

João Pedro Miranda Pinto

n.º 25736

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 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

Pinto, J. (2018). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.

AGRADECIMENTOS

O desfecho do meu percurso académico culmina com o período de prática de ensino supervisionada (PES), o mais determinante na minha etapa universitária, no qual a sua conclusão não teria sido exequível sem a cooperação decisiva de inúmeros intervenientes.

A princípio, endereço um especial agradecimento à minha professora supervisora (SV), Mariana Amaral da Cunha, pelo modo como coadjuvou no decorrer de todo este processo de PES, prestando todas as colaborações necessárias para a melhoria do meu desempenho como docente.

Congratulo o meu professor orientador cooperante (OC), Jacinto Oliveira, pela disponibilidade e pela forma prestável com a qual se demonstrou ao longo de todo o ano letivo, facultando todas as ferramentas para o desenvolvimento de um bom trabalho no seio da comunidade escolar, bem como de um modo consequente, no Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

Felicito a Direção do Externato Camões (EC) pelo acolhimento manifestado no início deste ano formativo, apresentando as instalações e a sua prontidão na resolução de qualquer eventual dilema que pudesse surgir num futuro próximo. A todos os membros da comunidade educativa, com especial foco ao Grupo de Educação Física (EF), devido à cooperação evidenciada no cumprimento de todas as tarefas.

Agradeço ao Instituto Universitário da Maia, que permitiu um desenvolvimento das minhas ambições profissionais, de um modo meritório e criterioso.

Gratifico todos os meus colegas que interferiram direta e indiretamente neste procedimento académico, cooperando no meu desenvolvimento pessoal e profissional, com particular ênfase ao meu colega de PES, bem como os de profissão, nos quais me suporrei diversas vezes no decurso deste ano.

Segue-se um enorme agradecimento à minha família pelo afeto e apoio que sempre evidenciaram ao longo deste trajeto universitário. Aos meus pais, tenho de reconhecer em especial atenção, todo o esforço e dedicação apresentados na minha educação e formação pessoal. A sua cooperação foi fundamental para conquistar este nível de formação. Todos os pontos positivos alcançados na minha caminhada detêm uma especial dedicatória, Eulália Miranda e Fernando Pinto, pela constante empatia e amor patenteados.

Por fim, e não menos importante, cumpre-se uma gratidão exponencial à minha namorada, Andreia Moreira, pelo préstimo desenvolvido ao longo destes cinco anos de vida académica.

Resumo

O presente relatório de prática de ensino supervisionada traduz-se numa narrativa reflexiva sobre uma experiência de ensino em contexto real de prática (Schön, 1997, 2000), ao longo do ano letivo 2017/2018. 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. O estudante-estagiário conduziu a sua prática pedagógica em turmas do 2º/3º ciclo (6º e 7º ano) e do ensino secundário (10º ano), realizado no estabelecimento de ensino Externato Camões, sob a supervisão da Professora Supervisora, Mariana Amaral da Cunha, e do Professor Orientador Cooperante, Jacinto Oliveira. A prática de ensino supervisionada caracterizou-se como um momento de instituir e mobilizar, num contexto real de ensino, as competências obtidas até ao presente. Por conseguinte, o documento ostenta quatro capítulos, a dimensão pessoal e profissional onde se enquadram as expectativas iniciais do estudante estagiário, a prática em contexto recaindo sobre a escola cooperante e a prática profissional que globaliza todo o processo que vai do plano à prática. No domínio das reflexões finais apresenta as principais aprendizagens, o grau de consecução dos objetivos, a sua capacidade de iniciativa de trabalho, assim como o registo da pertinência da realização da prática de ensino supervisionada, da supervisão e das competências alcançadas através da sua frequência, ao nível da intervenção pedagógica. Este último capítulo é imprescindível para a futura prática pedagógica como professor de Educação Física, visto que possui uma componente reflexiva e crítica das intervenções didáticas ao longo do ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PEDAGOGIA; APRENDIZAGEM; DOCÊNCIA.

Abstract

The current report on supervised teaching practice displays a reflexive narrative about a teaching experience (Schön, 1997, 2000), throughout the academic year 2017/2018. The practice of supervised teaching is a structured curricular discipline of the 2nd year of the 2nd cycle of concerning the master's degree in teaching physical education in primary and secondary school levels of the Instituto Universitário da Maia. The training teacher conducted his pedagogical practice in 2nd/3rd cycle classes (6th and 7th year) and secondary education (10th), at the Externato Camões, under the supervision of the Supervisory Teacher, Mariana Amaral da Cunha, and Cooperating Guiding Teacher, Jacinto Oliveira. The practice of supervised teaching characterizes itself as the moment of setting up and mobilizing the skills obtained so far in a real teaching context. Therefore, the document has four chapters - the personal and professional dimension where the first expectations of training teacher fit into, the practice in context bearing in mind a cooperating school and the professional practice that globalizes the whole process from the plan to the practice. Finally, it presents the main apprenticeships, the level of achievement of pre-defined aims, the capability of working initiative, as well as the registration of the relevance of supervised teaching practice, supervision and the competencies that can be reached/obtained through its frequency, in terms of pedagogical intervention. This last chapter is essential for future pedagogical practice as a teacher, since it has a reflexive and critical component of educational interventions throughout the school year.

KEY WORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGY; LEARNING; TEACHING.

Índice de Siglas e Acrónimos

CCDTCMP – Centro Cultural e Desportivo dos Trabalhadores da Câmara Municipal do Porto

E/A – Ensino Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EC – Externato Camões

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ISMAI – Instituto Superior da Maia

NE – Núcleo de Estágio

OC – Orientador Cooperante

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

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

PA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFIE – Plano de Formação e Intervenção

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SV – Professor Supervisor

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Siglas e Acrónimos	vii
Introdução	1
I. Dimensões: pessoal e profissional.....	3
1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2. Expectativas iniciais em relação à PES.....	5
II. Prática em contexto	7
1. A importância da PES	7
2. A escola cooperante: o lugar de prática	8
III. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	13
1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	13
1.1 Conceção	13
1.2 Planeamento	14
1.2.1 Planeamento Anual.....	14
1.2.2 Planeamento de Período.....	15
1.2.2.1 Unidade Didáticas	15
1.2.3 Plano de Aula	16
1.2.4 Reflexão sobre a Aula.....	18
1.3 Realização	19
1.3.1 Controlo e disciplina da turma.....	19
1.3.2 Organização e gestão da aula	20
1.3.3 Instrução.....	21
1.3.4 Clima de aula	22
1.3.5 Ajustamentos ao plano	23
1.4 Avaliação.....	24
1.5 Construir e (re)construir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação	26
2. Participação na escola e Relação com a comunidade	29
2.1. Atividades realizadas.....	29
2.2. Socialização profissional e institucional	31
2.3. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação	32
3. Desenvolvimento profissional	35
3.1. Dificuldades e necessidade de formação	35
3.2. Formação contínua: um imperativo da profissão.....	36

IV. Reflexões finais	37
4.1. Experiência pessoal e profissional	37
4.2. A componente ético-profissional.....	38
4.3. Realidade do contexto escolar: impacto da PES	39
Referências bibliográficas.....	41

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 Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Superior da Maia (ISMAI), e que decorreu na escola cooperante (EC) Externato Camões, no ano letivo 2017 – 2018.

No RPES, o estudante estagiário (EE) apresenta meticulosamente as atividades desenvolvidas ao longo do seu trajeto na PES. O processo de formação foi composto por dois grandes momentos:

- a) Observação - consistiu, numa primeira fase, em assistir às aulas lecionadas pelo professor orientador cooperante (OC) e, numa segunda fase, às aulas lecionadas pelo colega da PES. Ao longo deste processo, procedeu-se à recolha, descrição e análise das informações relativas às turmas atribuídas. O OC foi prestando apoio relativamente à correção dos Planos de Aula (PA), procedendo sempre, em conjunto, a uma atividade reflexiva sobre os aspetos negativos e positivos das aulas.
- b) Regência das aulas – consistiu em lecionar as aulas de EF, no decorrer do ano letivo, a uma turma do sétimo e a outra do décimo ano.

A PES foi a oportunidade que o EE teve para mobilizar para a prática os conhecimentos adquiridos no contexto teórico na formação inicial anterior, por intermédio da análise reflexiva sobre a ação (Schön, 1997, 2000), em sede de núcleo PES e em concordância com a ciência justificativa das suas ações e funções como docente, com o intuito de aperfeiçoar as suas competências profissionais, no âmbito prático do contexto de ensino.

Para a realização do presente relatório, ao longo do ano letivo, conceberam-se várias ferramentas cuja a finalidade seria obter uma descrição detalhada do percurso da PES. Entre estas pode-se salientar a autobiografia, a caracterização do contexto de estágio, as expectativas iniciais e o plano de formação e intervenção (PFIE). É de enaltecer que todas estas ferramentas foram supervisionadas pelo OC e pela professora supervisora (SV), sendo fundamentais para que o futuro professor nutrisse a capacidade de incorporar os seus conhecimentos e habilidades no que remete a situações particulares com que se deparou, analisando criticamente os meios, os objetivos e as consequências das suas opções pedagógicas.

O processo de ensino aprendizagem (E/A) implica o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, pressupondo também um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha (Flores, 2004).

A PES caracterizou-se como um momento de instituir e materializar, num contexto real de ensino, as competências obtidas até ao ápice. Por conseguinte, o documento ostenta quatro capítulos: a) a dimensão pessoal e profissional; b) expectativas iniciais do estudante estagiário; c) a prática em contexto recaindo sobre a escola cooperante; d) a prática profissional que globaliza todo o processo que vai do plano à prática. No domínio das reflexões finais, apresenta as principais aprendizagens, o grau de consecução dos objetivos, a sua capacidade de iniciativa de trabalho, assim como o registo da pertinência da realização da prática de ensino supervisionada, da supervisão e das competências alcançadas através da sua frequência, ao nível da intervenção pedagógica. Este último capítulo é imprescindível para a futura prática pedagógica como professor, visto que possui uma componente reflexiva e crítica das intervenções didáticas ao longo do ano letivo.

I. Dimensões: pessoal e profissional

1. Uma decisão a partir de um percurso

O presente retrato biográfico corresponde a João Pedro Miranda Pinto, nascido no distrito do Porto, apresentando como propósito central o conhecimento do seu percurso até ao momento presente, o término do último ano de MEEFEBS.

