pela Direção Geral de Saúde. De seguida, por não conhecer o ambiente escolar e de como seria a interação entre a comunidade educativa (professores, auxiliares, alunos, entre outros). Outro ponto relevante foi não conhecer os meus colegas da PES, o que me suscitou incerteza relativamente aos métodos de trabalho a utilizar e se seríamos apoio uns dos outros durante o ano. Por último, a incógnita dos alunos que iria encontrar, porque apesar de sermos apresentados como professores, as idades eram relativamente próximas e tive receio de que não soubessem distanciar os papéis de professor e aluno. À priori, considerava que a minha falta de experiência na lecionação de aulas e presença em âmbito escolar seria a principal dificuldade. Desde início, perspetivei estabelecer uma relação de proximidade e respeitosa com os meus alunos uma vez que o meu objetivo desde início

era que eles me vissem como um apoio para ultrapassar constrangimentos e dificuldades que pudessem existir durante os seus percursos académicos ou pessoais.

Relativamente à minha prestação, durante o ano da PES perspetivei desde logo desenvolver e adquirir competências para evoluir enquanto professor de EF. Procurei ganhar experiência ao nível da planificação e gestão; obter conhecimentos para a construir um planeamento e consequentemente elaborar um plano de aula de forma coerente com progressão lógica dos conteúdos a lecionar; adotar estratégias, metas e objetivos de ensino adequados atendendo às necessidades da turma; motivar os alunos para a prática desportiva dentro e fora do recinto escolar e, por último, saber ensinar. Em suma, nunca duvidei que a PES se constituísse como uma verdadeira fonte de aprendizagem, a qual me daria a oportunidade para absorver os ensinamentos das pessoas que me acompanharam ao longo deste trajeto.

3 Enquadramento institucional

Pretendo neste capítulo desenvolver a importância que a PES tem na formação do EE enquanto futuro professor de EF, bem como analisar a PES enquanto UC do MEEFEBS, realçando a sua importância. Posteriormente, irei caracterizar a ESEQ, a turma e o meio envolvente desta escola.

3.1 A importância da PES

A PES é um espaço formativo e de reflexão determinante ao processo de construção da identidade profissional dos que nele participam (Queirós, 2014; Jurasaitė-Harbisson, 2005; Luehmann, 2007), possibilitando o contacto com espaços reais de ensino e de prática profissional (Forbes & Davis, 2012). Desta forma, a PES é um espaço onde o EE tem a oportunidade de pôr em prática as aprendizagens adquiridas na sua formação académica, em contexto escolar. Mais ainda, também é considerada um elemento intermediário entre a formação e a profissão, que facilita a ligação do EE na cultura da comunidade escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas (Queirós, 2014).

Para Azevedo, Pereira & Sá (2011) a PES tem como objetivo colocar o futuro docente em contacto com o quotidiano escolar, desenvolvendo estratégias escolares e procurar viabilizar diversas técnicas e métodos de ensino. De forma a completar esta ideia, vários autores como Alarcão & Tavares (2007), Russell & Russell (2011) e Sinclair, Dowson, & Thistleton-Martin (2006) referem que durante o ano da PES são de extrema relevância aspetos como: o reforço e partilha do conhecimento profissional; a familiarização com novos modelos de ensino; a realização pessoal; e a confiança em si próprio para fazer ouvir a sua voz e motivar futuros professores para a profissão, bem como a capacidade de reflexão da própria prática.

Por outro lado, a PES é também um espaço que permite ao EE desenvolver um conjunto de competências fundamentais para melhorar a capacidade de ensinar. Sendo assim, é importante que o EE seja capaz de analisar, compreender e refletir sobre as suas práticas de modo a otimizar o seu ensino. Corte & Lemke (2015) referem que umas das funções mais importantes é incentivar uma postura reflexiva, não só no período da PES, mas em toda a carreira profissional.

Posto isto, enquadrando e refletindo sobre a minha experiência ao longo da PES, defendo que a construção de uma identidade enquanto professor é fundamental para nos definirmos enquanto pessoa e só é possível alcançá-la quando aplicamos e testamos as nossas ideias no terreno. Segundo os autores Forbes & Davis (2012), a construção da identidade profissional do professor ocorre em comunidade, na qual os membros mais experientes permitem o acesso dos EE ao conhecimento e à prática que os caracteriza.

Em suma, de acordo com Lima *et al.* (2014), é possível afirmar que a passagem a EE significa uma separação tripartida, ou seja, a passagem da instituição de formação para a escola, a passagem de aluno para professor e a passagem da obtenção de conhecimento teórico para a prática.

3.2 A PES no ISMAI

O MEEFEBS é composto por dois anos que se complementam mutuamente com vista a preparação e formação do EE para o seu trajeto profissional. No primeiro ano são lecionadas UCs com vista a organização didática e pedagógica do desporto, visando o desenvolvimento da capacidade de conceção, organização e reflexão necessárias ao exercício da profissão de professor de EF. O segundo ano procura desenvolver competências no campo da ação, através da inserção da PES num contexto real de prática pedagógica, no caso específico, a escola (Cunha, 2016).

No ISMAI, a PES representa a última etapa académica do MEEFEBS e a primeira fase de formação enquanto docente em contexto escolar. Ou seja, a PES é constituída por dois pontos: a prática pedagógica em contexto real de ensino na escola e a elaboração do relatório final da PES¹. O principal objetivo da PES é a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relações com a comunidade e desenvolvimento profissional.

O ano da PES permitiu-me aplicar no terreno todos os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica. Inicialmente, no final da licenciatura com a oportunidade de frequentar algumas UCs direcionadas para o mundo do ensino, nomeadamente Metodologia do Ensino da Educação Física, Atividades Supervisionadas

¹ ISMAI. Regulamento Específico do Curso de 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário do Instituto Universitário da Maia – ISMAI. (2015)

em Ensino da Educação Física e Metodologia Avançada do Ensino da Educação Física. Posteriormente, o MEEFEBS permitiu-me obter ferramentas mais pormenorizadas e especializadas para o Ensino, de modo a colocar em prática, com responsabilidades completamente diferentes, todos os conhecimentos aprendidos em contexto real.

A iniciação da prática organiza-se de acordo com a inclusão de observações e colaborações em situações de educação e ensino, bem como a prática supervisionada nas instituições de educação. Para além disso, deve ser proporcionada aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula. Esta deve ser realizada em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudo prepara. De forma a facilitar a realização da PES, o ISMAI estabelece protocolos com outras instituições de ensino (básico e secundário). Na escola cooperante é necessário o acolhimento e orientação por parte de um professor aos EE, podendo estes serem entre dois e três. Os EE poderão ser colocados num agrupamento de escolas, escola não agrupada ou colégio, público e privado. Estes estudantes têm a responsabilidade de lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do OC e/ou numa turma partilhada com outro EE. Todo o trabalho desenvolvido na PES ocorre sob a orientação de um OC, complementado com a supervisão de todo o processo através de um professor do ISMAI, o supervisor. A PES integra cinco áreas de atividade obrigatórias a realizar na escola cooperante: (1) lecionação, (2) departamento curricular/grupo disciplinar, (3) direção de turma, (4) desenvolvimento de um seminário, (5) desporto escolar e (6) organização de um evento anual².

Em suma, a PES deve ser vista pelo EE como o espaço privilegiado para a articulação entre a teoria e a prática, esperando-se a aplicação de tarefas como a perceção do conhecimento dos alunos e posterior partilha à turma com o objetivo de contribuir para a sua formação integral; o uso desse conhecimento para modificar e reconstruir a imagem pessoal enquanto professor; e o desenvolvimento de estratégias integradas nas dimensões didáticas, gestão, disciplina e instrução (Santos *et al.* 2013). Ainda, Iza & Neto (2015) referem que a articulação entre os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade fornece ao futuro professor elementos para compreender a realidade profissional. Sendo assim, “o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar junto das comunidades profissionais docentes” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

² ISMAI. Regulamento Específico do Curso de 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário do Instituto Universitário da Maia – ISMAI. (2015)

3.3 Caracterização do núcleo da PES

Para o desempenho do cargo de professor é fundamental conciliar o trabalho individual com o trabalho de grupo, de modo a atingir o sucesso escolar, tanto ao nível individual como, neste caso específico, a nível do grupo de EF e do núcleo da PES. Estes dois tipos de situações foram de extrema importância para o sucesso da PES enquanto aprendizagens realizadas e experiências vívidas.

Posto isto, o núcleo da PES da ESEQ era constituído por quatro elementos: a professora Célia Carmo, intitulada como OC, e os três EE representantes do ISMAI, incluindo eu. A distribuição das turmas foi realizada no início do ano letivo por sorteio. Uma das turmas era do ensino básico (nono ano) e as restantes três do ensino secundário (uma turma do 11º duas do 12º ano). A turma que me foi atribuída foi o 12º G, sendo a OC a diretora de turma da mesma.

