

José Armando Machado Coelho

Nº 26876

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 nº79/2014 e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Fátima Sarmento no Instituto Universitário da Maia e da Doutora Eugénia Silva da Escola Básica e Secundária Inês de Castro

Outubro, 2018

Ficha de Catalogação

Coelho, 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

A prática de ensino supervisionado (PES) foi uma viagem de conhecimentos, experiências, sentimentos, entre outras coisas. Foi uma aventura, onde em cada etapa, tive a oportunidade de errar, problematizar, pesquisar, solucionar, e onde, fui encontrando pessoas que me ajudaram a chegar à meta.

Chegado à meta, devo um agradecimento a todos aqueles que me orientaram e fizeram com que esta viagem fosse o menos atribulada possível:

À Direção da Escola Secundária Inês de Castro e a todos os membros da comunidade educativa, em especial ao Grupo de Educação Física (EF), por terem sido sempre prestáveis e pelo conhecimento transmitido.

À Orientadora Cooperante, Professora Doutora Eugénia Silva, por todo o trabalho despendido ao longo do meu percurso de estágio, por toda a transmissão de sabedoria e conhecimento pedagógico transmitido neste percurso.

A todas as turmas com as quais colaborei nesta viagem, sobretudo pela compreensão, transmissão de saberes e pelos desafios diariamente impostos na sala de aula.

Aos meus pais, pelos valores e educação transmitidos, pela oportunidade dada e por todos os sacrifícios que realizaram até eu chegar ao fim deste longo percurso, nunca esquecerei.

À Jéssica, minha namorada. Por todo o apoio, paciência e ajuda neste percurso. A tua presença incentivou-me para terminar esta viagem mais rapidamente de forma a podermos começar uma nova etapa nas nossas vidas.

O meu mais sincero agradecimento a todos!

Resumo

O presente documento constitui um relato teoricamente fundamentado da atividade desenvolvida enquanto estudante estagiário na Escola Secundária Inês de Castro, no âmbito da iniciação à prática profissional (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Este relatório consiste na descrição e análise dos acontecimentos importantes vividos ao longo deste ano letivo, responsáveis pela construção da identidade pessoal e profissional do futuro docente.

A prática de Ensino Supervisionado corresponde à etapa final da formação de professores, na qual se pretende desenvolver competências profissionais, pessoais e organizacionais.

O relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, designado “Dimensões: pessoal e profissional” pretende-se descrever e encaixar o percurso vivido de estudante até à assunção do papel de Estudante Estagiário (EE), abordando as razões que influenciaram o caminho e que estiveram na base da escolha da profissão de professor, assim como as expectativas iniciais do EE.

O segundo capítulo, denominado de “Prática em contexto”, incide na justificação da importância da PES e da escola cooperante enquanto lugar de prática.

O terceiro capítulo, intitulado “Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção”, abrange as três áreas de desempenho do professor, incluindo os subtemas do planeamento, da realização e da avaliação do ensino. Neste capítulo, também se aborda e desenvolve o desempenho assumido na participação na escola e relação com a comunidade, as atividades realizadas nos diversos âmbitos, a socialização profissional e institucional, bem como a importância do desenvolvimento do professor enquanto personagem ativa na escola.

O quarto capítulo, “Reflexões finais”, enfatiza as experiências pessoais e profissionais vividas na PES como contributo para o desenvolvimento do EE.

Palavras-Chave: Educação Física, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

The present document constitutes a theoretically grounded report of the activity developed as a student-intern in the Secondary School Inês de Castro, in the scope of the initiation to professional practice, (Decree-Law n.º 79/2014 of May 14). This document consists in the description and analysis of the important events lived during this school year, responsible for building the personal and professional identity of the future teacher.

The Supervised Teaching Practice corresponds to the final stage of teacher training, which aims to develop professional, personal and organizational skills.

The report is structured in four chapters. In the first chapter, entitled “Dimensions: personal and professional”, we intend to describe and fit the lived experience of the student until assuming the role of Trainee Student (EE), addressing the reasons that influenced the way and that were the basis of the choice of the teacher’s profession, as well as the initial expectations of the EE.

The second chapter, called "Practice in context", focuses on the justification of the importance of PES and the cooperating school as a place of practice.

The third chapter, intitled “Professional practice: from the plane of analysis to intervention”, covers the three areas of teacher performance, including the sub-themes preparation, execution and evaluation of teaching. It also approaches participation in the school and relationship with the community, the activities carried out in various fields, professional and institutional socialization, well as the importance of teacher development as an active character in school.

The four chapter, “Final reflections”, emphasizes the personal and professional experiences lived in PES as a contribution to the development of the EE.

Key Words: Physical Education, Practice of Supervised Education.

Índice de Siglas e Acrónimos

DE	Desporto Escolar
DT	Diretor de Turma
EE	Estudante Estagiário
EF	Educação Física
ES	Equipa de Supervisão
ESIC	Escola Secundária Inês de Castro
ISMAI	Instituto Universitário da Maia
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
NE	Núcleo de Estágio
OC	Orientador Cooperante
PAA	Plano Anual de Atividades
PES	Prática de Ensino Supervisionado
RPES	Relatório de Prática de Ensino Supervisionado
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TGfU	Teaching Games for Understanding
UD	Unidade Didática

Índice Geral

Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	1
I. Dimensões: pessoal e profissional	3
1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2. Expectativas iniciais	4
II. Prática em contexto	6
1. A importância da PES	6
2. A escola cooperante: lugar de prática	8
2.1. Caracterização do lugar de prática	8
2.2. Caracterização das turmas	10
2.2.1. Turma 9.ºA	10
2.2.2. Turma 9.ºB	11
2.2.3. Turma 5.ºC	11
III. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	13
1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	13
1.1. Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão)	16
1.1.1. Planeamento Anual/Período	18
1.1.2. Unidades Didáticas	19
1.1.3. Plano de Aula	21
1.2. Realização (Instrução, Gestão, Disciplina, Clima, Ajustamentos)	22
1.3. Avaliação (Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação)	26
1.3.1. Avaliação Diagnóstica	26
1.3.2. Avaliação Formativa	27
1.3.3. Avaliação Sumativa	27
1.3.4. Autoavaliação	28
1.4. Construir e (re)construir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação	29

2.	Participação na escola e Relação com a comunidade	30
2.1.	Atividades realizadas	31
2.2.	Socialização profissional e institucional	32
2.3.	Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação	33
3.	Desenvolvimento profissional	34
3.1.	Dificuldades e necessidade de formação	34
3.2.	Formação contínua: um imperativo da profissão	35
IV.	Reflexões finais	36
1.	Experiência pessoal e profissional	36
2.	A componente ético-profissional	37
3.	Realidade do contexto escolar: impacto da PES	38
	Referências bibliográficas	39

Introdução

O presente documento designado de Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), a qual é parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Este relatório teoricamente fundamentado pretende refletir a atividade desenvolvida enquanto estudante estagiário (EE), patenteando as principais vivências e reflexões, ao nível da planificação, ensino e avaliação, dentro e fora da aula, responsáveis pela construção de uma identidade pessoal e profissional de qualificação para a docência.

Como última etapa da qualificação profissional para a docência surge a PES, processo complexo, multifacetado, caracterizado pela transferência do conhecimento teórico para a prática, da instituição da formação inicial para a escola e pela diferenciação de papéis, materializada pela passagem de estudante para estudante estagiário (Albuquerque, Graça & Januário, 2005; Cunha, 2008). Este momento apresenta-se para o estudante como um período privilegiado para aprender um repertório de habilidades, conhecimentos, competências e valores éticos para desempenhar a função docente, para o qual muito contribui o tempo disponibilizado para a pesquisa e recolha de informação (Januário, 2012; Libâneo, 2001), para posterior sustentação da profissionalização docente.

A materialização da PES decorreu na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), situada na freguesia de Canidelo, concelho de Vila Nova de Gaia, sob o enquadramento do orientador cooperante (OC) e da equipa de supervisão (ES) do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), contando com a presença de dois colegas EE. Este relatório encerra o percurso vivenciado neste ano letivo 2017/2018, no qual se procurou manter uma atitude crítica e reflexiva de forma a responder aos desafios da profissão, encontrando-se dividido em quatro capítulos estruturantes.

No primeiro capítulo, designado “Dimensões: pessoal e profissional” pretende-se descrever e encaixar o percurso vivido de estudante até à assunção do papel de EE, abordando as razões que influenciaram o caminho e que estiveram na base da escolha da profissão de professor, assim como as expectativas iniciais do EE.

O segundo capítulo, denominado de “Prática em contexto”, incide na justificação da importância da PES e da escola cooperante enquanto lugar de prática.