A conclusão do primeiro ciclo levou os Encarregados de Educação do estudante-estagiário (EE) a decidirem colocá-lo num colégio, colégio este privado, situado no centro do Porto e onde frequentou o seu segundo ciclo. O EE constata que foi uma etapa determinante no seu trajeto escolar e posteriormente pessoal, um local onde a disciplina priorava estabelecer uma linha paralela com a educação. Um sítio, em que todos os comportamentos que tinha eram visualizados e analisados, sentia-se num mundo à parte. Ao longo destes dois anos letivos, o EE constata que foram muitas as justificações para não ir às aulas, muitas dores de barriga e muitas dores de cabeça matinais, o que decerta forma fundamentou a sua identidade pessoal, já que o EE elege para o seu bem-estar um meio mais flexível, que lhe permita empreender valores e atitudes contrabalançando com um sentimento de liberdade, no seio das normas sociais. Contudo, o EE enaltece certas e determinadas regras e atitudes impostas perante os seus comportamentos, repreendendo certos atos e valorizando determinadas atitudes. Neste sentido, pode inferir-se que estes dois anos moldaram, de certa forma, a sua forma de ser e de atuar face a certas problemáticas do dia-a-dia, bem como perante comportamentos de terceiros.

Após dois anos controversos, em regime privado, o EE mudou-se para uma escola pública no centro do Porto, no início do seu terceiro ciclo. Foi uma mudança abrupta, a todos os níveis: social, educacional, formas de ser e de estar divergentes em comunidade, comportamentos e atitudes que diferem, na sua grande maioria, do contexto privado para o contexto público.

Desde cedo, o EE começou a adquirir rotinas independentes, em virtude de uma infância vivida no grande Porto, o que mais tarde se veio a refletir no trajeto realizado pelo mesmo, entre a escola pública e o Centro de Estudos, situado no Centro Cultural e Desportivo dos Trabalhadores da Câmara Municipal do Porto (CCDTCMP), pelo que este trajeto ficou implícito no seu quotidiano, até há bem pouco tempo.

Todavia, esta vicissitude influenciou a sua personalidade, dado que teve a oportunidade de se interrelacionar com pessoas que detinham personalidades e perspetivas díspares, auxiliando-o não só no contexto escolar, como também a nível social.

A nível desportivo, o EE destaca uma escola de futebol situada no centro da cidade do Porto, que representou o início da sua carreira futebolística, repleta de atletas que detinham valores e atitudes modelo, quer dentro como fora de campo, acabando por instituir um equilíbrio entre o contexto escolar e o contexto desportivo. No decorrer dos cinco anos de prática da modalidade de futebol, a identidade pessoal do EE, assim como o seu gosto pela prática desportiva, ampliou-se progressivamente, tendo influência direta na preferência pela área académica. Perante isto, o EE optou por iniciar a sua trajetória universitária no Instituto Superior da Maia (ISMAI), tendo o seu percurso académico bem delineado e estruturado, estabelecendo como objetivo primordial a obtenção da qualificação de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Em virtude das experiências e momentos vivenciados de forma intensa, o domínio de estratégias encontradas para superar determinadas adversidades permitiu ao EE adquirir conhecimentos e valores que são utilizados no seu quotidiano. Com efeito, foi a partir deste percurso que o EE formulou a sua identidade pessoal.

Durante e devido ao caminho percorrido, considera-se que o EE tem em mente que a vertente de ensino se encontra sobrelotada, no entanto, não hesita em tentar, pretendendo realizar, no futuro, algo que acarrete contentamento e entusiasmo. Por conseguinte, optou por adquirir valores importantes como o respeito, cooperação e noção da importância de educação, ao invés de envergar por uma área com um maior nível de empregabilidade e, à posteriori, não alcançar a satisfação profissional. A formação contínua que efetivamente se prende em todas as funções que o EE desempenha, determina a felicidade e dedicação pela área do desporto, transmitindo estes sentimentos aos futuros alunos e atingindo, consequentemente, o sucesso.

2. Expectativas iniciais em relação à PES

O segundo e último ano de MEEFEBS representa o ano em que ocorre a mobilização de todos os conhecimentos e competências teóricas adquiridas nos anos académicos transatos para uma prática de E/A, que definem o percurso de vida de cada sujeito como parte fundamental do desempenho da sua profissão, estabelecendo um paralelismo com os ideais de Flores e Day (2006).

Oficializa-se, assim, o ano mais perentório e determinante do ciclo académico: um ano premiado com sentimentos como receio, inquietação, ansiedade, numa proporção acrescida, pelo que considera que foi uma longa caminhada, caracterizada pela alternância de papéis entre estudante e professor.

No decurso do presente ano letivo, muitas foram as dificuldades com que se deparou. O contacto com os alunos e com a comunidade escolar foi realizada de uma forma sistemática e real, o que elevou as suas competências e capacidades para outra dimensão. Contudo, ao longo desta etapa deparou-se com vários obstáculos, o que exigiu mais dedicação e preponderância, consciente de que a equipa de supervisão, a par do seu OC, assim como o seu colega estagiário contribuíram para o sucesso na última fase académica.

A ideologia racional (ensinar) devidamente intrínseca permitiu, ao EE, instruir adequadamente os alunos, bem como, de uma forma recíproca, assimilou e interiorizou conteúdos que lhe foram demonstrados e comunicados, dado que este ano foi recheado de partilha de conhecimentos.

Consciente de que foi, o ano! O ano onde constatou que a linha dos problemas teve o dobro do tamanho da linha das soluções, pelo que teve de lidar com os mais variados impasses, não os podendo ignorar. Assim, teve sempre em consideração o papel enquanto professor que é e sempre será na obtenção da solução antes do despontar do problema. Com estes ideais alcançou a igualdade entre ambas as “linhas” que lhe serão recorrentes ao longo do percurso enquanto docente.

A diferença existente entre o ensinar e o aprender, ao longo deste ano, deteve uma desproporção acentuada, uma vez que a convivência e a proximidade com os mais variados cargos escolares foram constantes, onde teve de lidar com ideologias invulgares, princípios divergentes e, conseqüentemente, pilares educacionais dissemelhantes. Todas estas dissensões culminaram num amadurecimento pessoal a todos os níveis, o que de um modo conseqüente permitiu aos alunos evoluírem, quer no capítulo psicomotor, quer no parâmetro cognitivo.

Um ano, no qual se deparou com várias questões intrapessoais que foram resolvidas de forma ponderada e confiante. Com a certeza de que, no decorrer da PES, houve a partilha de distintas opiniões com o seu colega de estágio, OC, comunidade docente e não docente (assistentes operacionais) relativamente aos mais variados assuntos, o que cooperou para um avolumar significativo do seu conhecimento.

Consistiu numa série constante de desafios, aos quais teve de responder e encarar com a maior positividade e naturalidade, já que durante esta fase da PES, o valor atribuído ao erro foi mais notório, comparativamente ao do bom desempenho.

II. Prática em contexto

1. A importância da PES

Por toda a extensão dos anos que antecederam esta fase formativa, a PES é a etapa exponencial da formação acadêmica do EE, sendo que o próprio adquiriu ferramentas, conhecimentos e práticas simuladas, que foram mobilizados para a prática no decorrer da PES. Neste sentido, “*o estágio permite a vivência de uma experiência autêntica de ensino, no contexto real, a escola, incorporando o largo espectro das funções do professor*” (Batista, 2014, p.29). Do mesmo modo, o docente tem particular habilidade para atribuir relevância a princípios específicos, a reproduzir modelos e agentes, que se constituem como veículos medulares de comportamentos, atitudes e normas socialmente aceites.

Em conformidade com Albuquerque et al. (2005), assim como Formosinho (2009), fica a cargo do EE autoconstruir-se pela aquisição da sua própria experiência e da sua capacidade de refletir sobre a sua prática profissional.

Na escola, como refere Pacheco e Vieira (2006), cada vez mais o professor de EF assume um papel fundamental, nutrindo de uma forma racional a constante transformação que diligência as exigências atuais da sociedade. Esta transformação é transversal às várias dimensões que constituem uma identidade (social, pessoal, educacional, entre outros aspetos.), assim como um conjunto de experiências vivenciadas pelo professor, que irão influenciar a forma de exercer a sua identidade profissional como docente de EF (Resende et al., 2014). Neste sentido, a função de 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.

Segundo Queirós (2014), a identidade docente materializa funções e tarefas díspares que se devem de 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. Deste modo, evita-se o prosseguimento de um ensino padrão e modelar, sendo questões essenciais para a compreensão da influência dos OC sobre os EE:

“É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica. Em suma, formar profissionais que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências” (Batista & Queirós, 2013, p.36).

2. A escola cooperante: o lugar de prática

A PES, no campo da docência em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na versão revista e alterada pelo Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Todas as áreas de docência de ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do primeiro ciclo de escolaridade, implicam a conclusão de um curso especializado de segundo ciclo (grau Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de quatro 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 MEEFEB, 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 dois a quatro EE (núcleo da PES), durante um ano letivo. No caso em análise, a cada EE foi atribuído duas turmas do OC para a concretização da sua PES. Para além do OC, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada núcleo de estágio (NE) 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 SV.

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que visam ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE teve de dominar para exercer a profissão de professor de EF, sendo elas: a) o 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; b) a organização e gestão de ensino, que visa o planeamento das aulas para cada unidade didática (UD), onde se insere a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída, bem como os relatórios de supervisão, revelando-se um elemento perentório de auxílio pedagógico; c) a relação com a escola, 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.

O lugar da PES situa-se no distrito do Porto e região norte, pertencente ao município de Gondomar, mais concretamente à cidade e freguesia de Rio Tinto. Dispondo de uma localização lisonjeada, próximo da estação de comboios da freguesia, viabiliza a aglomeração de alunos, não só do grande Porto, mas também das zonas periféricas, em virtude do acesso privilegiado. A EC, sendo uma escola privada, proporciona uma ampla oferta educativa, desde o berçário ao Ensino Secundário, tendo assim ao dispor também a creche, o pré-escolar e o ensino básico.

A predominante finalidade da EC é proporcionar aos seus alunos as melhores condições de aprendizagem, tencionando promover um crescimento harmonioso a par de uma formação civilizada. A escola, primordialmente, encontra-se direcionada para o prosseguimento de estudos, conciliando regularmente com a história e o Projeto Educativo do EC (2015 – 2018), que visa a estimulação da excelência e do mérito através da promoção do sucesso das aprendizagens de cada um dos seus discentes. Tendo em conta a aposta no futuro, o desenvolvimento do serviço outorgado à comunidade, numa procura incessante da inovação em pedagogia, aceita e propõem novos desafios junto da comunidade educativa.

