

**Pedro Nuno Filipe Caranguejeiro**

**Nº 29671**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

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

**Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha no Instituto Universitário da Maia**

**Outubro, 2019**

## **Ficha de Catalogação**

Caranguejeiro, P. (2019). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Maia: P. Caranguejeiro. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

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

## **Agradecimentos**

A conclusão desta etapa, uma das mais importantes do meu percurso académico, não teria sido possível sem a colaboração e o contributo de diversas pessoas, que me ajudaram no que foi necessário e tornaram possível a conclusão deste ciclo de estudos, às quais eu deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar congratulo a Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha, por toda a ajuda nesta etapa, pelos conhecimentos transmitidos e pelo modo como coadjuvou no decorrer de todo este ano, prestando todas as colaborações necessárias para a melhoria do meu desempenho como docente.

Ao meu professor orientador cooperante, Nuno Valente, pela sua disponibilidade e pela forma prestável com a qual se demonstrou o longo de todo o ano letivo. Enalteço a sua capacidade de liderança, os valores transmitidos, paciência e companheirismo que colocou no sentido de desenvolver as minhas capacidades.

À Direção do Colégio de Gaia, agradeço a oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada na sua instituição e também a recetividade, apoio e disponibilidade.

Uma saudação aos meus colegas de estágio, pela forma como contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, com particular ênfase ao meu colega de Prática de Ensino Supervisionada, pelos momentos de partilha no decurso deste ano.

Segue-se um enorme agradecimento aos meus pais, por todo o esforço que sempre fizeram por mim, pela educação que me deram, pelos valores que me transmitiram e pelo suporte ao longo de todos estes anos como estudante. Sem eles nada disto teria sido possível.

A todos, o meu profundo e sincero obrigado!

# Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	vi
Abstract .....	vii
Lista de Abreviaturas .....	viii
<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento pessoal e profissional .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....</b>	<b>4</b>
<b>2.2. Expectativas iniciais.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Enquadramento Institucional.....</b>	<b>8</b>
<b>3.1. A importância da PES .....</b>	<b>8</b>
<b>3.2. A PES no ISMAI .....</b>	<b>9</b>
<b>3.3. A escola cooperante: Lugar de prática .....</b>	<b>10</b>
<b>3.4. O núcleo da PES: Espaço de socialização pessoal, profissional e institucional .....</b>	<b>15</b>
<b>4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.1. Conceção de Ensino.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.2. Planeamento.....</b>	<b>21</b>
<b>4.1.3. Realização .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1.3.4 – Clima de aula .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1.4. Avaliação.....</b>	<b>36</b>
<b>5. Participação na escola e Relação com a comunidade .....</b>	<b>39</b>
<b>5.1. Atividades realizadas .....</b>	<b>39</b>
<b>5.1.1. Seminário .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: Impactos da minha experiência e atuação .....</b>	<b>41</b>
<b>5.3. Socialização profissional e institucional.....</b>	<b>42</b>
<b>5.4. A componente ético-profissional.....</b>	<b>43</b>
<b>6. Desenvolvimento Profissional .....</b>	<b>45</b>
<b>6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão .....</b>	<b>45</b>
<b>7. Reflexões finais.....</b>	<b>47</b>
<b>8. Referências bibliográficas .....</b>	<b>50</b>



## Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular estruturante do 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Esta Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no Colégio de Gaia, sob a supervisão da Professora Supervisora, do ISMAI, e do Professor Orientador Cooperante, um professor de Educação Física experiente da Escola Cooperante. O estudante estagiário conduziu a sua prática pedagógica em turmas do 2º ciclo (6º ano) e do ensino secundário (10º ano e 11º ano). Caracterizou-se como um momento de instituir e mobilizar, num contexto real de ensino, as competências obtidas até ao presente.

Relativamente à estrutura deste documento, este encontra-se dividido em cinco capítulos. I – Enquadramento profissional e pessoal; II – Enquadramento Institucional; III – Prática profissional: do plano de análise ao da intervenção; IV – Participação na escola e Relação com a comunidade; V – Desenvolvimento profissional. No primeiro capítulo é referida a minha biografia de uma forma fundamentada, assim como as minhas expectativas da PES. De seguida, surge o enquadramento da instituição onde realizei a Prática Supervisionada (PS), assim como a sua operacionalização no contexto prático. O terceiro capítulo preconiza a prática profissional que globaliza todo o processo que vai do plano à prática assim como a sua conceção. O domínio do quarto capítulo assenta na participação e relação na comunidade, atividades desenvolvidas e os impactos da minha atuação enquanto Estudante Estagiário (EE). No que toca ao último capítulo é realizada uma reflexão sobre o plano de construção do conhecimento, refletindo toda a experiência vivida ao longo do ano letivo. A PS foi um processo importante na minha evolução, que me permitiu adquirir uma assimilação de conhecimentos e competências essenciais para a prática educativa.

**PALAVRAS – CHAVE:** PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, ORIENTADOR COOPERANTE.

## **Abstract**

The School placement is a curricular unit inserted in the 2nd year of the Master's Degree in "Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education" of the University Institute of Maia. This practicum training was held at the Colégio de Gaia. Under the supervision of the Faculty Tutor and the Cooperating Teacher. The pre-service teacher conducted his pedagogical practice in classes from 2nd cycle (6th year) and secondary education (10th and 11th years). Characterizes itself as the moment of setting up and mobilizing the skills obtained so far in a real teaching context.

Regarding the structure from document, it is divided into five main areas. I – Professional and Personal context; II – Institutional Framework; III – Professional practice: analysis plan to the intervention; IV – Participation in School and relationship with the community; V – Professional development. In the first chapter, my biography is available in a substantiated manner, as well as my expectations of PES. Next, the institution where the Supervised Practice (PS) takes place, as well as its operationalization in the practical context, appears or fits. The third chapter advocates the professional practices that globalizes the whole process that will plan how to practice its Conception. Mastery of the fourth chapter shows community participation and relationship, activities performed, and the impacts of my role as Intern Student. Regarding the last chapter, a reflection is made on the knowledge construction plan, reflecting all the experience lived throughout the school year. The PS was an important process in my evolution, which allowed me to acquire an assimilation of knowledge and skills essential for educational practice.

**KEYWORDS:** SUPERVISED TEACHING PRACTICE, PHYSICAL EDUCATION, PRE-SERVICE TEACHER, COOPERATIVE ADVISOR.

## **Lista de Abreviaturas**

EE- Estudante Estagiário

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

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

NPS – Núcleo de Prática supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PS – Prática Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## **1. Introdução**

A elaboração do presente documento, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), surge no âmbito da unidade curricular PES, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

A PS decorreu na Escola Cooperante Colégio de Gaia, no ano letivo 2018/2019 que se situa no Concelho de Vila Nova de Gaia. Detentor de um Projeto Educativo próprio, de forma a servir uma população escolar com cerca de 1500 alunos que frequenta níveis de ensino desde os 3 anos até ao 12º ano de escolaridade. Tendo como entidade titular a Diocese do Porto e sendo uma instituição de ensino católica, o Colégio de Gaia assegura uma educação sólida e assente em valores que fomentam um diálogo persistente e continuado com pais e encarregados de educação centrando as preocupações nos alunos e na sua formação e educação constante.

No decurso do ano letivo fiquei responsável pelas turmas do 10º ano, 11º ano e uma breve abordagem com uma turma do 6º ano. Todo o trabalho inerente à conceção, planeamento, realização e avaliação da turma foi da minha responsabilidade, sempre acompanhado e orientado pelo professor orientador cooperante (OC).

Caracteriza-se como um momento de reflexão aprofundada do trabalho que foi desenvolvido durante o ano letivo, colecionando um leque de aprendizagens que contempla ocasiões de alegria, de frustração, de vitória, de cansaço, momentos que fizeram parte de um processo árduo e interessante para a formação pessoal e profissional. Cada acontecimento trouxe uma aprendizagem constante, uma reflexão profunda que me incitou a recorrer a uma lista de aspetos a melhorar para ao longo do caminho que ainda se avizinha.

A PES assumiu-se como o culminar de um processo de construção de conhecimentos, teóricos e práticos, adquiridos ao longo da formação inicial (Batista & Queirós, 2013). É através da formação inicial que adquirimos a bagagem e as ferramentas necessárias a aplicar na PS. A experiência adquirida ao longo da PS dá-nos a possibilidade de melhorarmos o nosso desempenho pois, tal como refere Loughram (2009, p.27) “a aprendizagem pela experiência é melhor durante o estágio e do que a aprendizagem da teoria que ocorre na Universidade”.

Será compreensível e perfeitamente natural que um estudante, ao entrar na sua PS, sinta algum receio, alguns medos de fracassar, mas tal fracasso conduzirá a uma reflexão crítica e profunda acerca do processo pois, nas palavras de Loughram (2009, p.28) “uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva – é importante correr riscos. Quando há algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre aprendizagem significativa”.

Mobilizar os conhecimentos adquiridos era algo que aguardava há muito tempo, devido ao gosto pela prática pedagógica e pelo contacto direto com os alunos. Este contacto com a realidade da dinâmica da escola potencia a construção de uma identidade profissional, uma vez que o professor pode adquirir e desenvolver métodos de trabalho provenientes, quer da formação académica. Quer da sua experiência empírica e conceções próprias.

Para a realização do presente relatório, ao longo do ano letivo, conceberam-se várias ferramentas cuja finalidade seria obter uma descrição detalhada do percurso da PES. Entre estas pode-se salientar a elaboração das expectativas iniciais e o plano de formação e intervenção. Acrescento ainda, que todas as ferramentas foram supervisionadas pelo OC e pela professora Supervisora (SV), sendo fundamentais para que adquirisse a capacidade de incorporar os meus conhecimentos e habilidades no que remete a situações particulares com que me deparei, analisando criticamente os meios, os objetivos e as consequências das ações pedagógicas.

Este processo poderá tornar os professores mais competentes, cientes da realidade escolar em que estamos inseridos, algo que não seria possível sem o contacto com a mesma, capaz de promover um processo de ensino aprendizagem eficaz, contribuindo para o sucesso da disciplina e, essencialmente, dos alunos.

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), subdivide-se em cinco grandes capítulos, a saber: I – Enquadramento profissional e pessoal; II – Enquadramento Institucional; III – Prática profissional: do plano de análise ao da intervenção; IV – Participação na escola e Relação com a comunidade; V – Desenvolvimento profissional. No primeiro capítulo é referida a minha biografia de uma forma fundamentada, assim como as minhas expectativas da PES. De seguida, surge o enquadramento da instituição onde realizei a PS, assim como a sua operacionalização no contexto prático. O terceiro capítulo preconiza a prática profissional que globaliza todo o processo que vai do plano

à prática assim como a sua concepção. O domínio do quarto capítulo assenta na participação e relação na comunidade, atividades desenvolvidas e os impactos da minha atuação enquanto EE. No que toca ao último capítulo é realizada uma reflexão sobre o plano de construção do conhecimento, refletindo toda a experiência vivida.

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

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

O meu interesse pelo desporto começa desde muito cedo, motivado pelas práticas e experiências de meus familiares. Este interesse levou-me a experimentar numa vertente federada duas modalidades desportivas, sendo elas a natação e o voleibol que me acompanham nos dias de hoje. Desperto ainda, bastante interesse pelo BTT, realizando-o de forma lúdica, fomentando em mim um sentimento de bem-estar, motivação que me ajuda a ultrapassar momentos menos positivos e mais adversos. Encaro o desporto como um desafio que, em paralelo, me permite desenvolver competências transversais às necessidades do dia a dia, como o trabalho em equipa, compromisso, responsabilidade, autonomia.

O meu primeiro contacto enquanto desportista foi na Natação, onde trabalhava em prol de objetivos individuais, valorizando e desenvolvendo o espírito de sacrifício. Apesar de ainda ser jovem, esses valores foram sendo transmitidos, ao longo do meu desenvolvimento pessoal, pelas pessoas mais próximas (pais, avós, tios). Todos eles, coerentemente, tentavam passar a ideia de que nada se obtém sem esforço e dedicação. Porém, senti que um desporto individual não me preenchia, o que levou à procura de outro desporto, neste caso, coletivo em que se valoriza a interação pessoal para combater a minha timidez apresentada na infância. Nesta ocasião, ingressei na prática da modalidade de voleibol. A partir dessa altura, verifiquei que era o meu desporto de eleição, tendo em conta todas os valores que me proporcionava, no qual fiz e continuo a fazer grandes amizades.

A motivação pela prática do voleibol e a necessidade de me sentir competente e autodeterminado, foram essenciais para desenvolver um excelente grupo, criando amizades para a vida. Aprendi que uma equipa não era apenas um conjunto de pessoas que se juntava por um objetivo em comum. É muito mais do que isso. É um meio onde, para além, desses objetivos, são também criados laços e valores que nos fazem crescer. Foi a partir dessas interações que comecei a sentir as primeiras emoções, que só o desporto nos consegue transmitir, as quais merecem ser vivenciadas pelos jovens. Enquanto atleta aprendi a ser mais disciplinado e organizado, o que me permitiu compreender a importância do trabalho sistemático em prol de um determinado objetivo.