A PES, etapa essencial no contexto dos programas de formação de professores (Fletcher & Kosnik, 2016) (Smit, Fritz & Valencia, 2010) e articuladora de diferentes conhecimentos (Iza & Neto, 2015), deve acontecer em grupo. Neste sentido, a PES deve possuir um carácter de trabalho coletivo em que tanto os EE, o OC e o supervisor da PES desempenham um papel fundamental na construção de novo conhecimento (Chuan Goh, Wong, Choy & Tan, 2009). Assim sendo, o trabalho em grupo deve ser privilegiado no contexto da PES, de forma a permitir aos EE uma fácil adaptação e integração na sociedade escolar. Para Wenger, McDermott & Snyder (2002), Orsmond & Merry (2017), a PES decorre no seio de uma comunidade de prática, na qual os EE, a faculdade, as escolas, o professor cooperante e o supervisor da PES trabalham em conjunto face a um objetivo comum, interagindo de forma contínua, de modo a produzir e partilhar novos conhecimentos. Seguindo a mesma ideologia, Queirós (2014) também refere que é na escola, nos seus diálogos e rotinas, que se aprende a ser professor.

Em suma, a existência de um OC é extremamente importante e obrigatório para o desenvolvimento do EE, não só pela sua experiência de ensino, mas também pelo seu acompanhamento, orientação, controlo e capacidade refletiva. O orientador deve ser capaz de verbalizar e auxiliar o EE nos fundamentos da ação pedagógica (Benites, 2012). Para além disso, este é visto como alguém que ajuda a melhorar o ensino, mostrando ao EE como se pode desenvolver enquanto profissional através da observação, questionamento e avaliação numa abordagem crítica da prática (Santos *et al.*, 2013).

3.4 Caracterização da turma – 12ºG

Para esta caracterização elaborou-se um questionário, aplicado na primeira aula, com o propósito de registar alguns dados relativos aos alunos, revelando ser um documento de extrema importância para a individualização do processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, os registos dos respetivos nomes e datas de nascimento dos alunos e, de seguida, algumas questões direcionadas para a vertente desportiva, a modalidade favorita, a modalidade onde apresentam mais dificuldades e se realizam alguma atividade extracurricular, federada ou não. Estas informações são fundamentais uma vez que o professor fica com o conhecimento da turma e referências ao nível do estilo de vida do aluno.

A turma que me foi atribuída está inserida no ensino secundário. Foi possível concluir, desde logo, que a turma era relativamente reduzida comparando com as restantes da escola, o que traduz um melhor controlo e gestão da mesma e, conseqüentemente, do espaço de aula. Este facto permitiu-me ter um envolvimento mais ativo com os alunos, nomeadamente uma maior participação dos mesmos nas tarefas propostas, um maior apoio para as aprendizagens e conhecimento pessoal. Por outro lado, na minha opinião, a dimensão da turma influencia, de certa forma, a dinâmica em sala de aula, pois por vezes dificulta a ação do professor para a implementação de alguns exercícios visto que o número de alunos é reduzido.

Relativamente ao sexo, verificou-se que 70% (14) dos alunos eram do sexo masculino e 30% (6) feminino. Posteriormente, com a análise dos resultados obtidos questões realizadas foi possível concluir que 70% (14) dos alunos praticavam uma modalidade extracurricular, sendo a mais praticada o basquetebol (4). De seguida, o voleibol e o ténis eram as modalidades mais comuns, com um total de 5 alunos. Os restantes (6) assumiram não praticar nenhuma modalidade para além das lecionadas na disciplina de EF. Foi ainda possível constatar que, quando praticada, a modalidade é a favorita.

Relativamente ao domínio socioafetivo, com base nas aulas lecionadas durante este ano letivo, a turma foi assídua e pontual e demonstrou uma grande vontade de aprender em todas as modalidades curriculares. Os alunos apresentaram um comportamento adequado, à exceção de um aluno que, ao longo do ano letivo, causava alguns problemas, mas que facilmente eram controlados.

Em relação ao domínio motor, ao longo do ano letivo e com a introdução das unidades didáticas (UD), verificámos que os alunos se encontravam, no nível elementar e avançado nas várias disciplinas lecionadas, com exceção das atividades rítmica expressivas. Relativamente a esta modalidade, quase todos os alunos demonstraram dificuldades na sua abordagem teórica e prática, no entanto, apresentaram uma evolução bastante positiva no final do período.

Em suma, tendo em conta o domínio cognitivo, esta turma, de um modo geral, revelou apresentar uma “cultura desportiva” bastante satisfatória para a realidade atual, mostrando ser conhecedora e autónoma na maior parte das modalidades apresentadas durante o ano letivo.

3.5 Caracterização da escola e do meio

A ESEQ situa-se na parte norte-nascente da cidade da Póvoa de Varzim. Ainda hoje é considerada como “O Liceu”, tendo em conta que é o estabelecimento de ensino mais antigo e conceituado da cidade. Fundado em 1882 com o objetivo de dar consistência a uma iniciativa que tentou responder às exigências sociais da altura. A escola tem procurado dar respostas de alto valor pedagógico à crescente evolução do ensino escolar, proporcionando as melhores condições de ensino de e aprendizagem, apetrechando as infraestruturas e aplicação de novas tecnologias, incentivando o pessoal docente e não docente a uma constante atualização de forma a promover um ensino de qualidade para os seus alunos.

No que diz respeito à comunidade escolar, a ESEQ conta com 106 professores nos diversos departamentos curriculares, dois técnicos superiores e um total de 33 entre pessoal administrativo e assistentes operacionais. Relativamente ao número de alunos, a escola conta com um total de 1233. Fazendo referência ao grupo de EF, este tem a particularidade de apresentar um núcleo de professores que já trabalham juntos há bastante tempo o que, de certa forma, facilita a comunicação e entreaajuda entre os mesmos. O grupo de EF mostrou ter a capacidade de promover a atividade desportiva, oferecendo aos alunos a oportunidade de experienciarem novos desportos como o badminton, o basquetebol e a vela, através do desporto escolar. A localização geográfica da escola permite aos alunos frequentarem a vela com o acompanhamento de uma professora da ESEQ juntamente com profissionais do local onde se realiza a atividade. Sendo uma modalidade que não está presente no programa escolar da ESEQ, é uma mais-

valia para os alunos enriquecerem a sua cultura desportiva podendo experienciar e obter conhecimentos de outras práticas.

4 Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A lecionação é um processo que requer uma enorme dedicação e empenho, na medida em que, de forma indireta, o professor interfere na educação e no estilo de vida de cada um dos seus alunos. Desta forma, ser professor impõe, acima de tudo, a necessidade de consciencialização do peso e da responsabilidade de representar e liderar uma turma (Galvão, 2002). Perante isto, tornou-se absolutamente necessário refletir sobre a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, que visam a construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, no sentido de otimizar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para uma melhor formação dos alunos.

4.1.1 Conceção de ensino

Com o início do ano letivo, surgiu a necessidade de conhecer melhor a realidade e o contexto escolar e de compreender o processo de organização e gestão do ensino e aprendizagem. Deste modo, surgiu a necessidade de me enquadrar, conhecer e estudar os documentos que iriam servir de suporte e auxílio durante todo o processo. Neste sentido, tentei recolher um conjunto de informações pertinentes para que todo o planeamento se sustentasse sobre uma sólida base de conhecimento. Deste modo, a leitura de vários documentos foi fundamental e serviu como guia para conceber toda a minha atividade, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Programa Nacional de EF para o 12º ano, os quais me permitiram conhecer os planos curriculares, nomeadamente as competências gerais, conteúdos e indicações metodológicas, assim como a leitura do Plano Anual de Atividades, onde estavam descritas todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano.

Segundo o documento do Projeto Educativo da ESEQ³ este pretende garantir aos seus alunos uma formação integral e de qualidade que os habilite com as competências e os conhecimentos necessários para dar continuidade aos estudos ou ao desempenho de uma atividade profissional com sucesso. Uma formação que valorize o espírito crítico, que desenvolva nos alunos capacidades para responder aos desafios da sociedade e que

³ Educação, M. da. Projeto Educativo (2020).

contribua para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso enquanto cidadãos. Perante esta ideologia e perspetiva da ESEQ, é fundamental uma constante atualização e inovação das metodologias de ensino, de forma a preparar o futuro dos alunos.

Segundo Albuquerque (2003), a aprendizagem numa perspetiva construtivista pode ser interpretada como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interação entre as ideias de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. Ainda o mesmo autor refere que o professor é considerado como guia, como apoio e facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autónomo e da aprendizagem do aluno. Posto isto, para o professor corresponder a todos estes fatores referidos, tem de optar por uma estratégia de ensino, de forma a proporcionar um ensino de qualidade aos seus educandos.

