

Ricardo João da Silva Garcês
n.º 28091

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 Básicos e Secundários, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor António Paulo Sá Marques Oliveira do Instituto Universitário da Maia e pelo Professor Mestre Vladimiro Campos da Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto.

Garcês, R. (2018). Relatório da Prática de Ensino Supervisionado do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

**PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADO;
PRÁTICA PROFISSIONAL**

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, por estarem sempre do meu lado, por compreenderem por vezes o incompreensível e por terem feito de mim tudo aquilo que sou hoje.

Ao meu irmão, por ser a pessoa mais próxima, por estar a meu lado em todo o processo, por ser um exemplo de dedicação, uma referência e uma inspiração.

Aos meus avós maternos, por me tratarem como um verdadeiro filho mais novo. Por me apoiarem, educarem e por me ajudarem, quando mais ninguém o poderia fazer, ainda que a responsabilidade não fosse deles.

Aos meus amigos Grilo, Rafael e António, pelo companheirismo, pelos sorrisos, pelos momentos inesgotáveis de boa disposição. Ao Pedro e à Sofia, não há agradecimentos suficientes por toda a ajuda, os minutos dispensados e apoio prestado.

Ao Luís e ao Jorge, meus companheiros nesta viagem. Muitas memórias, mútuo apoio, aprendizagem, partilha, cooperação e entreaajuda.

À Escola Básica Secundária do Cerco, pela oportunidade de ter uma aventura deste tipo. Entrei nesta etapa sem certezas absolutas e saí com metas, objetivos delineados. Foi dos melhores anos da minha vida. Aprendi, convivi, fui feliz, conheci pessoas que marcarão a minha vida para sempre.

Ao meu 11^oC, por serem únicos. Não melhores, nem piores. Apenas diferentes. Por quererem aprender e por me ensinarem tanto. Por me fazerem feliz, por tanto bom momento.

Ao professor cooperante, Vladimiro Campos, por todos os ensinamentos, pelo apoio, pelas correções, por me deixar errar, por me obrigar a pensar, por me frustrar, mas, acima de tudo, por me fazer crescer.

Ao professor Doutor Paulo Sá, por ser tão prestável, tão acessível, de trato tão fácil. Por me ensinar muito com simples observações, pela atenção ao detalhe, pelo perfeccionismo e por me apoiar e incentivar, por muito que, algumas vezes, o tenha feito sem se aperceber.

Resumo

O presente relatório surge como relato e reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada, visando descrever detalhadamente as ocorrências ao longo da mesma, bem como a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pelo Instituto Universitário da Maia, apresentando o trabalho desenvolvido ao longo do ano na Escola Básica e Secundária do Cerco.

Este relatório é composto por 4 capítulos: *I. Dimensões*, onde são elencados os motivos pelos quais escolhi esta profissão e as minhas expectativas antes do início deste ano letivo; *II. Prática em contexto* que se refere à importância da Prática de Ensino Supervisionada, estando também caracterizada a escola onde a mesma foi efetuada; *III. Prática Profissional: do plano de análise ao da intervenção*, no qual estão contempladas a organização do processo de ensino, desde o planeamento e realização até à avaliação, encontrando-se ainda a participação na escola através das atividades realizadas, da socialização e da importância da formação ao longo da carreira do professor; *IV. Reflexões finais*, onde é feito um balanço de toda esta experiência, bem como da importância e impacto da Prática de Ensino Supervisionada quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

PALAVRAS CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADO;
PRÁTICA PROFISSIONAL

Abstract

The present report is both a narrative and final reflection of the Supervised Teaching Practice, aiming to describe in detail the occurrences along the same, as well as obtaining the Master's degree in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education by the University Institute of Maia, presenting the work developed throughout the year at Basic and Secondary Scholl of Cerco of Porto.

This report is composed of 4 chapters: I. Dimensions, which list the reasons why I chose this profession and my expectations before the beginning of this school year; II. Practical in context that refers to the importance of the Supervised Teaching Practice, also being characterized the school where it was done; III. Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, which includes the organization of the teaching process, from planning and realization to evaluation, and participation in school through activities, socialization and the importance of through the teacher's career; IV. Final reflections, which summarizes all this experience, as well as the importance and impact of the Supervised Teaching Practice, both personally and professionally.

**KEY WORD: SCHOLL EDUCATION; SUPERVISER TEACHING PRACTICE;
PROFESSIONAL PRACTICE;**

Résumé

Ce rapport est un rapport final et une réflexion et la Pratique Pédagogique Supervisée, décrire en détail les événements le long du même, ainsi que la réalisation du degré de Maître d'enseignement l'éducation physique, dans l'enseignement de base et secondaire dans l'Institut Université de Maia, présenter le travail développé tout au long de l'année et Collège et Lycée du Cerco du Porto.

Ce rapport est composé et 4 chapitres : I. *Dimensions*, où sont énumérés les raisons pour lesquelles j'ai choisi ce métier et mes attentes avant le début de cette année scolaire ; II. *Pratique contexte qui fait référence à l'importance de et la Pratique Pédagogique Supervisée*, étant également caractérisé l'école où il a été réalisé ; III. *Pratique Professionnelle* : du plan d'analyse au plan d'intervention, dans lequel l'organisation du processus d'enseignement est envisagée, de la planification et de la mise en œuvre à l'évaluation, la participation à l'école a également été observée à travers les activités menées, de la socialisation et de l'importance de la formation tout au long de la carrière de l'enseignant ; IV. *Pensées Finales*, où toute l'expérience est passée en revue, ainsi que l'importance et l'impact et la Pratique Pédagogique Supervisée soit personnellement, soit au niveau professionnel.