Desta forma, sinto um transfer para as minhas atividades diárias enquanto professor estagiário e treinador de voleibol, pois consigo descer ao nível dos alunos/atletas e compreender os sentimentos e motivações.

Fiz toda a minha formação enquanto atleta, num clube sediado em Vila Nova de Gaia, no qual iniciei a prática de formador/treinador. Após vários anos a acompanhar treinadores bastante conceituados e com uma vasta experiência na formação de atletas, decidi realizar o curso voleibol de grau I. Para além da experiência prática que desenvolvi pelo referido anteriormente, o curso de voleibol Grau I, fez com que melhorasse o meu conhecimento específico da modalidade, desde o processo de treino, às progressões pedagógicas. No fundo, fiquei a perceber o porquê de realizar as coisas.

Numa fase inicial da minha prática enquanto treinador, fiz aquilo que habitualmente acontece quando os filhos e os netos copiam e repetem os pais/avós. Pais e avós são, habitualmente, modelos para os mais novos. O mesmo aconteceu comigo, neste início de carreira, enquanto jovem treinador em que copiava os grandes treinadores e as grandes equipas. Acreditava que se fizesse igual aos melhores, poderia ganhar mais vezes. No entanto, verifiquei que o processo não era bem assim, pois eram evidenciados variados fatores que me demonstraram uma realidade bastante diferente. Comecei, portanto, a duvidar dessa “crença” de que seria mais fácil ganhar ao imitar os melhores. Posto isto, passei a ter nas mãos um novo desafio que me fez crescer e procurar ser mais culto e atualizado no que toca à literatura.

No contacto com os diferentes treinadores, aprendi a valorizar as diferentes opiniões e a perceber as diferentes perspetivas, retirando os aspetos mais interessantes para a minha realidade. Toda esta prática e contacto com atletas/treinadores/ dirigentes, obrigou-me a sair por diversas vezes da minha zona de conforto, preparando-me para as adversidades e barreiras do dia a dia. No que toca à Prática de Ensino Supervisionada, esta experiência ajudou-me ao nível do planeamento e da interação/contacto com os alunos.

## **2.2. Expectativas iniciais**

Relativamente à PS, vulgo estágio, as expectativas eram bastante altas, a vontade de trabalhar era imensa. No entanto, os receios e as dúvidas iniciais estavam presentes. Dos relatos e histórias narradas por colegas que tinham realizado a PS em anos anteriores, iniciei o ano letivo 2018/2019 com a ideia que se caracterizava por um ano de trabalho árduo e de contrariedades mas, ao mesmo tempo, com consciência de que seria uma das etapas mais marcantes da minha formação, quer a nível académico, quer a nível pessoal. Foi um ano fundamental para o crescimento e desenvolvimento da minha identidade profissional, visto que foi o primeiro em contexto prático real de ensino, situação que até agora não tinha sido possível encontrar para além do contexto de aula com colegas de trabalho na faculdade.

Desde sempre que a área do ensino e formação e desenvolvimento de pessoas me suscitou bastante interesse. Este interesse torna-se ainda maior, quando associado à disciplina de Educação Física, porque é a única disciplina que educa muito mais para além da parte intelectual. Educa todos os movimentos, forma pessoas, desenvolve competências sociais, estimula a criatividade nos alunos, promove o desenvolvimento funcional do aluno, ajuda a definir identidades, obedece a princípios de cooperação, estimulando assim o comportamento social, respeito ao próximo.

Ao longo dos anos anteriores de Faculdade, formação inicial fui conquistando uma bagagem de conhecimentos teóricos que ansiava colocar na PS. Sabia à partida, que era desses conhecimentos que estava dependente todo o meu futuro desempenho, no entanto, estava consciente que provavelmente me iria deparar com um desfasamento em relação à realidade escolar. Durante este ano, esperava conseguir contribuir para o desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos, não só na prática da Educação Física, mas também nas restantes componentes, das quais evidencio as relações interpessoais. Componentes estas que senti que foram desenvolvendo de forma gradual, e surgindo muitas vezes, aleatoriamente. Estes valores, foram os mais significativos, dentro dos quais me permitiu perceber o quão especiais os alunos conseguem ser com atitudes simbólicas. Tentei dar o meu melhor e estar recetivo a novos desafios que me fizessem sair da zona de conforto e promovessem um crescimento a nível profissional e formativo. Tinha ainda, o intuito de marcar a diferença no ensino e aprendizagem dos meus alunos, desenvolvendo princípios como a autonomia, utilizando modelos de ensino alternativos

que não fossem o tradicional método de Instrução Direta. Este princípio de desenvolver a autonomia nos alunos, serviu como ponto de partida para uma capacidade crítica fora do normal, tornando, assim, os alunos mais ativos na vida e em toda a comunidade escolar.

Penso que um fator determinante no sucesso é a boa relação criada entre professor – aluno, de forma a que os alunos vejam no professor, não só um educador, mas também alguém que os apoie e ajude a ultrapassar todos os constrangimentos e dificuldades que encontrem. Penso que este estágio me vai permitir crescer enquanto pessoa por ser um dos anos marcantes da minha vida e que sirva de ano de transição entre a minha vida de estudante e a minha vida profissional. É um ano de grande responsabilidade e são bastantes competências para o meu desenvolvimento a nível profissional, tendo como objetivo, atingir um nível de qualidade e de grande exigência.

Ao longo deste ano letivo pretendi levar a cabo um processo que permita e evolução dos alunos, que acabaria por servir como método de avaliação e verificação da qualidade do meu trabalho desenvolvido com cada uma das turmas e, sendo mais específico, com cada um dos alunos. Em suma, deparamo-nos com uma desvalorização da educação física e cabe-nos a nós (Docentes) e a todos os intervenientes, lutar pelo nosso lugar na educação, lugar esse que é tão importante e transversal à vida dos nossos alunos mesmo depois da escola. Possivelmente deveremos mudar o nosso foco e, ao invés de identificarmos apenas o problema, talvez estivesse na hora de prestarmos atenção às formas de resolução do mesmo. Pretendi com isto, chegar a atingir um lugar de excelência.

### **3. Enquadramento Institucional**

#### **3.1. A importância da PES**

Após toda a extensão dos anos que antecederam esta fase formativa, a PS é a etapa exponencial da formação académica do EE, sendo que o próprio adquiriu ferramentas, conhecimentos e práticas simuladas, que foram mobilizando a prática no decorrer da PES. Deste modo, a PS é mais uma etapa na formação do futuro docente, mas agora num contexto prático e real de ensino. Na minha perspetiva, o grande foco da PS é a formação de professores conscientes de que a prática docente envolve comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações. Esta minha ideia pessoal está em conformidade com a expressada por Formosinho (2001, p.95) ao referir que “o estágio é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz”. Desta forma a identidade do professor é um processo contínuo de negociação entre aspetos pessoais e elementos sociais e culturais da escola e da sociedade.

A PS é o processo final na formação de professores e segundo Pacheco (1995), a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar. Na realidade é com a PS que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, sendo este um momento crucial no processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor.

No contexto prático, é o ambiente ecológico da sala de aula que mais socializa o estagiário, provocando comportamentos de adaptação. Modificar esta estrutura é algo que não será fácil, uma vez que há uma série de atividades às quais os alunos estão habituados e conceções de ensino que são partilhadas tacitamente pelos professores (Barros, 2011).

A identidade do professor de Educação Física começa a ser construída desde cedo. O professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão a sua história familiar, a sua trajetória escolar e académica, a sua convivência com o

ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço (Camilo Cunha, 2002). Neste sentido, a função dos professores com mais experiência profissional, o papel do OC a par do auxílio segmentado do SV, são fundamentais para uma evolução sustentada, no acompanhamento pedagógico, controlo e desenvolvimento do seu desempenho, bem como o aprimoramento da sua capacidade de reflexão e investigação, o que consequentemente potenciou a sua forma de exercer.

Sustentando Cushion (2006), no contexto particular da formação de professores, são os mentores que tornam a estrutura e funcionamento da comunidade clara ao EE, proporcionando acesso a conhecimentos e habilidades e, eventualmente, possibilitam uma participação integral nas atividades centrais da comunidade. Posto isto, as experiências vividas pela participação ativa, através de práticas específicas, em comunidades sociais, influenciam a construção e reconstrução da identidade profissional (Cushion & Denstone, 2011). Não obstante, a relação entre aprendizagem e identidade acontece por intermédio de um processo designado de alinhamento, descrito como um sentimento de pertença e conexão entre os membros de uma comunidade prática.

Segundo Queirós (2014), a identidade profissional e docente materializa funções e tarefas dispares que se devem experienciar e adotar progressivamente. Como tal, o SV e o perfil do OC, o seu saber, a sua experiência e o modo como perspetiva e operacionaliza a sua ação, representam para o EE, alicerces que harmonizam um desenvolvimento, independente, das suas competências.

### **3.2. A PES no ISMAI**

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu – ECTS).

A Unidade Curricular (UC) da PES, no ISMAI, está inserida no último ano do segundo ciclo de estudos em MEEFEBS, mais especificamente nos terceiros e quartos

semestres, sendo constituída pela Prática Pedagógica em contexto real de ensino, na escola e pelo RPES, defendido perante um júri em provas públicas. Para a operacionalização da PES, o ISMAI estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes que inclui a escolha de um professor de EF experiente e disponível para acolher e orientar um grupo de EE, durante um ano letivo. No caso em análise, a cada EE foi atribuído duas turmas fixas e uma turma partilhada do OC para a concretização da sua PS. Para além do OC, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada núcleo de Prática Supervisionada (NPS) conta ainda com a orientação de um docente do ISMAI que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos EE: o/a professor/a Supervisor (SV). Na PS estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de EF, designadamente: 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, que visa o planeamento das aulas para cada Unidade Didática (UD), onde se insere a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída; 2 - Participação e relação com a comunidade, que na ótica do EE, é a área de desempenho primordial para a correta efetividade dos seus conhecimentos teóricos e práticos em contexto fora de aula; 3 - Desenvolvimento profissional que se centra nas temáticas situadas na periferia da sala de aula, ou seja, tudo o que envolve a instituição onde o EE foi inserido.

### **3.3. A escola cooperante: Lugar de prática**

No final do primeiro ano do Mestrado foi-nos facultada uma lista das escolas cooperantes, na qual tivemos de selecionar quais as nossas preferências. De acordo com média relativa ao primeiro ano de mestrado e as preferências individuais foi-nos atribuída uma escola. No meu caso, desenvolvi a PS num Colégio que se localiza no Concelho de Vila Nova de Gaia, próximo da minha zona de residência. Esta escola assegura um conjunto de recursos ideias para o desenvolvimento e crescimento pessoal, tendo em conta a competência e profissionalismo de toda a comunidade escolar.

Focando um pouco a história e crescimento da estrutura, em 1933, na “Quinta do Trancoso”, nasceu o Colégio Externato de Gaia por iniciativa do então Bispo do Porto, D. António Meireles. Localizada na freguesia de Mafamude, Vila Nova de Gaia, a referida Quinta foi doada à Diocese do Porto por D. Maria Margarida Guimarães e Silva.

Em 1934 foi concedido alvará de funcionamento ao Colégio Externato de Gaia – hoje Colégio de Gaia – sendo nomeado para diretor o Sr. Pe. Nédio de Sousa. Nas décadas de 1960 e 1970 assistiu-se a uma significativa expansão das instalações, transformando o Colégio de Gaia no maior Colégio do país ao nível de instalações escolares e desportivas e de espaços exteriores, situação que se mantém até aos dias de hoje.

Atualmente e sob a direção do SR. Pe. António Manuel Barbosa Ferreira, o Colégio de Gaia possui um Projeto Educativo próprio, de forma a servir uma população escolar com cerca de 1500 alunos que frequenta níveis de ensino desde os 3 anos até ao 12º ano de escolaridade. Tendo como entidade titular a Diocese do Porto e sendo uma instituição de ensino católica, o Colégio de Gaia assegura uma educação sólida e assente valores que fomentam um diálogo persistente e continuado com os pais e encarregados de educação centrando as nossas preocupações nos alunos e na sua formação e educação constante.

O Colégio funciona em regime de contrato de desenvolvimento para o Ensino Pré-Escolar, de contrato simples para o Ensino Básico e com contrato de financiamento do Programa Operacional Capital Humano (POCH), inscrito no quadro de referência estratégica nacional (Portugal 2020) para os Cursos de Nível Secundário de Planos Próprios, de acordo com o estabelecido nas Portarias n.º 960/2009 de 21 de agosto e n.º 262/3013 de 14 de agosto. Este Regulamento Interno faz eco desta riqueza e procura assegurar as condições pedagógicas, administrativas e pastorais, necessárias ao cumprimento da missão educativa.