Relativamente à EF e mais precisamente aos modelos de ensino utilizados para a aplicação prática da mesma, considero serem uma mais-valia para a inovação do ensino. Sendo assim, na minha perspetiva, as estratégias de ensino devem ser mais direcionadas para o aluno de forma a potenciar cada vez mais as suas capacidades, como por exemplo, através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) de modo a anular cada vez mais a abordagem tradicional, o Modelo de Instrução Direta (MID).

Por esse motivo, o núcleo da PES decidiu aplicar o MED em todas as turmas que esteve envolvido, porque entendeu que este modelo representa a estratégia inovadora de que os alunos necessitam para alcançarem o sucesso escolar. Segundo vários autores, como Siedentop, Hastie & Van der Mars (2011) e Mesquita (2014), o MED é um modelo centrado no aluno que potencia o seu lado social (trabalhar em grupo), a sua autonomia e responsabilidade (diferenciação de papéis) e os seus conhecimentos teóricos e práticos.

4.1.2 Modelos de Ensino

Durante o primeiro ano do MEEFEBS, os vários professores com quem tive oportunidade de adquirir conhecimentos na área do ensino forneceram-me diversas metodologias de ensino, nomeadamente modelos de ensino e alguns estudos sobre os mesmos. Devido ao estado pandémico e todas as suas implicações ao ponto de encerrarem todas as atividades escolares, não tivemos a oportunidade de os aplicar na íntegra, isto é, de os aplicar em prática no ISMAI. Ainda assim, experienciei e apliquei todas as aprendizagens através do Ensino a Distância (E@D).

Antes de referir os modelos utilizados ao longo da PES, é importante mencionar que a utilização dos mesmos devem-se não só pela questão de experiência em contexto prático de ensino, mas também pelo motivo de que, segundo Metzler (2011), um modelo fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender; clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e nas interações; fornece uma ideia central para o ensino; permite ao professor e aos alunos entenderem o que está acontecer e o que virá a seguir; fornece uma estrutura teórica unificada; apoia-se na investigação; fornece uma linguagem técnica aos professores; permite que a relação entre a instrução e aprendizagem seja verificável; permite uma avaliação mais válida da aprendizagem; e facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida. Posto isto, para alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, os professores de EF devem conhecer e utilizar diferentes modelos de ensino nas suas aulas (Metzler, 2011), de forma a privilegiarem a aprendizagem dos seus alunos (Graça & Mesquita, 2007).

Desta forma, através dos conhecimentos obtidos anteriores à PES e juntamente com o núcleo da PES, decidimos implementar e interligar diferentes modelos de ensino de forma a tornar o processo ensino e aprendizagem mais completo. Os modelos implementados ao longo do ano letivo foram: o MID e o MED.

4.1.2.1 Modelo de Instrução Direta

Este modelo de ensino centra no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem (Graça & Mesquita, 2007). Tem como objetivo proporcionar uma adequada quantidade de tempo para a prática das tarefas e habilidades selecionadas pelo professor bem como garantir um nível adequado dentro das especificidades de cada tarefa (Metzler, 2011). Segundo Metzler (2011), o professor é quem controla as decisões, direciona os padrões e tenta oferecer aos alunos o maior número possível de repetições das tarefas e habilidades. Graça & Mesquita (2007) referem também que existe um conjunto de ações a realizar: revisão da matéria previamente aprendida; apresentação de nova habilidade ou conteúdo geral; monitorização elevada da atividade motora dos alunos; e avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados. Assim, podemos constatar que neste modelo de ensino o professor controla diretamente as tarefas a realizar pelos alunos perante um ambiente altamente estruturado e liderado pela figura central da aula, o

professor. Este modelo, denominado por vezes como tradicional, apresenta valências e aspetos menos positivos quando é aplicado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013).

Relativamente aos aspetos positivos, mostra ser eficaz na aprendizagem dos conteúdos técnicos e táticos das modalidades, através do papel decisivo do professor que corrige e imite feedbacks pedagógico para o aluno evoluir na prática. Por outro lado, restringe bastante a participação dos alunos no decorrer da aula de EF. Segundo os mesmos autores, o MID, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente focado na reprodução dos saberes transmitidos pelo professor. Posto isto, podemos concluir que a utilização individualizada deste modelo desvaloriza o lado afetivo, comportamental e, nomeadamente, social do aluno, uma vez que privilegia somente a resposta dada pelos alunos às atividades apresentadas pelo professor.

Relativamente à minha estratégia e aplicação dos modelos de ensino, inicialmente optei por assumir uma abordagem mais direta, com características do MID, uma vez que não conhecia o comportamento da turma e também pelo receio de “falhar” ao implementar outro tipo de abordagem que não fosse confortável para os alunos. Porém, ao longo das aulas fui ganhando mais conforto com a turma e mais confiança para implementar o MED de uma forma mais precisa e concreta.

4.1.2.2 Modelo de Educação Desportiva

O MED 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 (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011). Ainda o mesmo autor refere que 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, formando alunos que deverão conhecer os valores e rituais associados à modalidade; e, por fim, entusiastas, estimulando a atração pelo desporto fora da escola e defendendo os valores a ele inerentes.

O MED procura transformar a prática da EF na escola em experiências desportivas autênticas para os alunos através dos seguintes objetivos: socializar através do desporto; envolver ativamente o estudante na organização das atividades; transformar unidades didáticas em épocas desportivas, de forma a aumentar a literacia desportiva; proporcionar

momentos festivos e entusiasmantes; desenvolver o sentido de afiliação e o trabalho de equipa.

A utilização de estratégias de ensino centradas na tarefa pode ser mais ajustada numa primeira fase de implementação do MED. Se por um lado, o MED envolve um maior compromisso dos alunos na orientação da aprendizagem dos colegas, por outro, há que ter em conta a adoção de estratégias pedagógicas que requerem um acompanhamento mais assertivo e ativo do professor de forma a salvaguardar o processo de aprendizagem dos alunos (Wallhead & O’Sullivan, 2007).

A conceção de autonomia aos alunos deve ser acautelada, pois nem todos os alunos podem estar preparados para assumir a responsabilidade e eficiência no desenvolvimento de certos papéis. Posto isto, a implementação do MED deve obedecer às etapas que o caracterizam e enquadrar os alunos com as competências necessárias através da diferenciação de papéis, para que estes apresentem maior potencial de envolvimento e de sucesso na tarefa. Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim (2013) alertam para a importância de respeitar a flexibilidade e o nível de capacidade dos intervenientes para o desenvolvimento dos papéis.

O MED foi aplicado desde o início do ano letivo, no decorrer de todas as modalidades: atividade rítmicas expressivas, basquetebol, voleibol, badminton, andebol e futebol. Na minha opinião, a sua implementação mostrou ser a melhor estratégia por diversas razões, entre elas, as adaptações devido ao contexto pandémico atual, mais precisamente o cumprimento das distâncias de segurança e utilização de materiais individualizados ou em grupos.

Por outro lado, este modelo de ensino apresenta algumas implicações para que seja aplicado na íntegra, isto é, tem de ser composto por um volume considerável de aulas para cada modalidade e a sua implementação tem de ser aliada a outros modelos de ensino que o complementem e auxiliem no processo ensino e aprendizagem. No meu caso em específico, considero que o reduzido tempo da aula (trinta e cinco minutos de prática) foi escasso para a implementação plena do modelo.

Para além disso, este modelo facilita as ações do professor enquanto mediador de todo o processo, uma vez que consegue colmatar as dificuldades sentidas na aplicação do MID. A divisão da turma por grupos e a atribuição de papéis a cada aluno facilitou a minha intervenção, no sentido em que o professor estava presente como um supervisor e disponível para auxiliar quando um aluno tinha alguma dificuldade. Desta forma, é dada uma autonomia a um treinador ou capitão de assumir a responsabilidade da sua equipa,

mas nunca obstante da intervenção do professor. No meu caso em particular, dividi a turma em quatro equipas de cinco elementos e atribui as funções de capitão, sub-capitão e estatístico em todas elas, responsabilizando estes elementos pela organização e gestão das suas equipas.

No primeiro período, a escolha das equipas foi o primeiro passo, seguido da atribuição de um capitão e sub-capitão, de um estatístico e de um grito de equipa, de forma a definir as funções e as responsabilidades de cada aluno dentro da equipa. Estes papéis foram fundamentais para a organização das equipas e tornaram os alunos mais responsáveis, motivados e comprometidos com as suas ações dentro da equipa. Sendo assim, os alunos passam a ser o centro do processo e começam a desenvolver competências pessoais e sociais como o espírito de equipa, a autonomia, a cooperação e a inclusão (Mesquita, 2014).

Ao longo das aulas, percebi que as funções desempenhadas pelos alunos auxiliaram a gestão e organização da aula, possibilitando a participação ativa de todos os alunos na aula, nunca descorando da minha presença como orientador da aula. De facto, a aplicação deste modelo oferece a oportunidade dos alunos experienciarem novas práticas, de forma a criarem a sua própria identidade (Mesquita, 2014).