Considerando o projeto como sendo diversificado e dinâmico, o colégio desenvolveu parcerias com instituições de reconhecida qualidade em áreas que funcionam de um modo extracurricular, tais como o Xadrez, o Ballet, Cursos de Inglês, Karaté e Guitarra Clássica, promovendo o autoconhecimento do aluno e despertando a sua sensibilidade artística, nas mais variadas áreas. Derivado à pluralidade e ao processo de trabalho, desenvolve uma potencialização da capacidade de trabalho, resiliência, perseverança, empenho e determinação, no intuito de promover a melhor evolução nas aprendizagens dos alunos, trabalhando de uma forma clara e transparente.

Os alunos, no contexto em que estão inseridos, aprendem de uma forma acolhedora, segura e familiar, estimulando termos de desenvolvimento, no decorrer de todo o percurso de escolaridade obrigatória, com a certeza de que, independentemente do grau de ensino que

frequentam, estão na companhia de professores e técnicos dedicados, competentes e capazes de potenciar em cada aluno as suas capacidades intelectuais e humanas. Estabelecendo um paralelismo com os propósitos do projeto educativo da instituição (onde faz referência à mobilização dos saberes, ao desenvolvimento da formação integral dos alunos, à motivação para valores como a solidariedade e o respeito), a análise e a monitorização do processo E/A desempenha uma parte preponderante no contributo de um desempenho excecional de toda a comunidade discente.

Em conformidade com o capítulo da conceção do ensino, abordado num capítulo mais à frente, enaltecesse a influência do projeto educativo no decorrer da prática pedagógica do EE, onde foi perceptível que, na composição do planeamento e na sua materialização, consentiu ao futuro docente a consciencialização do propósito fundamental das suas práticas, assim como o visionamento do progresso dos seus alunos, no término de cada aula e período.

A nível de recursos materiais, a escola disponibiliza diferentes meios que permitem o desenvolvimento das atividades previstas no Plano Anual de EF, nomeadamente a *Box Camões* (espaço de contexto prático), uma biblioteca/ atelier de aprendizagem e um anfiteatro. Quando se procede a uma análise dos meios disponibilizados, pode-se apurar vantagens e desvantagens dos mesmos. Relativamente ao anfiteatro e à biblioteca/ atelier de aprendizagem, verificaram ser fundamentais para o desenvolvimento das práticas de ensino teóricas, pois quando se observava adversidades meteorológicas o EE tinha de se encaminhar com os discentes para um dos respetivos locais. Entre ambos, pode-se indicar que o anfiteatro apresentava melhores condições, uma vez que o espaço era mais amplo proporcionando um maior conforto aos alunos e, conseqüentemente, um enriquecimento pedagógico mais aprofundado. De mais a mais, o local era dotado de meios tecnológicos que permitiam a criação de estratégias promotoras da motivação dos alunos, apelando assim à criatividade do docente e à adaptação do mesmo à era digital. Como desvantagens da biblioteca e do anfiteatro, pode-se indicar o facto de ambos os espaços estarem adaptados às aulas teóricas, não permitindo desenvolver a componente prática da disciplina de EF, requisitando uma maior capacidade de improvisação por parte do docente, de forma a que este conquiste a atenção e motivação dos alunos que consideram a disciplina de EF como sendo essencialmente prática.

Relativamente à *Box Camões*, local de aulas práticas por excelência, enaltecesse a facto de esta possibilitar o desenvolvimento de todas as atividades previstas no PA, bem como a concretização prática das distintas modalidades desportivas. No entanto, é de salientar o facto

de este espaço não estar completamente adaptado e preparado às diferentes condições meteorológicas, impossibilitando a realização das aulas práticas nos dias chuvosos. Além disso, a partilha do espaço de aula com outras turmas surgiu como uma condicionante ao desenvolvimento regular das aulas e, conseqüentemente, tornou-se um fator de decréscimo qualitativo das aulas.

Para desenvolver o trabalho do EE na área de desempenho organização e gestão do E/A, foram atribuídas turmas do 7.º e 10.º anos de escolaridade, assim como a lecionação de uma UD (Basquetebol) na turma do 6.º ano da EC.

Caraterizando cada uma das turmas, o EE identificou comportamentos divergentes, sendo a turma do 7.º ano mais agitada, não facilitado o seu trabalho, sendo necessário recorrer à imposição, por parte do mesmo, de uma personalidade mais rígida com o intuito de controlar a turma e ensinar o conteúdo planeado para cada aula. Já na turma do 10.º ano, o EE constata a consciência e maturidade apresentada pelos discentes, refletindo-se nas suas atitudes e comportamentos. Esta maturidade influenciava diretamente o desenvolvimento das aulas, proporcionando ao EE, em diversas ocasiões, a possibilidade de conviver com os alunos fora do contexto de aula, tendo em consideração que os mesmos nutriam a capacidade de distinção entre a fase de trabalho e o período de descontração. Contudo, no que à componente prática concerne, ambas as turmas eram bastante ativas e hábeis, proporcionando um contexto de aprendizagem mais aprazível e progressivo.

Por intermédio da conceção e interpretação da caraterização sociodemográfica de cada uma das turmas atribuídas ao EE, é de salientar que entre os dados sociodemográficos recolhidos, considerou-se que a zona de residência seria um dos fatores mais importantes, pois este influenciava o horário de saída dos alunos, sempre que esta fosse a última aula da manhã. Além dos dados sociodemográficos, foi importante conhecer as caraterísticas físicas dos alunos. Deste modo, considerou-se pertinente avaliar a frequência com que praticavam desporto, assim como a altura e peso dos alunos, uma vez que poderiam ter implicações na organização e gestão dos grupos de trabalho e, conseqüentemente, na dinâmica da aula. De forma a obter uma melhor perceção da motivação e empenho dos alunos com a disciplina de EF, foi pertinente a análise de alguns fatores como a nota que estes ambicionavam alcançar no final do ano letivo, as disciplinas e as UD preferidas no âmbito da EF. De uma forma geral, a recolha de dados foi fundamental para a compreensão das atitudes, comportamentos, receios, motivações e

preocupações dos alunos, aprimorando o conhecimento empírico do EE e possibilitando a monitorização dos constituintes das turmas. Esta caracterização realizada aos grupos de alunos foi um fator primordial, ao longo de todo da PES, visto que se constitui como um apoio para casos particulares, permitindo a aplicação de métodos mais adaptáveis e eficientes.

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

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

1.1 Conceção

A EC organiza e gere o processo de E/A mediante a seriedade dos seus objetivos previamente estabelecidos, orientando e ajudando os docentes na organização dos seus programas de ação educativa, promovendo a partilha e a cooperação, analisando e monitorizando esse processo para possibilitar a sua atuação, no sentido de contribuir para um desempenho excepcional dos seus alunos. Este estabelecimento de ensino mobiliza os saberes dos alunos para incentivar a uma participação ativa no processo E/A, fomentando nestes a curiosidade intelectual e procurando despertar o interesse por uma aprendizagem constante e permanente, explorando as suas motivações e interesses. Promove a definição e estruturação de hábitos e métodos de trabalho, potenciando uma melhor preparação dos alunos, com vista ao acesso e sucesso no ensino superior, não discordando do desenvolvimento harmonioso e progressivo de todas as dimensões do ser humano, assumindo a EF uma função preponderante neste capítulo, cumprindo integralmente as atividades planificadas para o ano letivo, motivando valores como a solidariedade e o respeito, suscitando a consciência das responsabilidades pessoais e interpessoais, dando-se a criação de um ambiente educativo familiar e estável, gerador de um sentimento de pertença que reforce a motivação de todos.

O EE, no decorrer do seu percurso, aferiu que o modo de organização e gestão de E/A implementada pela EC era administrada restritamente pelo forte acompanhamento do conselho pedagógico, implementando estratégias onde se primava por um acompanhamento individualizado de cada percurso, definindo-se os seguintes parâmetros: a) os objetivos individuais; b) o aconselhamento de estratégias de trabalho; c) estimular a autoconfiança dos alunos relativamente às suas capacidades e sonhos, representando um fator de motivação que faz com que cada um vá mais longe e muitas vezes se transcenda; d) o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos seus discentes premiando a excelência e o mérito por intermédio da criação de quadros de mérito e honra, oferecendo a oportunidade de atividades e visitas de estudos aos alunos com melhores desempenhos.

O programa de ensino da EF na EC tem como medida preponderante o estabelecimento e o auxílio da ligação escola-meio-vida, garantindo e apoiando a formação contínua dos seus

discentes, no que concerne à transmissão de valores sociais em parceria com o aprimoramento das suas capacidades psico-motoras, pelo que a relevância dada à EF, em contexto privado, amplificou-se devido ao melhoramento da qualidade dos serviços e dos espaços.

1.2 Planeamento

1.2.1 Planeamento Anual

Bento (2003) define planeamento como o elemento que estabelece o vínculo entre as exigências, iminentes ao sistema de ensino e os programas das respetivas áreas disciplinares e, conseqüentemente, a sua implementação prática. Concretamente na disciplina de EF, considera que o relacionamento compreendido entre as exigências e os conteúdos programáticos se encontram dependentes das condições pedagógicas do docente, devido à expressão da sua personalidade, do seu conhecimento e da sua competência, assim como do seu requinte próprio de instrução (Bento, 2003).

Na temática do planeamento, o EE deparou-se com constantes adversidades, como o começo tardio da PES devido a assuntos protocolares entre a instituição de ensino superior e a EC, na qual já decorriam as aulas.

Atendendo ao sucedido, o que se consumou num impasse avultado em torno de todo este processo, comprometendo a integração completa no plano anual de atividades, ficou a cargo do EE, ir ao encontro do conteúdo planeado. Contudo, a observação inicial das aulas do OC auxiliou o futuro docente na compreensão das dinâmicas peculiares da instituição, na organização espacial e temporal da aula, bem como nas metodologias de ensino impostas pelo mesmo. Embora se tenha registado adversidades iniciais, o EE constata que cumpriu na integra, sob a supervisão do OC, o planeamento anual previsto, conseguindo transmitir e transparecer toda a sua capacidade de adaptabilidade às diferentes atividades que foi encarregue de efetuar no decurso do ano letivo. Destacando a sua primeira atividade desenvolvida na EC, ainda não tinha findado o primeiro mês da PES, sendo destacado para efetuar em concordância com o professor de educação musical do primeiro ciclo, uma coreografia relacionada com o São Martinho, na execução da qual conseguiu exprimir os seus pontos essenciais, conquistando e motivando esse grupo de alunos, bem como os seus docentes e respetivo conselho pedagógico.

1.2.2 Planeamento de Período

Em virtude do significado de planeamento mencionado por Mesquita (2005, p.37), “*planear consiste em delinear antecipadamente aquilo que tem de ser realizado, como deve de ser feito e quem é que o deve efetuar*”, ou seja, o documento é alicerçado num determinado grau de complexidade, contudo este não é concludente, permanecendo permanentemente suscetível a modificações.