O Colégio de Gaia integra, já há vários anos, núcleos de estágio de diferentes instituições, sendo que no ano letivo de 2018/2019 albergou 3 EE da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e 2 EE do ISMAI. O ambiente que se vive neste colégio é muito agradável, professores, alunos e auxiliares, estão em sintonia havendo diálogo e cooperação de ambas as partes. Tudo isto fomenta um bom ambiente de trabalho. No que toca ao corpo docente, mostraram-se sempre bastante disponíveis para nos integrar e ajudar nas tarefas e compromissos a desenvolver. A constituição das turmas incorpora, por norma, entre 25 e 30 alunos. Este número elevado de alunos coloca a comunicação e liderança em causa. Porém, ao longo da PES e com o meu desenvolvimento pessoal, fui conseguindo melhorar e contornar todas essas adversidades, fomentando o ambiente e qualidade de ensino.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola cooperante contempla com dois pavilhões gimnodesportivos com as dimensões formais, devidamente equipado para a lecionação das várias modalidades contempladas no programa nacional de EF. Num dos respetivos pavilhões, existe um espaço dedicado ao “fitness”. A par destes, a escola cooperante contém ainda uma piscina com cerca de 17.5 metros e dois campos desportivos descobertos. O primeiro campo aqui descrito apenas possibilita a prática da modalidade de futebol derivado às marcas presentes no solo e derivado às seis balizas colocadas fixamente no campo. O segundo espaço possibilita a prática das modalidades de futebol, andebol e basquetebol dispondo as marcas no solo necessários para cada uma destas modalidades. No espaço exterior, podíamos optar por lecionar a unidade didática de atletismo, disciplina de salto em comprimento, devido à localização da caixa de areia e a respetiva pista que lhe servia. Ainda neste espaço, a nível de material este espaço contém duas balizas e cinco cestos de basquetebol. Cada um destes espaços apresentava condições magníficas assegurando, a possibilidade de ser desenvolvido um trabalho de excelência com os discentes, tendo por base a segurança dos mesmos.

Todos os espaços eram distribuídos por turmas, ou seja, a turma ficava num determinado espaço durante um período temporal, permitindo aos professores desenvolver uma unidade didática de forma contínua, pois sabiam de antemão, qual era o espaço da turma e que conteúdos curriculares podiam desenvolver nesse espaço. Apesar deste escalonamento dos espaços pedagógicos (Roulement), este funcionava como um mapa flexível e sujeito a alterações, desde que os professores estivessem de acordo com as mesmas. Existiam boas condições de segurança, pois os espaços não apresentavam grandes aspetos causadores de incidentes.

No que diz respeito à atribuição das turmas, fiquei responsável a tempo inteiro por uma turma do 10º ano, e por uma do 11º. Partilhei também uma turma de 11º com o meu colega estagiário. Contactei ainda, com uma turma do 2º ciclo (6ºano) onde lecionei apenas uma Unidade Didática (Voleibol), experiência que me vai ficar marcada tendo em conta a genuinidade demonstrada pelos alunos desse grupo.

Caracterizando cada uma das turmas, identifiquei comportamentos divergentes, sendo a turma do 10º ano mais agitada, não facilitando o trabalho, ficando necessário recorrer à imposição de uma personalidade mais rígida com o intuito de controlar a turma e ensinar os conteúdos planeados para cada aula. Para além da agitação apresentada na maioria das aulas, a turma era constituída por 30 alunos. O número elevado de alunos,

por vezes colocava em causa o empenhamento motor tendo em conta o espaço dedicado à prática. Contudo, os alunos demonstravam interesse nos conteúdos e bastante recetivos para a inovação. No que concerne à prática de exercício físico e atividades desportivas, o grupo constituinte da turma era bastante heterogéneo. Esta distinção entre os alunos influenciava diretamente o nível de desempenho da turma. Perante estas diferenças existentes na turma, a minha preocupação constante era desenvolver estratégias que promovessem o interesse e empenho de todos os alunos na prática desportiva. O planeamento foi ajustado, tendo em conta as variabilidades individuais.

Um dos grandes fatores que influenciaram o planeamento foi a inexistência de uma cultura desportiva. Numa fase inicial apresentaram dificuldade em cumprir as regras básicas, como o cumprimento de horários, utilização de material adequado, dificultando assim o avanço inicial. Com o decorrer do ano letivo, os alunos começaram a evoluir em várias vertentes, sociais, técnicas, táticas, pessoais, aumentando assim o interesse de um maior número de alunos para a prática de exercício físico.

A preferência dos alunos eram, claramente, os desportos coletivos pois evidenciavam algumas carências ao nível do desenvolvimento de trabalho autónomo. Os alunos sentiam-se mais à vontade quando eram expostos em grupo do que em situações de exposição individual perante a turma. Apenas os alunos com elevados níveis de desempenho, demonstravam interesse nos desportos individuais. Contudo foi notável a evolução dos mesmos, tal como as mudanças evidenciadas através da maturidade.

Na turma de 11º ano, realço a maturidade e a consciência, refletindo-se em atitudes positivas que influenciavam diretamente o desenvolvimento das aulas. Tendo em consideração estes aspetos apresentados, proporcionou-me a possibilidade de adaptar a minha postura e conviver com os alunos fora do contexto de aula, visto que apresentavam a capacidade de distinguir os momentos entre a fase do trabalho e o período de descontração. Contudo, saliento que ambas as turmas eram bastante ativas, possibilitando um contexto de aprendizagem bastante aprazível, na generalidade.

Realço a capacidade de trabalho e foco apresentada pelos alunos e, contrariamente à turma de 10º ano, desde cedo, demonstraram conhecimento e cultura desportiva. Era um grupo assíduo, pontual e motivado para a aprendizagem. Estas qualidades tornaram o planeamento mais simples e a prática mais eficaz. Tratava-se de uma turma bastante homogénea, quer a nível técnico como a nível comportamental. Por vezes, em momentos

de competição a rivalidade era bastante e, na maioria das vezes, os alunos cometiam atitudes inadequadas para o momento de aula. Posto isto, optei por premiar quem tinha atitudes de excelência perante todo o grupo, ao longo das tarefas e exercícios. O prémio era atribuído através de pontuação com o intuito de desencadear reações positivas no decorrer das aulas.

Apesar do nível de desempenho dos alunos, nesta turma de 11º, ser superior ao nível apresentado pela turma de 10º ano, a preferência dos alunos eram as modalidades coletivas, pelo facto de envolver a coesão e união de grupo. A turma era bastante unida, praticamente todos os elementos possuíam bastante ligação, o que facilitava muito a formação de grupos de trabalho ao longo das aulas.

Quanto à turma do 6º ano, apesar do contacto reduzido, saliento diversas qualidades não só ao nível motor, mas também ao nível social. Os valores apresentados pelos alunos ao longo da Unidade Didática que lecionei, assentaram num ideal de uma turma com bastante margem de progressão. Maturidade e empenho são duas características que demonstram a realidade da turma.

As motivações apresentadas pelos alunos apelaram à criatividade docente, como por exemplo a criação de estações de trabalho onde os alunos desenvolviam as diferentes habilidades (como, por exemplo, o serviço, passe, manchete), sempre com pontuação associada. Desenvolvi, ainda, um torneio intra turma, sendo que os jogos eram realizados no final de cada aula. Por vezes os jogos eram adaptados mediante o objetivo geral de cada aula, favorecendo a nível pontual a execução e utilização de uma determinada técnica (por exemplo, a finalização da jogada utilizando o amorti valer 2 pontos). Esta estratégia resultou bastante bem, visto que os alunos todas as aulas demonstravam entusiasmo ao pedir para consultar a pontuação.

No decorrer das aulas, o planeamento tinha de ser adaptado, tendo em conta a resposta positiva, atingindo um nível de concretização prática acima do esperado. Esta caracterização realizada aos diferentes grupos de alunos, foi um fator primordial, ao longo da PES, visto que se constitui como um apoio para casos particulares, permitindo a aplicação de métodos, mais adaptáveis e eficientes.

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

O NPS, preconiza um conjunto de partilhas, tanto pessoais como profissionais que estão diretamente interligadas com a instituição associada. Na realidade do Colégio de Gaia, tal como referido anteriormente, a instituição albergava EE vindos de duas instituições Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e ISMAI. Deste modo, conseguimos ao longo de toda a PES fazer um paralelismo entre as abordagens das diferentes instituições e, com isto, tornar a nossa intervenção mais rica. A partilha de conhecimento, discussão de ideias construtivas serviram de alicerce para uma prática mais sustentada, ao nível do conhecimento teórico, enquadramento e integração na comunidade, relação e intervenção com os alunos.

No que concerne aos EE posso referir que as diferenças individuais construíram um todo. O meu colega mais precipitado e ansioso em desenvolver e criar tudo em simultâneo foi conjugada com a minha personalidade mais calma e ponderada. Tivemos ao longo de todo o ano, um espaço de trabalho comum a ambos os núcleos. Tendo em conta o número de horas que passámos no mesmo espaço, fomos construindo uma identidade conjunta, onde os nossos pontos fortes se foram unindo e, com isso tornamo-nos cada vez melhores profissionais. Focando um pouco as características individuais de cada um, realço o meu colega de PES (José Ribeiro), um apaixonado pelo ensino e contacto com os alunos. Dedicado e focado na concretização dos objetivos a que se propõe e um companheiro sempre disponível para ajudar. Conseguiu, aos poucos, ir diminuindo as suas inseguranças e fraquezas, tornando-se um melhor profissional, com uma identidade definida.

Segundo Contu e Willmott (2003), as aprendizagens são potenciadas ou inibidas pelas relações de poder que o EE estabelece com os membros da comunidade. Nesta medida, considero que o meu colega de PES teve um papel essencial no que toca à minha atuação nas aulas, assim como para o meu desenvolvimento profissional. Ao acompanhar diariamente as minhas tarefas fez com que realizássemos uma reflexão crítica constante um do outro.

Relativamente ao núcleo de Estágio da FADEUP, três estudantes com características especiais, todos eles com as suas individualidades. Uma das estudantes, destacava-se pela humildade, entrega, dedicação e raça no que toca ao trabalho e à

lecionação. Sempre com um sorriso na cara, independentemente da carga de trabalho associada, tornando um ambiente mais calmo nos momentos de maior preocupação. Numa outra perspectiva, a outra colega de estágio da outra instituição superior assumiu uma postura de trabalhadora nata. A capacidade de produzir conteúdo num curto espaço de tempo foi o que mais a caracterizou no decorrer da PES. Em paralelo com essa característica, por vezes isolava-se um pouco do grupo para trabalhar individualmente. A voz da experiência e a maturidade foi o ponto chave do terceiro colega de PES da FADEUP. Menos orientado para o trabalho teórico, mas ajudou-me, grande parte das vezes, na intervenção com os alunos e respetivas adversidades que iam surgindo com as diferentes turmas.

Aliado à vertente mais profissional, surgiram as relações pessoas que se torna indispensável de referir. Conseguimos formar uma amizade que se vai prolongar no nosso percurso pós PES.

Alarcão e Tavares (2003) referem que o SV deve ter uma visão alargada, analítica e interpretativa dos fenómenos, deve ser capaz de observar, analisar e compreender. Nesta linha de pensamento, o SV a partir do conhecimento dos contextos e pessoas intervenientes no processo, deve ser capaz de antecipar o que poderá ou deverá acontecer. Deve, de igual modo, saber como intervir para provocar mudanças nas práticas do supervisionado. Os mesmo autores consideram ainda que um SV deve tem de se basear numa capacidade de observação que o permita não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável. Envolve também uma capacidade de reflexão e intuição para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados, assim como, as motivações dos sujeitos implicados.

Paralelamente ao que refere a literatura, evidencio o papel fundamental do SV e OC no decorrer da minha PS. Para além de possuírem todas estas potencialidades, mostraram-se sempre disponíveis contribuindo, assim, para a minha evolução e crescimento pessoal enquanto professor de EF. Foi sem dúvida um privilégio trabalhar com dois profissionais de excelência.

O OC nos momentos de incerteza fez-me sentir seguro. Deu-me autonomia e liberdade para gerir s minhas aulas e todo o processo de ensino. É um dos grandes responsáveis pela minha evolução.

Saliento a dedicação e empenho da professora SV nesta etapa, considero que o sucesso que obtive neste estágio, em muito se deve à sua orientação e constante disponibilidade.

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

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

#### **4.1.1. Conceção de Ensino**

A entrada dos alunos no ensino secundário é um momento de descoberta, procura de mais e melhor conhecimento, desenvolvimento de novas capacidades, integração de novos grupos. Em grande parte, a constituição das turmas integra alunos oriundos de diferentes escolas e de modelos de ensino distintos, sendo importante numa fase inicial do ano desenvolver conteúdos que promovam a interação social, cooperação, capacidade crítica, autonomia, entre outras. Deste modo, a intervenção do professor, nesta grande área que é o ensino, deve considerar estes aspetos como base para todo o planeamento e organização.