O terceiro capítulo, intitulado “Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção”, dividido em três tópicos, retrata e reflete sobre as experiências enquanto EE,

apresentando uma perspectiva crítica sobre o desenvolvimento da prática. No primeiro tópico, é relatada a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, na qual são abordadas as questões da conceção do ensino, do planeamento, da realização e da avaliação, tendo como referência os alunos e os impactos respetivos da experiência e atuação. O segundo tópico aborda a participação na escola e relação com a comunidade, no qual é mencionada a importância do papel desempenhado, as atividades realizadas nos diversos âmbitos, a socialização profissional e institucional, e por último, são apresentadas as considerações finais acerca dos impactos para além da aula. O desenvolvimento profissional encerra o capítulo, descrevendo as dificuldades e necessidades de formação interligando a importância da formação contínua do professor na comunidade escolar.

O quarto capítulo, “Reflexões finais”, enfatiza as experiências pessoais e profissionais vividas na PES como contributo para o desenvolvimento do EE.

A realização deste documento representa o fim de um ciclo de aquisição de conhecimentos e competências fundamentais para o exercício da docência.

I. Dimensões: pessoal e profissional

1. Uma decisão a partir de um percurso

A via do ensino e, conseqüentemente, a realização da PES surgiu a partir do momento em que finalizada a licenciatura tornou-se necessário alargar o leque de conhecimentos e oportunidades. Consciente de que existe uma bolsa excedentária de docentes e, não obstante essa realidade, a paixão pelo desporto e o pensamento de que quando se é bom no que se faz o trabalho aparece, impeliu-me a iniciar este novo percurso.

O facto de estar na área desejada, neste caso, o desporto, implica motivação para uma nova etapa cheia de desafios. Toda a minha vivência desportiva acarretou bons e maus momentos, servindo todos eles para a minha formação. Os anos em que joguei andebol foram dos mais importantes pois o trabalho e a cooperação da equipa foram enormes e até hoje sei bem o significado da cooperação e colaboração devido a esses anos. Foi nesses tempos também, que retive uma frase evocada por um dos meus professores: “para se saber ganhar é preciso primeiro saber perder”. Esta frase irá acompanhar-me para o resto da minha vida pois, *o fair-play* no desporto é um dos mais importantes valores a inculcir nos alunos. Este pensamento foi um dos meus maiores objetivos enquanto EE e será certamente, no futuro, como professor.

Mas tal como revelei anteriormente, o desporto também me deu maus momentos. Alguns deles ficaram marcados por lesões, pois nem todos os desportistas convivem bem com o facto de não poder jogar. Saber ultrapassar estes momentos é muito importante na formação de um atleta. Não obstante isso, o companheirismo, espírito de equipa foram alguns dos valores que o desporto me passou ao longo deste anos, conseguir inculcir nos alunos a importância destes para o resto das suas vidas, certamente os irá preparar para enfrentarem o mundo cada vez mais egoísta, competitivo e muitas vezes desprovido de valores.

Contudo, continuo com uma enorme determinação em aprender mais de modo a incrementar as muitas competências pessoais, profissionais e sociais.

2. Expectativas iniciais

Ambiciono que o ano letivo de 2017/2018 seja um ano de grande mudança no âmbito profissional pois irei cumprir o último ano de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário. Será, portanto, um ano de transição do ISMAI para a Escola Secundária Inês de Castro.

Segundo Nóvoa (2009, p.3) “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.”. Este pressuposto fez-me pensar naquilo que acarreta este novo ano, cheio de novos desafios, expectativas, medos entre muitas outras coisas, sendo que para mim esta será uma experiência totalmente diferente da qual estou habituado.

Ao longo destes anos de faculdade fui conquistando uma bagagem de conhecimentos teóricos que agora vou ter a oportunidade de passar para a prática, assim como a consequente passagem de estudante a estudante estagiário. Porém, presumo que irei encontrar uma realidade distinta daquela que fui vivenciando nos anos anteriores.

Várias são as expectativas com que me confronto, sendo estas formuladas através das seguintes interrogações: será que estou preparado? Será que vou conseguir estar perante uma turma sabendo da responsabilidade de que naquele momento sou “o professor”? Como irei ultrapassar a lecionação das áreas em que estou menos à vontade, tais como a dança e a ginástica?

Este será um ano de aprendizagem totalmente distinto dos quatro anos anteriores, será “o ano”, onde vou pôr em prática toda uma aprendizagem adquirida. Pretendo conseguir motivar os alunos nas áreas em que estou mais à vontade, com recurso a novas aplicações de que tive conhecimento no mestrado, bem como através de novos exercícios com os quais os alunos não estejam familiarizados.

Espero, também, conseguir inculcar nos alunos princípios e valores da nossa sociedade. Pois, educar é conseguir que as crianças e jovens ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade (Nóvoa, 2009).

Desejo, no final do ano letivo, conseguir responder a estas expectativas e a outras tantas mais que me apareçam ao longo deste percurso.

A escola onde vou estagiar, a ESIC, para mim é totalmente desconhecida devido ao facto de não ser perto do meu local de residência. Acima de tudo espero encontrar uma escola

organizada, com professores disponíveis e, sobretudo, que nos deixem errar. Pois é com os erros que se aprende e neste novo capítulo eles serão com certeza habituais. Estou consciente de que saber ouvir ativamente e conseguir ultrapassar os constrangimentos será muito importante para a minha formação no futuro.

II. Prática em contexto

1. A importância da PES

A PES constitui uma meta fundamental, uma vez que, após um longo percurso académico este é o findar de uma caminhada que levará à docência. Esta experiência proporcionará momentos fundamentais para exercitar e refletir criticamente sobre a atuação, dando início à sociabilização e construção da identidade como professor (Nóvoa, 2004).

A transição de estudante para EE exige uma mudança em várias áreas. Na PES são solicitadas uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, social, institucional e formativo, fruto do confronto com diferentes transições ecológicas que se prendem com a passagem da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Seabra, Silva, & Resende, 2016).

Para Seabra et al. (2016) a PES é assente num processo complexo e multidimensional fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola. Acresce que aquilo que o EE pensa, valoriza e motiva apresenta reflexos na sua ação neste processo de prática de ensino.

Os papéis do OC e ES são muito importantes cabendo a estes agentes educativos assegurarem a integração do EE a nível profissional na comunidade (Alarcão & Tavares 2003), impondo-se como fonte de aprendizagem, facilitadores das transições ecológicas, potenciadores do desenvolvimento das competências relacionais, analítico-críticas com base nos valores democráticos (Formosinho, 2009) e pilares do equilíbrio socio emocional (Albuquerque, Freitas & Silva, 2014).

No estudo realizado por Francisco em 2001, designado de, Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno no estágio, o OC é considerado fundamental para a formação e desenvolvimento, nomeadamente, ao nível da ajuda na deteção e correção de erros e de desempenhos menos conseguidos. Também Resende, Albuquerque, e Gomes (2015) referem que o passo principal é de que os orientadores devem agir mais como formadores do que como professores. Para Marcelo (2005), ao OC exige-se responsabilidade, quer ao nível da transmissão, uma vez que transmite ao EE um conjunto de competências e atitudes, quer ao nível da observação e de prática dirigida.

A PES, denota que os alunos são a principal razão pela qual se afirma que, o que se aprende na teoria não se adequa na íntegra para a prática, devendo-se muito principalmente de

estes serem diferentes do projetado e, por vezes, criarem situações inesperadas que na formação inicial não se vivência. Para ultrapassar esta dificuldade, Resende et al. (2015) referem que a maioria dos modelos de formação inicial de professores prevê, para além de uma formação académica, uma componente prática de ensino, reconhecida como parte fundamental na preparação dos candidatos à docência.

2. A escola cooperante: lugar de prática

2.1. Caracterização do lugar de prática

Previamente designada por Escola Secundária de Canidelo, o local onde decorreu a PES, iniciou as suas atividades letivas no dia 17 de Novembro de 1985. No ano letivo de 1996/97, elegeu como patrono a figura histórica de Inês de Castro que, segundo a informação disponível na página da escola, D. Pedro e D. Inês devem ter vivido no Paço de Canidelo, durante um ano (início de 1352 até ao fim de 1353). Atualmente intitula-se de Escola Secundária Inês de Castro e localiza-se na Rua da Quinta do Fojo, em Vila Nova de Gaia, mais propriamente em Canidelo.

Desde 2006 que a escola está inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), iniciativa governamental que foi implementada em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Neste ano letivo, a escola foi frequentada por 1186 alunos, 121 docentes e técnicos dos serviços pedagógicos.

A ESIC é uma escola pública que alberga o 3º ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário (com percurso regular) e Cursos Qualificantes.

Relativamente à estrutura e após a intervenção da Parque Escolar, passou a ser formada por oito blocos, em que cinco destes são constituídos por dois pisos, havendo 54 salas de aulas normais, laboratórios para artes e físico química, bar/cantina, biblioteca, auditório, serviços administrativos, sala de professores, gabinete de estágio, sala de trabalho de professores. Possui ainda uma grande área exterior cimentada, tornando-se num espaço agradável e acolhedor, com excelentes condições de trabalho.