MOTS CLÉS: *PRATIQUE PÉDAGOGIQUE SUPERVISÉE; PRATIQUE PROFESSIONNELLE; ÉDUCATION PHYSIQUE*

Índice de Siglas e Acrónimos

EE	Estudante(s) Estagiário(s)
EF	Educação Física
EBSC	Escola Básica Secundaria Cerco
ISMAI	Instituto Universitário da Maia
OC	Orientador Cooperante
PES	Prática Ensino Supervisionada
SUP	Supervisor
UC	Unidade Curricular
UD	Unidade Didática

Índice Geral

AGRADACIMENTOS	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Résumé	vi
Índice de Siglas e Acrónimos	viii
Introdução	1
I. Dimensões: pessoal e profissional	3
1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2. Expectativas iniciais	3
II. Prática em contexto	5
1. A importância da PES	5
2. A escola cooperante: lugar de prática	6
III. Prática profissional: Plano da análise ao da intervenção	8
1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	8
1.1 Planeamento(Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão).8	
1.2 Realização (Instrução, Gestão, Disciplina, Clima, Ajustamento)	11
1.3 Construir e (re)construir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação	17
2. Participar na escola e Relação com a comunidade	18
2.1 Atividades realizadas	18
2.2 Socialização profissional e institucional	19
2.3 Fazer aprender para lá da sala de aula: Impactos da minha experiência e a atuação	19
3. Desenvolvimento profissional	20
3.1 Dificuldades e necessidades de formação	20
3.2 Formação Contínua: um imperativo da profissão	20
IV. Reflexões finais	22
4.1 Experiência pessoal e profissional	22
4.2 A componente ético-profissional	23
4.3 Realidade do contexto escolar: Impacto da PES	23
Referencias bibliográficas	25
Outros documentos consultados	30

Introdução

O presente relatório de PES surge como tarefa final no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pelo Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

De acordo com Resende e Lima (2016) há, historicamente, duas vertentes relacionadas com a Educação Física (EF), a saber, o desporto e a saúde, reconhecendo-se, ainda assim, o alargamento do conceito de EF a algo que abrange várias atividades e um pluralismo de valores. Ainda segundo os mesmos autores (p.4) “a EF e o Desporto providenciam oportunidades para conhecer outras pessoas, aprender novas habilidades e experienciar novas emoções que não estão disponíveis noutros contextos”.

Lima, Castro, Cardoso e Resende (2014) expõem o processo de formação de professores de EF, referindo que existem dois anos formativos, sendo apenas o último de profissionalização, resultando na PES. Esta é entendida como um “processo complexo, multidimensional e étápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola” (Seabra, Silva & Resende, 2016, p.33). O estágio pedagógico constitui o primeiro contacto dos estudantes com a prática, propiciando a consciencialização da realidade e responsabilidade que advém do desempenho da profissão, tal como afirmam Albuquerque, Graça e Januário (2005). A PES vai, portanto, muito para além de um simples requisito indispensável para o cumprimento curricular, assumindo-se, de acordo com Sá e Costa (2009) como um período em que são apresentadas várias exigências aos Estudantes Estagiários (EE) nos mais variados âmbitos, desde o pessoal até ao social, passando, claro está, pelo domínio institucional e formativo. Estas exigências, na opinião de Cunha (2008), resultam do confronto relacionado com a transição da instituição de formação para a escola onde se realiza o estágio e a passagem da teoria para a prática.

A minha PES foi realizado na Escola Básica e Secundária do Cerco (EBSC). Esta é uma escola de ensino público, com características muito próprias, o que nos permitiu um contacto com a realidade, diferente daquele que seria expectável, mas acima de tudo, providenciou-me uma experiência enriquecedora não só a nível profissional como também a nível pessoal.

Este relatório aporta vivências em três áreas distintas, designadamente, na dimensão pessoal e profissional, na prática em contexto e por último na prática profissional. Assim, o presente documento, foi desenvolvido consciente, ponderada e criticamente, devendo, tal como referem Albuquerque, Freitas e Silva (2014), refletir a experiência que foi o estágio, bem como o desenvolvimento ocorrido nos diferentes domínios de intervenção.

I. Dimensões: pessoal e profissional

1. Uma decisão a partir de um percurso

Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 524) “cada professor constrói a sua identidade profissional de um modo próprio e singular”, tendo em conta que este processo surge na infância e continua nos anos seguintes de formação. A identificação com a profissão é, também ela, um processo que vai ocorrendo ao longo da vida (Resende, Carvalho, Silva, Albuquerque, Lima e Castro, 2014), construindo-se, deste modo, o professor, enquanto profissional, a partir das mais variadas referências, desde o historial familiar até ao envolvimento com o ambiente, passando pelas suas convivências (Cunha, 2002).

Desde cedo o desporto assumiu um papel ativo na minha infância. Aos 5 anos de idade entrei no escalão de Traquinas no futebol, realizando simultaneamente natação por pressão parental na altura. A certo momento do meu crescimento pessoal e desenvolvimento de identidade decidi sair da natação e dedicar-me totalmente ao futsal. Sendo assim, aos 14 anos descobro o mundo do futsal onde me mantive até aos dias de hoje, jogando sempre a nível federado. No final do secundário a continuação dos estudos era uma certeza para mim e Educação Física e Desporto era a Licenciatura que desejava. Conclui com sucesso esta etapa da minha formatura académica delineada a ingressão no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. A área do Ensino foi sempre a primeira opção para a realização do mestrado visto que na área do treino já estou inserido no Atletismo e no Futsal, assim a formação no Ensino era mais possível uma saída profissional para mim.

2. Expectativas iniciais

A minha paixão pela arte de ensinar, o impacto que o papel dos Professores tem na sociedade, ajudou na decisão em obter o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário e foi desde o secundário uma meta a alcançar. As vivências das minhas aulas como aluno, as influências dos bons Professores, felizmente tive bastantes, deram-me prazer em realizar atividade física, iniciativa e confiança em entrar na licenciatura e lutar até chegar a esta etapa. Desse modo, inicia-se oficialmente esta nova/última etapa do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário no Agrupamento de Escolas do Cerco, cujo

já tinha sido alvo de visitas minhas no contexto de trabalhos para Prática Pedagógica I/II e Cultura de Escolas, observando desse modo, as condições excelentes que a escola possui para a prática de Educação Física, quer nos espaços oferecidos, quer no estado do material e a quantidade do mesmo disponibilizado para a Educação Física. Estes fatores tiveram uma preponderância enorme na seleção das escolas para ingressar, colocando assim, o Agrupamento de Escolas do Cerco uma das minhas primeiras 3 opções.

Quanto ao ambiente social em que a escola se insere, é sem dúvida, um desafio visto que existem muitos alunos com dificuldades financeiras, carências de afetividade e de relacionamentos em casa. Dessa forma, prevejo que seja uma experiência totalmente diferente mas que não deixa de ser uma realidade que existe nas escolas do nosso país. O Professor Vladimiro Campos, orientador de estágios na escola, tive a oportunidade de o conhecer nas visitas á escola, ficando com a opinião pessoal que era um ser-humano com princípios, personalidade, boa disposição, mas acima de tudo bastante profissional.