Em contexto E@D, a aplicação do MED sofreu algumas adaptações em relação ao ensino presencial, devido à alteração do planeamento previsto para o segundo período. Depois de várias adaptações e indecisões relativas ao planeamento em E@D, o núcleo definiu contabilizar os *Kahoot* e os planos de treino desenvolvidos pelas equipas como instrumentos para as pontuações finais das equipas. A construção dos planos de treino permitiu aos alunos a aquisição de novos conhecimentos sobre a condição física e principalmente a criação de métodos de trabalho em equipa: a cooperação e a responsabilidade. Assim como também nas suas atitudes e valores: o entusiasmo e a motivação por serem eles a expor o seu próprio trabalho para a turma.

De seguida, no terceiro período, dada a resposta positiva da turma ao modelo apresentado numa primeira abordagem, optei por dar mais autonomia aos capitães das equipas responsabilizando-os com o desafio de explicar os exercícios e gerir a transição dos mesmos. Enquanto as equipas realizavam os exercícios de ativação geral, decidi adotar a estratégia de explicar o objetivo do exercício aos capitães, de forma a estes explicarem a dinâmica do mesmo à própria equipa. Para tal, optei por utilizar esquemas onde eles pudessem observar o exercício e posteriormente realizarem questões de eventuais dúvidas que pudessem existir. A resposta da turma não foi a esperada,

apresentando alguns constrangimentos na instrução dos exercícios aos colegas de equipa, uma vez que estavam a perder muito tempo com a sua explicação. Com o avanço das aulas e com algumas adaptações da minha parte, os alunos começaram a criar boas dinâmicas, a aula ficou mais fluída e a performance dos alunos melhorou significativamente. Um dos conselhos que indiquei foi para referirem o objetivo principal, referir alguns critérios de êxito do exercício e depois exemplificarem o mesmo com o auxílio dos companheiros de equipa, referindo palavras-chave importantes para a sua execução.

Em suma, sendo uma turma que nunca tinha experienciado este modelo de ensino, considero que o resultado final da sua aplicação foi bastante positivo, mostrando ser vantajoso para as aprendizagens dos alunos, não só dos conteúdos abordados, mas principalmente nas relações interpessoais e no trabalho em equipa.

4.1.3 Planeamento

A ação de planear é um processo indiscutível na vida profissional de qualquer docente, uma vez que a colocação de metas e objetivos fazem parte do processo de desenvolvimento e planeamento do docente, de modo a oferecer aulas mais dinâmicas e significativas aos alunos. Segundo Bento (2003), o ato de planear é como uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina. O planeamento permite antecipadamente reconhecer e regular o comportamento, tendo como função motivar e estimular os alunos para as aulas, transmitir vivências e experiências, racionalizar a ação e, simultaneamente, orientar e controlar toda a dinâmica inerente.

De forma a definir o planeamento, eu e o restantes EE instruímo-nos com o auxílio do Programa Nacional de EF, sendo este um documento de enorme importância uma vez que através dele é possível estruturar os conteúdos a lecionar (Roldão & Almeida, 2018). Adicionalmente, consultámos documentação como o Planeamento Anual de Atividades, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo.

Relativamente ao planeamento, tive oportunidade de desenvolver vários documentos ao longo do ano sendo estes: plano anual, planos de aula, UD, grelhas de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e a definição dos modelos de ensino a utilizar. Primeiramente, o mais importante foi estruturar e adaptar o documento fornecido pela OC para o novo ano letivo. Este documento em formato *Excel* foi fundamental para toda a organização do ano letivo. Tinha como constituintes a rotação de espaços de atuação de

cada professor, um calendário letivo onde se registavam a data das aulas, das avaliações e feriados. Continha os registos no âmbito da secção de análise descritiva, da assiduidade dos alunos e, por fim, as tabelas das avaliações de cada modalidade e classificações gerais de cada período.

De seguida, contabilizámos o número de aulas, distribuímos os conteúdos e, posteriormente, estruturámos a avaliação com recurso a grelhas com os conteúdos e critérios previamente delineados. Assim, considerando Bento (2003), o planeamento pedagógico ocorreu a três níveis: o plano anual, o planeamento por UD e os planos de aula.

4.1.3.1 Plano anual

A elaboração do plano anual representa a primeira etapa do planeamento e de toda a preparação do ensino. Este implica uma perceção e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, e atitudes), bem como as reflexões e noções sobre a respetiva estruturação do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 2003).

Inicialmente, foi estudada uma caracterização do meio, onde foi possível verificar a localização geográfica da escola e o contexto social do local onde esta se encontra, com vista a obter informações e referências mais pormenorizadas do meio envolvente, mais especificamente das características da escola e onde os alunos se inserem. De seguida, foi realizada uma análise e caracterização da escola, de forma a tomar-se conhecimento dos elementos do local, nomeadamente o conhecimento dos espaços de atuação e os recursos materiais e espaciais associados e disponíveis, onde exerci as minhas funções de docente.

Relativamente aos espaços de atuação do professor, a escola apresenta um *roulement* das instalações, no qual estão definidos os espaços e o número de aulas para cada modalidade. Este método apresentado pela ESEQ é vantajoso na organização das modalidades a lecionar, uma vez que os espaços de atuação durante todo o ano letivo já estão definidos para cada professor e estes podem realizar antecipadamente o planeamento das suas modalidades ajustando ao número de aulas pré-definido. Por outro lado, restringe bastante o professor na realização e apresentação das suas atividades, devido às incertezas das condições atmosféricas, o que é agravado por cada modalidade ter um espaço de atuação específico para a realização da prática.

Tendo em conta o momento grave de pandemia que estamos a atravessar, foram implementadas algumas estratégias de ensino durante a intervenção pedagógica para otimizar o clima, gestão da aula e principalmente a segurança dos alunos. O núcleo da PES decidiu aplicar o MED em todas as aulas, uma vez que a turma teve a oportunidade de trabalhar em equipas, cada uma com o seu próprio material. Desta forma, foi considerada a estratégia mais segura para controlar o distanciamento social respeitando as normas de segurança impostas pela Direção Geral de Saúde.

Assim, no primeiro período foram abordadas as modalidades de atividades rítmicas expressivas, voleibol e basquetebol, sendo esta última lecionada com o intuito de recuperar matérias do ano anterior devido ao aparecimento da pandemia. No segundo período estava estipulada a leção de badminton e andebol, contudo, as condicionantes do E@D inviabilizaram a sua realização. Por último, no terceiro período as modalidades desenvolvidas foram o basquetebol e o futebol. O núcleo da PES definiu metas específicas para cada modalidade respeitando uma progressão lógica dos conteúdos a abordar. A principal preocupação e objetivo do núcleo da PES foi assegurar a formação académica e social a todos os alunos, isto é, educar o aluno enquanto cidadão dentro e fora da escola. Por outro lado, também traçamos objetivos dentro de cada modalidade, nas quais focamos o conhecimento das regras da modalidade, na prática da modalidade (taticamente e tecnicamente) e o saber trabalhar em equipa.

4.1.3.2 Unidades Didáticas

As UD's são ferramentas fundamentais e integrais do processo pedagógico apresentando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). A elaboração das UD's basearam-se primeiramente nas linhas orientadoras fornecidas pelo Programa Nacional de EF para o Ensino Secundário, no entanto, e tendo em consideração que todos os alunos têm ou tiveram uma ligação com o desporto, as UD's foram construídas através dos resultados obtidos da avaliação diagnóstica, sendo esta uma ferramenta que permite ao professor obter informações do nível de desempenho da turma e detetar as suas principais dificuldades nas respetivas matérias.

Posto isto, para a elaboração das UD's foram estabelecidos os objetivos específicos para cada matéria, bem como os objetivos pretendidos a alcançar pelos alunos. Para além disto, foi também definida a sequência dos conteúdos a lecionar, as estratégias a utilizar,

os recursos materiais e espaciais e, ainda, os documentos de avaliação. Contudo, nem todos estes documentos podem ser pré-definidos antes de iniciar uma nova UD, ou seja, depois de estabelecidos os objetivos, foram enumeradas um conjunto de tarefas de progressão pedagógica possíveis de aplicar no decorrer das aulas da UD, mediante o nível da turma, de forma a criar situações na aula tendo em vista a evolução do aluno.

Relativamente à minha experiência na construção das UD's, inicialmente tive que aprofundar o meu conhecimento de todas as modalidades que lecionei e, para tal, realizei um documento estruturante para cada modalidade onde estavam presentes as regras e todos os conteúdos técnicos e táticos das mesmas. Este suporte serviu como um elemento crucial na minha prestação no terreno, sendo fundamental para me sentir mais confortável e confiante durante a instrução das modalidades propostas. Assim, como no plano anual, as UD's também contemplam as estratégias de ensino, embora de forma mais específica e aplicada no terreno.