Quanto às instalações desportivas, a escola é constituída por um pavilhão gimnodesportivo dividido em três espaços (G1, G2, G3), uma sala de ginástica (SG) e dois espaços exteriores (E1 e E2). Possui, ainda, um espaço destinado à prática de atletismo constituído por uma pista com três corredores e uma caixa de areia para o salto em comprimento. Junto dos espaços desportivos ainda existem cinco balneários para os alunos, uma arrecadação de material, duas casas de banho (uma masculina e outra feminina) e um

gabinete destinado aos professores de educação física, equipado com cacifos, computador e um espaço de balneário/casa de banho.

A escola possui reduzidas instalações físicas e espaços exteriores, quer para a prática da atividade física informal, quer para a lecionação de aulas de EF, ficando estas comprometidas quando as condições atmosféricas são adversas.

Tendo como lema “Acolher, formar e preparar para a vida”, a escola oferece variados projetos assentes em 3 eixos, sendo eles “Apoio à Melhoria das Aprendizagens”, “Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina” e por fim “Gestão e Organização”. No âmbito do eixo “Apoio à Melhoria das Aprendizagens” dos inúmeros projetos em desenvolvimento destacam-se dois, o referente às “Disciplinas de oferta de escola” e o projeto “Põe-te a mexer”. Primeiramente o projeto “Disciplinas de oferta de escola”, tendo este como objetivo: desenvolver competências diversas de acordo com cada opção; estimular aprendizagens específicas e complementares ao currículo do ensino regular; assegurar uma formação completa dos alunos e melhorar os resultados académicos e sociais.

O segundo projeto tem como nome “Põe-te a Mexer”, estando este mais centralizado na EF, tem como grandes objetivos: responder aos interesses dos alunos na área desportiva; possibilitar a prática de algumas modalidades desportivas pouco acessíveis aos alunos; promover o sucesso educativo com a redução dos comportamentos desajustados nos âmbitos pessoal e interpessoal através da atividade física como veículo da promoção de “boas práticas” ao nível do comportamento e contribuir para um bom ambiente escolar;

Concluindo, a escola oferece todos os recursos necessários para o maior sucesso possível da PES.

2.2. Caraterização das turmas

Ao longo deste processo foi possível verificar as diferenças dos alunos a todos os níveis. Cada aluno é um caso, diferente de todos os outros.

Todas as turmas são realidades distintas, desafiando o docente a arranjar estratégias para as diferentes reações de cada aluno, requerendo uma capacidade diferenciada para, de forma eficaz, conseguir captar os alunos para a prática das aulas de EF.

A PES ocorreu em três turmas distintas (um quinto e dois nonos anos), ao longo dos três períodos. A turma do 5.º ano pertencia a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Vila Nova de Gaia, dado que a ESIC não tem 2.º ciclo.

A caraterização das turmas baseou-se nas informações que foram recolhidas a partir de uma ficha de caraterização sociocultural, que foi entregue a todos os alunos no início do ano letivo e das avaliações diagnósticas realizadas nas aulas.

2.2.1. Turma 9.ºA

A turma era constituída por 23 alunos, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Esta apresentava-se muito heterogénea, desde a existência de alunos com elevado grau de disponibilidade motora a outros com muitas dificuldades.

Após a aplicação de um questionário, salienta-se alguns casos de pais divorciados.

De uma forma geral, no questionário denotou-se que a disciplina de Educação Física não era a preferida da maior parte da turma. Da análise das habilitações literárias dos pais, pudemos verificar que, praticamente todos os níveis de ensino estavam representados, sendo que a maioria concluiu o ensino secundário. A nível de saúde verificou-se através do questionário que 32% dos alunos já teve uma lesão, sendo as fraturas ósseas as mais evidenciadas, havendo também alguns casos de alunos que apresentavam problemas de asma, rinite e bronquite.

Em relação às “qualidades que mais apreciavam num professor” as respostas dos alunos foram muito diversificadas, no entanto, as percentagens de resposta para cada uma das qualidades referidas foram bastante similares. Destacam-se, a simpatia, a diversão, a justiça e a competência.

Relativamente à turma em concreto, de referir a falta de motivação para a prática das aulas de EF, numa fase inicial do ano, por parte de algumas alunas, aliado ao pensamento de poder realizar a aula mesmo sem apresentar o material necessário para a prática desportiva.

A vontade de ganhar, por vezes em demasia, em momentos de competição, por parte de três alunos não contribuiu para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, cabendo à

comunidade educativa contribuir para a plena integração de todos os alunos, como refere Rolim (2013).

A prática de desporto extra escola foi enunciado por alguns alunos que referiram praticar ou já terem praticado desporto federado, principalmente futebol, havendo também o caso de uma aluna praticante de ginástica.

2.2.2. Turma 9.ºB

A turma B do 9.º ano era constituída por 23 alunos, 8 raparigas e 15 rapazes. As idades variavam entre os 13 e os 16 anos, apresentando uma média de idades de 14,26.

No geral, apresentou-se como uma turma bastante heterogénea no que diz respeito às capacidades motoras, sendo constituída por alunos exímios em várias modalidades, enquanto a maior parte das raparigas apresentou algumas dificuldades nas várias modalidades abordadas.

A turma apresentou alguns casos de falta de assiduidade e pontualidade.

Como um todo, a turma revelou-se bastante irrequieta. No entanto, do ponto de vista motor cumpria muito bem com o solicitado, exigindo exercícios desafiadores, que apelassem à competição. Em conformidade, procurou-se diferenciar as propostas de avaliação dos alunos mais e menos competentes, em resposta às lacunas detetadas.

Relativamente à saúde, alguns alunos manifestaram ter contraído algumas lesões, pelo que se procurou estar atento e não colocar em risco nenhum aluno, uma vez que o bem-estar deles era o mais importante.

A prática de desporto federado de uma boa parte dos alunos do sexo masculino fez-se notar nas aulas, pela facilidade de coordenação na maioria das modalidades abordadas ao longo do ano.

2.2.3. Turma 5.ºC

No 2.º ciclo, a prática pedagógica foi realizada na Escola Básica Dr. Costa Matos, com uma turma de 5.º ano, constituída por 27 alunos.

A experiência revelou-se totalmente diferente devido ao elevado número de alunos da turma, aliado à lecionação de apenas uma aula por semana num total de três aulas por cada EE durante o 2º período.

As poucas aulas de lecionação revelaram uma experiência diferente, mas enriquecedora, este contexto diferente do habitual não permitiu grande contacto para uma caracterização eficiente da turma.

Ao meu encargo ficou a leção da Unidade Didática (UD) de ginástica, revelando-se a primeira aula difícil de gerir devido ao constrangimento dos nomes dos alunos, obstáculo ultrapassado a partir da segunda aula, utilizando a estratégia da cor de roupa, o que permitiu uma maior interatividade com os alunos, bem como aquando de chamadas de atenção devido a comportamentos indesejados.

Após, conversa com o professor da turma na primeira aula, fiquei a saber quais os elementos gímnicos que tinham sido abordados pelos alunos, os elementos que poderia introduzir e quais os alunos que me podiam causar dificuldades no controlo da turma.

Alguns alunos acabaram por revelar excelentes capacidades físicas, na modalidade de ginástica. Surpreendeu-me porque cada vez mais em aprendizagens mais avançadas, denota-se muita dificuldade na execução de elementos.

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

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente, o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem a qualificação profissional para a docência.

A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes configura-se, nos termos do n.º 2, do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor evidenciam as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios colocados ao professor.

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitação profissional para a docência.

Mediante o referido anteriormente, a dimensão profissional, social e ética, pretende que o professor promova aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Nesta lógica, a prática profissional do professor vai para além da aula, devendo abarcar o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, de que são exemplo, o desporto escolar (DE), a organização de eventos desportivos, a dinamização de clubes desportivos ou culturais, bem como a assunção do papel de diretor de turma (DT), dando visibilidade, na educação para a cidadania, ao desenvolvimento dos valores do desporto (Freitas, 2000).

A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem solicita que o professor promova aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade solícita ao professor que exerça a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

Por fim, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

A formação inicial de professores deve emergir de uma função dupla: a componente científica, na área do saber específico e a preparação profissional, mais direcionada para o campo pedagógico e didático. As duas vertentes estão em constante evolução, dependentes de novas correntes científicas e de mudanças sociais.

Sendo assim, Yining e Hoshower (2003) referem que os professores devem ser ensinados a ter uma atitude de constante interrogação com o objetivo de perceberem se o que ensinam é aprendido pelos alunos. É também essencial verificar se os métodos de ensino utilizados são eficazes e eficientes.

Desta forma, um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como com as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial como no que a sucede, com o conseqüente desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Valle (2003) destaca que o processo de profissionalização do professor deriva de duas vertentes: uma relacionada com as aspirações dos professores, tanto individuais como coletivas, referentes à profissão e a outra relacionada com a eficiência do ensino face às orientações dos modelos ditados pelo Estado.

Os objetivos gerais da formação dos futuros professores devem passar, essencialmente, por formar bons profissionais, capazes de provocar nos seus alunos uma aprendizagem bem-sucedida.

Assim, devem ser formados professores, com especial atenção para as tomadas de decisões, usando o erro como forma de ajudar na intervenção pedagógica e atribuindo causas de insucesso ou sucesso às situações observadas, apresentando sugestões de aperfeiçoamento no sentido de melhorar a referida intervenção pedagógica.