Pretendo ao longo do ano estabelecer uma boa relação, poder falar abertamente de qualquer conteúdo e que tenha uma atitude critica e construtiva para comigo ao longo das aulas, de forma a acabar este estagio com mais e melhores competências quer na lecionação das aulas, na abordagem ao contexto social e afetivo com os alunos, ou seja, tornar-me um melhor Professor e uma pessoa mais preparada e vivenciada do contexto das escolas no final.

Espero ao longo do ano sair da minha zona de conforto, no “modo operandis” das minhas aulas, de forma a desafiar-me como Professor, necessitar de adaptações, criar uma conduta de procura contínua de conhecimento dos conteúdos, refletir na pedagogia a abordar em determinados contextos de aula. Desse modo, no final do ano, pretendo possuir mais ferramentas de ensino, adaptar-me às necessidades que este ano de trabalho me apresentar, perceber se a minha postura, valores como Professor são o que realmente pretendo transmitir aos alunos e terminar o ano com a clara perceção de evolução dos meus alunos, nas habilidades motoras, no seu comportamento em contexto de aula e social.

II. Prática em contexto

1. A importância da PES

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), Sá-Chaves (2007) e Vieira (1993), o processo formativo do professor de EF, realizado sob supervisão pedagógica ocorre fundamentalmente em dois desígnios: a monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, estando alocada, neste processo, a parte reflexiva e experimental na ação. Segundo Seabra, Silva e Resende (2016), a experiência docente conjugada com as diversas reflexões realizadas dos diferentes momentos e etapas, possibilita aprofundar o exercício profissional e a sua relação entre os diferentes autores.

No fim do primeiro ano de mestrado, depois de todas as aulas disruptivas, inovadoras, “out-of-box” realizadas nas UD ao longo desse ano, bastantes expectativas foram criadas e teorizadas. Reconheço, também que encontrava num nível insuficiente e com ideias que não podiam passar da teoria para a prática, quer pelo contexto da escola, a nível socioeconómico, quer pela minha conduta como EE e o perfil de Professor que queria desenvolver ao longo do ano. É nesta fase que tenho de realçar a enorme preponderância e influência que o meu Orientador Cooperante, Professor Vladimiro Campos, e do Professor Doutor Paulo Sá, meu Supervisor teve na ajuda e aconselhamento na minha formação contínua ao longo do ano de formação, na minha construção de identidade como Professor. Aprimorei os meus conhecimentos com todas as críticas construtivas, conselhos, mas não posso deixar de destacar a influência dos meus colegas estagiários no apoio, quer a nível pedagógico, nos conselhos para melhorias na gestão da aula, em todos os debates realizados no final das aulas, na ajuda nas atividades anuais, mas principalmente pela amizade e apoio que proporcionou um ambiente de coesão e alegria entre núcleo de estágio no dia-a-dia na escola.

2. A escola cooperante: lugar de prática

A escola cooperante é o local onde convergem as culturas dos estagiários, alunos e demais professores (Lima *et al.*, 2014).

A Escola Básica e Secundaria do Cerco (EBSC) localiza-se na Rua Nossa Senhora do Calvário, 4300-357, Campanhã, Porto.

O Bairro do Cerco do Porto foi construído na década de 60. O objetivo primordial da construção deste Bairro Social (e de outros que surgiram posteriormente) foi de albergar famílias oriundas de zonas pobres e degradadas da cidade do Porto, de baixo nível social e cultural, de poucos recursos financeiros e baixas expectativas devido, sobretudo, à existência de desemprego e conseqüente ausência de projetos de vida, obrigando muitas destas famílias a manter uma luta cerrada pela sobrevivência, arrastando-as, por vezes, para estilos de vida desviantes, provocando a exclusão total no seio da comunidade em que estão inseridos, refletindo-se os efeitos nos seus descendentes.

Nos últimos anos, num enquadramento de crise económica generalizada, os problemas sociais têm vindo a acentuar-se, bem como as vulnerabilidades e riscos envolvidos. Uma grande parte da população vive em condições económicas e socialmente desfavorecidas. Um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional. Isto traduz-se numa percentagem maior de abandono escolar e de menos adesão ao ensino secundário.

Quanto à oferta desportiva nas proximidades, há alunos que praticam desporto competitivo, exercício físico ou atividade física por lazer. Nas imediações da EBSC, encontramos alguns ginásios, como o Fitness Hut, o Antas Prime Fitness e o Solinca do Estádio do Dragão, frequentados já por bastantes alunos do ensino secundário. Estes estabelecimentos proporcionam uma alternativa à realização de exercício físico vendo o reforço muscular em ginásio como a melhor alternativa para prosseguir assim a prática de exercício físico para alguns alunos.

Ainda assim, e no que refere aos alunos que continuam a praticar desporto fora do contexto escolar, nas proximidades da EBSC. Destacam-se o Académico, o CDUP, o Futebol Clube do Porto (campo da Constituição) com ofertas no futebol, voleibol, basquetebol e andebol, sendo

estas as modalidades que a maioria dos alunos da EBSC pratica, no que diz respeito ao desporto de competição.

Relativamente aos espaços físicos destinados à aula de EF, a EBSC tem 2 pavilhões, com todo o material necessário para qualquer UD a lecionar, com um ginásio incorporado num pavilhão, o estado das instalações e do material é de realçar, os balneários e as condições de higiene destes espaços nunca foram alvo de observação. Nos espaços exteriores, a EBSC possui 2 campos exteriores.

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

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Conceção de ensino

1.1. Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão)

O planeamento é uma base fundamental do processo de ensino e aprendizagem de modo a que este decorra da forma mais natural e controlada possível.

Bento (2003), refere que a planificação é o elo de ligação fundamental entre o que pretendemos teoricamente e aquilo que se traduz em termos práticos. De acordo com o mesmo autor, a planificação é uma atividade que está diretamente relacionada com a realização do ensino, podendo-se traduzir na seguinte sequência:

Elaboração do Plano → Realização do Plano → Controlo do Plano → Confirmação/Alteração do Plano.

Em consonância com este autor, Moura, Alvarenga, Oliveira, Gimenes e Assis, (2016, p. 4) definem o planeamento como “uma previsão de atividades que pretendemos realizar com êxito”.

Planeamento Anual

Na EBSC foi-nos disponibilizado um documento com as modalidades a serem abordadas ao longo do ano, pelo que a planificação anual em termos de conteúdos e modalidades foi imediatamente realizada. Esta foi muito importante e, indo ao encontro ao referido por Bento (2003), houve, naquele momento, uma necessidade de delinear, de forma clara, os objetivos que se pretendiam alcançar.