O modo como se ensina a matéria aos alunos depende não só do conhecimento que o professor tem da disciplina, mas também das suas convicções e crenças de ensino e aprendizagem (Graça A. , 1999). Desta forma, o meu paradigma ia de encontro ao que a literatura refere, sendo que de aula para aula a minha vontade de promover boas condições de aprendizagem aos alunos era superior. O método de análise e observação que eu utilizava era com base na resposta transmitida pelos alunos pelas expressões faciais, e dinâmica colocada nos exercícios. Contudo, investi bastante tempo da minha PES ao planeamento para promover a transmissão de conteúdos com elevado teor qualitativo.

Aliado a isso, para o bom desenvolvimento integral do aluno, é responsabilidade do professor planear e ajustar o programa definido a nível nacional, ao seu contexto, à sua realidade e à sua organização (Graça A. , 1999). Deste modo, o planeamento teve como principal objetivo, desenvolver um conjunto de instrumentos fundamentados nos conhecimentos científicos, adaptado à realidade do meio, da Escola e dos alunos da turma desenhando, assim, um plano de ação. Desta forma, torna-se fundamental que a conceção do ensino e do planeamento, parta do contributo da disciplina de Educação Física para o objetivo geral da educação, passando por uma adequada coerência entre este, as UD e, por fim, os Planos de Aula. A intervenção tinha como medida preponderante o

estabelecimento e o auxílio da ligação escola – meio – vida, garantindo e apoiando a formação contínua dos discentes.

Tudo isto, foi preparado para combater as duas ideologias que têm contribuído para esta visão do não ensino das práticas de EF na escola, o biologismo que reduz a EF ao treino físico e o pedagogismo que transforma a aula num recreio supervisionado (Crum, 1993). Uma das minhas crenças era contrariar a paradigma nacional da EF, motivando e educando os discentes para uma prática regular de atividades físicas desportivas, com vista a aumentar a cultura desportiva dos alunos. Graça (2014), refere que atualmente, a generalidade dos alunos, principalmente do ensino secundário, não quer, os pais dos alunos não querem e os professores das outras áreas não querem. Este ideal acontece, a partir do momento que a ecologia da escola não se tem mostrado favorável e está muito longe de requerer que a EF se desenvolva como uma área de exigência de aprendizagem.

Torna-se, portanto, fundamental que o professor reflita acerca da docência, da disciplina, do currículo, e analise também com rigor o programa nacional de Educação Física, documento orientador central, de modo a estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia e respetiva avaliação (Bento, 2003).

Os documentos locais e estruturantes do Colégio, como o regulamento interno, plano anual de atividades e o projeto educativo são igualmente importantes, merecendo assim, uma leitura atenta. Todos estes documentos serviram de base para a minha conceção de ensino.

#### ***4.1.1.1. Modelos de Ensino***

Segundo Metzler (2011), o Modelo de Educação Desportiva coloca o aluno no centro do processo e aprendizagem ao adotar estratégias mais implícitas, interativas e menos formais, quando comparado com os outros modelos mais tradicionais.

Na primeira modalidade que foi abordada (o Basquetebol) por ambas as turmas, utilizei algumas características do Modelo de Educação Desportiva fundamentado por Siedentop (1994), de forma a implementar ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas (Graça & Mesquita, 2007). O objetivo era tornar os alunos mais competentes, entusiastas e cultos, e simultaneamente, impulsionadores e corresponsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas (Siedentop, 1998).

Desta forma, procurei oferecer aos alunos oportunidade de aprenderem conteúdos de forma mais autêntica, aumentando as oportunidades de aprendizagem e tornando as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos. Para que fosse feita uma aproximação do desporto na escola ao desporto institucionalizado, inclui no modelo seis características como a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994).

O controlo do processo de ensino e aprendizagem transfere-se para os alunos, aos quais é atribuída maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Dyson, Griffin, Hastie, 2004). Os critérios de formação de grupos visaram manter o equilíbrio competitivo das equipas, assim como o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998). Foram distribuídas funções a cada elemento da equipa, redefinindo o papel do professor e dos alunos, valorizando a autonomia dos alunos que tiveram a oportunidade de planear, praticar, interagir e beneficiar de um desenvolvimento pessoal e social, tal como se verifica nos clubes desportivos.

Ao longo da época desportiva os alunos, aprenderam a jogar, a arbitrar e a fazer o registo dos resultados assumindo os papéis de treinador, dirigente, árbitro, atleta. Procurei enfatizar o papel ativo e cooperante dos alunos na organização das diferentes tarefas com distribuição de funções e responsabilidades (Siedentop, 1994). Como forma de valorizar a competição e controlar o desempenho competitivo, foram realizados registos e estatísticas das equipas de itens definidos inicialmente (por exemplo, o de melhor marcador), que foram posteriormente divulgados publicamente, de forma a motivar os alunos, incutir-lhes o espírito de superação e emancipação, a auxiliá-los na autoavaliação, assim como conferir importância à competição. A valorização intencional dos resultados competitivos, bem como a eficiente publicação dos mesmos, foi crucial para as vantagens a eles associadas, não caíssem no domínio do desinteresse (Mesquita, 2012).

Esta utilização do Modelo de Educação Desportiva, foi um pouco complicada numa fase inicial pois o modelo de ensino mais frequentemente utilizado nas escolas é o Modelo de Instrução Direta, fundamentado por Rosenshine (1983) que tem por base a passagem de conhecimento do professor para os alunos e a replicação desse conhecimento, sem grande margem para desenvolver o espírito crítico dos alunos, daí a minha dificuldade. Os alunos encontravam-se muito reféns de um Modelo de Ensino em que o processo de aprendizagem não colocava o aluno numa posição central de

aprendizagem, passando a ser considerado como um construtor ativo, valorizando os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão das situações/problemas. Perante isto, coloco esta gestão como um ponto forte na componente do planeamento.

Um ponto menos positivo, assenta na questão da inexperiência, enquanto estudante estagiário para a implementação deste Modelo de Ensino, tendo em conta que foi a primeira vez que o utilizei perante a realidade escolar no ensino secundário. O ato de ensinar deve estar alinhado com o ato de aprender, cabe-nos a nós evoluir para práticas que consigam captar o entusiasmo e motivação dos alunos e, conseqüente, promover a sua formação à luz das demandas da sociedade atual, tal como refere (Araújo, 2017).

#### **4.1.2. Planeamento**

O planeamento é uma das tarefas principais de um professor (Bento J. , 2003). Pacheco (1995) define o conceito de planeamento como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem. Januário (1996) vai mais fundo ao definir planeamento, considerando-o como o processo pelo qual os professores aplicam programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino. O processo de planeamento permite orientar o sistema de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010).

Apesar de fundamental, este processo revelou-se como uma das principais dificuldades sentidas por mim, enquanto EE, ao longo da PES. Esta situação acontece muito pois tivemos de planear para uma realidade com a qual não nos encontrávamos familiarizados e na qual tínhamos pouca experiência (Griffey & Housner, 1991). Tal como constata Teixeira e Onofre (2009), as minhas dificuldades relativas ao planeamento foram diminuindo do primeiro para o último período. Estas prenderam-se, essencialmente, com a elaboração do planeamento anual, bem como as tarefas que lhe estão associadas.

O planeamento anual visou uma perspetiva global que procurou situar e concretizar o programa de ensino local, com pessoal envolvidas, com o objetivo de orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas de acordo com as orientações do grupo de EF e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Bento, 1998).

Segundo Bento (2003), planificar no âmbito da educação significa: planejar as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de realização; aprender as estruturas e linhas básicas essenciais das tarefas e processos pedagógicos; planificar as indicações contidas nos programas, à luz dos princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais; ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com os problemas teóricos e práticos.

A base do meu planeamento teve como objetivo criar e desenvolver nos alunos estas capacidades fundamentais e transversais ao ciclo de vida em geral na sociedade. A passagem de conhecimento aos alunos e o facto de proporcionar uma aprendizagem nos mesmos é fundamental, no entanto, os valores são questões que se transmitem, paralelamente às restantes competências (Físicas e Motoras).

O planeamento é fundamentado, ainda, tendo em conta as condições proporcionadas pela instituição onde realizei a PES (Colégio de Gaia). O Colégio de Gaia é uma instituição que nos oferece uma qualidade de espaços e de material proporcionando condições para a prática de todas as modalidades coletivas e individuais, assim como, um vasto leque de material para a realização da mesma.

No que toca ao planeamento propriamente dito, somos alvo de uma variedade enorme de aspetos que condicionam e influenciam a organização do mesmo. Numa fase inicial realizei a caracterização da turma, permitindo-me assim ter informação relevante para a estrutura no meu planeamento anual, tendo em conta a preferência dos alunos ao nível dos desportos coletivos, servindo de orientação a planificação ao nível dos conteúdos programáticos estruturados pela instituição que vão de encontro ao PNEF. Estes cuidados, numa fase inicial do meu percurso enquanto estagiário, ajudaram-me a estruturar o Planeamento anual. As Unidades Temáticas são um aspeto complexo de desenvolver, mas, depois de organizadas, permitem uma gestão e adaptação desde o nível de ensino até ao modelo de conhecimento utilizado. O Modelo de Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990), foi criado para cada modalidade e diferenciado tendo em conta a caracterização e o nível das turmas a lecionar.

#### **4.2.1.2. Plano Anual**

Para Bento (2003, p.57) “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”.

Pacheco (1995), define o conceito de planeamento como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino aprendizagem. Januário (1996) refere ainda que é um processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino, ou seja, o documento é alicerçado num determinado grau de complexidade, contudo não é concludente, permanecendo permanentemente suscetível a modificações.

O processo de planeamento permite orientar a estrutura do ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010).

O plano anual foi o primeiro a ser realizado e diz respeito ao planeamento de todas as Unidades Didáticas, ou seja, as modalidades desportivas a lecionar durante o ano letivo, como também, os respetivos objetivos gerais, principais decisões didáticas e os parâmetros de avaliação. Apesar de não conseguir antecipar de antemão todas estas variantes, o plano foi alvo de ajustes, mediante os espaços disponíveis, as condições climáticas, o nível e evolução da turma. Nesse sentido, foi importante ter um conhecimento profundo não só da matéria, dos conteúdos e dos alunos, mas também de toda a logística a que uma aula está sujeita. É importante ter em consideração o número de aulas e os espaços disponíveis, para que o planeamento seja elaborado de forma consciente e adequada. A realização deste documento facilita todo o processo de ensino, pois todo ele se encontra previamente definido e planificado. Porém, deve estar sempre recetivo a alterações, pois, a cada dia, sabemos mais e podemos fazer melhor. Estas alterações podem ser realizadas em função dos alunos mediante as evoluções ou dificuldades evidenciadas nos diferentes parâmetros.

As modalidades abordadas na turma de 10º ano foram as mesmas que na turma de 11º ano, visto que eram as previamente estipuladas pelo grupo de EF da instituição onde desenvolvi a PES. No que concerne à distribuição das UD, e ao número de horas atribuído

a cada uma delas, também estavam definidas pelo grupo de EF. Na construção do planeamento, apenas distribui o número de horas e UD pelos três períodos. Todo este planeamento foi alvo de pequenos ajustes, de acordo com as limitações que iam surgindo. Em cada um dos períodos, reservei duas aulas no final dedicadas à reposição em caso de necessidade.

Ao longo do ano as UD abordadas foram Corfebol, Andebol, Atletismo, Voleibol, Badminton, Basquetebol, Futebol e uma breve abordagem à Ginástica Acrobática. Todas as horas previamente definidas para cada uma das UD foram concretizadas na integra, porém, no primeiro período, prolonguei a UD de atletismo para que os alunos se preparassem para a atividade de Corta Mato escolar. No segundo período utilizei mais duas aulas de Voleibol tendo em conta a preferência dos alunos pela modalidade. O facto de estar associado à modalidade, foi mais um fator atrativo para prolongar a abordagem de Voleibol tendo em conta as condições de aprendizagem que consegui promover aos alunos de ambas as turmas e, por conseguinte, o interesse dos mesmos. Por fim, num terceiro período curto e com poucas horas para a lecionação apenas consegui realizar uma abordagem à UD de Futebol, tal como estipulado no início do ano pelo grupo de EF e uma breve abordagem à Ginástica Acrobática para que os alunos tivessem a possibilidade de ficar a saber um pouco acerca do tema em questão.

Desta forma, o plano anual assume-se como mais um fator de promoção e de garantia do sucesso do processo de ensino aprendizagem.

#### **4.2.1.3. Planeamento por período e Unidades Didáticas**

O planeamento por período apresenta o planeamento anual de forma mais detalhada. Posto isto, são visíveis os conteúdos a abordar em cada dia da semana, sendo que este está sujeito a modificações derivado às características da turma, às condições climatéricas e a outros fatores imponderáveis (Bento, 2003).