A eficácia da sua intervenção depende de múltiplos fatores, entre os quais se destacam aspetos internos, de competência profissional. Gonçalves (2013) afirma que garantir ao professor as condições pessoais para o sucesso é o grande problema que a formação deve equacionar.

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

O processo para tornar-se professor é construído durante a trajetória da história profissional de cada um, num movimento contínuo, mutável e permanente. Decorre de uma amálgama complexa de diferentes saberes, capacidades, competências e atitudes, e deve ter como critério principal o compromisso individual e institucional. É um processo coletivo e social que se consolida nas diversas experiências e aprendizagens que envolvem as rotinas do ato de ensinar, ultrapassando a conceção do domínio de técnicas e conhecimentos necessários para o ensino.

Assim, segundo vários investigadores, nomeadamente, Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003) o processo evolutivo de desenvolvimento profissional do professor inicia-se antes, durante e após a formação inicial, atingindo gradualmente níveis de competência crescente através da experiência e do conhecimento, intercedidos pela cultura e pelo contexto social, tanto na dimensão pessoal como profissional.

Para Henrique (2004), as decisões de planeamento evidenciam o modo como os professores pensam, conhecem e automatizam os seus comportamentos diante da realidade experienciada na profissão.

O planeamento é uma atividade humana fundamental pela possibilidade que oferece de guiar os processos e de enfrentar situações imprevisíveis. De acordo com Bento (2003), ao planificar, o professor atribui ao ensino um carácter metódico e intencional. Assim, para o autor, neste processo deliberam-se objetivos concretos atribuindo-lhes estruturas coerentes que permitem passar da teoria à prática, numa lógica decrescente de planos interligados (planificação anual, unidade didática e aula). Ou seja, entre as pretensões inerentes ao sistema de ensino e programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática.

Segundo Januário (2008) a investigação concede vantagens substantivas ao planeamento, as quais concorrem para a redução da incerteza e da ansiedade ao permitir uma visualização prévia do cenário de ensino e atuar como veículo de simulação, redutor de erros e previsor de fatores contingentes. Paralelamente, ajuda a promover a comunicação e o trabalho de equipa entre professores, bem como a gestão participada dos alunos, fatores relevantes para a eficácia pedagógica.

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, assim que o processo de planeamento começou foram procuradas informações pertinentes para que todo o planeamento fosse sustentado por uma base sólida de conhecimentos.

A análise de todos os documentos estruturantes da ESIC foi essencial para a percepção de características importantes intrínsecas à escola. O primeiro documento a ser analisado foi o PE onde foi possível encontrar, entre outras informações, objetivos, linhas de atuação, metas, instrumentos de avaliação, visão e missão do agrupamento, assim como características globais dos alunos, condições económicas, culturais e sociais das suas famílias.

A análise e reformulação do plano anual de atividades (PAA) do grupo disciplinar de educação física, também mostrou ser muito importante, uma vez que possibilitou interligar algumas das atividades realizadas a objetivos a alcançar nas unidades didáticas, como foi o caso dos torneios de final de período, servindo de reforço de UD coletivas como o basquetebol e o voleibol.

De modo a facilitar todo o trabalho utilizaram-se modelos de estrutura de conhecimento (MEC) de anos anteriores e com as adaptações necessárias para facilitar a organização do processo de ensino e aprendizagem.

A análise de um documento elaborado pelos EE foi crucial. A caracterização da turma através de questionários realizados, sem dúvida vieram dar outra visão sobre a turma ao nível das características pessoais e em relação a importantes ajustamentos a serem efetuados.

Assim sendo, segundo Fonseca (2015), o planeamento anual deve conter as modalidades a lecionar durante o ano letivo, ter em consideração os eventos previstos e o restante planeamento da escola, e estarem contempladas as aulas previstas, visitas de estudo e feriados.

O mesmo autor, define o plano de aula como uma proposta de trabalho para uma determinada aula, em que o professor especifica os procedimentos diários a serem desenvolvidos pelos alunos.

Na construção do plano de aula, estrutura com mais detalhe de todo o processo de planeamento, são necessárias, inicialmente, uma identificação e a contextualização da aula (dia, hora e número da aula, ano e turma, número de alunos, modalidade, local da aula, material necessário e conteúdos a lecionar).

No contexto em que estava inserido e de modo a corresponder aos objetivos impostos ao nível do planeamento, no início do ano letivo foi realizado um plano anual e para cada período duas unidades didáticas, correspondentes às modalidades que seriam ensinadas. Os planos de aula eram realizados semanalmente com base em reflexões das aulas passadas, com vista nos pontos positivos e negativos refletidos.

1.1.1. Planeamento Anual/Período

A conceção do planeamento anual/período assume-se como a primeira tarefa do professor, onde é projetado o apoio de toda a sua atuação, com base no conhecimento do contexto cultural e social da escola onde se insere bem como dos alunos que serão alvo da sua lecionação.

Esta conceção parte inicialmente com uma análise profunda do Programa de Educação Física, onde se percebe que este foi elaborado para que a EF tenha o devido valor para a construção de melhores cidadãos na sociedade.

Em seguida, e de uma forma mais específica, analisou-se o Programa Nacional de Educação Física para o 3.º Ciclo, com especial atenção para o 9.º ano, de modo a perceber quais os conteúdos que se deveriam abordar nas aulas, analisando o mesmo com a OC e esclarecendo possíveis dúvidas.

Posteriormente, procedeu-se à recolha de algumas informações com o objetivo de conhecer o contexto sociocultural e socioeconómico da realidade onde se iria realizar toda a PES. Para isso, foi fundamental uma breve caracterização da escola, através da análise do seu Projeto Educativo, Regulamento Interno da Escola e o PAA.

Na mesma ordem de ideias, foi também fundamental, a caracterização das turmas, uma vez que se pode identificar as principais características sociais, psicológicas, culturais e de aprendizagem dos alunos. Neste domínio, revelou-se crucial, as informações transmitidas pela OC o que permitiu conhecer antemão alguns dos problemas das turmas.

Estas informações foram sem dúvida essenciais para suportar a base de todo o planeamento e adequar o processo de ensino/aprendizagem o melhor possível à realidade com o qual nos confrontámos.

1.1.2. Unidades Didáticas

O primeiro contacto com a operacionalização da prática, através da elaboração das primeiras rotinas referentes à planificação fez emergir a dificuldade em transportar os conhecimentos teóricos da formação inicial para o contexto profissional, no sentido de deliberar uma resposta ao leque alargado de tarefas. Assim, do ponto de vista organizacional, com o passar do tempo o sistema de *roulement*, inicialmente entendido como limitação, obrigando à implementação de mais do que uma UD em simultâneo, com as implicações de planificação inerentes, deu lugar a uma dinâmica mais fluída e consistente.

De salientar, no entanto, de que no caso concreto da escola em que apenas existe uma aula semanal destinada ao 9º ano, o processo de consolidação da aprendizagem fica comprometido.

A existência prévia da distribuição das aulas do ano letivo pelos diferentes espaços desportivos e, posteriormente, a repartição das modalidades de acordo com os espaços, os quais apresentam especificidades determinadas, permitiu atempadamente, antecipar o local da aula e a UD a lecionar, possibilitando uma maior facilidade de articulação de conteúdos. No entanto, os fatores climatéricos ou alterações de espaço podem levar a adaptações e improvisos do plano de aula.

Tendo como base o planeamento anual da escola para o 9º ano, as modalidades abordadas seriam o voleibol, basquetebol, ginástica acrobática, atletismo, dança, futebol e andebol.

A avaliação diagnóstica foi a primeira grande tarefa realizada aos alunos, permitindo traçar objetivos, metodologias e estratégias tal como refere Gonçalves, Albuquerque, e Aranha (2010). Esta tarefa, não teve como principal objetivo avaliar, mas sim, estabelecer prioridades, procurando a melhor maneira de ajustar a atividade aos alunos no sentido de retirar maior partido do seu desenvolvimento, recorrendo a grupos de nível de aprendizagem distintos, estabelecendo-se metas e objetivos individualizados, tal como refere Seabra et al. (2016).

Assim, iniciou-se a realização efetiva da planificação das UD de acordo com o modelo de estrutura de conhecimentos (MEC), mecanismo precioso na sistematização do pensamento, numa lógica de transferência do plano à prática, permitindo uma distribuição sequencial da matéria de ensino e formulação dos objetivos a atingir, a partir da diagnose do nível dos alunos, auxiliando a ajustar as situações de aprendizagem aos conteúdos.

De seguida, procedeu-se à elaboração das UD. Na nossa opinião é essencial tornar este instrumento suficientemente útil e funcional para nós, pois é um instrumento de auxílio para o professor no planeamento das aulas, uma vez que nas UD estão contemplados todos os conteúdos a lecionar, os espaços e datas de cada aula, assim como a função didática de cada conteúdo nas respetivas aulas. Tal como afirma Bento, (2003), as UD são partes essenciais do programa da disciplina, constituindo unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentando aos professores e alunos as etapas de ensino e aprendizagem.