Na primeira reunião entre o OC, e os EE, ficou de imediato uma ideia da realidade que iríamos encontrar, das dificuldades, da forma como deveríamos planificar e abordar as

modalidades. Para além disso, debatemos alguns aspetos particulares das turmas, o que, obviamente foi uma grande ajuda de modo a tornar o planeamento das aulas consciente e devidamente estruturado, dado que, para lá dos seus conhecimentos, o docente de EF deve planear, de forma adequada e contextualizada, para que possa atingir os seus objetivos (Moura *et al.*, 2016).

Planeamento por período

No início de cada período, e tendo em conta as modalidades presentes no planeamento anual, foram definidas, em reuniões com o OC e os EE, as modalidades a abordar. Ao longo do primeiro período foi abordado o Râguebi, o badminton e a Dança; no segundo período voleibol, ginástica; no terceiro período a modalidade dominante foi o futebol, tendo também sido realizadas algumas aulas como o planeamento exigia de ginástica. Para além disto, convém ressaltar que as aulas destinadas à melhoria da aptidão física foram transversais aos três períodos, uma vez que faz parte do programa nacional de EF e que é uma área em que me sentia bastante confortável. Dessa forma, depois de discussão de ideias com o OC, consideramos pertinente visto que as duas aulas semanais eram de 90 minutos, na primeira meia hora de uma dessas aulas semanais seria disponibilizada e devidamente planeada para a melhoria da aptidão física. Em algumas dessas aulas, para além dos exercícios calisténicos ou do recurso ao material disponibilizado pela EBSC, foram utilizados halteres e outros materiais similares externos, cuja logística e transporte para as aulas ficou ao nosso encargo. De realçar a flexibilidade do nosso OC, no planeamento e em consequentes alterações do mesmo depois de devida justificação e reflexão em grupo. Esta particularidade tornou este processo do Planeamento mais exigente e com uma responsabilidade sempre acrescida à medida que os períodos foram lecionados.

Planeamento de Unidades Didáticas

A planificação das UD foi um dos processos de planeamento que mais dificuldades e competências de trabalho e reflexão exigiu ao longo do ano de PES.

Os conteúdos a abordar, bem como a sua sequência e extensão, foram delineados junto do OC em reuniões no início de cada período. O nível da turma em questão, as vivências

desportivas dos alunos, uma vez que uma das turmas tinha um nível elevadíssimo na ginástica visto que muitos alunos da turma tiveram anos de prática desportiva nessa modalidade, o que tornou o planeamento para essa UD condicionado exigindo níveis e progressões de exercícios ao longo das aulas mais exigentes e complexos.

Para que a planificação das UD ficasse registada, recorreu-se à grelha proposta por Vickers (1990), um documento comum às mais variadas modalidades, onde os conteúdos são organizados e distribuídos pelas aulas destinadas à modalidade em questão. Estes conteúdos surgiam do Programa Nacional de Educação Física, este concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores.

Plano de Aula/Reflexão

Lopes, Neto, Parente, Araújo, Sousa e Moura (2016) referem-se ao planeamento como o ato de organizar, analisar e refletir acerca das situações, possibilitando que se antecipem as situações de modo a minimizar possíveis problemas. A elaboração do plano de aula ocorreu de acordo com o previsto na grelha de Vickers da respetiva modalidade, até 24 horas antes da aula a realizar, os planos de aula teriam de ser entregues ao OC de modo a poder serem feitas devidas alterações e ser devolvido o feedback do OC. Numa fase inicial, a gestão do tempo de aula, a progressão dos exercícios e a devida utilização das terminologias corretas no desenvolvimento do plano de aula foram algumas das adaptações e dificuldades sentidas.

Para Bento (2003, p.152) “existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão da validade universal”. No nosso caso, os planos contemplavam esquemas metodológicos, palavras-chave e a descrição do que era pretendido com cada exercício. De qualquer das formas, um dos ensinamentos que já trazíamos do primeiro ano de mestrado e que se pôde comprovar na prática, foi a flexibilidade do plano de aula, que deve ser apenas um documento orientador e de suporte à aula. Nesta fase é essencial o papel do nosso OC nas sucessivas correções e alertas para o caráter flexível e adaptativo que o plano de aula possui. Várias vezes os exercícios estavam a ter uma boa dinâmica, os alunos à medida que recebiam os feedbacks, os critérios de êxito eram alcançados, o exercício estava a decorrer bem e numa fase em que os alunos finalmente conseguiam perceber as suas adaptações e retirar prazer na execução do exercício, nós interrompíamos de modo a seguir em concordância com o tempo estipulado pelo plano de aula para cada respetivo exercício.

Em relação às reflexões de aula, ficou estipulado entregar a reflexão de cada aula no seguimento do plano de aula para a aula seguinte. Desta forma este processo seria sempre realizado num espaço temporal curto e que iria permitir realizar uma reflexão consciente e com um balanço geral e bem presente de todos as fases da aula.

1.2. Realização (Instrução, Gestão, Disciplina, Clima, Ajustamentos)

Feito o planeamento, foi necessário passar da teoria à prática, enfrentar as dificuldades inerentes a este processo inicial de profissionalização, contactar diretamente com os alunos e enfrentar o inesperado a todo o momento. É nesta fase que se afere e valida a gestão e a organização da aula, tal como a capacidade do professor para criar um ambiente favorável e propício ao desenvolvimento positivo e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem (Rolim, 2013).

Instrução

Numa disciplina onde a teoria, os livros, a reflexão e estudo sobre a aula raramente existe, a comunicação assume um papel preponderante para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido.

O modo como o professor efetua a sua instrução tem um impacto direto na forma como os seus alunos interpretam e assimilam a informação e, posteriormente, realizam as tarefas pedidas (Graça & Mesquita, 2006).