No EC, o planeamento é elaborado no período que antecede o início do ano letivo. A seleção das modalidades é concebida de forma periódica, isto é, as modalidades desportivas lecionadas por período estão sujeitas a modificações derivado às características da turma, às condições climáticas e a outros fatores imponderáveis. A consumação da UD tinha assim de ser processada semanalmente, e não de aula para aula como refere a planificação anual.

De acordo com Simões (2008), por mais adequada que seja a preparação do EE em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece na realidade. O estabelecimento de ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas em contexto de ensino são preponderantes, pois é no contacto com os espaços reais que o EE conhece os contornos da profissão (Lave & Wenger, 1991).

1.2.2.1 Unidade Didáticas

As UD planeadas para o ano letivo foram o basquetebol, o badminton, a ginástica, o andebol, o atletismo, o voleibol e o futebol. É pertinente referir que o EE incluiu, de um modo transversal, a condição física em todos os períodos letivos, o que na ótica do mesmo foi um elemento assíduo no decorrer das suas aulas.

No primeiro período, as UD abordadas foram o andebol, o voleibol e o atletismo, tendo procedido de uma forma linear à realização da componente de condição física. No segundo período, o EE lecionou basquetebol e futebol e, subsequentemente, introduziu o badminton. Já no terceiro período, as modalidades desportivas concentraram-se no atletismo e na ginástica.

No capítulo que concerne ao planeamento anual, o futuro professor considera este documento como meramente orientador, possibilitando uma organização sustentada em factos palpáveis. A sua função primordial é suportar, com clareza, a definição dos objetivos gerais e específicos de cada UD e aula.

A elaboração e posterior estruturação da UD encontra-se inteiramente relacionada com o planeamento anual, inserindo-se assim na edificação particularizada de cada modalidade, que será abordada no decorrer do ano letivo. Siedentop (2008) faz alusão a este parâmetro do planeamento, instituindo como objetivo primário a superação das complexidades por parte de todos os alunos, proporcionando a obtenção dos propósitos estabelecidos para as respetivas matérias de ensino.

O EE socorreu-se de alguns pressupostos do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), para a concretização da planificação das UD, designadamente a extensão e sequência dos conteúdos da fase de decisões do mesmo, sendo estruturada com base no tempo para ensinar os conteúdos relativos a uma determinada modalidade, tendo como função determinar distintas perspetivas e métodos de ensino. O MEC permite uma estruturação da matéria de uma certa modalidade, pois nele estão identificadas as estratégias e habilidades da modalidade em questão, promovendo um ensino produtor. Em conformidade com o OC, ficou estabelecido que o EE não estaria incumbido da realização obrigatória do referido documento (MEC), todavia o suporte pedagógico, no mesmo, seria fundamental para a consumação de um E/A mais eficaz, pelo que o futuro docente estruturou as suas UD seguindo as fases e especificidades patentes no MEC.

1.2.3 Plano de Aula

O PA tem como objetivo primário permitir ao EE estabelecer um segmento linear dos conteúdos, incorporando-os nos procedimentos efetuados nas suas aulas.

Bento (2003) refere que as determinações concretizadas por um docente dependem da escala de trabalhos implícitas na planificação, tais como o formato, a matéria, a espécie de detalhe do plano, ou seja, o EE compreende fundamentalmente a minuciosidade estrutural do PA, bem como a caracterização específica das tarefas a realizar-se na aula. Contudo, não se deve descorar que, na sua ótica, o PA revelou ser um documento meramente orientador. O EE comprova que a materialização desta ferramenta de ensino é simplificada, na medida em que o nível de organização executado previamente, a UD, indica na sua extensão os conteúdos, objetivos comportamentais e tarefas delineadas para cada PA.

A estruturação dos PA do EE regeu-se consoante a metodologia imposta por Bento (2003), onde enaltece que a aula de EF deve de ser composta por três partes, sendo estas a parte preparatória, a parte principal e a parte final. Não obstante em discussão, após a supervisão

inicial da SV, o EE atualizou a sua terminologia designando assim: parte inicial, parte fundamental e parte final, simplificando deste modo a possível intervenção de um professor externo, em regime de substituição.

O EE, ao longo da estruturação dos seus PA, concretizou fases iniciais distintas, visto que entende que os períodos iniciais de cada aula podem ter objetivos díspares. Desta forma, na sua globalidade, implementou atividades lúdicas e efetuou períodos que lhe permitisse dar um seguimento à aula sem ser necessário, a nível prático, existir uma diferenciação entre fases inicial e fundamental:

Na fase inicial da aula, decidi dispor, desde logo, os alunos por pares, com o objetivo de estes executarem uma sustentação do volante constante, permitindo um aprimoramento do conteúdo, visto que o objeto (volante) primordial da mesma possui trajetórias peculiares. Deste modo, estabeleceu-se um segmento paralelo com a parte fundamental. (Plano de Aula & Reflexão Badminton - Aula 38 – 9 de abril)

Na fase inicial, o EE procedeu a uma preparação dos alunos para a etapa seguinte, a fase fundamental. O tempo capital, assinalado para esta etapa de aula, desempenhou uma proeminência primordial para o progresso motor dos alunos, assim como contribuiu diretamente para a aquisição de conhecimentos relativos às componentes e especificidades de cada UD. Além de ser a parte mais extensa do PA, para a qual o EE despendeu mais tempo na composição das tarefas e onde deteve um critério restrito e pormenorizado na seleção das mesmas, a fase fundamental teve por base os objetivos previamente estipulados para a aula, considerando o possível desempenho dos seus discentes nos devidos exercícios. Não descurando o propósito fulcral da sua atividade enquanto estudante-professor, o EE procurou motivar e satisfazer os seus alunos mediante as atividades apresentadas em aula, potenciando o seu progresso cognitivo e motor.

Por fim, na parte final das suas aulas, o EE, procedia na sua globalidade à realização de um breve resumo referente ao conteúdo desenvolvido, aludindo o comportamento de um determinado aluno/ turma, questionando os alunos acerca dos critérios chave na execução de um determinado gesto técnico ou regra de jogo. Com o intuito de nutrir o reflexo pedagógico que o seu ensino surtiu nos seus alunos, concretizou, em simultâneo, uma reflexão paralela às respostas fornecidas pelos alunos, relativamente ao conteúdo que devia ou não de ser aprofundado nas aulas seguintes.

No decorrer do processo de construção do PA, o EE estabeleceu como concepção perentória, a imaginação do procedimento de aula, tentando diagnosticar potenciais insucessos nas atividades implementadas. Em várias ocasiões, o EE constatou que não procedeu de imediato à elaboração da tarefa, considerando o número de alunos da turma, as condições meteorológicas, o facto da turma ter teste na aula anterior ou posterior à aula de EF, o material disponível, entre outros aspetos. Neste sentido, na etapa que antecede a incorporação de uma determinada tarefa na aula, o EE teve de contemplar todos estes elementos que poderiam influenciar negativamente as suas aulas. Assim, a organização didático-metodológica representou para o EE, um dos fatores cruciais na rentabilização do tempo total de aula, oferecendo especial ênfase aos tempos de transição entre exercícios, construindo e definindo estratégias que proporcionassem uma adequação rápida à tarefa subsequente. Algumas destas estratégias prendiam-se com a organização prévia do material pelo espaço de aula, a estruturação antecipada dos grupos de trabalho, bem como determinar o tempo para cada período de transição.

1.2.4 Reflexão sobre a Aula

Em conformidade com Schön (2000), o processo de formação de um docente deve de viabilizar autonomia para que o EE possa, dirigido pelo seu OC, colega de estágio e pelos restantes elementos da comunidade docente, refletir sobre as suas práticas. O processo reflexivo, nomeadamente no que concerne aos propósitos das ações pedagógicas, foi deveras pertinente, pois como defende Schön (2000), o processo de ensino não se foca exclusivamente na simplicidade da utilização prática de um saber, referindo que nem sempre a teoria nos consegue fornecer uma resposta exata acerca de uma determinada problemática procriada em contexto de aula.

Dando seguimento ao supramencionado, o EE estabelece um paralelismo com a experiência desenvolvida no seu percurso da PES, aperfeiçoando consideravelmente este critério – o da reflexão -, que contribui profundamente para a sua evolução como futuro docente, na medida em que o auxiliou em diversas componentes, desde aprimorar a relação com os alunos das respetivas turmas, a dinamizar as aulas e a gerir de uma forma equilibrada as emoções e o tempo total, bem como a devida implementação de uma determinada tarefa.

(...) Contudo, devido ao tempo de transição entre as tarefas (montagem do exercício), os alunos começaram a diminuir, consideravelmente, os seus níveis de concentração, o que resultou numa dinâmica menos

produtiva quer para a aula, quer para o desenvolvimento psico-motor dos alunos. Devido ao funcionamento da tarefa, se encontrar abaixo do espectado, decidi transitar para a última fase da aula, situação de jogo reduzido 3x3. (Plano de Aula & Reflexão Basquetebol - Aula 26 – 30 de janeiro)

De acordo com o expresso no excerto anterior, é possível constatar uma correspondência com Rosado e Ferreira (2009), que realçam a pertinência da gestão dos recursos temporais, espaciais e materiais, não negligenciando do seio educacional, os alunos e exponenciando os níveis de envolvimento da turma, em prol da minoração de comportamentos disruptivos, utilizando de forma eficiente o tempo integral de aula. O EE devido à constante prática reflexiva, efetuada após o término de cada aula, adquiriu e instituiu metodologias pessoais enriquecendo cada momento específico de aula com conteúdos pedagógicos, tais como: o seu aperfeiçoamento posicional e, conseqüentemente, comunicativo perante o exercício/turma; aprimorava os exercícios, num microciclo, que continham um maior potencial pedagógico para nutrir um rendimento psico-motor favorável ao desenvolvimento dos seus discentes; enriquecia, também, os tempos de inatividade entre a troca de exercícios, estabelecendo um diálogo com os discentes, de modo a melhorar rendimento dos mesmos na fase seguinte.