Este documento foi de extrema importância pois facilitou a posterior elaboração dos planos de aula, dado que ao consultar sabia de antemão o que se iria lecionar no momento e nas aulas seguintes.

Durante a elaboração das UD, foram surgindo algumas dúvidas e dificuldades, essencialmente com os conteúdos a abordar em cada modalidade. Aqui a OC, foi bastante importante, esclarecendo todas dúvidas, ajudando a ultrapassar estas condicionantes.

A consulta de manuais, internet e o diálogo com a OC, foram muito importantes na elaboração das UD.

Devido às limitadas aulas destinadas para a leção de EF, uma vez por semana, recorreu-se a dois aspetos fundamentais do planeamento que Guilherme (2015) sublinha. O primeiro reside na importância de construir “unidades didáticas com número limitado de conteúdos, que permita um experienciar consistente, ao invés de um número exagerado, que não permite solidificar o que se deseja”(Guilherme, 2015, p. 117) .O segundo prende-se com a necessária densidade de exercitação que os conteúdos têm de ter para existir evolução. Deste modo, destaca-se “a importância de escolher os conteúdos adequados para o nível de desempenho dos alunos, apresentá-los em contextos providos de sentido e objetividade, articulá-los e geri-los corretamente durante a unidade didática”(Guilherme, 2015, p. 117). Consideramos, de facto que estes princípios são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem.

O modelo de leção foi o de blocos, devido a ter já previamente o número de aulas específicas para cada UD. Este modelo acabou por criar constrangimentos devido à existência de apenas uma aula por semana, provocando alguns pedidos de alteração de espaço previamente definidos no *roulement*.

1.1.3. Plano de Aula

O plano de aula, entendido como um guião de intenções ou de atuação mutável, deve assentar num rigoroso exercício de análise e de reflexão prévia. Segundo Bento, (2003), a antecipação ao nível da organização e gestão dos alunos, dos espaços, dos materiais e do tempo, depende parte da eficácia da aula. O conjunto de diretrizes asseguradas deve funcionar como uma previsão flexível alicerçado na lógica, pertinência e exequibilidade.

Nos jogos desportivos, apesar de a conceção de ensino subjacente ao planeamento não estar focada num modelo de ensino específico, segundo Ennis (1999), o tratamento didático dos jogos na aula continua a ser marcado pela superficialidade e pela descontinuidade e, por isso, em muitos casos, a competição, o desafio, a tensão são pouco cuidados pedagogicamente. Para combater esta circunstância, na idealização do plano de aula, pretendeu-se privilegiar uma ordem lógica e progressiva dos exercícios, mantendo os alunos ativos, desvinculando-se de exercícios analíticos que nem sempre promovem o tempo de empenho do aluno. Maioritariamente, as aulas de desportos coletivos apoiaram-se no *Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Boltonhini e Paes, 2007). De acordo com estes autores, a prática demonstrou que o modelo de ensino permite aumentar os conhecimentos e competências acerca da aprendizagem do jogo, mais concretamente, na tomada de decisão, na construção do conhecimento e na compreensão do jogo como salientam.

Sempre que possível tentou-se que as aulas fluíssem de forma dinâmica e organizada, procurando sempre colocar exercícios motivantes e desafiadores do ponto de vista competitivo, aspetos considerados muito importantes nas aulas de EF, tal como refere Lemos (1999).

Em concordância com o acima descrito, procurou-se desenvolver a autonomia dos alunos, apelando ao pensamento e reflexão constantes, em prejuízo da realização do movimento, partindo do princípio de que cabe ao professor propiciar ferramentas de trabalho e aos alunos o poder de decidir. Daí, na planificação das aulas as situações de jogo estarem sempre presentes, optando-se, tal como acima descrito pela rara utilização de situações analíticas.

No âmbito do pós-planeamento, a reflexão assumiu um papel primordial. Ao longo do ano imperou o desenvolvimento das tarefas relacionadas com a autorreflexão e autoanálise que na opinião de Nóvoa, (2009) constitui uma competência fundamental no desenvolvimento de um professor.

A autorreflexão permitiu melhorar aspetos em contexto de aula que muitas vezes nem notamos, dando como exemplo o facto de no início do ano cruzar muitas vezes os braços. Esta

reflexão possibilitou a alteração desta postura, permitindo estar posteriormente muito mais ativo nos *feedbacks*.

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

Esta fase representa o culminar do planeamento, pela possibilidade da experimentação em contexto real de prática, momento interativo entre o professor e o(s) aluno(s), no qual são concretizadas as rotinas de planeamento e de ensino por via da instrução.

Para isso, a implementação prática de rotinas de gestão e organização da aula e a capacidade de gerar um clima positivo e de aprendizagem, são aspetos essenciais para que a instrução e as adaptações necessárias surjam com naturalidade.

Para Siedentop (1991), a instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos de ensino. Também Rosado e Mesquita (2009) defendem que a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo destacada a sua importância na aprendizagem. Os mesmos autores referem, ainda, que os processos de comunicação envolvem a transmissão e assimilação da partilha de saberes entre as pessoas.

A instrução, mais concretamente, tem como um dos aspetos mais marcantes a projeção de voz, esta não constituiu um problema na comunicação com os alunos, devido a termos uma boa colocação e projeção de voz. Como estratégia, numa fase inicial para controlo da turma optamos pela explicação dos exercícios sempre com a turma reunida, optando depois mais tarde já sem esse constrangimento, pela instrução em grupos de modo a manter a restante turma em atividade.

A demonstração dos exercícios foi quase sempre realizada por nós devido a estar à vontade nas UD e por os alunos compreenderem mais rapidamente os exercícios, o que nos permitia poupar tempo para a exercitação.

Numa fase inicial das aulas lecionadas, um dos problemas identificados prendeu-se com explicação dos objetivos, bem como a ausência por vezes de *feedbacks* e palavras-chave específicas para o seu cumprimento. Inicialmente a explicação dos objetivos despontou uma dificuldade, mas como refere Nóvoa (2009), com a experiência, reflexão constante e confiança conseguiu-se superar essa limitação impeditiva da aprendizagem.

A modalidade que nos criou mais desafios foi a de ginástica, não tanto com a demonstração dos elementos, pois sempre me senti bastante à vontade, mas, com as correções.

O nível motivacional com que o docente encara a tarefa de ensino é um pré-requisito para o sucesso, como referem Resende et al. (2014). Com este pressuposto, pretendeu-se sempre demonstrar uma grande motivação e a adoção de um perfil encorajador, recorrendo, para isso, à transmissão de sucessivos *feedbacks* positivos e estimulantes para que os alunos conseguissem atingir os objetivos pretendidos.

O diálogo com a OC e consequente pesquisa, permitiu uma maior facilidade e à vontade nos *feedbacks* de correção como também nos *feedbacks* de reforço e incentivo.

De uma forma global, temos noção de que as dificuldades foram sendo superadas, à medida que iam surgindo, o que permitiu uma maior aprendizagem para situações futuras.

A gestão da aula implica a implementação de regras e rotinas, bem como de monitorização e avaliação. Esta envolve também a gestão do tempo, do material, dos espaços e dos alunos.

A criação e implementação de rotinas de gestão da aula, nomeadamente ao nível do estabelecimento de regras, da gestão dos alunos e materiais foram perentórios. Assim, uma das regras foi a de quando assobiávamos, os alunos paravam a tarefa e ouviam atentamente a explicação. O não cumprimento das regras na maioria das vezes resultava em algum trabalho de condição física. A adoção de rotinas antes do início da aula que passaram por exemplo: “sentar na bancada quando se chega ao espaço da aula”, “não mexer no material que está no carrinho”, evitaram a destabilização. Rotinas inerentes ao período de ensinamento, como por exemplo: “estar tudo em silêncio para ouvir o professor”, “terminar o exercício e consequentemente parar as bolas”, ou no fim da aula com a recolha do material a ficar a cargo de alunos escolhidos pelo professor, recaindo a escolha, sempre que possível em alunos que não se tivessem comportado ao nível exigido para a aula.

A distribuição da turma por níveis de desempenho constituiu um desafio, assim assente no referido por Rodrigues (2008), para aumentar a competição, recorreu-se nas modalidades coletivas à homogeneidade, optando-se pela divisão da turma por níveis similares. Esta estratégia revelou-se frutífera, havendo evolução dos alunos, dos mais capazes aos que inicialmente demonstravam mais dificuldades. A única exceção foi na ginástica, nesta modalidade, os alunos trabalharam quase sempre por níveis homogéneos, sentiu-se pouca evolução no global das turmas, muito em parte deveu-se à falta de aptidão de alguns alunos aliada à falta de motivação para a modalidade.

O controlo do tempo de aula foi, no início do ano descrito pela OC como um problema que poderia acontecer, mas acabou por, no meu caso não ter sido um constrangimento.

A gestão dos espaços foi uma tarefa que não incitou grandes problemas a não ser quando as situações climatéricas não permitiam lecionação da aula planeada no exterior, estes imprevistos implicavam uma mudança de espaço, o que na maioria das vezes foi conseguido, por haver outros espaços disponíveis na mesma hora.