De realçar o privilégio em trabalhar com as turmas que me foram atribuídas ao longo do ano, principalmente a minha turma “mãe” que acompanhei e lecionei maioritariamente, tendo sido uma adaptação fácil na gestão da aula e no processo de instrução, na medida em que numa grande maioria tornaram bastante simples e pratico o processo de instrução com o seu comportamento adequado e interesse nas aulas. Ainda assim, reconhecer, que foi necessária uma adaptação gradual, isto porque, inicialmente, os alunos tinham alguma dificuldade em compreender o que lhes estava a ser solicitado, talvez por lhes dar informação em demasia ou

utilizar terminologia excessivamente específica (Arends, 2008). Para além disso, recorreremos sempre a palavras-chave em cada exercício, ajustando gradualmente o uso das mesmas, enfatizando crescentemente o uso qualitativo em detrimento da quantidade de palavras-chave ou critérios de êxito que eram proferidos, tal como aconselha Rink (2014). Este autor acrescenta ainda que se deve privilegiar a pertinência das mesmas para que se obtenha sucesso na apresentação da tarefa. Um dos maiores cuidados, ao longo deste ano, foi estar interventivo na aula, recorrendo a feedbacks pedagógicos. Visto que existe vários tipos de feedbacks e que podem ser aplicados em diferentes momentos da aula. Foi priorizado o recurso a feedbacks verbais, imediatamente após as execuções dos alunos e, apesar de haver momentos em que a aula foi interrompida para se transmitir um feedback geral ou em pequenos grupos, procurou-se, sempre que possível utilizar os feedbacks dirigidos a cada aluno, individualmente, para poder fazer face às suas necessidades específicas (Rink, 2014).

Gestão

Claro e Filgueiras (2009) referem-se à gestão da aula como uma valência que permite e possibilita ao professor manter um clima adequado e propício às aprendizagens, reforçando que esta é, por norma, uma das maiores dificuldades dos EE. No meu caso, estas dificuldades senti maioritariamente na turma do 6º ano, pela imaturidade própria normalmente existente na faixa etária, mas sem realçar o caráter mais desobediente e rebelde de muitos alunos nesta turma. A falta de regras, de comportamentos adequados no momento de aprendizagem como é uma aula, tornou esta turma um desafio na gestão da aula. Isto proporcionou vários debates entre o núcleo de EE e o nosso OC, que ao longo das aulas foi se ajustando estratégias e rentabilizando momentos da aula de modo a atingir com maior facilidade os objetivos da aula e a gestão da mesma. Um dos aspetos positivos, e transversal a qualquer das três turmas, foi a escassez de tempos mortos, em virtude da duração da aula, o que me fez realmente entender que o tempo da mesma é precioso pelo que deve ser eficazmente utilizado.

Disciplina

Segundo Oliveira (2001) a dimensão disciplina é entendida como a capacidade de o professor lidar com as ocorrências da sua aula, nomeadamente ao nível do controlo de turma.

Ressalve-se que, tendo passado por as 3 turmas com as quais tivemos contacto direto ao longo do ano, não foram reportados casos de indisciplina, o que vai contra o número crescente de ocorrências de desrespeito verificados em contexto escolar (Santos, Rodrigues, Fuzii, Oliveira, Oliveira, Peluqui & Dario, 2009). Para isto, reconheço que nós, EE, o nosso OC mostrou desde inicio a relação a ter, as estratégias a utilizar de modo a ter os alunos como nossos aliados e não partes desintegradas da aula, no meu entender esta foi uma das maiores aprendizagens e desafios de socialização ao longo da minha PES e se tornaram um dos pontos mais positivos a retirar no final de toda esta aprendizagem.

Clima

Um dos aspetos que considerei fundamental, mesmo antes de iniciar este estágio, prende-se com o clima na aula, que quando auspicioso transpõe a importância e o papel do professor de EF para lá da aula, potenciando a transmissão de valores ao nível da cidadania (Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves & Resende, 2014).

Fazendo um balanço daquilo que foi a minha atuação, consideramos que um dos pontos em que se observou um desempenho francamente positivo esteve relacionado com o bom ambiente que foi constantemente fomentado nas aulas, através da adoção de uma postura descontraída que me caracteriza, pese embora me repute como capaz de fazer sentir a minha presença e impor-me. Outro fator que na minha opinião facilitou e proporcionou um clima saudável, alegre, com notória vontade de os alunos realizarem as aulas, foi a minha envolvência no desporto escolar na EBSC, em todas as atividades anuais e na presença no recinto escolar diariamente e na socialização com os alunos no intervalo entre aulas.

Ajustamentos

Apesar de, teoricamente, tudo fazer sentido, e de os planos de aula serem validados pelo OC, a verdade é que, por um ou outro motivo, muitas vezes a aula não decorreu como idealizado, obrigando o professor a efetuar alterações. Estas podem ser feitas não só numa aula, de forma isolada, como também ao longo de toda a UD, ou mesmo ao nível de planeamento anual, modificando os objetivos em função da resposta dada pelos alunos à abordagem proposta. A capacidade de fazer ajustes em função do observado, de parar para refletir, e de

debater, confrontando pontos de vista e abordagens distintas possibilita o desenvolvimento profissional.

Um dos problemas sentidos, e que nos levou a fazer ajustamentos, foi, na turma do 11^oC, na UD de futebol, ter observado na aula destinada à Avaliação Diagnóstica, as dificuldades enormes da turma de forma muito evidenciada e geral. Nesta turma houve a necessidade de serem efetuadas várias alterações ao longo da UD, por se verificar um nível muito mais rudimentar do que seria esperado, o que levou a uma necessidade de despender mais tempo de que inicialmente previsto na abordagem de gestos técnicos. Também “fugiu” um pouco ao planeado, no momento, por forma a cativar os alunos e motivá-los para a prática, apostando em aulas com conteúdos distintos de forma pontual para que o estímulo fosse diferente e motivador. Por exemplo, abordou-se futebol durante 3 aulas seguidas e a quarta aula seria de ginástica, unidade didática em que a maioria da turma possuía bastante conhecimento e sentiam-se valorizados a realizar.

Avaliação (Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação)

Segundo Silva, Zamai e Silva (2012), a avaliação em EF deve aportar um caráter participativo com ênfase nos aspetos qualitativos e quantitativos abordados no processo de aquisição de conhecimentos e competências. Ainda de acordo com estes autores, a avaliação em EF compreende um diagnóstico que, em última análise, levará a uma melhoria em todo o processo de ensino e aprendizagem, isto porque visa acompanhar e aferir não só a evolução do aluno, como também o desempenho do professor. Neste processo, estão contemplados os 3 domínios da avaliação em EF, designadamente o domínio cognitivo, onde se inserem a compressão, aquisição e aplicação de conhecimentos; o domínio psicomotor, que compreende as competências da ação, ou seja, a realização das tarefas; e o domínio socio-afetivo que remete para as atitudes e valores dos alunos.

Tipos de avaliação

Em relação aos tipos de avaliação estes comportam a avaliação criterial e a avaliação normativa.