No início senti dificuldades, pela falta de experiência e por vezes por falta de tempo, mas, de uma forma gradual, fui sentindo mais facilidade e à vontade. Um dos meus principais objetivos foi sempre planear para os meus alunos, sabendo que estes têm características específicas. As Unidades Didáticas nem sempre foram extensas o suficiente e como tal nem sempre tive oportunidade de consolidar durante o tempo

necessário. Tornou-se uma tarefa árdua a fase de perceber e decidir o que é realmente importante nas UD.

Para a concretização da planificação das UD, utilizei alguns dos pressupostos do Modelo de estrutura do conhecimento de Vickers (1990), designadamente a extensão e sequência dos conteúdos da fase de decisões dos mesmos. A estrutura foi desenvolvida com base no tempo para ensinar os conteúdos relativos a uma determinada modalidade, tendo como função determinar distintas perspetivas e métodos de ensino. A elaboração destes documentos apesar de demorada, foi positiva e vantajosa, permitindo um aprofundamento do meu conhecimento sobre cada modalidade.

No que diz respeito à elaboração das UD, que têm como ponto de partida o nível inicial dos alunos, estabelecido através de uma avaliação diagnóstica. A partir desse ponto foram selecionados os conteúdos que se pretendiam atingir no final do número de aulas presente na UD de determinada modalidade. Se por um lado pretendia que o planeamento colocasse os alunos em situações desafiantes, por outro tinha como objetivo que todos superassem esse desafio com sucesso, levando assim a aprendizagem.

Segundo os padrões definidos pelo grupo de Educação Física da instituição, o número de horas de contacto dedicado a cada modalidade já estava definido anteriormente. Este período de abordagem variava de modalidade para modalidade. Tivemos necessidade de alterar o planeamento do número de aulas de algumas UD, por força das circunstâncias, designadamente no que diz respeito à capacidade demonstrada pelos alunos ao longo dessas mesmas UD. Um outro fator preponderante nessa adaptação foi também a questão de gestão do espaço e dos recursos materiais, em que existiu necessidade de estar em constante sintonia com os outros professores do departamento de Educação Física.

Ao longo do ano letivo, pude constatar que o conhecimento que tinha acerca das diferentes modalidades, influenciava diretamente a minha intervenção e desenvolvimento dos planos de aula. Nas modalidades em que me sentia mais à vontade, obtinha um planeamento mais eficaz com exercício mais criativos, como, por exemplo, o Voleibol que é a minha modalidade de eleição.

#### **4.2.1.4. Plano de aula**

O plano de aula tem como objetivo primário permitir ao EE estabelecer um segmento linear dos conteúdos, incorporando-os nos procedimentos efetuados nas suas aulas. Apesar de fundamental, este processo revela-se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de EF durante o seu ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009). Esta situação acontece muito por culpa dos professores estagiários terem de planear para uma realidade com que, na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e na qual pouca experiência têm (Griffey & Housner, 1991). Teixeira & Onofre (2009) constataram também as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo do primeiro para o último período.

Estas dificuldades prendem-se essencialmente com elaboração do Plano de aula, bem como as tarefas que lhe são associadas (Teixeira & Onofre, 2009). Ao longo do ano fui sentido, essencialmente, o referido na literatura. Utilizei o plano de aula como um documento guia, onde continha a informação relevante para a realização e controlo da aula assim como, dos alunos, das tarefas, do material e do tempo dos exercícios. Essa informação estava, essencialmente associada aos objetivos. Tinha diferentes tipos de objetivos, com momentos distintos de orientação, de relacionamento e de concretização.

Os objetivos gerais, sendo estes mais vagos nos quais eram estabelecidas metas a alcançar nos términos de uma determinada fase. De seguida surgiam os objetivos específicos que, tal como o nome indica, pretendiam atingir um aspeto mais específico referenciando o objetivo geral. Por fim os objetivos comportamentais que, na prática, concretizavam aquilo que se delineou nos objetivos específicos. Era onde continha a informação mais pormenorizada e estava referido o que pretendia que os alunos num determinado momento da aula.

O plano de aula foi, no decorrer da PS, dividido em três fases distintas (parte inicial, fundamental e final). A fase inicial era dedicada à preparação dos alunos para a parte fundamental, tendo, deste modo, objetivos díspares. Posto isto, na sua globalidade, foram implementadas diversas atividades lúdicas ou melhoria da condição física geral. De seguida, surge a parte fundamental, a qual era dedicada à aquisição de conhecimentos relativos às componentes e especificidades de cada Unidade Didática. Tinha por base, atingir os objetivos previamente estipulados para a aula, considerando o possível desempenho dos discentes nos exercícios em questão. Aliado a este propósito, tive ainda

como ponto fulcral a satisfação e motivação dos alunos mediante as atividades propostas em aula, visando a potencialização dos mesmos no que toca ao processo individual cognitivo e motor. Por fim, a parte final das aulas foi dedicada, na maioria das vezes, a um breve resumo referente ao conteúdo desenvolvido, numa vertente reflexiva. Paralelamente, era referido os objetivos e planos para a aula seguinte.

Neste seguimento, tive como prioridade ao longo do ano letivo, potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

Perante estas dificuldades, tentei trabalhar algumas lacunas evidenciadas com o intuito de promover uma qualidade de ensino mais enriquecedora para os alunos das diferentes turmas. Importa ainda referir, que ao longo das aulas, em algumas situações em particular, fiz alterações ao plano no decorrer da mesma. Estas ações resultantes da imprevisibilidade da realização do processo de ensino e aprendizagem, ocorreram perante o sucesso ou insucesso dos alunos em determinados exercícios, com o número de alunos que por vezes faltava à aula ou tinham dispensa, com a necessidade de em alguns momentos acrescentar variantes ou pelo simples facto de o exercício não estar a decorrer conforme tinha sido planeado.

#### **4.2.1.5. Reflexões aula**

Os pensamentos e decisões norteiam a conduta do professor nas suas ações habituais na aula, além de contribuir significados aos conteúdos e às conjunturas do ensino (Januário, 1996). Desta forma, torna-se fundamental realizar um processo reflexivo após a atuação prática do EE. No final de cada aula realizei reflexões, as quais se tronaram extremamente importantes para o meu crescimento e desenvolvimento profissional. Permitiu-me, de uma forma regular, pensar sobre os aspetos positivos e menos positivos que emergiam das aulas lecionadas.

Schön (2000) defende que o processo de formação de um docente deve viabilizar autonomia para que o EE possa, dirigido pelo seu OC, colega de PS e pelos restantes elementos da comunidade docente, refletir “sobre a ação” (Schön, 2000). Desta forma, dedicava cinco minutos no final de cada aula, para refletir junto do OC, acerca dos aspetos mais crucias da aula, pontos fortes e pontos fracos. Estas conversas foram bastante enriquecedoras no que diz respeito ao meu desenvolvimento enquanto EE. Por vezes uma simples sugestão, facilitava todo o processo e permitia ajustar a minha intervenção,

umentando assim a qualidade da aula seguinte. O excerto de reflexão escrita seguinte dá conta desta constatação:

*“(...) Contrariamente ao que aconteceu com a turma de 10º CM, a gestão do tempo foi bastante melhor, o que permitiu a abordagem de todos os conteúdos de igual forma para todos os alunos. Fazendo uma comparação entre o início da aula e o final, consigo verificar uma evolução na capacidade técnica dos alunos no remate em suspensão que era o principal objetivo da aula. Algumas lacunas, foram encontradas ao nível da colocação do braço no gesto do remate e na passagem do peso do corpo de trás para a frente de modo a imprimir velocidade à bola no momento final. Na próxima aula será salientado o pormenor técnico da abertura da anca antes da execução do remate.”* (Reflexão, aula nº19, 14 de novembro de 2018, UD de andebol).

Após reflexão da décima nona aula, evidenciei, conjuntamente com o OC, que era necessário realizar uma mudança de estratégia entre uma turma e outra tendo em conta o núcleo de alunos inseridos em cada uma delas. Esta reflexão permitiu-me, ainda, verificar que os alunos evidenciaram melhorias no objetivo central da aula e identifiquei as lacunas. Desta forma, consegui aferir e ajustar o planeamento mediante a necessidade demonstrada ao longo da aula.

#### **4.1.3. Realização**

Segundo Guskey (2002), os três maiores objetivos dos programas de desenvolvimento profissional são promover mudanças na prática dos professores, mudanças nos resultados das aprendizagens dos alunos e mudanças nas conceções dos professores. Assim, para que os professores alterem as suas conceções têm que, em primeiro lugar, mudar a sua prática, fomentando alterações nos resultados das aprendizagens dos seus alunos. Deste modo ao longo da PS, pretendi que a minha intervenção fosse de encontro ao referido anteriormente, pois enquanto EE devia contribuir para a mudança e melhoria do sistema de ensino e práticas utilizadas. Desta forma, só me foi possível implementar essas mesmas práticas com dedicação e estudo dos

conteúdos em geral para que a minha atividade fosse sempre baseada em fatos reais e definidos pela literatura.

É na realização do processo de ensino que o professor tem uma intervenção prática, isto é, onde o professor passa da teoria a um plano mais prático. Siedentop (1998) refere que as quatro dimensões de intervenção pedagógica (instrução, gestão, disciplina e clima de aula), estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer momento de ensino.

Durante as aulas, fiz algumas adaptações, apropriando o planeamento à situação com o intuito de atingir o objetivo que queria e para que as aulas corressem bem. Fui um professor reflexivo após a ação. É uma característica importante que levo deste trajeto. Em todos os momentos, precisei de pensar e agir rapidamente. Não apenas em circunstâncias de ajustar o que não estava previsto, mas também de reconhecer se as tarefas que havia destinado aos alunos estavam enquadradas e a promover o que eu desejava. Tal como Oliveira e Serrazina (2002) defendem, uma prática reflexiva confere aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento.

#### **4.1.3.1. Instrução**

Valente (2011) constata que o processo de comunicação verbal permite transmitir o objetivo e a forma de concretização das tarefas pretendidas, determinante para o êxito das mesmas. Refere ainda que é uma peça fundamental para o processo de ensino aprendizagem dos alunos nas aulas. Torna-se, portanto, fundamental, ser um bom comunicador para que se seja bem-sucedido na profissão docente (Rosado & Mesquita, 2011).

Nesta dimensão de intervenção pedagógica, senti algum à vontade desde o início da PS. Esta capacidade deve-se ao facto de paralelamente à PS, vulgo estágio, desenvolver a atividade de treinador de voleibol, que me permitiu fortalecer, de forma complementar estas capacidades. Consegui, desde cedo, apresentar um discurso coerente e seguro perante as turmas, tornando a minha comunicação clara e contextualizada de acordo com o grupo encontrado.

Tanto na profissão de docente, como na profissão de treinador, a comunicação apesar de ser considerada essencial na atividade, necessita de ser estruturada para ser eficaz durante o processo de ensino. Sucede que, por vezes, o professor pensa que o aluno

compreende o que enuncia e pretende para um determinado exercício. Contudo, inúmeras vezes, o que o aluno acaba por fazer é por imitação e, como consequência, a frequência com que realiza o movimento aporta melhorias (Resende, Sá, Barbosa, Gomes, 2017).

Posto isto, ao longo da PS, tentei fazer com que as minhas estratégias de comunicação fossem de encontro com o que defende (Gomes, 2011). Procurei que a minha instrução fosse curta e simples em termos de números de palavras com o intuito de utilizar o menor tempo possível. Ser objetiva e clara em relação aos propósitos a atingir, ter sempre como referencial a competição e coloquei objetivos de sucesso.

Deparei-me inúmeras vezes com fatores aos quais não tive controlo prévio, mais concretamente o nível de concentração diminuto na fase inicial das aulas, especialmente por parte da turma de 10º ano, pelo que optei por esta organização no início da aula com os alunos sentados à minha frente. Com o desenrolar do ano, fui aos poucos promovendo a autonomia e sentido de responsabilidade e os momentos de instrução começaram a ser mais básicos. Com isto, desenvolvi estratégias de motivação ao introduzir novas metodologias de ensino, renovação de exercícios, para que os alunos se sentissem importantes e interiorizados no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, estas estratégias, refletiram-se na potencialização do rendimento, bem como no contentamento dos discentes ao realizar a aula de Educação Física.

A instrução compreende a comunicação dos conteúdos da matéria de ensino, assim como a sua explicação, demonstração, questionamento e feedback (Rosado & Mesquita, 2011). Segundo os mesmos autores, o questionamento aos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos docentes. O questionamento aos alunos é um dos aspetos positivos do processo de ensino aprendizagem, por isso, assumiu desde logo, um papel fundamental durante as minhas aulas, tendo sido uma das ferramentas principais na promoção da aprendizagem. Utilizei o questionamento, tanto no decorrer da explicação, como durante a realização dos exercícios e na reflexão final da aula. Desta forma conseguia ter consciência do saber dos alunos.