As aulas foram sempre planeadas consoante os espaços que tinha naquela semana e no respetivo dia, de acordo com o que estava definido no *roulement* das instalações. Sempre que possível realizava as aulas de futebol e andebol no exterior, pois são modalidades que com maior espaço proporciona uma melhor qualidade de aula. Assim as aulas de basquetebol, ginástica e voleibol foram lecionadas no interior, em espaços específicos para a sua abordagem.

A planificação antecipada de tudo o que se pretendia realizar nas aulas contribuiu, para a diminuição das oportunidades de dispersão dos alunos para os objetivos planificados. Aliado ao anteriormente dissertado, uma das dificuldades sentidas prendeu-se com as aulas de quinta-feira ao primeiro tempo da manhã, onde os alunos se apresentavam um pouco mais irrequietos numa fase inicial dificultando a lecionação da aula. Apelou-se, à colocação em prática de rotinas relacionadas com a disciplina, bem como a implementação de um circuito de condição física no início da aula, com o objetivo de manter o controlo da turma e evitar comportamentos inapropriados.

Relativamente ao material da escola, este ao longo do ano foi sendo renovado o que facilitou a lecionação, pois a grande variedade e quantidade não criou problemas mesmo com a coexistência da lecionação de três ou mais turmas em simultâneo.

A disciplina é bastante importante no processo de ensino e aprendizagem. Gerir os aspetos disciplinares de forma positiva num bom ambiente é muito importante. As regras e rotinas implementadas pelos professores são cruciais na obtenção de um clima favorável, permitindo aos alunos conhecer os procedimentos corretos a ter nas diversas situações de ensino. Para Rosado e Mesquita (2009), as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, afirmando também que uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicação e a justificação de regras, a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num meio simultaneamente exigente e tolerante, é fundamental.

No geral, nas turmas era muito pouco frequente existirem comportamentos inadequados, verificando-se o cumprimento das regras estabelecidas. Um dos problemas que coexistiu centrava-se nos comportamentos fora da tarefa, aspeto referido pela OC como melhoria a ter em conta. Alguns alunos, mais apreciadores do basquetebol utilizavam qualquer tipo de bola

ex: andebol, futebol sempre como meio de lançar ao cesto. Como estratégia sempre que tal acontecia, os alunos realizavam algum exercício de condição física.

A nossa postura nas aulas foi sempre assertiva, procurando que os alunos respeitassem sempre as regras estabelecidas, contudo reconhecemos que algumas vezes não advertia para não passar sempre a imagem de professor penalizador e autoritário. Pretendíamos tentar entender os alunos, de forma a podermos ajudá-los sempre que eles necessitassem, e assim a marcá-los positivamente.

Para a obtenção de uma boa aula e para o sucesso dos alunos, o clima de aula é de elevada importância. A criação de uma boa relação professor-aluno proporcionou o desenvolvimento de um bom clima de aprendizagem. Verificamos também que a presença de competição nas aulas era um ponto bastante eficaz na criação de um clima de aula positivo. Segundo Rosado e Mesquita (2009), as atividades competitivas podem ser conduzidas de modo a controlar os potenciais efeitos negativos que a exagerada pretensão de ganhar introduz, importando, com regularidade, chamar a atenção dos alunos para a dimensão ética e positiva da competição, valorizar o esforço, os princípios e regras do *fair-play*, o valor do trabalho em equipa e da preocupação com os outros.

A presença da UD de dança constituiu um problema desde o início do ano, devido à “falta de jeito” aliado à dificuldade de lecionação destas aulas. Em concordância com a OC, desviei-me desta UD implementando no seu lugar a UD de andebol.

1.3. Avaliação (Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação)

Na ótica de Pais e Monteiro, (2002) a avaliação constituiu um processo integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo a função de autenticador das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, devendo o professor avaliar constantemente de forma a informar o aluno, para o que este possa evoluir.

Segundo Frias e Takahashi (2002) a avaliação é uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar as tomadas de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. Na mesma linha Pais e Monteiro, (2002) salientam ainda, que cabe ao professor informar dos objetivos e metas da avaliação.

Ao longo do ano letivo estiveram sempre presentes os três momentos de avaliação em todas as modalidades, sendo eles a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, não descuidando que o processo avaliativo deve ser contínuo em todas as aulas.

1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Como já foi referido no ponto anterior do planeamento, a avaliação diagnóstica é fundamental ao fornecer informação adequada, permitindo tomar decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos (Gonçalves et al., 2010). Neste sentido, a avaliação diagnóstica foi realizada de forma a averiguar o estado de aprendizagem dos alunos, as suas dificuldades e o que necessitavam mais de trabalhar.

No início de cada UD, realizámos a avaliação diagnóstica, momento em que se puderam avaliar os conhecimentos da modalidade, as capacidades e as dificuldades motoras de cada um.

Quanto aos instrumentos utilizados nesta avaliação, foram as listas de verificação na modalidade de Ginástica, uma vez que o objetivo era analisar o que os alunos faziam e não faziam; e as escalas de apreciação para as modalidades de Basquetebol, Voleibol, Atletismo, Andebol e Futebol. A lista de verificação, estava dividida em “Faz” ou “Não faz” e a escala de apreciação dividida numa escala de 0 a 3, em que 0 correspondia a “Não realiza”, 1 “Realiza com dificuldade”, 2 “Realiza” e 3 “Realiza muito bem” para avaliar os conteúdos táticos.

A primeira avaliação diagnóstica foi realizada com algumas dificuldades, devido ao desconhecimento dos alunos, à quantidade de parâmetros a serem avaliados e ao tempo

estipulado para a sua realização. Após ultrapassados estes constrangimentos, o processo tornou-se mais célere.

1.3.2. Avaliação Formativa

Relativamente ao processo de avaliação formativa, este deve acompanhar todo o procedimento de ensino e aprendizagem, uma vez que permite identificar aprendizagens bem-sucedidas, bem como possibilita o levantamento de fragilidades, lacunas e dificuldades. Este tipo de avaliação é mais dedicada ao professor, onde este poderá refletir sobre os seus métodos de ensino, atualizar o seu conhecimento, conhecer melhor os seus alunos, adaptar a sua forma de ensino para determinado contexto na aula. Como referem Pais e Monteiro (2002) a avaliação formativa assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais. Indo ao encontro do referenciado por Fernandes (2005), constatou-se que através dos *feedbacks* (individuais e coletivos) ajudou-se os alunos a distinguir e corrigir o nível de desempenho, sempre numa visão de os situar relativamente aos objetivos pretendidos.

Para a avaliação formativa fomos fazendo reflexões após a lecionação das aulas, permitindo-nos dar continuidade à avaliação dos alunos, aula após aula. A importância desta reflexão posterior à aula é salientada por Bento (2003), ao afirmar que a reflexão posterior sobre a aula constituiu a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas.

Esta reflexão serviu como maximização da aprendizagem dos alunos, permitindo também uma melhoria da minha atuação ao fazer-me corrigir algumas dificuldades, tarefas e adequar estratégias.

1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, para Pais e Monteiro, (2002) constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino e aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa do trabalho realizado. Já para Gonçalves et al. (2010), a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso efetuado pelos alunos durante cada UD, no sentido de verificarem os resultados recolhidos pela avaliação formativa, permitindo realizar comparações úteis para a compreensão do sucesso ou insucesso da metodologia aplicada. Este momento de avaliação foi realizado no fim de cada UD,

estabelecendo-se uma correlação com a avaliação diagnóstica, tendo-se recorrido a grelhas simples, com poucos conteúdos. A avaliação incidiu nos jogos desportivos coletivos (basquetebol, voleibol, futebol e andebol) em situações de jogo, dado que a metodologia adotada privilegiou o jogo como meio de aprendizagem. Nas modalidades individuais, como foi o caso da ginástica, recorreu-se à construção de coreografias ou sequências gímnicas, sendo os grupos distribuídos de forma homogénea, tendo diferentes objetivos consoante o nível apresentado durante as aulas.

Para a avaliação da aptidão física, utilizou-se o vaivém assim como uma balança específica para medir a composição corporal dos alunos.

1.3.4. Autoavaliação

Para Rosado e Colaço (2002), a autoavaliação tem vindo a revelar-se de extrema importância e é considerada um ponto fulcral da avaliação formativa. Esta permite ao aluno a identificação dos erros cometidos nas aulas e pode ajudar na procura de soluções.

A autoavaliação dos alunos foi realizada na última aula de cada período onde se pediu aos alunos que refletissem sobre as melhorias ou não, nas UD avaliadas, assim como o comportamento e a assiduidade em cada período.

No ano letivo da PES todos os momentos de avaliação mencionados foram fundamentais na aquisição de aprendizagens, por parte dos alunos, quer para a aprendizagem como futuro professor, evidenciada na dificuldade destes processos. A experiência adquirida e a aprendizagem foram muito importantes para o entendimento de todas as formas de avaliação e conseqüentemente tudo o que lhe acarreta.