A avaliação criterial remete-nos para a existência de algo mensurável, como por exemplo, uma escala na qual o aluno é “enquadrado” de acordo com o nível apresentado por si próprio, sem que sejam necessárias comparações com os seus pares. Por seu lado, a avaliação normativa compreende essa comparação entre alunos, permitindo situar um aluno em relação à turma. Karpicke, Sousa e Almeida (2012), apresentam as lacunas da avaliação normativa, afirmando que a mesma não contempla quaisquer critérios de desempenho, o que não permite aferir o nível de desempenho real dos alunos, nem a sua progressão.

Analisando estes dois tipos de avaliação, compreende-se que uma apresenta características que não se encontram na outra, constituindo-se, ambas, como úteis. Desta forma, Holmberg (2007) sugere a existência de uma avaliação mista que apresenta valências de ambas as avaliações que, desta forma, se complementam. No mesmo seguimento, Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p. 45) a avaliação terá que ter em consideração a igualdade (justiça) e meritocrática, a fim de providenciar ao máximo de alunos possíveis que acabem o seu percurso escolar com capacidades de eficiência e eficácia no seu futuro desempenho.

Modalidades de avaliação

As modalidades de avaliação compreendem a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e, por fim, a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica permite ao professor aferir o ponto de situação dos alunos em determinado momento. Desta forma, para Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p. 47) a avaliação diagnóstica, como o seu nome indica, não é com o intuito de formar uma opinião ou juízo mas obter informação sobre os alunos, de modo a estabelecer prioridades e fazer ajustamentos no planeamento e nas atividades dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Para Cortesão e Torres (1993), esta possibilita a identificação das competências dos alunos no início de uma UD e, desta forma, inserir os discentes num nível de aprendizagem adequado. Para o efeito, foi utilizada uma escala, com três níveis, adaptados aos gestos técnicos e táticos elementares da modalidade, contemplando a seguinte sequência:

Não realiza → Realiza com dificuldade → Realiza

Esta avaliação foi muito positiva até pelos desafios que o OC nos lançou depois da mesma. Comparámos pontos de vista, definições de critérios e fomos “desafiados” a defender o nosso ponto de vista tendo, posteriormente, uma explicação por parte do OC para a discrepância entre alguns valores obtidos.

Para Karpicke et al. (2012), a avaliação formativa é referida, não como um processo final, mas como um processo contínuo, menos formal e adequado à turma, podendo assumir várias formas. Privilegia-se bastante a observação direta e “mede-se” a evolução dos alunos, enfatizando o processo em detrimento do produto. A avaliação formativa deve ser olhada então, como uma parte importantíssima do desenvolvimento curricular, permitindo legitimar o processo de ensino e aprendizagem e o próprio planeamento. É esta que nos permite observar também o ponto de situação e conduzir a alterações, se necessário. No caso da turma de 11.º ano, esta apresentou-se como sendo mais rudimentar do que era expectável e foi através desta modalidade avaliativa que se verificou a necessidade de serem efetuadas algumas modificações. O caso mais flagrante ocorreu no futebol, pois a turma tinha apenas 3 rapazes e 22 raparigas onde houve a necessidade de dedicar muito mais tempo aos gestos técnicos do passe, remate, drible de progressão do que inicialmente estava previsto e planeado.

Por último, surge a avaliação sumativa que é, por norma, efetuada no final das UD. Esta não deve contemplar apenas um momento para enquadrar os alunos devendo, isso sim, ser entendida como um meio para se estudar determinada realidade, tudo para que se possam efetuar ajustes futuros, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Rosado & Colaço, 2002).

Formatos de avaliação

Segundo Rosado e Colaço (2002), a avaliação compreende um acompanhamento constante do processo de ensino e aprendizagem. Os autores referem ainda que esta avaliação afasta a pressão dos alunos na medida em que não estão conscientes que estão a ser alvo de avaliação, em detrimento da avaliação pontual, que é efetuada num momento específico e isolado.

Autoavaliação

A autoavaliação pode ser definida, de forma simples, como a capacidade do aluno se avaliar a si próprio, em função do que lhe é solicitado (Rosado & Colaço, 2002).

Na última semana de cada período foi realizada individualmente a autoavaliação para que estes se pudessem posicionar na disciplina e também para que lhes fosse possível expressar os seus agrados e desagradados, havendo um espaço para sugestões. Esta forma de atuar adveio da noção da importância do aluno em todo este processo e de querer valorizar o seu ponto de vista em ajustes a efetuar futuramente.

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

A necessidade de assegurar uma flexibilidade permanente do planeamento, adequando-o aos dados recolhidos como refere Araújo (2017), foi uma das maiores lições que retirei desta prática de ensino supervisionada. Inicialmente, foi complicado ter de alterar algumas sequências, como progressões pedagógicas que tínhamos como infalíveis e que, em virtude do contexto, das características das turmas e dos próprios alunos dentro de cada turma, foram alvo de correções por se revelarem desajustadas. Esta capacidade de atuar em função da observação e de ajustar, consciente da flexibilidade do plano de aula, permitiu-nos efetuar uma evolução sustentada, aproveitando ao máximo este estágio para evoluirmos nos mais variados âmbitos, dado que foi um momento único de aprendizagem, “erro”, deteção e correção do mesmo, o que conduziu a uma problematização e posterior reflexão no que concerne ao exercício docente (Scalabrin & Molinari, 2013).

2. Participação na escola e Relação com a comunidade

2.1. Atividades realizadas

Desde a primeira reunião com o nosso OC, o núcleo de estágio da EBSC foi informado do plano anual de atividades e da sua participação e envolvimento nas atividades a realizar ao longo do ano.

Nessa reunião foi nos transmitido que era de caráter obrigatório realizar uma atividade proposta e elaborada pelos EE. Depois de algum debate de ideias, chegamos à conclusão que no Plano Anual de Atividades 2017/2018 não havia nenhuma atividade relacionada com o Futebol, talvez pelo seu caráter mais competitivo, o facto de os alunos da EBSC viverem muito esta modalidade e tornarem-se demasiado competitivos e por vezes tornar uma atividade de lazer e divertimento em conflitos e distúrbios escolares. Tendo noção dessa possível ocorrência, decidimos avançar com um torneio anual de futsal. Dividindo por períodos a participação de cada respetivo ensino. Deste modo, no primeiro período realizou-se o Torneio para o 5º e 6º ano, no segundo período foi o ensino secundário, pois com os exames nacionais, na nossa opinião facilitava a adesão e gestão do torneio para este ensino realizar o torneio. O 7º, 8º e 9º ano realizaram o torneio no 3º período. De realçar o controlo a nível emocional e na gestão da atividade, sem ocorrências de distúrbios, com muita vontade e adesão dos alunos para realizar esta atividade.