O feedback pedagógico é considerado como uma das armas mais poderosas do professor no processo de interação pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011). Todo o feedback do professor deve surgir no sentido de tornar o processo de ensino o mais aquisitivo possível, respeitando o processo de aprendizagem do aluno. Para além da função informativa, o feedback também cumpre uma função de reforço. A intervenção do

professor repercute-se sobre a estrutura motivacional do aluno, isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a atividade, reforçando-a ou modificando-a. Segundo Aranha (2004), o professor deve privilegiar o feedback prescritivo e descritivo positivo. Ao longo das aulas tentei estar sempre muito presente e ativo na comunicação com todos, através de feedbacks verbais e não verbais. É fundamental, que os alunos sintam que o feedback é individual e que é dirigido para eles. Como refere Aranha (2004), o feedback possui um caráter informativo e motivador tentando não só influenciar o desempenho motor, como também na concretização dos objetivos.

*Ao nível dos Feedbacks tive em todos os momentos da aula de ser incisivo de acordo com o objetivo principal da aula e fechei o ciclo de feedbacks ao perceber que os alunos estavam a ter uma evolução constante mediante o que lhes ia transmitindo. (Reflexão, aula nº20, 16 de novembro de 2018, UD de Atletismo).*

#### **4.1.3.2. Gestão da aula**

Uma boa gestão da aula depende sempre de um planeamento cuidado. O professor deve ser assíduo e pontual, preparando o máximo de elementos previstos para a aula, de forma a rentabilizar o tempo de aula ao máximo. As competências de gestão “demonstram a preocupação do profissional em ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo e materiais). Essas competências apresentam uma importância vital para o profissional, no sentido de que ele pode desempenhar diversos papéis ou funções no ambiente de trabalho” (Nascimento, 2006, p. 200). O mesmo autor sistematiza ainda que as competências de intervenção mais importantes são a racionalização e gestão de recursos, ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar tarefas de aprendizagem, ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de Educação Física às situações particulares de ensino, ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividade física desportiva.

As instalações do colégio onde desenvolvi a PS, permitiram-me ter, na maioria das vezes meio pavilhão disponível para a realização da aula. Salvo raras exceções em que as condições climáticas não permitiam a realização das aulas no exterior e o espaço tinha de ser dividido pelos restantes docentes. Tudo isto foram fatores que influenciavam

diretamente a organização e gestão da aula. O meu principal objetivo foi otimizar o tempo de prática e o número de contatos com a bola (à exceção do atletismo em que o objeto era distinto). Paralelamente, defini algumas dinâmicas estratégicas que iam de encontro com os objetivos propostos, tal como refere o excerto referente a uma reflexão realizada após a leção de uma aula.

*“Por norma, este grupo de alunos apresentam-se bastante ativos e inquietos, dificultando assim a gestão dos exercícios preparados para a aula de acordo com os conteúdos colocados na Unidade Temática. Posto isto, dedico um maior tempo de aula à competição, essencialmente, através de jogos reduzidos para que o número de vezes que os alunos tocam na bola sejam o mais superior possível.”* (Reflexão, aula nº60, 13 de maio de 2019, UD Futebol)

Tal como referido na reflexão descrita em cima, uma das preocupações ao nível da gestão, nesta turma de 10º ano foi evidenciar uma estratégia que promovesse a atenção dos alunos na tarefa e, em simultâneo que fosse de encontro aos objetivos delineados para a UD de Futebol e respetivas aprendizagens. Preocupei-me ainda em distribuir tarefas aos alunos que tinham dispensa ou estavam impedidos de realizar a aula. De uma forma ativa, colaboravam nas tarefas da aula como, por exemplo, a colocação do material num determinado exercício, desempenhavam a função de árbitros ou treinadores, ficavam responsáveis por dar feedbacks a um grupo reduzido de alunos. Todas estas tarefas eram supervisionadas por mim, sendo que ao longo do ano a autonomia apresentada pelos mesmos, ia permitindo que eu controlasse o processo “de fora”.

#### **4.1.3.3. Disciplina**

O termo “disciplina” é algo influenciado por diversas vertentes relacionadas com a promoção de ações apropriadas e adequadas em contexto de aula. Desta forma, torna-se fundamental que o professor seja coerente não só no discurso, como também nas próprias atitudes com os alunos.

Como Aranha (2004) refere, esta dimensão abrange os comportamentos e técnicas de ensino fazem parte do repertório do professor para modificar e promover comportamentos apropriados.

Não tenho por base utilizar o trabalho de força como castigo, visto que não pretendia desenvolver um paradigma errado nos alunos. O meu objetivo era, através do discurso ou ações, evidenciar aos alunos o comportamento adequado. Não seria vantajoso, utilizar a punição através de trabalho físico, pois na generalidade das vezes os alunos não iriam perceber o que estavam a fazer de incorreto. Outra questão, seria ainda que, o trabalho realizado para a melhoria da condição física teria um significado diferente do pretendido.

Os meus ideias ao longo do ano seguiram uma linha orientadora de forma coerente. Utilizei um conjunto de medidas que visavam a diminuição e modificação do comportamento inadequado, tais como, ser específico, saber ouvir e ser audível. Tentei que a linguagem utilizada fosse compreensível e adequada. O ideal central foi a utilização de estratégias preventivas evitando que os comportamentos fora da tarefa e desviantes ocorram, como por exemplo o encadeamento de ações para que os alunos não tivessem tempos mortos e tentações paralelas ao objetivo da tarefa. Posso, portando referir que foram obtidos resultados bastante positivos no que diz respeito à disciplina. Com esta estratégia, os comportamentos desviantes e fora da tarefa não foram, durante as aulas, situações frequentes, mas sim esporádicas e pontuais, sendo estas aniquiladas rapidamente.

#### **4.1.3.4 – Clima de aula**

No que diz respeito ao clima de aula, esta dimensão refere-se ao comportamento do professor, dos estudantes e da comunidade escolar. O relacionamento humano e as interações pessoais com os alunos, tentam promover um clima de aula positivo e agradável.

De acordo com Siedentop (1998), a criação de um ambiente propício à aprendizagem é resultado de uma boa organização e de boas estratégias de ensino. O clima de aula favorável é um aspeto essencial a desenvolver para que o empenhamento motor dos alunos seja de qualidade. O relacionamento humano e as interações pessoais com os alunos, promovem, na maioria das vezes, um clima de aula positivo e agradável.

A mensagem transmitida aos alunos desde o início do ano, foi de encontro aos meus ideias. A importância de possuir a capacidade de diferenciação dos momentos de

aula era o que eu mais defendia. Tentei que os alunos interiorizassem, que dentro da aula há tempo para brincar, mas também o há para aprender. Reconhecendo estes momentos, o clima de aula é positivo e propício para um bom desenvolvimento e aprendizagem.

Fomento esta afirmação, constatando o que a literatura refere. Rocha et al. (2003) destaca que o relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmónico e prazeroso, permitindo um trabalho cooperativo, em equipa, com integração de esforços, conjugando energias, conhecimento e experiências para se alcançar um produto maior. Os diálogos informais que estabelecia no início e no fim das aulas, nos intervalos e até mesmo quando os encontrava nos eventos, fora do contexto escolar, também facilitaram a participação dos alunos na aula e um bom clima de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991).

Tentei sempre delinear estratégias para que os momentos iniciais fossem, não só de explanação do previsto a acontecer, mas também ricos do ponto de vista educacional, de motivação e que levassem os alunos a terem interesse pela aula. Para tal, desde o início do ano, nos meus planos, a parte inicial da aula servia para estabelecer rotinas organizacionais e de funcionamento. Este critério acompanhou-me da primeira à última aula lecionada.

Para além disso, tal como refere Rosado & Mesquita (2011), nos momentos de informação inicial o professor deve assegurar o desempenho de diversas tarefas, entre as quais a referência aos objetivos e ao interesse e à utilidade da sessão. A apresentação de conteúdos fundamentais a desenvolver, das normas organizativas, da primeira atividade, entre outras tarefas.

#### **4.1.3.4. Ajustamentos ao plano**

O plano de aula está sempre sujeito a alterações, independentemente de estar muito bem conseguido e preparado, existem sempre fatores contextuais que afetam o desenvolvimento da aula, deve ser apenas um guião do professor na condução da aula. Deste modo, ao longo do ano, fui melhorando a capacidade de adaptar de imediato o planeamento da aula, face a situações imprevistas.

Bento (2003) refere que o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção, depois na realidade. Estas situações imprevistas que acontecem na realidade escolar,

obrigou, várias vezes, a uma reformulação parcial ou total do plano traçado. Os ajustes foram, essencialmente, ao nível da gestão/organização da aula, tendo em conta os espaços disponíveis ou as condições climatéricas. Porém, estes ajustes não foram isolados. No que toca aos exercícios, ao tempo dedicado a um determinado objetivo, são aspetos que também foram alvo de algumas adaptações.

Reforçando um pouco a ideia referida anteriormente torna-se fundamental ajustar o nível dos exercícios para que os alunos se sintam motivados. Segundo (Guimarães, 2004) a motivação não se demonstra com a mesma intensidade em todas as pessoas, e deste modo, o professor deve estar consciente disto para que procure conteúdos diversificados e motivantes indo de encontro aos interesses individuais de cada turma.

*“A turma apresenta níveis distintos de aptidão, o que me obrigou a separar um pouca a turma para que os menos aptos consigam obter sucesso perante os exercícios propostas e os mais aptos tenham desafios que promovam a evolução dos mesmos.”* (Reflexão, aula nº 53, 6 de maio de 2019, UD de Voleibol).

*“(...) sinto que esta turma tem um défice de atenção, lidam mal com momentos de instrução prologados, o que me obriga a planear a aula de uma forma mais dinâmica. Tendo em conta esta circunstância, a minha organização da aula procura exercícios dinâmica, diminuindo o tempo de transição entre exercícios. Em cada exercício criei várias variantes para que, de uma forma constante, os alunos obtenham um novo desafio de forma a predispor os mesmos para a tarefa.”* (Reflexão, aula nº 53, 6 de maio de 2019, UD de Voleibol).

Ao longo do ano letivo foram feitas as devidas alterações de turma para turma, tendo em conta as suas especificidades para que a margem de progressão da turma fosse o mais eficaz possível.

#### **4.1.4. Avaliação**

A avaliação dos alunos é um dos pontos chave do processo da sua aprendizagem. A interação estabelecida entre o professor e o aluno motiva-o a desenvolver esforços e a superar-se a si próprio de modo a poder alcançar as metas anteriormente definidas e a adquirir competências. Rosado e Silva (2006) referem que a avaliação trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão. Contudo, nos dias de hoje, estende-se a avaliação como uma atividade subjetiva, onde as atribuições de um valor segundo critérios envolvem problemas técnicos e éticos.

Segundo Natriello (1987), as funções da avaliação são: a certificação (garante que o aluno atingiu um determinado nível), a seleção (assegura a identificação dos alunos para a entrada, o prosseguimento de estudos ou a vida ativa), a orientação (trata-se de comunicar aos alunos avaliados os resultados da avaliação, permitindo aos avaliadores fazer diagnósticos ou planificações posteriores). Contudo a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino aprendizagem (Ribeiro, 1991).

De acordo com Alves (2004), o processo de avaliação encontra-se faseado em três momentos: inicial (com função diagnóstica), intermédia (com função de mediação) e final (com função sumativa). A avaliação diagnóstica é muito mais do que apenas uma prova, já que permite verificar os conhecimentos, as capacidades dos alunos e os seus interesses sobre os conteúdos de ensino e de aprendizagem. Ferreira (2007) constata que este tipo de avaliação permite conhecer os interesses e disposições dos alunos para a aprendizagem, os seus conhecimentos prévios sobre determinados assuntos e ainda as suas expectativas em relação ao processo de ensino aprendizagem. De forma complementar, o autor refere que a principal finalidade da avaliação diagnóstica é determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, com vista a tomarem-se decisões didáticas sobre como e por onde começar o processo de ensino e de aprendizagem. A realização da Avaliação Diagnóstica torna-se fundamental, essencialmente, numa fase inicial de docência para desenvolver a capacidade de observação. Este procedimento permite observar o nível da turma e estruturar a

planificação mediante o conhecimento do aluno, com estratégias e metodologias adequadas.

A concretização da primeira avaliação diagnóstica revelou-se um dos pontos mais difíceis na PS, pelo facto de ter sido efetuada logo na terceira aula prática, não existindo um conhecimento prévio dos alunos, dificultando a identificação dos mesmos. Utilizei uma grelha de avaliação elaborada por mim com o apoio do OC, dividida por critérios específicos da modalidade. Para proceder à realização da avaliação, utilizei o recurso da máquina de filmar o que me possibilitou que todos os alunos fossem alvo de um processo de avaliação criterioso.

Numa fase inicial, as grelhas de avaliação diagnósticas assumiam um papel bastante específico no que toca aos critérios utilizados para cada modalidade. Porém, toda essa especificidade, tornava-se pouco prática e exequível tendo em conta o que era necessário observar num curto espaço de tempo. Ao longo das UD e com o apoio do OC, fui reduzindo os critérios de observação para que conseguisse observar as componentes mais gerais e essenciais para a abordagem de uma determinada modalidade. Esta simplificação da grelha, tornou o processo bastante mais compreensível, visto que os parâmetros alvo de avaliação foram reduzidos.