4.1.3.3 Plano de aula

A elaboração dos planos de aula demonstrou ser uma tarefa fulcral e auxiliadora na realização das aulas. Este estava dividido em três partes: parte inicial, fundamental e final, contendo tudo o que era necessário para uma aula: os objetivos da aula e de cada exercício, a descrição do respetivo exercício, a duração, os critérios de êxito, assim como as palavras-chave utilizadas durante a prática. Além disto, no cabeçalho estava presente a minha identificação, a modalidade a lecionar, a data, o ano/turma, a hora, a duração, o número da aula e a UD, o espaço de atuação, a função didática da aula, o objetivo geral da aula e os recursos materiais utilizados durante a aula.

Durante o ano letivo, a elaboração dos planos de aula foi sem dúvida onde investi mais tempo, maior foco e preocupação, uma vez que era da minha responsabilidade construir e organizar uma aula bem estruturada, perspetivando a produtividade e evolução dos alunos.

Visto que o plano de aula é um documento que pode sofrer alterações durante a sua aplicação, é possível, tendo por base as progressões pedagógicas definidas na UD, intervir junto do aluno com o objetivo de atingir metas anteriormente definidas. Isto é, se o professor entender que um aluno não está preparado para avançar na matéria, este deve adaptar a construção do plano de aula para colmatar as suas dificuldades. Por exemplo, na modalidade de futebol, no decorrer dos jogos reduzidos, é fundamental introduzir

apoios para facilitar a ação do portador da bola e assim criar superioridade numérica. Com isto, quero dizer que o professor deve ter a capacidade de encontrar estratégias que facilitem e ajudem o aluno a evoluir de forma progressiva. Desta forma, segundo Metzler (2011), é essencial que o professor seja capaz de não se guiar totalmente pelo plano, alterando-o se for necessário, para dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula.

Este documento tornou-se um elemento auxiliar na minha atuação enquanto professor, isto porque, contém as principais componentes críticas de cada elemento técnico e as principais informações a emitir aos alunos. Por outro lado, permite-me transmitir uma maior quantidade e qualidade de *feedbacks* pedagógicos, de forma a contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Por último, no final de cada aula, o núcleo de PES realizava um debate em conjunto, onde se realçavam os aspetos positivos e negativos da aula, tendo por base uma discussão para, de seguida, o EE realizar uma reflexão individual sobre a mesma. O objetivo passava por encontrar soluções e novas abordagens para retificar e melhorar os problemas encontrados, mostrando ser o momento mais importante para a reconstrução e transformação da prática (Fensterseifer & Silva, 2011).

4.1.4 Realização

No âmbito da intervenção pedagógica na aula de EF, pretende-se aplicar no terreno todo o trabalho de planificação desenvolvido e estudado na fase de preparação do ano letivo, desde a planificação anual, as UD's e todo o trabalho desenvolvido semanalmente com a construção dos planos de aula. Foi neste momento que o planeamento foi testado e onde se verificaram possibilidades de reestruturações ou adaptações pertinentes durante a sua implementação.

Neste ponto da Realização pretendo descrever e refletir acerca da minha intervenção prática e das experiências vividas ao longo de todo o ano letivo. Partilhando a mesma opinião de Galvão (2002), um bom professor sabe aliar conteúdos da aula com o quotidiano dos alunos, apresentando conhecimentos como a capacidade de lecionar de uma forma clara, atenciosa, tendo ainda o prazer de ensinar com boa disposição. Posto isto, também é relevante referir que as dimensões da intervenção pedagógica apresentadas de seguida, estão intimamente relacionadas entre si. Assim como a forma como vão ser

aplicadas vai influenciar diretamente na capacidade do professor aplicar as suas ideias e métodos no terreno.

4.1.4.1 Instrução

A instrução consiste na comunicação e transmissão de informação que deve ser cuidada e pode ser dividida em vários tipos, tais como: exposição didática, explicação, demonstração e *feedbacks* pedagógico (Siedentop, 2008). Durante a PES, esta dimensão mostrou ser uma ferramenta fundamental no decorrer das aulas, não só nas instruções iniciais e finais, como também nas intervenções no decorrer da aula.

No que diz respeito ao discurso didático, este ocorre maioritariamente no início da aula, de forma a apresentar as tarefas e conteúdos a serem lecionados na respetiva aula. Este momento de exposição didática era um espaço curto e bastante objetivo, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo da prática. No final da aula, devido às regras impostas pelo nosso núcleo da PES, as equipas saíam da aula de forma ordeira e alternada para evitar ajuntamentos, assim sendo, o discurso era individualizado para cada equipa. Além disso, ao longo dos exercícios também adotei a estratégia do questionamento, para perceber se o aluno estava a compreender realmente o pretendido.

Os momentos de explicação e demonstração são realizados numa fase inicial da aula ou na transição dos exercícios e têm como objetivo descrever o exercício que se segue e a forma de o executar. Nestes momentos, tinha a preocupação em adotar uma linguagem cuidadosa e adequada à modalidade através de termos mais apropriados e de fácil compreensão para todos os alunos. O uso das palavras-chave foram um instrumento utilizado para os alunos irem ao encontro dos objetivos dos exercícios e de forma a assimilarem as ações práticas. Nas minhas aulas demonstrava o exercício ao mesmo tempo que o explicava, mencionando as palavras-chave necessárias para a realização do mesmo. Inicialmente, fazia numa velocidade mais lenta para que os alunos conseguissem acompanhar e compreender o exercício, fazendo de seguida à velocidade pretendida. Com o avançar das aulas, recorria aos alunos para exemplificarem o exercício e mencionava os erros mais frequentes. Optei por este método uma vez que percebi, no decorrer das aulas, que os alunos compreendiam mais facilmente o exercício através da observação do que com a explicação teórica.

Considero o posicionamento do docente um elemento fundamental nestes momentos (de explicação e demonstração). Dada esta importância, ao longo das aulas

tive atenção e cuidado em não perder o contacto visual de todos os alunos e o controlo da turma no decorrer da aula, inclusivamente durante a explicação dos exercícios.

Relativamente à projeção de voz, considero o meu tom audível e bem presente para todos os alunos nos diferentes momentos da aula, mais precisamente na instrução e nos *feedbacks* pedagógico transmitidos durante a prática. A utilização de um sinal sonoro, nomeadamente um apito durante as aulas, foi igualmente umas das estratégias utilizadas para captar a atenção de todos os alunos rapidamente.

Relativamente ao *feedback* pedagógico, este é uma estratégia instrucional que promove a interação entre o ensino e a aprendizagem, mas também entre o professor e o aluno. O *feedback* pedagógico não é somente a transmissão do que está certo ou errado, pois visa também direcionar os meios que o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua aprendizagem. No entanto, também é necessário verificar e esclarecer se o aluno compreendeu, se a mensagem foi passada com sucesso, o que reteve e que vantagens trouxe após a informação recebida. Sempre que possível, tentei emitir *feedbacks* pedagógico aos alunos, coletivos ou mais individualizados, dependendo se a dúvida ou problema era mais geral ou particular.

De referir que, numa fase inicial, demonstrei dificuldades em alguns destes aspetos e, por isso, grande parte do primeiro período foi dedicado a essas melhorias de intervenção pedagógica, mais precisamente à instrução. Ao nível do *feedback* pedagógico, numa primeira fase, também revelei constrangimentos em corrigir o aluno durante os exercícios, por revelar alguma falta de experiência, mas com o decorrer do tempo e com a aquisição de hábitos e rotinas, o *feedback* pedagógico surgiu em melhor qualidade.

4.1.4.2 Gestão

De acordo com Siedentop (2008), o professor deve adotar comportamentos adequados relacionados com a dimensão da gestão para mais tarde esses comportamentos contribuíssem para um maior envolvimento dos alunos nas atividades e tarefas da aula, reduzindo o número de comportamentos inapropriados e utilizando eficazmente o tempo de aula. Na minha perspetiva, os professores mais eficazes são aqueles que proporcionam ao aluno mais tempo de empenhamento motor e que conseguem estabelecer regras de funcionamento durante toda a aula. O professor deve ainda ter a capacidade de observar

e controlar todos os momentos da aula e minimizar o tempo de transição entre exercícios, de forma a manter os alunos motivados, empenhados e focados na realização das tarefas.

Na minha experiência, a gestão foi uma das primeiras preocupações que tive ao longo do ano, juntamente com organização e controlo da turma. Contudo, com o decorrer das aulas, a gestão foi melhorando devido às características do modelo aplicado (MED) e também à experiência adquirida, essencialmente em relação ao tempo despendido nas transições dos exercícios, uma vez que, inicialmente, os alunos tinham dificuldade em começar um novo exercício. Para resolver e contrariar esta questão, optei por utilizar a estratégia de chamar os capitães à parte, explicando-lhes o exercício e responsabilizá-los na instrução do mesmo à sua própria equipa. Esta estratégia levou a que houvesse mais tempo dedicado aos exercícios práticos e, conseqüentemente, a uma gestão de aula simplificada e fluída.