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

Após o ano letivo, salienta-se as muitas experiências vivenciadas aliadas à visão do crescimento das turmas lecionadas, realçando-se o detalhe de terem sido as mesmas turmas ao longo do ano.

À medida que o contacto com os alunos foi aumentando, evidenciou-se o constatado pela literatura de que cada aluno é diferente e único.

Ao longo deste ano de percurso profissional existiram momentos mais complicados, destacando a falta de motivação de algumas alunas do 9ºA para a participação na aula. Em linha com o descrito anteriormente, travou-se uma “luta”, no âmbito destas alunas trazerem o equipamento e passassem a participar na aula. Esta “luta” surtiu efeitos positivos, uma vez que se verificou uma melhoria na participação destas alunas nas aulas.

Estas circunstâncias permitiram desenvolver um conjunto de aprendizagens que decerto serão importantes para o meu futuro, contribuindo, claramente para a valorização e desenvolvimento profissional. Na linha do descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, considera-se fundamental ser o professor a adaptar-se à turma e não o contrário, problema evidenciado no 1.º período pela grande diferença de postura nas aulas da turma do 9.ºB em comparação com a turma do 9.ºA.

A leção de ginástica de solo, numa fase inicial, foi um obstáculo pela inexperiência neste tipo de aulas, o que levou à procura de conhecimento, para um posterior mais à vontade, tendo sempre em conta o que havia a melhorar de aula para aula através de uma autorreflexão.

A formação do profissional deve possibilitar o ensino reflexivo, aí Neto e Fortunato (2016) referem que o indivíduo precisa compreender que a reflexão na e sobre a ação é fundamental, permitindo que o profissional identifique e enfrente os problemas e procure soluções.

A reflexão coletiva foi também bastante importante, permitindo mobilizar conhecimentos e competências que ajudaram na identificação de pequenas lacunas e a melhor forma de as superar.

2. Participação na escola e Relação com a comunidade

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve exercer a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

Neste contexto, a integração na comunidade escolar da ESIC foi um processo simples e rápido, realçando a desenvoltura de relações de respeito mútuo entre todos os agentes educativos principalmente, os docentes de EF e os assistentes operacionais que foram sempre atenciosos, destacando, os que apoiam as instalações desportivas. Os docentes de EF foram, também, um auxílio indispensável neste ano. Sempre predispostos a ajudar através do seu maior conhecimento, levando-me a considerar como refere Nóvoa (2009), que a experiência coletiva se pode transformar em conhecimento profissional.

Sem descurar, os alunos foram a peça principal neste processo e a relação estabelecida com eles foi bastante positiva. Destacando-se, o facto de a lecionação das mesmas turmas durante todo o ano letivo tenha influenciado, criando uma maior confiança com cada turma, o que ajudou a que todo este processo tenha decorrido da melhor forma possível.

2.1. Atividades realizadas

Durante o ano letivo estiveram presentes inúmeras atividades, nomeadamente ao nível do DE e da operacionalização do Plano Anual de Atividades da área disciplinar contribuindo na valorização profissional e pessoal.

As atividades realizadas na área disciplinar de EF, permitiram alargar horizontes bem como contribuíram para novas experiências. A primeira atividade prendeu-se com uma visita à empresa “Cofides” ver a grande evolução da empresa principalmente por ser uma instituição relacionada com a área de desporto, denotou-se que com muito trabalho o sucesso é alcançável.

A visita de estudo realizada a Viana do Castelo que teve como destino a presença no Campeonato do Mundo de Bodyboard foi bastante interessante. O escasso conhecimento da modalidade aliado ao facto de não ser praticante incitou-me a uma pesquisa mais profunda sobre este desporto. Esta visita foi dirigida à turma do 12ºF, turma de desporto, tendo como objetivo, dar a conhecer aos alunos a modalidade, assim como toda a logística de um evento desportivo.

Enquadrado no plano anual de atividades, realizou-se a amostra de atividades relacionadas com as modalidades de DE existentes na escola. A presença na atividade representou, uma experiência a registar, promovendo o confronto com novas modalidades, destacando, o golf, área pela qual nunca tinha tido grande interesse e que me levou ao encontro da premissa de que o professor deve procurar sempre mais conhecimento (Marcelo, 2009).

O núcleo de estágio (NE) ficou encarregue do treino do grupo-equipa de badminton, uma vez por semana, como também na presença dos encontros promovidos pela CLDE. Nestes encontros fiz parte da organização dos eventos, experiência bastante enriquecedora, que permitiu conhecer a realização dos vários torneios e a sua organização.

No final dos dois primeiros períodos realizaram-se torneios de basquetebol 3x3 e de voleibol com o intuito de promover a vivência de situações formais de jogo, para além de possibilitar momentos de recreação e de lazer. Durante estes eventos, foi possibilitado o desempenho de várias tarefas, ora como árbitro ou como secretário de mesa. Os torneios foram divulgados em toda a escola através de folhas afixadas, permitindo a inscrição de todos os alunos, adequando os torneios às faixas etárias.

A realização do evento “*Esic Games*”, pretendeu dar a conhecer aos alunos a modalidade de *crossfit*, bem como o que acarreta uma organização da mesma. Este evento teve lugar no pavilhão gimnodesportivo da escola, onde se demonstrou exercícios de competição de *crossfit*,

com a colaboração das turmas que estavam a ter lecionação de Educação Física nesse bloco de aulas. Foi um evento que gerou bastante interesse por parte dos alunos, levando uma turma do 12.º a realizar um evento parecido posteriormente.

Por fim, foi dinamizado o seminário pedagógico, intitulado: “Exploração pedagógica no âmbito do cross training”, constituindo-se como uma das tarefas mais difíceis e gratificantes, devido a ter sido a primeira experiência na apresentação de um seminário. Este foi direcionado à turma de desporto do 12.º ano e esteve relacionado com o evento “*Esic Games*” realizado anteriormente.

Todas estas atividades estimulam o comportamento social, pelo apelo de capacidades como a colaboração, comunicação e empenho.

Por fim, a participação nos conselhos de turma, permitiu aprender um pouco do trabalho realizado por um diretor de turma e todas as responsabilidades que esta função acarreta, assim como entender o trabalho dos psicólogos e professores de educação especial, funções estas que desconhecia e que vim a notar ser de extrema importância para os alunos.

2.2. Socialização profissional e institucional

A PES possibilita a transição da instituição formadora para a escola, ao nível da socialização profissional.

A grande diferença da instituição formadora para a escola é que em vez de o estudante experienciar alguma prática pedagógica em circunstâncias “irreais”, na escola surge a possibilidade de se colocar o conhecimento adquirido em contexto real (Lima, Castro, Cardoso, & Resende, 2014). Em linha de pensamento com estes autores, a transição impõe que o EE adquira novos conhecimentos relativos à escola a um nível de competências desconhecidas do cidadão comum.

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto o professor não deve só sentir necessidade de, conhecer e vivenciar a instituição escolar ao nível funcional e pedagógico, mas também exercer a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, na perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa.

Durante o processo da PES, o simples tomar o pequeno-almoço na escola permitiu conhecer professores de outras áreas disciplinares, bem como partilhar situações com alunos em comum, como forma de aprendizagem.

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

Durante o trajeto pretendeu-se estabelecer um compromisso social, no qual se incluíssem princípios da inclusão social e de diversidade cultural, nos alunos das turmas, como defende Nóvoa (2009), por meio de ações desenvolvidas pela EF ou em outros contextos exteriores à aula.

A pontualidade, problema identificado numa das turmas principalmente por parte das raparigas, foi definida como uma das prioridades, sendo um princípio pedagógico com imensa relevância no contexto atual. Procurou-se identificar algumas problemáticas para o futuro de cada um, no sentido de fazer os alunos refletir sobre eventuais dificuldades que possam emergir.

A promoção, dentro e fora das aulas, de hábitos para a prática desportiva e para uma alimentação cuidada foram alguns dos objetivos propostos. Ambos os casos, não foram concluídos com sucesso, muito embora alguns alunos praticassem atividades desportivas extra escola, o aumento de casos não foi significativo. A estimulação para uma alimentação cuidada, principalmente o pequeno-almoço, constitui ainda um desafio por superar, apesar de o objetivo ter tido sucesso, não ficou o hábito inculcado podendo sempre os alunos voltarem ao mau hábito de não tomarem o pequeno-almoço.

3. Desenvolvimento profissional

3.1. Dificuldades e necessidade de formação

Marcelo (2002) quando se refere ao desenvolvimento profissional salienta ser necessário recordar que as escolas foram criadas com o intuito de transformar as mentes dos alunos em mentes educadas e que, hoje em dia, para que esse direito se continue a respeitar, exige-se dos professores um esforço redobrado de confiança, compromisso e motivação. Para isso, é preponderante que os professores se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Para além do conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e dominar os conteúdos da disciplina que se ensina, é algo incontornável na profissão docente.

Segundo Marcelo (2005) o professor deve promover um sentido adaptativo, de forma a realizar aprendizagens eficientes ao longo da vida, dado que as condições sociais no mundo estão em constante mudança.