Posto isto, o excerto descrito refere uma das estratégias utilizadas para o ajustamento dos níveis dos alunos e evolução dos mesmos.

*“(…) a divisão das equipas foi feita de forma heterogénea entre os alunos, de forma a tornar as equipas o mais homogéneas possível. Ao colocar esta ligação entre os diferentes níveis de aptidão, tenho como objetivo a entreaajuda para que haja uma aprendizagem cooperativa. Pretendo criar objetivos distintos ao longo das aulas de acordo com os níveis evidenciados.”* (Reflexão, aula nº 30, 4 de janeiro de 2019, UD Basquetebol).

O evidenciado na reflexão de aula acima transcrita, vai de encontro ao que o autor Aranha (2004) refere que o aluno deve ser enquadrado num grupo de aprendizagem ajustado às suas capacidades.

No que diz respeito à avaliação formativa, esta foi realizada de forma contínua, no decorrer da PS. Foram concretizadas reflexões sobre a ação (Schön, 1997) diárias, escritas

e orais do que aconteceu em cada aula, que reverteu para uma avaliação contínua. Nestas reflexões tive em consideração a aprendizagem e comportamento dos alunos, as dimensões de intervenção pedagógica, assim como, a minha própria atuação.

No que concerne à avaliação sumativa, esta foi realizada no final de cada UD, permitindo-me avaliar o desenvolvimento dos alunos, as suas competências, os conhecimentos adquiridos, assim como as suas atitudes. Ribeiro (1999) refere que a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma UD, no sentido de aferir resultados. A grelha utilizada para a Avaliação Sumativa foi igual à grelha de Avaliação diagnóstica de modo a obter um termo de comparação, percebendo assim, o nível de evolução e aprendizagem dos alunos da turma em questão. Relativamente à atribuição da percentagem nota final, esta foi calculada através das seguintes percentagens: 70% dedicado aos Conhecimentos e Capacidades e 30% para os Valores e relacionamento interpessoal.

De acordo com Gonçalves et al. (2010), os professores têm o direito e a responsabilidade de avaliar os seus alunos. O mesmo autor refere, ainda, que tem de haver por parte dos alunos uma compreensão e reflexão sobre as suas ações e aprendizagens ao longo do ano letivo. Assim sendo, considero que a autoavaliação foi fundamental para que cada aluno fomentasse um espírito crítico, não só em relação a si, mas também em relação ao grupo. Sendo assim, os alunos realizaram a sua autoavaliação na última aula de cada período, através do preenchimento de uma ficha, onde estavam presentes os domínios a avaliar: domínio cognitivo/motor e sócio afetivo. Esta ficha foi entregue e guardada por mim. Os alunos preencheram a mesma ficha ao longo dos três períodos, e assim, puderam refletir sobre a sua autoavaliação e o seu desempenho ao longo do ano.

O OC deu-me total autonomia para atribuir as classificações e apresentá-las no conselho de turma. Todas as classificações propostas foram validadas em conselho de turma.

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

Na minha perspetiva a escola não é detentora do saber, mas é a principal responsável por preparar os alunos para as exigências impostas pela sociedade. Não deve estar resumida apenas à transmissão do conhecimento, mas deve ampliar o raio de ação para desenvolver competências nos alunos, promovendo o espírito crítico de modo a proporcionar uma base para que, mais tarde, estes mesmos alunos sejam capazes de tomar decisões perante a sociedade. Neste ponto, toda a comunidade escolar tem uma grande importância e influencia que promovem o sucesso ou o insucesso de uma determinada organização. Os professores são um grupo de pessoas que atuam de forma direta e próxima dos alunos e “carregam” com essa responsabilidade acrescida, daí a relevância desta profissão. Todos estes valores também são desenvolvidos através de atividades paralelas às aulas transversais a toda a comunidade escolar.

### **5.1. Atividades realizadas**

No primeiro período foi estabelecido fazer-se o torneio de voleibol 2x2 e o corta-mato escolar. Com os colegas estagiários fui responsável por organizar as atividades no seio do dia europeu do desporto escolar (3º ciclo) e do dia de prevenção do cancro da mama (2º ciclo). Do torneio de voleibol e no Corta-Mato Escolar participei na sua organização e dinamização juntamente com os restantes estagiários. Todo o grupo de Educação Física esteve envolvido na organização do Corta Mato Escolar que contou com a participação dos alunos desde o 1º ciclo até ao ensino secundário. Os cinco primeiros classificados de cada escalão, ficaram qualificados para representar o Colégio, na prova regional do corta mato que foi realizada no Parque da Cidade, na Cidade do Porto.

Relativamente ao segundo período foram várias as atividades realizadas. Foi organizado um torneio de Badminton, o Corta Mato Distrital (para os alunos apurados no Corta Mato escolar), um torneio de basquetebol e um torneio de ténis de mesa. Para os alunos do 12º ano do curso de Animação e Gestão Desportiva, foi realizada uma visita de estudo ao Museu Nacional do Desporto, Estádio do Jamor e Cidade do Futebol. Por fim, num terceiro período, cujos dias úteis eram poucos, houve ainda espaço para o evento fulcral do CG que é a “Expocolgaia”, evento este que é aberto a toda a comunidade onde se pretendeu mostrar os cursos disponíveis na instituição. No decorrer da “Expolgaia”

foram organizados dois torneios (um de futebol e outro de andebol). No dia 3 de maio foi apresentado o seminário à comunidade escolar que tinha como tema “A construção da identidade profissional dos EE de Educação Física na PES por recurso às experiências emocionais”.

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional este capítulo deveria incluir também a participação no Desporto Escolar. Contudo, o Colégio de Gaia apenas possui duas modalidades neste âmbito, o xadrez e o andebol feminino, somente destinadas aos alunos do Ensino Básico. Desta forma, não é viável a inclusão dos estagiários nestas atividades, pelo que organizamos outras que as substituíram, tentando abranger de forma mais global os alunos do Ensino Secundário, nosso foco de intervenção.

Procurei estar envolvido em todas as atividades que me eram permitidas, desde a organização dos torneios (quadros competitivos, criação de regulamentos, preparação das autorizações para os encarregados de educação, elaboração de folhetos para a promoção dos eventos). Todo este tipo de intervenção e dinâmica escolar fizeram com que, aumentasse a minha perceção do funcionamento da escolar e da importância que os professores têm na vida dos alunos com simples gestos. Ao longo destas atividades, com a observação das atitudes individuais dos alunos, a capacidade de reação a determinado estímulo, permitiu-me perceber as diferenças de identidades e a maneira como devemos reagir com as diferentes sensações dos alunos. Essa capacidade de intervenção é algo que realço com bastante grandeza, interferindo em grande parte com o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **5.1.1. Seminário**

O seminário realizou-se no dia três de maio de dois mil e dezanove, com o tema “A construção da identidade profissional dos EE de Educação Física na PS por recurso às experiências emocionais”. Esta apresentação foi realizada na Sala Multiusos do Colégio de Gaia onde estiveram presentes diversos elementos das turmas às quais lecionávamos, assim como o OC, a SV e elementos pertencentes à direção da instituição. Teve como objetivo apresentar de que modo os EE desenvolvem e de que forma influência a sua identidade profissional, como professores de Educação Física através de uma reflexão sobre as emoções que foram sentindo ao longo do ano da PS. A apresentação desenvolveu um crescimento enorme a nível pessoal tendo em conta a

“exposição” a que fomos sujeitos perante toda a comunidade escolar, incorporando os órgãos máximos do mesmo. Este tema foi, essencialmente, importante para os alunos do curso de animação e gestão desportiva pois, a grande maioria irá seguir o mesmo ramo de estudos. A apresentação foi clara de ambos os EE, conferindo-se uma compreensão global do tema, por parte de todos os envolventes. Numa fase terminal da apresentação, decorreu um espaço de tempo aberto para que houvesse uma permuta recíproca de ideias, sentimentos, experiências vivenciadas ao longo do ano letivo.

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

No que toca à componente da relação com a comunidade escolar, posso evidenciar um conjunto de aspetos positivos, realçando a entajuda, compromisso, satisfação promovendo assim, um clima positivo.

Ao longo do ano fui percebendo que o papel do professor vai muito além da lecionação das aulas. Encarei esta profissão com uma grande responsabilidade, dentro e fora do espaço de aula. Para além do papel de professor, tentei ser amigo, ter uma relação agradável com todos os intervenientes da comunidade escolar. O principal grupo de contacto foram os alunos, colocando uma responsabilidade acrescida na minha intervenção. A participação nas atividades de gestão e nas atividades extracurriculares, extravasam largamente os aspetos de ensino aprendizagem. Desta forma, obtive um conhecimento mais holístico do que é ser professor de educação física, isto é, que incorpora preocupações de natureza distinta e diversa. Todo este processo culminou num maior sentido de pertença à comunidade escolar na qual fui integrado (Goodnough, 2010).

Acrescento ainda que, o trabalho desenvolvido fora da sala de aula também contribuiu em muito para o meu crescimento enquanto professor. A minha atuação foi muito para além da sala de aula, desde as reuniões de conselho de turma e avaliação, à participação em atividades com o grupo de EF e outras áreas disciplinares e não esquecendo toda a preparação dos recursos materiais de forma antecipar o bom funcionamento da aula.

Ao longo da PS estive inserido na participação de variadas atividades, como por exemplo, a organização de torneios. Emergiram diversas adversidades, tendo de conceber novas estratégias e métodos para cada uma delas, frequentemente com uma grande

proximidade temporal. Desde a criação e adaptações dos quadros competitivos, de acordo com o número de participantes. Nesta linha de pensamento, estas atividades desenvolvidas, contribuíram para um enriquecimento pessoal relativamente às experiências e vivências na comunidade escolar.

No final deste ano letivo, grande parte das minhas expectativas foram de encontro à realidade encontrada na escola. Na verdade, sinto que os professores, os alunos e também os assistentes operacionais com quem privei, contribuíram diretamente para o meu desenvolvimento enquanto professor. Todas estas experiências expressam-se através de emoções pessoais que tal como refere Magalhães (2007), têm como função a preparação para a ação, ou seja, as emoções servem de catalisador entre o meio onde estamos inseridos e o nosso paradigma. Desenvolvem ainda a nossa identidade, tendo em conta certas experiências emocionais, que vai originar uma aprendizagem emocional, fundamental para lidar com situações futuras.

### **5.3. Socialização profissional e institucional**

Na PS reitera-se a importância que dimensão pessoal assume ao nível intra e interpessoal. A dimensão intrapessoal é marcada pelo confronto permanente de ter que lidar com a tensão e consumição causadas pelo “desconhecido”, para o qual em muito contribui o elevado número de tarefas a realizar num curto espaço de tempo. Na interpessoal salienta-se a exigência que as relações dialógicas acarretam no contacto e exposição de si ao outro, quer com os alunos, quer com os restantes agentes educativos, na qual sobressai, naturalmente, o OC e a SV.

Atualmente a supervisão pedagógica centra-se na melhoria de práticas pedagógicas e tende para uma conceção que inclui relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre os vários intervenientes, e que engloba também, a autoaprendizagem, bem como a capacidade de criar, gerir e partilhar conhecimento assim como, desenvolver competências diversificadas, designadamente de autonomia profissional (Alarcão & Roldão, 2008). O desenvolvimento profissional do professor, segundo Oliveira – Formosinho (2002), é um instrumento ou forma de apoio à formação. Desta forma o OC, foi um elemento fundamental ao longo de toda a PES. Neste sentido, o OC apoiou-me e orientou-me, proporcionando um ambiente formativo, estimulando um “saber didático”. Transmitiu-me uma ampla visão do que pode ser o ensino, assim como variadas metodologias e estratégias de ensino. Fomentou ainda, a promoção do autoconhecimento

e capacidade reflexiva sobre as minhas práticas e, paralelamente, de uma forma constante, transferiu-me conhecimentos úteis para a prática profissional.

Enalteço ainda a relação com o OC, pela forma como nos recebeu (NPS) e nos integrou no corpo docente da escola cooperante. Sem dúvida, que o sucesso alcançado ao longo da PS, vulgo estágio, em muito se deve a ele. Associado a esta questão, é de salientar toda a disponibilidade, organização, rigor e dedicação do longo de todo o ano letivo.

No que toca à relação estabelecida com os restantes docentes, para além do grupo de Educação Física, e funcionários operacionais, todos eles ajudaram-me, enquanto EE, na construção da minha identidade profissional e na resolução de problemáticas ocasionais, tendo resultados reflexivos nas práticas desenvolvidas em contexto de aula. Todas estas relações criadas, representaram um marco bastante representativo na socialização profissional e institucional. É de salientar o cuidado patente em todos os espaços quer seja de aula ou de recreio, onde sempre encontrei organização e limpeza. Esta fator é vital para um bom desempenho da atividade, como também é importante, para fortalecer um ambiente agradável para toda a comunidade escolar.