Em relação às atividades delineadas no Plano Anual de Atividades 2017/2018, no 1º período, os EE ajudaram na realização do corta-mato escolar. No segundo período, ajudamos no acompanhamento dos alunos ao corta-mato distrital, na realização do torneio 3x3, organizado em conjunto com o nosso OC e o Professor Eurico Brandão. O torneio de duplas mistas de Voleibol foi organizado completamente pelos EE, tendo sido também arbitrado por nós. No final do 2º Período, os EE juntamente com o seu CO, tomaram a iniciativa de organizar uma visita ao Museu do F.C.Porto com as suas turmas, iniciativa que obteve bastante adesão e foi um sucesso na sua realização.

Para o 3º período ficou agendado o nosso Seminário sobre Estilos de Vida Ativo e Saudável. Optamos por deixar para esta fase de modo a conciliar com a Unidade Curricular Projetos de Intervenção II que decorria simultaneamente no nosso 2º ano de Mestrado. Para este seminário, convidamos a Dra. Maria João Lagoas, que foi um pilar no decorrer do ano letivo na aplicação do Projeto “Family in Move” na EBSC e foi uma ajuda fundamental na preparação do nosso seminário, pois este projeto sendo direcionado para os alunos da EBSC

foi um dos pontos de discussão e apresentação do nosso Seminário. Não podendo deixar de realçar a ajuda do nosso OC, como sempre nos orientou da forma mais profissional e atenciosa possível em todas as nossas atividades realizadas ao longo do ano letivo.

2.2. Socialização profissional e institucional

A socialização profissional configura-se como uma oportunidade para o estagiário através da inserção na escola, descobrir a organização da mesma, bem como o seu funcionamento e o trabalho dos professores que nela lecionam (Lima, 2008). Alarcão (2014) e Alarcão e Tavares (2003) destacam que, no decorrer da última década se tem assistido, nas escolas, a uma crescente vontade de criar um ambiente de comunidade de aprendizagem. Neste sentido, destaco a participação em reuniões do conselho de turma e de direção de turma. Também as atividades em que participamos foram preparadas previamente, o que constituiu importantes momentos de socialização.

Cardoso, Pino e Dorneles (2012) referem a importância de passar da teoria, assimilada nos quatro anos de formação anteriores, à prática no ano de estágio supervisionado em contexto real. No nosso caso, encontramos um grupo de EF sempre disponível e prestável, capaz de nos fazer evoluir e esclarecer qualquer dúvida. De realçar, a relação com algumas funcionárias escolares, pois ao longo do ano criou-se uma relação de amizade e entreajuda. Foram em vários momentos um pilar na gestão dos alunos, no conhecimento de certas personalidades de alunos, os avisos nunca deixaram de existir, a preocupação esteve sempre presente e mostraram a importância que o seu cargo ocupa na comunidade escolar.

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

Por esta altura está claro que a nossa experiência e atuação vai muito para além daquilo que foi abordado nas aulas. Um dos meus maiores focos, desde o início, foi a promoção da atividade e exercício físico para lá da aula. Neste sentido, também Lima, Resende e Albuquerque (2012), advogam a EF como uma base para as atividades físicas que remetem para os benefícios da mesma nos âmbitos da saúde, prazer, competição, o que evidencia a sua interdisciplinaridade e globalização. No meu entender, uma das maiores vitórias que consegui, foi a adesão de todos

os alunos à prática da Educação Física. Isto porque na primeira reunião de conselho de turma, foi nos notificado a existência de alguns casos a ter atenção devido à falta de material e conseqüente não realização da parte prática da aula. Ao longo do ano, através da minha personalidade, da socialização com os alunos, a vivência no Desporto Escolar com alguns deles, permitiu-me cativar a turma dos 11^oC para as aulas de Educação Física, sendo sempre das primeiras a chegar ao balneário, os casos de falta de material eram esporádicos e justificados.

3. Desenvolvimento profissional

3.1. Dificuldades e necessidade de formação

Em primeira instância, e em concordância com Lima *et al* (2014), uma das minhas maiores dificuldades foi a transição do “ser aluno” para o “ser professor”, experienciando uma mudança abrupta, repentina e, por isso mesmo, complicada. Uma das minhas maiores lacunas foi a dificuldade em construir progressões pedagógicas nas modalidades que não me eram tão familiares o que, numa fase inicial nos fez ter bastantes dificuldades, por exemplo, na abordagem da dança. Este tipo de fragilidades pode e deve ser corrigido, com recurso a estudo e formação constante. Ainda assim, houve obstáculos que foram ultrapassados com sucesso. Inicialmente, a colocação de voz, o posicionamento e os ajustes necessários em função das ocorrências na aula, constituíram dificuldades que foram atenuadas com o incremento do tempo de prática e da experiência decorrente do mesmo.

3.2. Formação contínua: um imperativo da profissão

Ser professor de EF envolve um elevado esforço e investimento a nível pessoal, acompanhado de um comprometimento com a profissão (Resende *et al.*, 2014). Este esforço deve ser contínuo e ininterrupto, não ficando pelos conhecimentos que nos acompanharam no final do percurso académico.

“O saber não ocupa lugar”, Montero (2005) afirma que os professores possuem um conjunto de informações, aptidões e valores decorrentes da sua participação em ações de formação que, quando aliadas à experiência prática (e complexidade/singularidade da mesma), configuram uma excelente oportunidade para que haja crescimento e evolução profissional, o que exalta o

valor e a necessidade de um professor de EF se autoconsiderar um “projeto inacabado”, em constante evolução. Será esta postura, na minha opinião, que deixará sempre aberta a porta à inovação e impedirá que o professor estagne enquanto profissional.

IV. Reflexões finais

4.1. Experiência pessoal e profissional

Não é mensurável o crescimento ocorrido ao longo deste ano. Volvidos 9 meses, considero-me muito mais adulto, ponderado, melhor pessoa e profissional. Quando paro e penso no que julgava ser a profissão, no que ela realmente é e no impacto que posso ter na vida dos outros, sinto uma enorme alegria e satisfação.