O seminário pedagógico constituiu a atividade com maior envolvimento e conseqüente nível de desenvolvimento enquanto profissional docente, pela grande soma de competências e conhecimentos que exige. Toda a aprendizagem adquirida no processo de realização até à apresentação formal do tema investigado justifica, a continuação deste tipo de tarefas.

A dificuldade na lecionação de aulas da UD de dança impele um investimento de formação nesta área, para posterior facilitação aquando da lecionação da mesma.

3.2. Formação contínua: um imperativo da profissão

Resende et al. (2014) proclama que o professor deve seguir o conhecimento profissional durante a carreira docente, através de um investimento contínuo no seu desenvolvimento profissional. O profissional deve procurar a valorização da profissão, refletindo conscientemente sobre o bem-estar dos alunos nas várias dimensões (Galvão, 2002). Na mesma linha de pensamento e de acordo com Tardif (2002), o docente deve assumir-se como um produtor de saberes específicos da sua prática.

Na PES, toda a formação realizada teve como ponto de partida a necessidade de se querer aprender cada vez mais. O distanciamento da formação inicial estimula os docentes do ciclo de consolidação de competências profissionais na carreira a procurarem fontes de conhecimento diferenciadas para o exercício profissional. Segundo Nascimento e Farias, (2012), o que anteriormente era pautado nos saberes adquiridos na formação inicial, agora exige a participação em programas de formação continuada e em cursos de atualização para gerir a prática docente.

IV. Reflexões finais

1. Experiência pessoal e profissional

Com este relatório finda-se a experiência mais complexa e de maior dificuldade, mas não obstante a mais gratificante em termos académicos e profissional vivida até ao momento. Os conhecimentos adquiridos desde a licenciatura (1.º Ciclo), até ao fim do primeiro ano curricular no MEEFEBS, foram utensílios necessários em termos teóricos derivado às vivências estabelecidas com os docentes da área, estes contribuíram, no segundo ano curricular, momento de experiência real, aplicar todo o conhecimento adquirido anteriormente.

A construção da identidade profissional do professor começa desde muito cedo, o professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências (Lima et al., 2014) e segundo os mesmos autores, a PES, é o momento no qual os EE mais socializam e constroem a sua identidade como professor.

Alarcão e Roldão (2008), consideram que o processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, único, com forte influência contextual, mobilizado por experiências anteriores e expectativas futuras. Todo este percurso foi um processo de superação, muito devido a ser a primeira grande experiência de trabalho. Com o pressuposto de desde o início do ano, cativar os alunos para a prática desportiva no contexto de aula de EF, este foi um objetivo conquistado.

A criação de uma boa relação com todos os alunos desde o início da PES foi uma meta a atingir, que acabou por se revelar alcançada ao ponto de acreditar ter sido um dos pontos mais positivos do percurso da PES. A primeira experiência com alunos ficará para sempre gravada, não só porque foi o primeiro contacto em termos profissionais, mas também pelos inúmeros conselhos que transmiti aos alunos e que espero possam surtir efeito no seu futuro.

A capacidade de demover algumas alunas da não prática da EF, foi aumentando, refletindo-se na diminuição dos alunos que não realizavam a parte prática das aulas, justificada na maior parte das situações com a necessidade da prática de exercício físico, como também na capacidade adaptativa às diversas situações específicas.

Em jeito de conclusão final, o percurso enquanto EE na ESIC mostrou ser uma caixa de surpresas, que proporcionou um grande crescimento a todos os níveis.

2. A componente ético-profissional

De acordo com o perfil do professor originado no ponto II, da alínea a) do Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, o docente deve assumir-se como um “profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente.” Os vários momentos de reflexão com o NE e a OC foram fundamentais, para a materialização do saber na PES e na função de outras tarefas.

Ainda de acordo com o ponto II, alínea j) do Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, o docente deve, “utilizar a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.” Este foi um processo que foi melhorando ao longo do ano, através da experiência e pesquisa de forma a entender e integrar a avaliação como promotor de aprendizagem da forma mais normal possível.

3. Realidade do contexto escolar: impacto da PES

O ano da PES ofereceu um impacto na construção da identidade pessoal e profissional. Revelou-se um processo positivo para docente e discentes, evidenciado, nestes últimos, em diferentes registos a vários níveis, patenteando principalmente os aspetos motores, cognitivos, psicossociais e cultura desportiva.

A nível da prática da PES, esta numa fase inicial apresentou numa das turmas o problema da grande agitação dos alunos. Circunstância que impeliu que um dos principais focos de intencionalidade de ação se centrasse na melhoria da disciplina da turma. Através das estratégias adotadas, considera-se que uma grande parte dos alunos superou este problema, sendo capazes de perceber o contexto em que se inseriam e os comportamentos que deviam adotar. Na outra turma a não realização da prática da aula de EF de uma parte significativa de alunas, denotou uma conjuntura de tentativa de promoção benéfica da realização das aulas práticas. Promoção que se revelou importante para uma maior assiduidade nas aulas destas alunas.

Os alunos evidenciaram uma evolução significativa ao longo de todas as UD. Existiu uma notória melhoria nas modalidades lecionadas pressentida desde o momento de avaliação diagnóstica até ao momento da avaliação sumativa. Grande parte dos alunos (principalmente alunas), evidenciaram uma melhoria nas dimensões técnicas, táticas, regulamentares.

O seminário pedagógico, atividade direcionada para o Curso Profissional de Apoio à Gestão Desportiva, 12.º ano, gerou um impacto bastante positivo e motivador para a prática da nova modalidade apresentada.

Pretendeu-se, contribuir para que os alunos se tornassem melhores cidadãos, sendo mais responsáveis e cientes do mundo que os rodeia atualmente e do mundo que enfrentarão mais tarde. Destacar que os discentes se encontram mais aptos para continuar as aprendizagens ao longo da vida, premissa fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, realçar os ensinamentos adquiridos na formação inicial, que ajudaram na PES. Por muito conhecimento que seja adquirido ao longo da formação inicial este nunca é suficiente, se não for complementado no “campo”. A prática evidencia situações que não se aprendem na teoria, uma vez que, o contexto e ação ditam a continuidade da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A. Freitas, I. & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia: Edições ISMAI.
- Albuquerque, A. Graça, A. & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física, a Perspectiva do Orientador de Estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Porto: Livros Horizonte.
- Bolonhini, S., Paes, R. (2007). A proposta pedagógica do *teaching games for understading*: Reflexões sobre a iniciação esportiva. *Pensar a Prática*, 12(2), 1-4.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Ennis, B. C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for desengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31–49.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens, Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fonseca, D. (2015). *Educação Física: (re)visitando a didática*. Porto Alegre: Sulina.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Francisco, C. M. (2001). *Contributos da supervisão para o sucesso do aluno no estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF.
- Freitas, C. (2000). *O Significado social do desporto nas classes sociais: Uma análise do fenómeno* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Portugal.
- Frias, M. A., & Takahashi, R. T. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. *Revista Da Escola de Enfermagem Da U S P*, 36(2), 156–163.
- Galvão, Z. (2002). Educação Física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação e Esporte*, 1(n.º 1), 65–72.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Gonçalves, F. (2013). The influence of motivational involvement, in physical activity level improving, using formative evaluation procedures. *BIOINFO Sociology*, 1(1), 10–28.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 109–124). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: FADEUP.

- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. (Tese de doutoramento não publicada). FMH/UTL, Lisboa.
- Januário, C. (2008). Theoretical and methodological issues of teacher's planning concerning preactive decisions in PE. Estoril, Portugal: Comunicação.
- Januário, C. (2012). O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física In J. Nascimento & G. Farias (Eds), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 21-40). Florianópolis: UDESC.
- Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Libâneo, J. (2001). *O professor e a construção da sua identidade profissional*. (J. Libâneo, Ed.). Goiânia: Alternativa.
- 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.
- Marcelo, C. (2002). Education Policy Analysis Archives. *Education*, 10(35), 1–52.
- Marcelo, C. (2005). *Formação de professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de Ciências Da Educação*, 8, 7–22.
- Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (2012). Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação á intervenção. In *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação á intervenção* (pp. 61–79). Florianópolis: Terras em Movimento.
- Neto, A. S., & Fortunato, I. (2016). Reflexões sobre educação física e a formação de seus profissionais. São Paulo: Hipótese.
- Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. *Correio Da Educação. O Semanário Dos Professores N. 47*.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Barcarena: Editorial Presença.
- Ramalho, Betânia L.; Nuñez, Isauro B.; & Gauthier, C. (2003). Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios (2 Ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, A. R. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- 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: Editora FADEUP

- Rodrigues, D. (2008). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista Da Educação Física/UEM*, 14, 67–73.
- Rolim, R. (2013). Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física. In *Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional* (pp. 53–83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3 Ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (4 Ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Valle, I. R. do. (2003). *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Yining, C. et Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assesment et Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho. *Estabelece o sistema de acreditação de cursos que conferem a qualificação profissional para a docência*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Define o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*