1.3 Realização

1.3.1 Controlo e disciplina da turma

O bom relacionamento com os seus alunos foi, desde o começo desta etapa de formação, um dos substanciais propósitos do EE. O que proporcionou em simultâneo uma promoção de comportamentos precisos nas aulas, estabelecendo uma sistematização eficiente de tarefas organizacionais, inaugurando a criação de rotinas, bem como a implementação de regras (Siedentop, 2008; Siedentop & Tannehill, 2000). Apesar do bom relacionamento com os seus alunos, o EE não se desvinculou da sua função enquanto docente, sendo que teve de adotar inicialmente rotinas e regras. No início do primeiro período o futuro docente introduziu um método que o auxiliou no controlo da pontualidade dos seus discentes. Esse método consistiu na diminuição progressiva do tempo de tolerância, caso os alunos estendessem esse período inaugural de aula, ser-lhe-ias deduzido três minutos na aula seguinte. Relativamente à implementação de regras, o EE desde o começo particularizou o respeito mútuo, o respeito pelas

regras dos jogos. Num contexto teórico, foram criadas regras de comunicação priorizando a ordem de intervenção de cada aluno.

No decorrer deste período de desenvolvimento e constituição de futuros adultos, os quais enfrentaram um processo de construção de identidade, o EE assumiu uma função preponderante nesse ramo. Na ótica do mesmo, uma das maiores conquistas que um professor pode obter é o reconhecimento da função que desempenha na vida dos seus alunos, quer como formador de um conhecimento especializado, quer como um indivíduo capaz de transmitir valores, atitudes e comportamentos pragmáticos, habilitados para a influência, visto que, a escola é um local primoroso na divulgação destes pilares que constituem a sociedade.

1.3.2 Organização e gestão da aula

Relativamente ao domínio da organização e gestão de aula, o EE menciona o elevado grau de importância na adoção de estratégias, tendo como principal propósito a conceção de condições que proporcionem aos discentes disfrutar do máximo tempo exequível nos exercícios planeados. As estratégias criativas adotadas por parte do EE, consistiram na ordenação dos alunos de forma a que a observação da fase de demonstração dos exercícios, realizados pelo EE tivessem uma melhor compreensão por parte dos discentes, assim como o procedimento à distribuição dos mesmos por níveis de aprendizagem, nutrindo resultados do processo de avaliação diagnóstica. Uma vez que cada aluno tem ritmos diferentes de aprendizagem, estando patente a heterogeneidade da escola, o EE considerou relevante a inclusão dos alunos no processo E/A, tendo em conta as características individuais de cada aluno.

O primeiro problema que o EE sentiu ao nível da gestão, relacionou-se com o tempo de aula. As turmas de EF do EC detêm apenas de dois tempos letivos de uma hora por semana, da qual quinze minutos eram destinados para equipar e desequipar, restando quarenta e cinco minutos de tempo útil de aula. Mais ainda, viabilizando a instrução inicial e a final, ficamos apenas com quarenta minutos, o que para o docente em formação o tempo que tinha para trabalhar com os seus alunos era muito limitado, não dando lugar erros.

Assim como ao longo da sua vida teve a necessidade de ir desenvolvendo estratégias para ultrapassar as contrariedades que iam surgindo, o mesmo se sucedeu com este domínio em que o EE dirigia-se para o espaço de aula cerca de dez minutos antes da mesma iniciar, com o intuito de proceder à montagem do espaço e materiais dos exercícios planeados. Este procedimento permitiu-lhe potenciar dinâmica de aula, como se percebe no excerto seguinte:

(...) Tendo já o material disposto em forma de circuito, a tarefa foi-me simplificada, visto que apenas tive de demonstrar os exercícios que se iriam desenvolver em cada estação e enquadrar os alunos nas suas respetivas estações. (Plano de Aula & Reflexão Ginástica - Aula 41 – 18 de abril)

As tarefas das aulas foram cuidadosamente pensadas e esboçadas, permitindo ao EE recriar no seu pensamento, eventuais comportamentos e atitudes que influenciassem negativamente a turma. Todavia, realça que nem sempre foi possível captar a atenção de todos os alunos, o que não possibilitava uma breve transmissão das atividades e conseqüentemente, condicionava os níveis de envolvimento e participação dos restantes elementos do grupo turma.

1.3.3 Instrução

Em conformidade com Quina (2009), a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite aos alunos informações sobre as atividades, objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre o quê, como e o porquê serem efetuadas. Deste modo, fazem parte desta técnica de intervenção pedagógica, a apresentação e o encerramento da aula, a apresentação das tarefas de aprendizagem, a demonstração, a transmissão de *feedbacks* e o questionamento aos alunos.

Relativamente à apresentação das tarefas de aula e à sua demonstração, o EE foi aprimorando os seus métodos de verbalização e movimentação corporal. Inicialmente, despendia cerca de dez minutos, no total, para a explicação e demonstração, contabilizando com a tarefa da fase inicial e fundamental. Num período mais avançado, o mesmo apenas mencionava os aspetos chave dos exercícios, guiando os alunos à resposta, suscitando nestes uma melhoria do seu domínio cognitivo:

(...) reagrupei a turma e procedi à transmissão e demonstração dos saltos nos respetivos aparelhos, dispondo os alunos num local de fácil observação, incidindo e mencionando os aspetos chave a conter para realizar os movimentos (...) (Plano de Aula & Reflexão Ginástica - Aula 40 – 16 de abril)

Segundo Bento (2003), a necessidade do domínio do conteúdo que irá ser abordado é essencial, pois o docente que não possua esta competência não conseguirá totalizar eficientemente o tempo de aula. A apresentação clara e exata dos objetivos das tarefas, tal como os requisitos inequívocos, a orientação permanente pelos objetivos e um ensino vocacionado

para a aquisição de resultados são característicos de aulas bem-sucedidas. Não obstante, o EE deparou-se inúmeras vezes com fatores aos quais não teve um controlo prévio, mais concretamente o nível de concentração diminuto na fase inicial das suas aulas, especialmente por parte da turma do 7.º ano, pelo que de aula para aula, decidiu dispor todos os alunos sentados à sua frente e só depois iniciava a instrução inicial, repetindo o processo na fase fundamental. Na fase final das aulas, enaltecia os aspetos comportamentais positivos e negativos da turma, tendo este procedimento surtido efeitos positivos ao final de duas semanas.

No percurso do processo de formação, o EE procurou desenvolver práticas centradas nos seus alunos, desenvolvendo estratégias de motivação (articulação de modalidades; implementação de jogos objetivando a interação, gosto e participação de toda a turma), metodologias de trabalho inovadoras (uso das novas tecnologias, na explicação dos exercícios) e tarefas distintas de aula para aula (diversidade de exercícios dentro do mesmo conteúdo). Estas estratégias provocaram o resultado desejado, especialmente na turma do 7.º ano, devido à idade dos alunos, pois estavam rotinados à prática sistematizada das UD apresentadas. Ou seja, a renovação dos exercícios, o método de instrução direto, frequentemente utilizado, a interiorização das novas tecnologias, refletiram-se na potencialização do rendimento, bem como no contentamento dos discentes ao realizar a aula de EF.

1.3.4 Clima de aula

No capítulo do clima educacional patente nas suas aulas, o EE relaciona o ambiente de E/A desenvolvido, com a maturidade e consciencialização dos alunos, no contexto de aula, onde verificou que as duas turmas possuíam formas de estar particularmente distintas.

A turma do 10.º ano era composta por elementos capazes de diferenciar momentos de aula, períodos de descontração e, fases nas quais se encontravam implícitos ciclos de concentração. Já a turma do 7.º ano, não adquiriu esta forma de estar, pelo que o modo de interação com os alunos foi desempenhada de forma distinta à turma do 10.º ano, adotando o EE uma postura inflexível e intransigente, em períodos específicos, repreendendo más condutas e transmitindo boas práticas. Contudo, a admiração mútua entre professor-alunos, em ambas as turmas, refletiu-se na fluidez e proatividade das aulas, e num clima recíproco de mútua aprendizagem, bem como a concretização da globalidade, dos objetivos delineados previamente para as aulas. O excerto seguinte ilustra este feito:

A interlocução estabelecida com os alunos no intervalo de cada jogo, refletia-se admiravelmente, no jogo seguinte, o que para mim, como

professor, em processo de formação, tem um elevado grau de relevância.

(Plano de Aula & Reflexão Badminton - Aula 39 – 20 de março)

Deste modo, no domínio do clima de aula, o EE deteve uma relação extremamente positiva para com os alunos das suas respetivas turmas, conquistando os alunos por intermédio da posse consciente dos conteúdos que estava a transmitir, pelo que os alunos contemplavam essa mensagem e ponham-na em prática, o que na sua generalidade sustentou resultados producentes. Os diálogos informais que estabelecia no início e no fim das aulas, nos intervalos e até mesmo quando os encontrava em eventos, fora do contexto escolar, também facilitaram a participação dos alunos na aula e um bom clima de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991).

1.3.5 Ajustamentos ao plano

No decorrer do processo de formação, o futuro docente aprimorou o seu modo de ensinar, sendo que a principal modificação realizada foi a gestão do tempo estabelecido para cada tarefa em particular. O EE, para um melhor aproveitamento e aperfeiçoamento das capacidades psico-motoras dos seus discentes, centrou-se num prolongamento do tempo pré-determinado para cada tarefa, privilegiando a seleção dos exercícios. Em determinados casos, devido à complexidade de algumas UDs, o EE deu prioridade à extensão de certas atividades, correspondentes à fase fundamental da aula, com o intuito de desenvolver as capacidades técnicas dos alunos, contribuindo para uma melhoria no seu processo de avaliação.

(...) a implementação de uma aula anterior à da avaliação, seria mais proveitoso, quer para a evolução dos alunos, quer para o aprimoramento da componente técnica dos mesmos. (Plano de Aula & Reflexão Badminton - Aula 41 – 10 de abril)

Ao longo do ano letivo, foram muitas as adaptações elaboradas ao planeamento, muito devido às peculiaridades da EC, pois quando existia a sobreposição de um teste intermédio de uma determinada área disciplinar ou as adversidades climatéricas não permitiam reunir as condições de segurança necessárias, a aula tinha de ser encaminhada ou para o auditório, ou para o recreio da pré-escola, o que na grande maioria das situações, o EE estabeleceu a projeção de documentários desportivos com teor pedagógico. O excerto seguinte dá conta desta imprevisibilidade:

O conteúdo da aula planejado não foi aplicado devido à ocorrência do teste intermédio de Biologia do 11ºAno. Deste modo a direção do externato solicitou expressamente que o silêncio deveria de prevalecer dentro do horário estabelecido para a elaboração da prova. Em modo de solvência da circunstância, reagrupei a turma no recreio pequeno e realizei um torneio misto, de futebol (...). (Plano de Aula & Reflexão Atletismo - Aula 53 – 24 de maio)

O excerto reflete o ajustamento semanal do planeamento ao qual o EE estava sujeito a elaborar, contudo o mesmo considera que em consequência desta mudança semanal de espaços, a mesma contribui para a sua amplificação do domínio da improvisação, obrigando-o a sair da sua zona de conforto.