#### **5.4. A componente ético-profissional**

Durante todo o ano letivo, orientei as minhas atitudes pelos princípios associados à ética, ao profissionalismo e aos valores da instituição que me recebeu. Para uma boa atitude ético profissional, é necessário respeitar todos os indivíduos da comunidade escolar. A relação com os alunos foi sustentada com base na confiança e na amizade, conseguindo que os alunos não confundissem o espaço de intervalo com a aula, fomentando ao longo do ano letivo um sentido de responsabilidade enorme, demonstrando empenho na maioria das aulas. Nos momentos não letivos, sempre que possível, tentei interagir com os alunos, tendo sempre por base a distância entre professor/aluno.

No que respeita à atitude de responsabilidade perante a escola e todos os seus intervenientes, julgo que esta foi bastante positiva. Deste modo, sempre que a comunidade escolar solicitava algo, nós (NPS) auxiliámos na realização de tarefas que estavam ao nosso alcance. Estivemos ainda, sempre disponíveis para a realização dos

trabalhos e de todos os projetos e atividades desenvolvidas durante a PS. A partilha de experiências entre docentes é fundamental, visto que aumentou a minha capacidade no que concerne à resolução de problemas e tomadas de decisão. De acordo com Cushion (2006), enquanto EE, iniciamos na periferia das atividades de uma comunidade e, com o tempo, começamos a adotar uma participação mais legitimada ao adquirirmos conhecimento, habilidades técnicas e sociais, ao incorporarmos as normas da comunidade e ao nos envolvermos ativamente nas tarefas centrais da mesma. Nesta medida, a aprendizagem é distribuída pelos participantes de uma mesma comunidade, onde as pessoas de experiência diversificada se transformam, por intermédio das suas próprias ações e interações com os outros (Cushion & Denstone, 2011)

Face ao exposto, a aprendizagem faz parte do nosso dia a dia e decorre das experiências e da participação do indivíduo em grupos (comunidades e organizações) de afinidade, sendo a atribuição de significado o derradeiro produto das vivências e envolvimento com o mundo social (Fuller, Hodkinson, Hodkinson, & Unwin, 2005).

Henrique (2004) refere que a carência de rotinas de gestão são um fator que compromete o processamento cognitivo de outras estratégias e assimilação de novas aprendizagens necessárias ao desenvolvimento profissional. Desta forma, ao longo da PES, no que toca ao trabalho realizado de forma individual, foi essencialmente, ao nível do enriquecimento e desenvolvimento de conteúdos para tornar as práticas mais ricas e valorizadas.

## **6. Desenvolvimento Profissional**

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

Foram algumas as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo. Desde logo, ter como responsabilidade todo o planeamento e organização da aula. Ao exercer a profissão de professor, numa situação real, senti algumas dificuldades, pois foi a primeira vez que lecionei. A perceção destas dificuldades foi extremamente importante para a minha evolução como docente, uma vez que me permitiu definir e selecionar estratégias para a superação destas dificuldades, aperfeiçoando o processo de ensino aprendizagem. A falta de prática pedagógica na formação inicial do professor, provoca muitas dificuldades no estudante, principalmente no que diz respeito à necessidade de entrelaçamento de saberes científicos com saberes pedagógicos e práticos (Krug, 2001). A estas dificuldades no exercício da docência dá-se o nome de “choque com a realidade” (Vennman, 1984). Segundo este mesmo autor, o termo “choque com a realidade” é utilizado para sugerir ideias sobre a elaboração da formação inicial dos professores.

A organização e gestão de ensino é fundamental para o planeamento e estruturação do ano letivo de um docente, todavia no que toca aos planos de aula, iniciei o ano letivo a demorar eternidades para a realização dos mesmos, preocupando-me com que modalidade iria abordar, que exercícios escolheria, que tempos lhes atribuía, entre outros. Com o decorrer da PES, esta tarefa tornou-se cada vez mais simples, visto que tinha mais facilidade na definição de objetivos, o que pretendia com cada aula e através de que exercícios, através dos Modelos de Estrutura do Conhecimento utilizados para o planeamento de cada UD. A cooperação do OC foi essencial, visto que, desde o ponto inicial, foi possível determinar os parâmetros para a elaboração dos planos de aula para irem de encontro ao descrito anteriormente.

Um momento de grande aprendizagem e enriquecimento pessoal foram as reuniões semanais com o OC onde era retratadas novas aprendizagens e aperfeiçoamentos a reter. Eram referidas as principais dificuldades e erros com o objetivo de serem encontradas formas de progressão. Nestas reuniões, eram ainda, estabelecidos prazos e tarefas a desempenhar, funcionando como um guia e uma orientação, proporcionando uma melhor organização dos trabalhos a desempenhar.

Uma das dificuldades sentidas ao longo do ano foi na abordagem de algumas modalidades com as quais não contactei ao longo da minha formação. Desta forma a formação contínua tornou-se fundamental, surgindo como uma necessidade indiscutível. Os métodos que utilizei ao longo da PES foi, através do estudo autónomo, através da discussão e confronto de ideias, através das formações externas, através da experimentação. Posto isto, senti uma necessidade fulcral em apostar nas matérias que evidenciava mais dificuldades em ensinar.

Refiro, de forma conclusiva, referindo que as tarefas de aspeto social como, por exemplo, acompanhamento dos cargos de gestão, atividades de enriquecimento curricular e participação em reuniões da escola, foram agentes facilitadores da aprendizagem e, consequentemente no desempenho de papéis e funções junto da comunidade escolar.

## **7. Reflexões finais**

Este último capítulo surge como um resumo de toda esta “aventura” de ser professor, concretizando mais uma das etapas da minha vida. O ano de PS no Colégio de Gaia foi um período de novas experiências e aprendizagens, proporcionando um crescimento a nível intelectual e profissional enorme.

No início do ano letivo, estava com algum receio em encarar uma turma desconhecida e começar a contactar diretamente com os alunos, sentindo que todo o processo dependia de mim. No entanto, com as orientações do OC e apoio do meu colegas de PS, todo o processo se foi desenrolando naturalmente. Consegui manter o controlo da turma, criar relações de empatia com os alunos e criar um clima de respeito mútuo, fazendo com que os alunos percebessem diferenciar os momentos de recreação com os momentos de aula em que era necessário responsabilidade e empenho. Para além disso, foi ainda, um período de dez meses, onde foi realmente necessário muito trabalho individual, em equipa, muita pesquisa e capacidade reflexiva.

A PS proporcionou-me muitos momentos de aquisição, de aprendizagem e de reconstrução do pensamento, onde todos os dias aprendi com cada agente educativo, professores, colegas de núcleo, assistentes operacionais, pessoal não docente e fundamentalmente com os meus alunos. Posso evidenciar que, cada aluno representa um desafio diferente, quase como uma aprendizagem individualizada. Os desafios, os problemas e a resolução dos mesmos, foram o mote principal para a aprendizagem e criação/mudança da minha identidade profissional.

Desta forma, para mim, ser um bom professor é aquele que reúne um conjunto de competências em três áreas de desenvolvimento. Desde a organização e gestão do ensino, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional. Ao longo do ano procurei sempre atuar de acordo com as necessidades e características dos alunos, reconhecendo que dentro de cada aluno “mora” uma pessoa. Tentei, de uma forma constante refletir sobre contingências próprias do processo ensino e aprendizagem. Procurei agir de forma eficaz tendo em conta as características dos alunos.

Na gestão do processo de ensino e aprendizagem, revejo como algo complexo, visto que o professor tem de ser capaz de conciliar os factos (objetivos) com outros aspetos menos objetivos, fundamentais para uma conceção eficaz do ensino. Torna-se,

portanto, fundamental, que o professor possua alguma sensibilidade. O exercício da função do professor exige um vasto conjunto de requisitos, desde conhecimentos especializados, passando pela capacidade de os transmitir de forma compreensível aos alunos, bem como a capacidade de se relacionar. Neste contexto, demonstrei consciência destes aspetos, e ao refletir sobre a minha atividade, assumi que a autoridade do professor não se obtém por mero estatuto legal ou pelo papel institucional atribuído, mas sim pela conquista de uma autoridade que podemos designar de “autoridade aceite”. O aluno tem de ter fé no professor e acreditar no processo.

Ser professor, hoje em dia, não é aquele que transmite apenas a informação aos alunos e vai-se embora no final da aula, mas sim aquele que precisa de saber ouvir e perceber os alunos e conhecer o contexto sociocultural onde está inserido para poder adaptar as suas práticas. Esta experiência instaurou em mim um sentido pragmático e reflexivo de todas as práticas utilizadas, quer no contacto direto com os alunos quer com todos os profissionais da área. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu até então, procura adaptar-se constantemente às novas realidades, às novas necessidades de forma a tornar-se um profissional cada vez mais competente no exercício da sua profissão.

O contacto com os alunos dentro e fora das aulas decorreu dentro da normalidade, sempre num clima favorável, incentivando os mesmos, à adoção de boas práticas desportivas. Todas as ações de planeamento foram preparadas atempadamente, quer a longo, médio e curto prazo, para que pudessem ser realizados os devidos ajustes.

Foi sem dúvida um privilégio ter como OC um professor tão experiente e cooperante. Esteve sempre presente ao longo da PS, com uma palavra de apoio nos momentos de maior insegurança. Ao longo do ano deu-me autonomia e liberdade para gerir as minhas aulas e todo o processo de ensino. É um dos grandes responsáveis pela minha evolução. Saliento ainda, a dedicação e empenho da SV nesta etapa, considero que o sucesso que obtive, em muito se deve à sua orientação.

Em formato de conclusão, refiro que as turmas com as quais usufruí trabalhar ao longo deste ano letivo, foram a minha principal fonte de satisfação e de dever cumprido. Quer pelos resultados conseguidos na aprendizagem, pelo facto de ter sentido que eram realmente meus alunos, pela relação pessoal estabelecida, tudo foi bastante positivo. Termino referindo que este ano foi a base para a aquisição da maior parte das

competências necessárias para motivar os jovens adolescentes a optarem por estilos de vida mais ativos e saudáveis, ensinando-lhes os principais conteúdos de todas as matérias e, essencialmente, a tornarem-se pessoas mais fortes e valorizadas na sociedade.

## 8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. &. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. e. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras.
- Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física*. Porto: Universidade do Porto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3 ed.)*. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física (2ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camilo Cunha, A. (2002). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Contu, A. &. (2003). Re - embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14(3), 283-296.
- Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching in Physical Education, Recreation and Society. 4(1), 339-356.
- Cushion, C. &. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. Em R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 95-107). Wiltshire: Routledge.
- Cushion, C. (2006). Mentoring: Hamessing the power of experience. Em R.L. Jones (ED.), *The sports coach as educator. Re- conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.
- Dyson B, Griffin L, Hastie PA;. (2004). *Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations*.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2001). *A Formação dos Professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 49-68.
- Gomes, R. (2011). A relação e comunicação entre treinador, pais e atletas em contextos de formação desportiva.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 167 - 182.
- Graça, A. &. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401- 421.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física . *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas* (pp. 204-206). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Gryffey, D. C. (1991). Differences Between experienced and inexperienced teachers planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Guimarães, S. E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma Perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143 - 150.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 381 - 391.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Krug, H. (2001). *Formação de Professores Reflexivos: ensaios e experiências*. Santa Maria: O Autor.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation* (C. U. Press Ed. 18th ed.). New York Cambridge University Press.

- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. Em M. A. Simão, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 27-28). Mangualde: Eduções Pedagogo.
- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. Em & J. I. Mesquita, *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Metzler, M. (2011). *Institucional Models for Physical Education. 3 ed.* Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Nascimento, J. V. (2006). Preparação profissional em Educação Física e Desporto: Novas Competências Profissionais. Em J. O. G. Tani, *Pedagogia do Desporto* (p. 200). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 155 - 175.
- Oliveira - Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. Em J. (. Oliveira - Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 94 - 120). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar de estágio profissional. Em P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-81). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R. , Sá, P., Barbosa, A., Gomes, A. (2017). Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz. *Journal of Sports Pedagogy and Research*, 42 - 58.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem (3ª ed.)*. Porto: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, F. Z. (2003). Mapeamento das Relações Interpessoais em Três Assentamentos de Reforma Agrária de UNAÍ. *Caderno de Ciência & Tecnologias*, 305 - 323.
- Rosado, A. &. (2006). *Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens*. Ebah.

- Rosado, A. &. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69 - 130). Lisboa: FMH Edições.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary school journal*, 83, 335-350.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. N. (Org.), *Os professores e a sua Formação* (pp. 77 - 91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidade de Santiago de Compostela.
- Valente, A. C. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Coimbra, Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Vennman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Reserarch of Catholic University of Nijmegen*.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures aproach*. Champaingn: Human Kintics Books.