Por fim, tive em consideração a disposição do espaço e o uso do material. Neste sentido, antes de iniciar a aula procurava preparar todo o material, de modo a não perder tempo e rentabilizar ao máximo o tempo de aula. Em momentos de transição, procurava preparar o exercício antecipadamente ou então responsabilizava um aluno de cada equipa para o fazer. Para além disto, sempre que havia alunos dispensados da aula prática, procurava atribuir-lhes uma tarefa, explicando-lhes como fazer e onde colocar o material.

4.1.4.3 Disciplina e Clima

Segundo Siedentop (2008), para que exista um clima de aula saudável é necessário verificar aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambientais. De acordo com o mesmo autor, de forma a prevenir distúrbios, é essencial o desenvolvimento de comportamentos adequados por parte dos alunos desde início, para que as chamadas de atenção por parte do professor sejam mínimas. Sendo assim, um bom clima durante a aula significa, fundamentalmente, realizar um conjunto de situações coerentes, congruentes e eficazes para que os alunos se sintam bem dentro da mesma e que possa haver as melhores condições, nomeadamente nas interações pessoais, relações humanas e ambiente, para que o professor exerça o seu trabalho e os alunos também o acompanhem.

O entusiasmo do professor para com os alunos na aula é uma das formas de promover um clima positivo. Para além disto, a interação, o interesse, a inovação e o encorajamento do professor são características importantes para captar a atenção e

interesse do aluno (Aranha, 2004). Ao longo deste ano, tentei desenvolver as competências descritas acima de forma a proporcionar um clima de aula positivo. Considero que, na minha experiência, o facto de ser professor de uma turma, sem divisão com outro colega na leção da mesma, facilitou a criação deste clima, beneficiando o funcionamento das aulas de EF.

Em suma, quanto à realização das atividades de ensino e aprendizagem, as quatro dimensões analisadas acima (instrução, gestão, disciplina e clima) foram as mais direcionadas e trabalhadas ao longo de todo o ano letivo. Assim, na minha opinião, posso constatar que a abordagem de qualquer uma delas foi feita com sucesso, nomeadamente a instrução com uma notória evolução ao longo do ano. Tal como a gestão, em que inicialmente houve dificuldades, ao longo das aulas, as mesmas foram diminuindo significativamente dando lugar a um maior conforto e a uma criação de rotinas de trabalho. Por último, o clima e a disciplina foram, desde logo, implementados com sucesso ocorrendo apenas situações pontuais de indisciplina que foram resolvidas sem qualquer constrangimento.

4.1.5 Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, no artigo 23.º, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas”. Segundo Ribeiro (1999), a avaliação é um processo que acompanha o progresso do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, identificando o que já foi alcançado e pretendendo encontrar as melhores soluções para as dificuldades sentidas. Assim, o ato de avaliar é uma tarefa complexa, caracterizado por ser um instrumento pedagógico que fornece respostas e dados relativos às aprendizagens adquiridas pelos alunos. Para proceder à avaliação qualitativa de um aluno, o professor deverá dominar todas as matérias da modalidade, isto é, revelar conhecimento dos conteúdos das modalidades. Para além disto, é essencial ter a capacidade de instruir e transmitir esses mesmos conteúdos para, de seguida, observar o aluno criteriosamente.

Para Rosado & Silva (1999) existem três modalidades de avaliação: (1) diagnóstica, tendo como objetivo perceber o nível das habilidades dos alunos e identificar necessidades iniciais; (2) formativa, através da qual se pretende detetar as lacunas dos

alunos em relação aos diferentes conteúdos ao longo do processo; e (3) sumativa, com o propósito de perceber a evolução dos alunos desde a primeira avaliação, e em concordância, atribuir uma classificação aos alunos face ao seu desempenho.

Ao longo deste ano, avaliar foi uma das dificuldades que senti por considerar um processo complexo e pela responsabilidade de classificar o desempenho dos alunos, ou seja, ser justo na atribuição da classificação. No entanto, foram encontradas algumas estratégias e soluções para contrariar esta dificuldade junto dos restantes membros do núcleo da PES, nomeadamente registos da aula realizados através dos resultados das pontuações das equipas e apontamentos individuais de atuação, a observação constante, as reflexões individuais e os debates em grupo.

4.1.5.1 Avaliação diagnóstica

Para Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica apresenta, essencialmente, dois objetivos: perceber o nível de aprendizagem dos conteúdos anteriores e entender a posição do alunos face a aprendizagens futuras. Posto isto, a sua aplicação permite analisar o nível de desempenho motor da turma de forma a identificar as dificuldades dos alunos servindo de suporte para a planificação das UD's.

Na minha experiência letiva, para a construção de grelhas de avaliação diagnóstica para cada matéria, tive como base os conteúdos definidos para o décimo segundo ano de escolaridade. O registo da avaliação foi realizado de forma direta na grelha, através da observação do comportamento dos alunos dentro do terreno de jogo, mais precisamente em situações de jogo reduzido, tanto técnica como taticamente.

Durante as aulas de avaliação diagnóstica, a aprendizagem dos alunos nunca foi descurada, isto é, o *feedback* pedagógico esteve sempre presente nestes momentos, tentando sempre corrigir ou aconselhar o aluno para melhorar o seu desempenho. A articulação entre estes três pontos (observação, avaliação e *feedback* pedagógico) foi bastante difícil, pois senti que se tornava demasiado complexo observar, registar a avaliação e, ao mesmo tempo, corrigir e instruir os alunos.

4.1.5.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa ocorre de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esta caracteriza-se por acompanhar os alunos ao longo do ano letivo, permitindo verificar aspetos como o desenvolvimento e progressão, a aprendizagem e a

obtenção de informações acerca do desempenho dos alunos. De acordo com Araújo & Diniz (2015), a avaliação formativa é o método que procura a interpretação de evidências, visando informar os alunos e professores acerca do processo de ensino e aprendizagem. Segundo estes mesmo autores, a avaliação formativa oferece informações mais pormenorizadas sobre as aprendizagens como o nível de conhecimento adquirido, o objetivo a alcançar e a melhor forma de o atingir.

Esta avaliação pretende verificar o cumprimento dos objetivos definidos sob forma de conceitos, habilidades e atitudes. Paralelamente, identifica as lacunas dos alunos com vista a recolher informações que permitam ao docente adaptar a sua ação pedagógica.

Este tipo de avaliação pode assumir dois modos: (1) formal, quando são elaborados documentos com critérios que auxiliam o professor na recolha de dados e (2) informal, quando são registados determinados acontecimentos, nomeadamente questões relacionadas com a prestação e comportamento do aluno. Em particular, na aplicação desta avaliação, optei por realizá-la de informalmente, procurando recolher dados através de notas e registos de campo. Neste sentido, admitindo que o mais importante no processo de avaliar era acompanhar o desenvolvimento e evolução dos alunos, procurei inculcir-lhes que toda a avaliação era contínua, reforçando a importância do empenho, cooperação e espírito de equipa, correspondendo assim às características do modelo posto em prática, o MED.

4.1.5.3 Avaliação sumativa

Segundo Araújo & Diniz (2015), a avaliação sumativa é um processo no qual o professor recolhe evidências de uma maneira planeada e sistemática de forma a efetuar um resumo do resultado do processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação tem como principais objetivos conferir a progressão dos alunos e avaliar as suas aprendizagens durante a UD, atribuindo-lhes uma classificação quantitativa. Esta classificação serve como balanço final de todo o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de confirmar os dados recolhidos ao longo de todas as aulas de cada modalidade.

Na ESEQ, esta avaliação foi realizada nas três últimas aulas de cada UD com o propósito de obter uma avaliação mais fidedigna do aluno tendo em conta os critérios de avaliação definidos para o nível de ensino. Estas aulas de avaliação mantiveram a mesma estrutura e dinâmica das anteriores, diferenciando-se pela minha preocupação nos registos durante a avaliação. Contudo, nunca deixei de auxiliar os alunos e forneci sempre

feedbacks pedagógicos para incentivar e corrigir os mesmos, promovendo uma melhor aprendizagem.

No terreno, inicialmente tive algumas dificuldades em avaliar os alunos, uma vez que tinha de registar muita informação ao mesmo tempo. Por isso, após reflexões com os meus colegas da PES, decidi organizar a avaliação da seguinte forma: na primeira aula privilegiava as ações técnicas individuais em jogo reduzido, na segunda aula focava a observação no comportamento da equipa dentro do terreno de jogo. Na última aula de avaliação aproveitei para confirmar ou retificar alguma classificação de algum aluno, nomeadamente se tivesse faltado às avaliações anteriores.

Ademais, as considerações e opiniões do núcleo foram sempre consideradas, repensadas e justas ao longo dos três períodos, de forma a não existir qualquer injustiça nas classificações dos alunos.