1.4 Avaliação

De acordo com Aranha (2004), a avaliação é compreendida como uma ação que possibilita recolher informações e regularizar o processo de aprendizagem com o intuito de consciencializar o docente relativamente à eficácia do seu desempenho, mediante a observação dos comportamentos dos seus alunos. A obtenção de indicações necessárias para um desempenho mais eficaz, forma por excelência o regulamento do processo de ensino e de aprendizagem, assumindo-se como a consciência do próprio sistema educativo. Segundo Pinto (2004), a avaliação consiste num método de averiguação e controlo da aprendizagem dos alunos, independentemente do momento em que é efetuado ou até mesmo da pluralidade desses momentos ao longo do ano.

De acordo com Aranha (2004), o processo de avaliação encontra-se faseado em três tipos: diagnóstico, formativo e sumativo. A avaliação diagnóstica tem como principal função identificar as competências dos alunos numa fase inicial, proporcionando a atribuição de um nível ou enquadrar o aluno num grupo de aprendizagem ajustado às suas capacidades.

Na fase fundamental da aula, procedi à divisão da turma por níveis de aprendizagem, sustentando esta decisão na avaliação diagnóstica concretizada na primeira aula da unidade didática. (Plano de Aula & Reflexão Ginástica - Aula 41 – 18 de abril)

Já a avaliação formativa, deve aplicar-se em todos os momentos da aula, viabilizando o levantamento de informações relevantes para a classificação do aluno (Aranha, 2004). No que diz respeito à avaliação sumativa, a mesma autora defende que esta admite a comparação dos resultados iniciais com os finais, permitindo uma regulação do que se sucedeu ao longo do processo:

É de extrema pertinência referir que existiram casos em particular que, perante o momento de avaliação, superaram as dificuldades demonstradas nas aulas anteriores, sustentando-se nos feedback(s) que fui fornecendo no decorrer da unidade didática. (Plano de Aula & Reflexão Ginástica - Aula 50 – 23 de maio)

A concretização da primeira avaliação diagnóstica revelou-se um dos pontos mais difíceis na PES, pelo facto de ter sido efetuada na segunda aula prática, não existindo um conhecimento prévio dos alunos, dificultando a sua identificação. Contudo, a grelha de avaliação elaborada pelo grupo de EF, constituída por uma escala de apreciação de três níveis, facilitou a tarefa, estabelecendo deste modo uma grelha qualitativa, onde a colaboração do colega de estágio e do OC foi primordial para o desenvolvimento regular da primeira avaliação. Assim, enquanto o seu colega de estágio, acompanhado das fotos dos alunos, os identificava no contexto da prática, o EE acompanhava o seu desempenho com o documento de avaliação. Esta metodologia possibilitou que todos os alunos fossem alvo de um processo de avaliação criterioso. No entanto, apesar da complexidade, este procedimento tornou-se fundamental, não só pelo facto de ter posto à prova a resiliência do EE, mas também, e não menos importante, a função que assume na definição do nível da turma, permitindo estruturar a planificação mediante o conhecimento do aluno, com estratégias e metodologias adequadas (Gonçalves, et al., 2010).

A reprodução deste procedimento, nas diferentes modalidades, tornou-se mais acessível ao longo do tempo, dado que, no segundo período, a disponibilidade necessária para a recolha de informações passou sensivelmente para metade. No decorrer das aulas, a avaliação formativa foi perseverante, assumindo desde sempre um fator primordial e intencional na avaliação dos discentes.

No processo de avaliação, o auxílio do OC foi fundamental. Destaca-se a primeira avaliação sumativa na modalidade de voleibol, pelo nível de dificuldade patenteado no momento. A estrutura da primeira grelha não simplificou a sua utilização na prática,

encontrando-se demasiado complexa. Todavia, é de enaltecer que o OC, após visualizar a sua estruturação, não impediu a sua utilização, facto que se revelou formativo e de aprendizagem após a reflexão e a discussão, pois muito do sucesso advém dos erros cometidos. Assim, nas avaliações futuras, o EE optou por alterar a escala, tornando-a mais simples compreensível, ao diminuir os parâmetros alvo de avaliação.

1.5 Construir e (re)construir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação

Na etapa inicial da PES, pretendia-se que o EE demonstrasse capacidade para mobilizar para a prática o que tinha sido abordado no decorrer dos quatro anos antecedentes da sua formação inicial. Desta forma, a PES visa um aprimoramento da conduta organizacional, a par da gestão do processo de ensino e conseqüente aprendizagem, sustentada nos métodos e estratégias desenvolvidas no decorrer da formação académica.

O EE, no seu primeiro ano de mestrado, passou por um processo de prática de ensino simulada, o que lhe permitiu arrecadar noções base e formas de intervir em momentos específicos das aulas lecionadas em contexto real. Esta evolução de um contexto de prática simulada para o contexto real exigiu uma adaptabilidade do EE às características do contexto e aos meios disponíveis. Na prática da PES, o EE deparou-se com o denominado “choque com a realidade” (Queirós, 2014), assim sendo a lecionação em contexto real foi totalmente distinta da efetuada no ano transato, pois quando o EE interagiu com alunos reais, o modo de intervenção e de adaptação às determinadas circunstâncias foram muito díspares, comparado aquando da simulação com os colegas de curso, da mesma idade. Esta disparidade foi notória, pois é diferente o nível cognitivo e social entre os jovens adultos e os adolescentes, uma vez que estes últimos apresentaram comportamentos disruptivos. Ou seja, a diferenciação mencionada anteriormente originou por parte do EE a maleabilidade na conceção de métodos e estratégias impostas nas aulas, indo de encontro às capacidades de cada turma, em particular.

Os fatores relacionais também surgiram como uma componente dissemelhante devido ao facto de o nível de relação e proximidade ser diferente entre o EE e os colegas de curso, comparativamente à relação entre o EE e os alunos das turmas atribuídas. No entanto, apesar do nível afinidade ser diferente, o EE conseguiu estabelecer uma relação de confiança e cooperação com os seus alunos.

Por fim, é de salientar que não é apenas a teoria adquirida nas instituições de ensino de formação que nos dá o conhecimento profissional, sendo que a maior complexidade se encontra na *práxis*, isto é, naquilo que é gerado em contextos reais. Deste modo, a transferência do EE para o contexto real de ensino acarretou a necessidade de improvisação e adaptação às situações inesperadas, proporcionando uma consciencialização acerca das potencialidades e fragilidades do EE e visando o seu aprimoramento profissional.

De acordo com Beijaard, Meijer e Verloop (2004), o desenvolvimento da identidade profissional advém de três coeficientes, nomeadamente as crenças individuais, o conhecimento que adquiriu até ao presente e a reciprocidade do contexto onde esse conhecimento é formado. Considerando os momentos cruciais do processo de E/A, o EE recorda-se que a turma do 7.º ano refletia problemáticas no parâmetro atitudinal, associado à aptidão introdutória, para a UD de Ginástica. Derivado das metodologias de ensino impostas ao longo das aulas, como o exemplo da implementação da ginástica acrobática como vertente lúdica suplementar, procurou-se motivar os alunos de forma a diversificar as vertentes gímnicas realizadas, enaltecendo o desenvolvimento da autonomia, responsabilização e criatividade. Com a implementação desta metodologia, o EE teve também como objetivo motivar os alunos para a prática da UD, presenteando-os com a vertente gímica que estes mais apreciavam.

De acordo com Gouveia - Pereira (2008), o professor em conformidade com a instituição escolar, representam para o aluno uma figura, conduzindo a sua ligação com os vários constituintes. A consideração e a seriedade dos regulamentos e incumbências edificadas, verificaram-se como um auxílio indispensável, sendo mediadores ativos na implementação de princípios sociais modelos:

“O exercício continha três variantes que possibilitavam aos alunos progredir de etapa para etapa, iniciando o exercício com um grau mais fácil, dificultando nas próximas fases. O exercício teve um papel importante no progresso dos alunos, particularmente nos casos que demonstravam mais dificuldade.” (Plano e Reflexão da Aula nº6, Voleibol, 2 de novembro)

O excerto coloca em relevo que o EE teve uma influência positiva no desenvolvimento motor e social dos seus alunos, implementando tarefas em conformidade com o nível de aptidão física dos seus alunos, proporcionando um progresso positivo. Como afirma Gonçalves et al. (2010), é necessário existir espaço de manobra para os professores diferenciarem o ensino de

acordo com o contexto escolar no qual estão inseridos, devendo, para isso, proceder à “moldagem” dos programas educativos que se apresentam, maioritariamente, rígidos e sobrecarregados.

2. Participação na escola e Relação com a comunidade

2.1. Atividades realizadas

Desde o início da PES, o EE coadjuvou na realização de diversas atividades dinamizadas pelo departamento de EF, como também integrou atividades organizadas por outros grupos disciplinares. Esta participação e cooperação concedida por uma instituição como a EC, proporcionou ao EE uma avizinhação e um estreitamento no relacionamento com a comunidade docente e não docente e, primordialmente, com os alunos.

As atividades desenvolvidas pelo grupo de EF iniciaram-se no dia dez de outubro de dois mil e dezassete. A função atribuída ao EE prendeu-se à concretização de uma aula recreativa de expressões corporais, ao som de uma música, relacionada com a época (São Martinho). O EE colaborou no torneio de futebol Camões, vocacionado para o primeiro ciclo, onde procedeu à organização palpável das equipas, bem como a planificação dos jogos, ficando encarregue também de arbitrar os jogos do mesmo na parte da manhã. Esta atividade evidenciou um desenvolvimento positivo, quer para os discentes, quer para o EE.

O núcleo PES promoveu o torneio de futebol Camões direcionado para o ensino secundário, onde foi concedida a responsabilidade de efetivar todas as ramificações do evento, desde a planificação das equipas, à esquematização dos jogos e, ainda, à arbitragem da grande maioria dos jogos, visto que as partidas mais acessíveis, ficaram a cargo de dois alunos da turma do décimo ano, envolvendo deste modo, toda a comunidade escolar. Desta forma, compreendeu-se um fator primitivo na estruturação e implementação de uma atividade no externato.

Ainda dentro das atividades desenvolvidas pelo grupo de EF, é de enaltecer o contributo do EE na sistematização do torneio de voleibol, direcionado para o ensino secundário e que suscitou a participação dos três colégios que compõem o grupo Ribadouro (Colégio da trofa, Externato Camões e o Ribadouro). A presença nestas incumbências concebe, para o seu processo de formação, uma aplicabilidade válida para o seu futuro, do mesmo modo que institui uma valência na comunidade escolar.