Contactar com 1 turma do ensino secundário, com uma faixa etária próxima da minha, foi um processo de ensino e de aprendizagem nos dois sentidos, como se idealiza na teoria. Sei que ensinei, sei que consegui deixar o meu cunho pessoal, mas reconheço, com orgulho, que saio com um pouco de cada um e que o profissional que espero vir a ser, tem muito a marca destas turmas. Juntos, conseguimos assegurar as bases para que todo o processo fosse positivo. Houve respeito mútuo, tratei os alunos como individualidades e apresentamos um clima propício para que os objetivos propostos fossem alcançados.

Já a turma do 6º ano revelou-se um desafio mais complexo por apresentar um conjunto de casos cuja gestão, na aula de EF, se torna complicada. Ter sido professor desta turma por apenas algumas aulas, já com o segundo período letivo a decorrer, dotou-me de uma outra bagagem, com conhecimento da realidade que encontraria e penso que acabamos por desenvolver um trabalho positivo, em conjunto, pese embora algumas dificuldades iniciais.

Na vertente profissional, e não querendo desmerecer de forma alguma os primeiros quatro anos do meu processo formativo, penso que cresci mais nestes meses do que nos últimos anos. O contacto com a prática fez-me perceber definitivamente que estou na profissão certa, que me sinto feliz e realizado enquanto professor de EF. Errei, em alguns momentos, mas são esses erros e a sua correção que farão de mim melhor a cada dia, bem como a vontade de continuar a aprender, pois “o professor persegue o conhecimento profissional ao longo da carreira (...). A formação contínua é um dos fatores mais influentes na construção da identidade profissional” (Resende *et al.*, 2014, p. 11).

4.2. A componente ético-profissional

Um dos domínios fundamentais inerentes à docência prende-se com a cidadania. O professor deve procurar desenvolver nos seus alunos o sentido de responsabilidade, noção da existência de normas e valores, promovendo uma maturação ética dos discentes que lhes confira valências para que possam inserir-se positivamente na sociedade (Resende & Lima, 2016). Os mesmos autores acrescentam ainda que o docente deve manifestar uma preocupação em desenvolver nos seus alunos comportamentos que remetam para uma visão ética da vida, através das relações que com eles estabelece, uma vez que “(...) as normas e os valores são transmitidos, implicitamente, melhor do que se fossem ensinados” (p. 8).

Nesta passagem de aluno a professor, destaco o crescente sentido de responsabilidade e a consciencialização cada vez maior de que tenho como dever a transmissão de valores aos alunos, para que estes possam aprender comigo muito mais do que simplesmente a execução correta de determinado gesto técnico ou comportamento tático.

Esta foi sem dúvida uma das maiores preocupações que tive durante este ano. Alertei os meus alunos para a necessidade de desenvolverem e evidenciarem características que lhes permitam ser melhores seres humanos no amanhã. Curiosamente com esta postura acabei por eu próprio melhorar na forma como me posiciono face aos acontecimentos, mostrando evolução não só profissional, mas também pessoal, sempre com o contexto social como pano de fundo.

4.3. Realidade do contexto escolar: impacto da PES

A PES, iniciada com incertezas, revelou-se uma das surpresas mais agradáveis da minha vida. Inicialmente era tido como um corpo estranho, alguns alunos tomavam-me por um deles, mas ultrapassada essa situação comecei a aperceber-me da realidade da profissão e do ambiente escolar.

Apercebi-me e ajudei a desenvolver muito trabalho de bastidores, invisível e desconhecido aquando da minha entrada no estágio, desde as mais variadas atividades, reuniões, de notas ou de grupo fizeram-me entender as responsabilidades da profissão e, neste caso, foi de facto possível desempenhar o papel de professor. A minha PES marca a identificação final com a profissão e a certeza de que este é o caminho a seguir.

A ideia que trazia daquilo que era ser docente e das responsabilidades que a profissão acarreta foi completamente transformada. Fica a certeza de que é uma profissão deveras exigente, cujo trabalho vai muito para lá da carga horária, mas fica ainda mais vincada a noção de que é aqui que serei feliz e me sentirei realizado, em termos profissionais.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia, Portugal: Edições ISMAI.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós, & Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 109-126). Porto: Educar.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(32), 121-133.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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.
- Cardoso, A., Pino, M., & Dorneles, C. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauchier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os

saberes docentes no Brasil. *IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.

Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.

Cortesão, L. & Torres, M. (1993). Conceito de Avaliação. In *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*, pp. 89-100. Porto: Acordo Luso-Sueco.

Cunha, A. C. (2002). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga, Portugal: Casa do Professor.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, O. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-2016). Rio de Janeiro Guanabara Koogan.

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.

Holmberg, D. (2007). Student Evaluations. *New York Times Magazine*, 153 (53992), 18.

Karpicke, J., Sousa, H., & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.

- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, (5), 68-74. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 1261-1280). Porto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Lima, R., Resende, R., & Albuquerque, A. (2012). O Processo de Bolonha: Alterações e adaptações curriculares no curso de educação física e desporto no ensino universitário em Portugal. In C. Leite & M.
- Lopes, M., Neto, A., Parente, M., Araújo, J., Sousa, C., & Moura, D. (2016). A prática do planeamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planeamento. *Journal of Physical Education*, 27 (1), 2-9.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Desenvolvimento Profissional Docente*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Moura, D., Alvarenga, M., Oliveira, L., Gimenes, E., & Assis, . (2016). A importância do planeamento para as aulas de educação física e o pibid como intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflectionis* 12 (1), 1-9.
- Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto – Universidade do Porto, Portugal.
- 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. 145-164). Porto, Portugal: Editora FADEUP.
- Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R.

- Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153). São Paulo, Brasil: Vetor Editora.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Maia: Edições ISMAI.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, pp. 53-83. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Sá, C., & Costa, F. C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Perceção dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Sociedade Portuguesa Educação Física*, 34, 95-105.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Santos, L., Rodrigues, A., Fuzii, F., Oliveira, R., Oliveira, M., Peluqui, D., e Darido, S. (2009). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Revista de Educação Física da UFRGS*, 14(3).
- Scalabrin, I., & Molinari, A. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 17.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport and Pedagogy and Research* 2 (3), 32-47.

Silva, J., Zamai, C. & Silva, L. (2012). Avaliação em educação física escolar. *III Congresso Latinoamericano de Estudios Socioculturais del Deporte*. Chile: Universidad de Concepcion.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities a Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto, Portugal: Asa Editores.

Documentos Consultados:

Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº63/2016 de 13 de setembro. Cria o diploma de técnico superior profissional.
Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março. Regulamenta o regime jurídico e os respetivos diplomas de ensino superior.

Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.

Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento, Novembro 2001) Projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco (2017/2018).