5 Participação na escola e relação com a comunidade escolar

5.1 Atividades realizadas

Sendo este um ano atípico com várias restrições e de forma a cumprir com todas as medidas de segurança subjacentes ao contexto da pandemia, as atividades relacionadas com a disciplina de EF sofreram algumas alterações. Ainda assim, destaco a atividade de voluntariado de todas as turmas da escola para o Banco Alimentar e a minha presença nos treinos do desporto escolar. De facto, a ESEQ prestou voluntariado para o Banco Alimentar Porto, onde o objetivo foi recolher o máximo de produtos alimentares fornecidos pela comunidade escolar. Para tal, a escola disponibilizou locais específicos para recolha e armazenamento dos alimentos. Com a ajuda da OC, encarreguei-me de informar os alunos antecipadamente desta atividade e expliquei todos os procedimentos da mesma. A resposta da turma foi bastante positiva, uma vez que todos os alunos ajudaram e presenciaram o momento.

No que diz respeito ao desporto escolar, saliento a minha presença no badminton no primeiro e terceiro períodos. Nesta presença auxiliei o professor e, na maior parte dos dias, também pratiquei a modalidade de badminton com os alunos. O acompanhamento desta modalidade no primeiro período permitiu-me obter conhecimentos e aplicá-los nas aulas presenciais do segundo período. Quanto a este período, apenas participei uma vez no desporto escolar de vela dado o encerramento das escolas em janeiro. De salientar que esta presença ocorreu em alto mar, sendo esta uma experiência de sucesso.

Para além das descritas acima, de forma a concluir a PES, foram desenvolvidas outras atividades nomeadamente o Evento culminante e o Seminário realizados pelo núcleo da PES. Primeiramente, o evento denominado “Desporto não é só ser atleta” foi realizado no dia 24 de março de 2021, via online, e teve como principal objetivo demonstrar as várias vertentes do desporto e as suas saídas profissionais. Este evento online foi desenvolvido e partilhado através da plataforma *Google Meet*, destinado à comunidade escolar da Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ). Quanto ao seminário “Modelo de Educação Desportiva” realizado no dia 2 de junho de 2021 no auditório da escola e teve como principal objetivo apresentar o MED aos professores de EF como uma metodologia válida e eficaz para ser aplicada nas aulas.

5.2 Socialização profissional e institucional

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 meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

A oportunidade de estabelecer contacto com professores com vários anos de experiência e conhecer todos os restantes intervenientes da escola foi bastante positivo e tenho a consciência que aproveitei ao máximo este ano de PES com o intuito de criar relações ao nível profissional e social, o que pode ser uma mais-valia no futuro. Considero que criei uma boa relação com a comunidade escolar, nomeadamente os funcionários da escola e os professores de EF, com os quais debati vários temas, principalmente relativos à disciplina.

Considero que esta experiência contribuiu para o meu crescimento enquanto professor, mas principalmente enquanto pessoa. A aprendizagem foi constante na medida em que me tive de adaptar a uma realidade completamente diferente da que estava habituado. Ser professor é realmente um grande desafio que implica ser responsável e profissional todos os dias. Aprendi a conviver dentro de um grupo de trabalho e a dar valor a todas as pessoas que contribuem diariamente para o desenvolvimento da ESEQ onde a exigência e o profissionalismo sempre tiveram presentes.

6 Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional tem como objetivo a realização de uma reflexão sobre as dificuldades sentidas ao longo da PES, bem como as suas necessidades de formação. Esta reflexão é fundamental, uma vez que promove o desenvolvimento profissional e pessoal (Atjonen, 2011). Fazendo ligação com a profissão de professor de EF, considero que para existir um desenvolvimento profissional é fundamental a criação de uma identidade profissional que respeite os princípios e valores de cada um.

6.1 Dificuldades e necessidades de formação contínua imperativo da profissão

No decorrer da PES, foram surgindo algumas dificuldades, sendo colmatadas e corrigidas com o decorrer das aulas lecionadas, assim como também através das reflexões individuais e de grupo realizadas. Neste âmbito, inicialmente senti dificuldades em assumir o papel de professor devido a diversas razões, como a pouca experiência da minha parte, o receio em não conseguir manter a turma focada e estabelecer limites na relação entre mim e os alunos. Com o passar do tempo, consegui estabelecer uma relação próxima e, principalmente, respeitadora com os meus alunos, o que promoveu o sucesso das aulas tanto ao nível do comportamento como na execução das tarefas. Para além disto, compreenderam que a aula apresenta momentos diferentes, ou seja, momentos de maior disciplina e foco e outros de diversão e descontração. Na minha perspetiva, um professor deve ter a capacidade de estabelecer regras comportamentais e de organização logo de início, para que, nos restantes momentos, possa focar-se nos conteúdos das modalidades.

Assim sendo, o meu principal objetivo durante a PES passou por obter o máximo de aprendizagens e vivências possível, de forma a poder crescer enquanto professor desta disciplina. O auxílio dos meus colegas e da OC fizeram parte do processo e do meu crescimento enquanto professor.

Outro dos desafios deste ano da PES foi estabelecer um fio condutor, isto é, criar uma progressão lógica das matérias a ensinar, para cada uma das modalidades, nomeadamente para Atividades Rítmicas Expressivas. Os desenvolvimentos das planificações ajudaram-me bastante na organização e gestão das aulas, facilitando assim a construção dos planos de aula.

Considero que a principal ameaça durante todo o meu ano da PES foram as restrições nos exercícios devido às regras de segurança. As limitações foram bastantes, particularmente o cumprimento do distanciamento e a falta do contacto físico durante as aulas, que vão contra a natureza desta disciplina. A aplicação do MED e todas as adaptações para cumprir com as regras de segurança, nomeadamente trabalhar por estações, foi a solução para respeitar e contornar todas as normas impostas neste contexto de pandemia, o que foi implementado e alcançado com sucesso. De facto, a pandemia resultante da Covid-19 foi o principal entrave da disciplina de EF, tendo consequência direta na leção das minhas aulas, uma vez que as dinâmicas das aulas sofreram bastantes alterações, ao nível da sua organização e gestão. Com esta situação, aprendi a gerir melhor o tempo de aula, a adaptar os exercícios a diferentes realidades e a estabelecer novas regras.

Retomando às dificuldades mencionadas inicialmente neste ponto, com o decorrer da experiência, considero que melhorei o discurso e postura perante os alunos, desenvolvi uma maior capacidade de resposta às circunstâncias das aulas, por exemplo, falta de alunos para a realização de exercícios, condições meteorológicas desfavoráveis ou rápida resposta à alteração de algum exercício. Por outro lado, considero que tenho uma maior margem de melhoria em pontos como o conhecimento teórico em determinadas matérias e, consequentemente, a segurança no discurso. Considero que a melhor forma de continuar a evoluir nestes pontos será com o decorrer da minha experiência enquanto professor de EF, isto é, a leção de um maior número de aulas, que resultará numa maior confiança nos conteúdos e no discurso utilizado.

Posso afirmar que a minha perspetiva para o meu ano da PES era bastante diferente, dado que tenho uma personalidade onde a proximidade para com o aluno é fundamental para criar um bom ambiente durante as aulas. A falta do contacto físico e a utilização da máscara durante toda a aula prejudicou o desempenho dos alunos e dificultou a comunicação de ambas as partes, o que “alterou” a essência da disciplina.

7 Impacto e Implicações do Ensino a Distância

A pandemia da Covid-19 provocou a suspensão de todas as atividades letivas, o que implicou uma reestruturação e adaptação do ensino presencial para o E@D. Esta alteração impediu as aulas de EF presenciais. Foi necessária uma adaptação dos EE e restantes docentes perante os métodos de ensino. Para tal, foi estabelecido um conjunto de critérios de atuação semelhante entre todos os docentes de EF da ESEQ que consistiu na realização de aulas síncronas por videoconferência e aulas assíncronas com a utilização de diferentes plataformas digitais.

Enquanto docentes vimo-nos “obrigados” a refazer o planeamento das aulas a lecionar. Inicialmente estava planeado lecionar as modalidades de andebol e badminton durante o segundo período, no entanto, devido ao cancelamento das atividades letivas presenciais de todos os anos de escolaridade, o grupo de EF da ESEQ teve a necessidade de realizar várias reuniões para discutir a melhor alternativa. Deste modo, todo o planeamento teve de ser alterado e adaptado a esta nova realidade do E@D. Uma vez mais, a construção do planeamento sofreu alterações, pois os critérios de avaliação estavam em constante análise e avaliação.

Para dar resposta ao E@D, mais concretamente às aulas síncronas, surgiram várias ideias por parte do nosso núcleo, nomeadamente criar um canal no *Youtube* relativo à parte prática da aula, onde nós, professores, apresentávamos e exemplificávamos os exercícios que constituíam o plano de treino para, de seguida, os alunos o executarem. Nas aulas seguintes, depois de algumas reflexões e conversas em grupo, decidimos realizar um plano de treino de condição física em documento, onde era mencionado o exercício, a representação visual e as repetições/tempo de cada um.