As atividades concebidas pelo grupo de EF findaram no último dia de aulas, quinze de junho, com o torneio direcionado para o segundo ciclo, realizado no Ribadouro e onde o EE ficou encarregue pelo acompanhamento das turmas ao local do evento. Este foi um momento de elevada responsabilidade para o EE, considerando mesmo o período mais consciencioso e sério do seu processo de formação.

A incorporação e posterior materialização de atividades sucedidas de outras áreas disciplinares, ficaram assinaladas pela elaboração do dia mundial da higiene oral, onde o EE teve como função fortalecer os conhecimentos dos alunos do primeiro ciclo, por intermédio da implementação de jogos lúdico-recreativos, vocacionados para a evolução motora e pedagógica dos participantes, num tema tão importante como o assinalado. A atividade ficou de tal forma vinculada nos alunos, que os mesmos iniciaram o processo de lavagem dentífrica após as refeições, assinalando deste modo um trabalho notável dos grupos disciplinares envolventes neste dia.

No dia vinte e um de maio de dois mil e dezoito, concretizou-se o seminário do núcleo do EC, referente ao estudo da relevância do estabelecimento de interações com a comunidade educativa na construção da identidade profissional do professor. A dinâmica implementada pelos EE no decorrer da apresentação foi preponderante para que a comunidade educativa, presente no auditório, obtivesse interesse pelo projeto de intervenção, bem como proveito mediante a observação do conteúdo académico transmitido. Visível, no entender do EE, assim como da SV da PES, na afluência e alunos e numa participação ativa por parte do público presente, no que concerne à participação na última etapa da apresentação (Debate), onde se instituiu uma permuta recíproca, quer de sentimentos, quer de experiências vivenciadas ao longo do ano letivo. A metodologia implícita na apresentação do seminário foi desenvolvida com o objetivo de emoldurar a comunidade educativa no seio da temática patenteada. No que toca a esta conduta, o futuro docente desempenhou na íntegra a sua função, conferindo-se uma compreensão global do tema, por parte de todos os envolventes. No período conclusivo do evento, é de enaltecer a intervenção por parte da diretora do Externato Camões, a qual referiu o trabalho desenvolvido pelos EE nos diversos ramos onde participaram no decorrer do ano letivo, sendo considerados como uma mais valia para a escola e, celebrando, desta forma, o protocolo estabelecido com o ISMAI.

2.2. Socialização profissional e institucional

Em conformidade com Amaral da Cunha (2014) e Lave e Wenger (1991), a denominada comunidade prática provém do contacto com o espaço real de ensino, em que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade. Em virtude do contacto estabelecido com a comunidade, o futuro docente, estreia a sua construção identitária emergindo da convergência de uma estruturação individual e simultaneamente social do conhecimento, advinda de experiências próprias, mas também das experiências proporcionadas pelos relacionamentos informais, com os agentes que constituem a comunidade escolar, portanto é perceptível a função do OC para a entrada profissional (Batista & Queirós, 2013).

As duas componentes (participação e relação) que incrementam as funcionalidades de um docente, no seio da comunidade educativa, amplificaram-se com o desenrolar do tempo. No que acarreta à integração inicial, na EC, o EE recorda a fase inicial como atribulada, devido às adversidades que lhe são alheias, contudo após realizada a transição para a etapa intermédia da PES pode garantir que se percebe como um professor igual aos outros. Ao longo do processo de transição, as adaptações foram constantes, bem como as modificações, devido às particularidades da escola.

Relativamente ao ambiente vivenciado pelo EE, este constata que a realidade educativa que o rodeava na EC (ensino privado), é tendencialmente distinta do contexto público, visto que o contacto com a comunidade escolar é suficientemente próximo, proporcionando um diálogo frequente com os alunos, perfazendo uma relação professor-aluno mais emparelhada, onde expõem os seus problemas, quer sociais, quer familiares. Por conseguinte, Cushion e Denstone (2011) desfragmentam o conceito de socialização, referindo que o indivíduo é socializado por meio das normas, discursos, conhecimentos e dos diversos aspetos imbuídos numa cultura ocupacional ao longo do tempo. Assim sendo, a relação estabelecida com todos os docentes, além do grupo de EF, auxiliaram o EE na construção da sua própria identidade profissional e na resolução de problemáticas ocasionais, tendo resultados reflexivos nas práticas desenvolvidas em contexto de aula. Na mesma linha de pensamento, Wiltz (2000) assegura que as identidades são ordenadas por intermédio das experiências e interferidas por construções sociais. Ou seja, as experiências consequentes da participação ativa, do EE mediante as práticas específicas, em comunidades sociais, influenciam a construção e reconstrução da identidade profissional.

A relação criada, entre o EE, os intervenientes da PES e toda a comunidade escolar do externato, representou para o futuro docente um pilar capital na socialização profissional e institucional, o que para Pacheco (1995) retrata um constituinte integrante do processo de formação inicial de professores.

2.3. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação

Na componente alusiva à relação com a comunidade, é pertinente mencionar o sentimento de satisfação, oriundo da observação e interação com os alunos, fora do contexto de aula, onde é plausível a impressão construtiva apresentada nos alunos e, conseqüentemente, em torno de toda a comunidade educativa.

O EE verifica como sendo fulcrais para o seu desenvolvimento as experiências reais proporcionadas através da compreensão dos sentidos escolares, dos primeiros passos da integração numa profissão, da aprendizagem estabelecida através das conversas formais e informais com os colegas mais experientes. Na escola e no diálogo com outros professores, foi possível apreender a profissão, o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o exercício da avaliação como pilares centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Amaral da Cunha, 2014; Lave & Wenger, 1991).

No seio deste capítulo, o EE enaltece a relevância do envolvimento nas atividades nas quais esteve inserido, destacando o torneio de futebol do ensino secundário, na qual, em cooperação com o seu colega de estágio, ficou incumbido de organizar e concretizar. Ao longo da preparação deste evento, emergiram diversas adversidades, tendo de conceber novas estratégias e métodos para cada uma delas, tais como a organização das equipas, onde os EE estabeleceram um prazo limite, mas os discentes entregaram numa data posterior, o que dificultou a estruturação do torneio (esquema competitivo), tendo de efetuar alterações dia após dia. Contudo, no dia do torneio registou-se uma adversidade meteorológica, tendo mesmo de interromper a competição devido à falta de condições de segurança. Como solução, no período de interrupção, em coadjuvação com os restantes colegas do grupo de EF, reagrupou-se cinco sacos de sarapilheira, com o objetivo de limpar as áreas do campo que se encontravam molhadas, protagonizando o desenvolvimento do evento no período seguinte.

Nesta linha de pensamento, a atividade desenvolvida estabeleceu um marco na instituição, pois conseguiu-se o envolvimento de toda a comunidade em torno de um evento

desportivo, contribuindo para que as experiências e vivências possibilitassem um desenvolvimento recíproco das relações profissionais e pessoais.

3. Desenvolvimento profissional

3.1. Dificuldades e necessidade de formação

Para Cunha (2010), a sociedade atual é caracterizada pela constante mudança, sendo que todos os professores têm a necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como realizar uma permanente autoavaliação, ou reflexão, pois a simples prática do ensino não garante a sua melhoria e progressão.

Na etapa inicial da PES, o EE tinha inevitavelmente de recorrer ao OC, a fim de se preconizar em momentos específicos. Materializando todo o procedimento desenvolvido até à data corrente, é de enaltecer as capacidades pedagógicas momentâneas assimiladas, num curto espaço de tempo, deducionais da instrução refletida e pertinente, por parte do professor, em momentos característicos da aula (momentos finais), concedendo a resolução de adversidades que posteriormente possam erguer-se.

A familiaridade profissional permanente com o OC, permitiu ao EE analisar e resolver exíguos dilemas, assegurando uma evolução perseverante, uma vez que um docente que tenha uma aprimorada capacidade de autoanálise, bem como de reflexão sobre os momentos menos producentes das suas aulas, conseguirá desenvolver-se pedagogicamente e naturalmente coadjuvará os seus alunos a um progresso substancial.

No capítulo referente à organização e gestão de ensino, nomeadamente, na ordem que compete ao planeamento de aulas, o EE enaltece a cooperação do OC e da SV, visto que, desde o ponto inicial, foi possível determinar parâmetros singulares para a elaboração precisa dos PA. Como tal, a conduta empregue para a sua concretização centra-se no objetivo que pretende alcançar com uma turma, numa determinada modalidade, sendo que posteriormente executa o PA, em virtude da metodologia de ensino por etapas. Contudo reconhece a elevada pertinência do local onde se encontra inserido, onde devido às suas peculiaridades, revê uma metodologia de ensino por blocos.

A organização e gestão de ensino é fundamental para o planeamento e estruturação do ano letivo de um docente, todavia os PA, em contexto e execução prática têm o seu grau de importância equacionados, muito devido a um aglomerado de imprevisibilidades ocorrentes, bem como as adaptações constantes efetuadas, ao longo das aulas. Ou seja, o PA é apenas um ponto de partida, um guião, uma ferramenta que circunscreve um percurso pedagógico e não um utensílio que necessita, interruptamente, de ser cumprido.

O desenvolvimento profissional, tem sido um coeficiente que tem vindo a dilatar-se com o desenrolar do tempo, muito por mérito do labor concedido, pelo OC, disponibilizando documentos para estudo e fornecendo soluções eficazes para as contrariedades profissionais, com as quais se deparou no seu quotidiano.

3.2. Formação contínua: um imperativo da profissão

Em consenso com o ponto abordado anteriormente, e realçando o constructo contínuo do conhecimento, através das eminentes práticas efetuadas na EC, as preocupações do EE encontravam-se relacionadas com a organização e gestão do E/A, como a variação de um conhecimento teórico (académico) para um conhecimento prático (PES).

O EE refere que as tarefas de aspeto social, relacionadas com esta tipologia de atividades (ex.: acompanhamento dos cargos de gestão, atividades de enriquecimento curricular e participação em reuniões da escola) são agentes facilitadores da aprendizagem e consequentemente no desempenho de papéis e funções, gerando um encadeamento distinto com a comunidade escolar. As dinâmicas relacionadas com o pensamento, por intermédio da observação (reflexão), desempenham um dos exercícios mais expressivos para o comportamento pedagógico e para o progresso profissional de um professor. Adicionalmente, as atividades investigativas, de expressão operacional e escrita, são valorizadas pelo facto de permitirem estudar os problemas decorrentes da ação educativa do professor com vista à melhoria de processos.

O EE concebeu a grande maioria destas atividades, como individuais, sugerindo que a PES e, por conseguinte, a formação do indivíduo, é um trajeto pessoal (Chaix, 2002). Contudo, as componentes coletivas e de afinidade também tiveram lugar no seu percurso. Estas foram consideradas fundamentais à aprendizagem, aliando o seu desenvolvimento profissional, sendo que, em conformidade com a ideologia de Goodnough (2010), as experiências e a aprendizagem em comunidade (grupo) contribuem para a formação da identidade do professor. Isto porque, no aprender a ensinar, o professor estagiário envolve-se nas práticas, atividades e interesses compartilhados pelos membros da comunidade escolar.

IV. Reflexões finais

4.1. Experiência pessoal e profissional

O ano letivo no parâmetro pessoal e profissional representou para o EE um momento de ensino e aprendizagem ímpar, caracterizado pela oportunidade de crescimento progressivo.

No decurso da PES, planejaram e lecionaram-se aulas, organizaram-se atividades referentes aos eventos diários, planejaram-se torneios multidesportivos e preparou-se intervenções relacionadas com a importância da atividade física. Advindo aquisições de conhecimento prático, por intermédio da interação com uma panóplia de constituintes do meio escolar, de entre os quais se destaca os alunos, sendo eles os principais originadores de uma vivência e de um relacionamento muito próximo com a comunidade docente, capaz de veicular as normas da instituição com as funções que nela desempenham, concretamente, os relacionados com a EF e desporto. A interação com o NE, em conjunto com a SV, compõe uma fonte diferenciada de conhecimento, em virtude de proporcionar o acesso a uma cultura profissional especializada, promovendo a partilha e a discussão fundamentada, ingredientes primordiais do período formativo em questão, reforçando o conhecimento teórico, encaminhado dos anos antecedentes.

Neste traço ideológico, estabelecendo um paralelismo com ao reportório do EE, constata-se uma maturação, sustentada pela prática meditativa, resultante do confronto com a diversidade de experiências (Caires et al., 2010; Albuquerque et al., 2014). A retribuição profissional e pessoal sobreveio, principalmente, da capacidade de implicação dos discentes na sua aprendizagem, emergindo como estímulo para práticas significativas, aspetos mencionados na literatura, em concreto, por Caires, Almeida e Vieira (2010) e Cardoso, Batista e Graça (2016).

Em concordância com o referido anteriormente, é de enaltecer a necessidade de compreensão do que é ser um professor e, só após a obtenção desse significado literário, é que o EE interpretou os conhecimentos dos conteúdos relativos às UD como não sendo suficientes para um desempenho positivo da docência. Assim, é essencial conquistar o desenvolvimento da perceção das dificuldades dos alunos e, mediante esse reconhecimento, fornecer-lhes ferramentas para que estes possam combater as adversidades, enfatizando, na sua globalidade, as competências psicossociais, salientando-se que o foco essencial da lecionação por parte do EE, foi sempre o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Numa fase inicial, a postura adotada pelo EE, definida como intransigente e rigorosa não proporcionava diálogos muito extensos com a comunidade de uma forma geral, muito devido à sua personalidade cerrada. O comportamento e atitudes por parte dos alunos, especificamente da turma do 7.º ano provocava a indignação do EE, não harmonizando um relacionamento interpessoal desejado. Contudo, as reuniões de departamento, as reuniões de avaliação, em conjunto com as reuniões intercalares, auxiliaram o mestrando na percepção de determinados procedimentos e condutas, o que levou a uma moldagem do seu modo de relacionamento e intervenção com os elementos da turma, protagonizando um desfecho de ano letivo realmente produtivo para todos os intervenientes da prática.

A experiência pessoal e profissional surgiu de uma forma natural, sendo que o EE valorizou as relações dialógicas estabelecidas com a comunidade educativa, mas em particular com os alunos, representando para estes, um padrão nos diversos contextos (interior e exterior da sala de aula), como indivíduo conhecedor dos seus valores deontológicos, exponenciando os seus compromentimentos, por meio do desenvolvimento comum e educativo.

Em síntese, o processo académico característico do ISMAI, foi fundamental para a execução correta da profissionalidade docente, todavia o quotidiano vivido no contexto escolar, revelou-se fulcral, dando oportunidade ao EE de pesquisar, gerar, testar e observar todas as sugestões primárias.

4.2. A componente ético-profissional

Em conformidade com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o desenvolvimento pessoal e profissional do EE, futuro docente, sustenta-se na responsabilização cívica e educativa das suas funções, em concordância com os juízos éticos e deontológicos correlacionados, de um modo transversal, com a dimensão profissional, social e ético; a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade; a dimensão do desenvolvimento do E/A e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Deste modo, o EE assumiu um relacionamento ético, instituindo uma cooperação sustentada no trabalho, respeito e harmonia, sendo que a docência protagonizou-se por intermédio destes três fatores, revelando-se produtor e proativo para a comunidade escolar. No caso da PES em particular, a deontologia e os valores morais encontram-se implícitos nos momentos partilhados com o NE, como também com todos os constituintes do meio escolar.

O aspirante a professor, no capítulo ético, evidenciou a importância da partilha de experiências entre docentes, podendo beneficiar o desenvolvimento do seu discernimento analítico, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Na PES, o trabalho individualizado é, na grande maioria das circunstâncias, um sinónimo de melhoramento das suas aptidões, devido ao comportamento administrado pelo EE, submetendo-o à saída da sua zona de conforto e tendo, conseqüentemente, de adquirir novos processos e métodos de trabalho, sustentados nos seus valores educacionais.

4.3. Realidade do contexto escolar: impacto da PES

Gonçalves (2009) defende que o período inicial da PES corresponde ao equilíbrio entre a busca da “sobrevivência” diante do “choque da realidade” e o entusiasmo, caracterizado pelo descobrimento da realidade profissional vivenciada. No seu quotidiano, o EE denota que ao longo do processo de formação, desenvolveu de modo construtivo a sua identidade pessoal e profissional, adquirindo conhecimentos procedentes das reuniões de NE, das concentrações informais com os outros docentes, por meio das atividades realizadas junto com os outros grupos disciplinares na EC.

De acordo com Rolim (2013), a PES tem um choque educativo, com maior incidência no EE, que foi o centro deste processo. Não obstante, este procedimento conteve duas fases, sendo a primeira a introdução do EE no contexto real de ensino e a segunda potencializada pelo mesmo, consistindo na conciliação de uma formação inovadora aos seus discentes, alicerçada nas metodologias de ensino providas, adequadamente, do ISMAI. Originou-se assim um contexto de aula distinto, pois usualmente apenas se encontrava disponível um docente para lecionar as aulas, contudo, no decorrer deste ano letivo existiram três professores disponíveis, apesar de apenas um assumir a aula e os restantes contribuíram para uma transmissão mais especializada dos conhecimentos, assim como auxiliaram na reunião das normas de segurança necessárias para a efetuação de uma determinada modalidade.

Nesta ocorrência o OC desenvolveu um trabalho particularmente distinto dos anos antecedentes, visto que foi a primeira vez que o EC acolheu EE, o que conseqüentemente alterou o seu trabalho, não se debruçando unicamente nas suas turmas, nem nas responsabilidades internas, mas também no contributo para a formação profissional do EE. O OC, de certo modo, atualizou-se profissionalmente, bem como transpareceu para o EE as suas

experiências pessoais e profissionais, caracterizando-se igualmente um processo recíproco formação profissional.

A PES é considerada pelo EE como um espaço de mobilização de vivências e aprendizagens relacionadas com a sua estória pessoal e com a sua formação académica anterior, para as diferentes metodologias de ensino implementadas nas suas turmas. No que concerne à formação académica no ISMAI, o relato do EE é ilustrativo desse entendimento. Efetivamente, este considera essencial perceber como corrigir os seus erros *in loco* (Schön, 1997, 2000), preparando-o melhor para a prática pedagógica em contexto escolar. Os conhecimentos são mutáveis, tendo isto ficado bem patente ao longo deste processo diminuto, mas ao mesmo tempo intenso.

As proficiências adquiridas no decorrer deste ano letivo foram inimitáveis às espectadas no início da experiência PES. Esta experiência foi a base do futuro profissional do EE, sendo que o arbítrio de ser professor de EF adquiriu um estatuto perentório na sua vida. A PES proporcionou ao EE uma experiência inigualável e uma responsabilidade avultada em torno do seu percurso experiencial, potenciando no parâmetro pessoal o seu relacionamento com várias faixas etárias e, conseqüentemente, exponenciou a sua formação profissional relacionando-se com agentes educativos e discentes com distintas formas de ser e de estar.

É o término de uma etapa académica aliada ao início da atividade profissional, no qual ocorreu um procedimento de simbiose, que engloba a transmissão de conhecimentos de ambas as partes, onde o elemento central, o EE, acaba por ser o mais privilegiado ao longo de todo este processo.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Porto: Editora FADEUP.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- 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. 31-52). Porto: FADEUP.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). O estágio na formação de professores: Validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 1-12.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Chaix, M. L. (2002). Du technicien à l'ingénieur, les transitions indetitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs. *Recherche et formation*, 41, 83-101.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: O “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11 (2), 41-52.

Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. In R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 95-107). Wiltshire: Routledge

Flores, M. (2004). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In: Moraes, M. C., Pacheco, J., Evangelista, M. O. (Orgs.). *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 127-160.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22, 219-232.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional docente*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Gonçalves, J.A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente-fases da carreira, currículo e supervisão*. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.

Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.

Gouveia-Pereira. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência. A Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-39). Porto: Editora FADEUP.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation* (C. U. Press Ed. 18th ed.). New York Cambridge University Press.

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Eds.), *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas* (2nd ed., pp. 87- 126). Porto: Porto Editora.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Setúbal: ESE.

Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-81). Porto: Editora FADEUP.

Quina, J.N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). *Identidade Profissional Docente: influência do conhecimento profissional*. In P. Queirós, P. Batista & R.

Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores: reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 147-163). Porto: FADEUP.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 53-83.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-204). Lisboa: FMH.

Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos, in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.

Simões, M. A. F. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Aberta, Lisboa.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.

Wiltz, A. (2000). Whose body matters? Feminist sociology and the corporeal turn in sociology and feminism. *Body and Society*, 6(2), 1-24.

Outros documentos consultados

Programa Nacional de Educação Física (2001). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Projeto educativo “Externato Camões” (2015 – 2018)

Decreto-Lei n.º74/2006 de 24 de março. Regulamenta o regime jurídico e os respetivos diplomas do ensino superior

Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário

Decreto-Lei n.º63/2016 de 13 de setembro. Cria o diploma de técnico superior profissional.