Depois de uma conversa com o nosso supervisor da PES, Professor Rui Araújo, decidimos abordar uma dinâmica diferente nas nossas aulas práticas. A estratégia passou por cada equipa construir o seu próprio plano de treino de forma que os alunos tivessem uma maior intervenção nas aulas e, assim, continuar a aplicar o MED. Durante a apresentação do plano, cada elemento da equipa tinha o desafio de explicar e exemplificar pelo menos um exercício de condição física para os restantes alunos da turma o realizarem.

Relativamente às aulas assíncronas, recorri, juntamente com o restante núcleo da PES, à aplicação *Kahoot*. Esta plataforma consiste em perguntas de escolha múltipla e/ou verdadeiro/falso. Optámos por esta aplicação por considerar ser mais motivador para os

alunos uma vez que se trata de matéria tecnológica. Esta plataforma mostrou-se bastante útil, permitindo lembrar os conteúdos do primeiro período e dar a oportunidade aos alunos de aplicarem os conteúdos teóricos lecionados nas aulas em E@D. Podemos constatar que a alteração do planeamento das aulas presenciais para o E@D foi um grande desafio, porém recorrendo à tecnologia, os docentes classificam-no como positivo para o seu desenvolvimento (Resende *et al.*, 2020).

Perante a mudança no planeamento das aulas no segundo período, foi necessário alterar a avaliação dos alunos. Depois de várias reuniões de departamento, o grupo de EF chegou a um consenso relativamente a todo o processo deste período, em especial os critérios de avaliação e a presença assídua nas aulas assíncronas por parte do professor. Destas reuniões resultou que 60% da avaliação dos alunos seria consubstanciada por dois testes teóricos das modalidades de andebol e badminton. Por isto, as primeiras partes das aulas foram de exposição teórica, abordando as regras e os conteúdos técnicos e táticos das duas modalidades de forma a fornecer toda a documentação e explicação para as provas teóricas. Os documentos teóricos foram fornecidos pela OC, em conformidade com todos os outros professores do departamento de EF. Nas últimas aulas, antes dos testes, optei por rever os *Kahoot* realizados nas tarefas assíncronas, de forma a esclarecer algumas dúvidas e reforçar os conteúdos nas questões onde os alunos revelaram mais dificuldades.

De acordo com o estudo desenvolvido por Resende *et al.* (2020), os EE consideram que a avaliação dos alunos no final do ano foi num desafio face à situação pandémica e respetivo confinamento. Ao ler este estudo é possível perceber que, embora a rápida e eficiente adaptação ao E@D, houve dificuldades na hora de avaliar os alunos. Concordando com o estudo citado, uma das minhas grandes preocupações foi não cometer injustiças nas avaliações finais do segundo período dada a importância da nota final para o aluno uma vez que frequentam o último ano do ensino secundário.

Assim, de seguida, considero importante referir os aspetos mais e menos positivos da minha experiência no contexto E@D. Dos pontos positivos saliento (1) o empenho dos alunos na realização das aulas; (2) a capacidade de adaptação aos constrangimentos encontrados no E@D, tanto da minha parte como dos alunos; e (3) a promoção e incentivo da atividade física junto dos alunos. No que diz respeito aos pontos menos positivos, opto por referenciar (1) o tempo reduzido das aulas; (2) os constrangimentos na aplicação do MED; (3) a impossibilidade de lecionar a vertente prática das modalidades do segundo período; (4) a indecisão de como avaliar a disciplina; (4) a instabilidade no método

utilizado para a realização das aulas; (5) a restrição da plataforma *online* Google Meet relativa ao número de alunos a visualizar em simultâneo; e (6) a dificuldade em avaliar os alunos através da observação por esta mesma plataforma.

8 Reflexões finais

O ano da PES foi fundamental e repleto de experiências tanto ao nível pessoal como profissional, realizando-se a passagem do “ser aluno” para o “ser professor”. Para tal, contribuíram todas as pessoas da comunidade escolar, as quais tiveram uma influência forte durante o meu trajeto enquanto EE. De facto, tive o privilégio de fazer parte da comunidade escolar da ESEQ e perceber o verdadeiro sentido do papel de professor, quer na interação com os alunos, como com outros professores e funcionários, que me acolheram da melhor forma.

A supervisão da prática pedagógica teve um papel muito importante, representando três pontos que para mim são imprescindíveis durante o ano da PES, de forma a orientar toda a ação pedagógica. Primeiramente, o auxílio para superar as dificuldades sentidas, de seguida, solucionar as principais lacunas e erros cometidos e, por fim, refletir e corrigir esses mesmos problemas, de modo a proporcionar um ensino de qualidade aos alunos.

A PES, pela sua autonomia e proximidade com o contexto escolar, permitiu-me desenvolver os conteúdos adquiridos ao longo do meu trajeto académico, melhorando e reforçando as competências fundamentais para as práticas profissionais enquanto futuro professor de EF. Os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores revelaram ser de extrema importância no contexto prático, sendo a sua aplicabilidade desenvolvida e melhorada no decorrer deste ano letivo.

Para mim, a PES foi um momento de ideias e reflexões, onde nem todas as ações tomadas durante a prática pedagógica foram as mais adequadas, daí a importância das reflexões junto do núcleo da PES e das reflexões individuais, de modo a encontrar soluções para proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos alunos. Considero que a postura exigente da OC contribuiu para que aprendesse de forma autónoma, ou seja, deu-me liberdade para refletir sobre os meus próprios erros. Com isto, considero que desenvolvi e aperfeiçoei competências na prática pedagógica e consegui identificar o estilo de ensino que pretendo seguir como professor.

Terminada esta experiência, reconheço que a partilha e reflexão que esta etapa me proporcionou foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto EE. Além disto, os desafios e obstáculos que foram surgindo ao longo da PES foram, de certa forma, fundamentais para o meu crescimento, não só como futuro professor, mas também como pessoa.

9 Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A. A. da C. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: Universidade do Porto.
- Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. In *Definição de objetivos*. Núcleo Editorial e Gráfico.
- Atjonen, P. (2011). Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 39–53.
- Azevedo, E. S. de, Pereira, B. O., & Sá, C. A. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de educação física. *Revista Ibero-Americana de Educação*, pp. 201–226.
- Benites, L. C. (2012). *O Professor-Colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: Perfil, Papel e Potencialidades*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Chuan Goh, K., Wong, A. F. L., Choy, D., & Tan, J. P. I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: An exploratory study. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2), 121–140.
- Corte, A. C. D., & Lemke, C. K. (2015). *O estágio supervisionado e a sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar*.
- Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: uma análise situacional de discursos e narrativas*. Universidade de Porto.
- Fensterseifer, D. P. E., & Silva, M. M. A. da. (2011). Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 33(1), 119–134.
- Fletcher, T., & Kosnik, C. (2016). Pre-service primary teachers negotiating physical education identities during the practicum. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(5), 556–565.
- Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2012). Operationalizing identity in action: A comparative

- study of direct versus probabilistic measures of curricular role identity for inquirybased science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 267–292.
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 65–72.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Iza, D. F. V., & Neto, S. de S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre Universidade e Escola. *Movimento*, 21(1), 111–124.
- Jurasaite-Harbison, E. (2005). Reconstructing teachers’ professional identity in a research discourse: A professional development in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159–176.
- Lima, R. F., Cardoso, S. M. C. F., Resende, R., & Albuquerque, A. A. da C. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92).
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839.
- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 177–206). Casa da Educação Física.
- Metzler, M. (2011). *Instruction Models in Physical Education* (3ª edição). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2017). Tutors’ assessment practices and students’ situated learning in higher education: chalk and cheese. *Assessment & Evaluation in Higher Educatio*, 42(2), 289–303.
- 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. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Queirós, P. Batista, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67–83). Porto: FADEUP.

- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, P., & da Cunha, M. A. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52–60.
- Ribeiro, L. C. (1999). Tipos de aprendizagem. In *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. de. (2018). Gestão curricular e trabalho docente. In M. da Educação (Ed.), *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores* (pp. 7–16). Autonomia e Flexibilidade Curricular.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Rosado/publication/267206009_CONCEITOS_BASICOS_SOBRE_AVALIACAO_DAS_APRENDIZAGENS/links/547e46fc0cf2d2200ede9849/CONCEITOS-BASICOS-SOBRE-AVALIACAO-DAS-APRENDIZAGENS.pdf
- Russell, M., & Russell, J. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring students interns. *The Professional Educator*, 35(2), 1–21.
- Santos, F., Cunha, M., Batista, P., & Gomes, J. (2013). Percepções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. In *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Coleção Educar.
- Siedentop, D. (2008). Aprender a ensinar la educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 137–138.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd editio). Human Kinetics.
- Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263–279.
- Smit, B., Fritz, E., & Valencia, M. (2010). A conversation of teachers: In search of professional identity. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 93–106.
- Wallhead, T. L., & O'Sullivan, M. M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225–243.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Massachusetts.