

Ode à docência: uma obra da Identidade Profissional

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro)

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Carla Sofia Valério Fernandes

Porto, Setembro 2017

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Fernandes, C. S. V. (2017). *Ode à docência: uma obra da identidade profissional. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: C. Fernandes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; FORMAÇÃO DOCENTE; PRÁTICA SUPERVISIONADA

I

Oh Deporto, prazer dos deuses, essência da vida! Você apareceu de repente, no meio da claridade acinzentada na qual pulsa a ingrata tarefa da existência moderna, como mensageiro radiante dos últimos anos, anos aqueles em que a humanidade conseguia sorrir. No topo das montanhas, surgiu um esplendor amanhecer, e os raios de luz iluminaram as árvores escuras.

II

Oh Desporto, és a beleza! Você é o arquiteto do edifício que é o corpo humano, e pode tornar-se desprezível ou sublime, conforme seja degradado por paixões infames, ou saudáveis, cultivadas pelo esforço. Não há beleza sem equilíbrio e sem proporção, e você é o mestre inigualável de um e outro, porque geras harmonia, rimas os movimentos, transformas a força em graça e colocas poder no que é fraco.

III

Oh Deporto, és a justiça! A igualdade perfeita, perseguida em vão pelos homens em suas instituições sociais, se estabelece ao seu redor. Ninguém poderia saltar um centímetro a mais que você, nem correr um segundo mais rápido. Suas forças físicas e morais combinados determinam por si só os limites de seu triunfo.

IV

Oh Desporto, és a ousadia! Todo o sentido do esforço muscular se resume em uma só palavra: ousar. Para que servem os músculos, de que adianta sentir-se ágil e forte, a não ser para apostar na sorte? E, no entanto, a ousadia que respiras, nada possui do risco que motiva o aventureiro, quando deixa sua jogada ao azar. És uma ousadia prudente e pensada.

V

Oh Desporto, és a honra! Os títulos que outorgas não têm valor se não forem alcançados com absoluta lealdade e perfeito desinteresse. Aquele que, através de um artifício imoral, chega a enganar os seus colegas, sofre com sua própria vergonha, e teme o difamatório epíteto que será colocado ao lado de seu nome, se a fraude for descoberta.

VI

Oh Deporto, és a alegria! Através de um chamado seu, o corpo se sente como em uma festa e os olhos sorriem; o sangue circula abundante e rápido

pelas artérias. O horizonte das ideias se torna mais limpo e claro. Você, inclusive, é capaz de levar uma diversão saudável a quem está triste, ao mesmo tempo em que, aos mais felizes, permite desfrutar com plenitude a alegria de viver.

VII

Oh Desporto, és a fertilidade! Tendes a melhoria da raça por caminhos corretos e nobres, destruindo os germes nocivos e corrigindo os defeitos que ameaçam a pureza necessária. Inspiras ao atleta o desejo de ver crescer a sua volta filhos robustos, que o substituam na pista, e, por sua vez, tragam melhores louros.

VIII

Oh Desporto, és o progresso! Para servir-te bem é necessário que o homem seja melhor no corpo e na alma. Você lhe impõe a observância de uma higiene superior, e lhe exige que tenha cuidado com todo o excesso. Você lhe ensinará regras sagazes, com as quais ele conseguirá dar o máximo de intensidade, sem comprometer o equilíbrio da saúde.

IX

Oh Desporto, és a paz! Você sabe estabelecer bons contatos entre os povos, aproximando-os com o culto da força controlada, organizada e mestre de si mesma. Por você, aprende a respeitar a juventude universal e a diversidade das qualidades nacionais se transforma em uma fonte de disputa generosa e pacífica.

Ode ao Desporto

Pierre de Coubertin (1912) - apresentado no concurso de literatura dos Jogos Olímpicos de Estocolmo, sob o pseudônimo de G. Honrod e M. Eschbach, obtendo a medalha de ouro.

DEDICATÓRIA

À minha irmã, que me nutriu da inquietude de querer ser mais e
melhor!

Aos meus pais, que fazem valer o verdadeiro significado de família!

À Tia Adilia, por ter acompanhado todas as nossas jornadas com um
colo cheio de mimos!

AGRADECIMENTOS

Um obrigada a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a minha chegada ao culminar desta jornada e que deixaram em mim marcado o leve peso da gratidão.

À minha irmã por ser uma *Bellator*, por me mostrar que o orgulho não tem limite e por ter sido sempre parte integrante das minhas maiores conquistas (mesmo quando eu era uma “Criança *Big Show Sic*”). “*Sanguinis mei sanguis, in aeternum iunctae...ultraque*”.

À minha mãe por ser um verdadeiro ser iluminado, por acreditar na bondade, sobretudo, por praticá-la! Por ter como nome do meio o altruísmo.

Ao meu pai por carregar as suas quatro mulheres às costas, por ser o pai mais babado e por nunca nos dar hipótese de falhar.

À Tia Adília que fez da sua vida a nossa, que nos criou a todos e apesar de ser Martins, é a mais forte da raça Valério!

Ao resto da minha Família que não mora lá em casa, mas quase! À prima Joana que me abriu as portas de muitos caminhos e sempre acreditou que a minha maturidade precoce era uma mais valia. Ao padrinho por ser o mais leal de todos! À Tia Carminho e ao Tio Pacheco, os melhores tios de sempre. Ao Edu, por fazer a Joana feliz. A todos os meus animais de estimação por me ensinarem a cuidar e a dar carinho.

À Jessica, por ser uma irmã emprestada, por ter sempre uma palavra audaz, por “mandar B.I.” e porque todos os dias me ensina o valor das ações...”porque a vida é muito curta”.

Ao Flávio por ser tão minucioso, cuidadoso e perspicaz. Por ser sempre o primeiro a perceber quando algo não está bem e conseguir sempre trazer de volta os sorrisos, mesmo sem dizer nada.

À Ana Teresa por ser leal, paciente, divertida e especial. Por me dar o conforto de ser sempre a mesma quando a encontro. Por não deixar dúvidas do valor que amizade tem.

Ao Nuno por ser o equilíbrio do meu lado emocional, por vezes demasiado vincado. Por conseguir sempre agarrar-me quando as minhas asas se descontrolam em batimentos fortuitos para lá do racional. Por ser preocupado, carinhoso e ao mesmo tempo forte e lutador. Por possuir um egoísmo saudável que o vai levar a cortar em primeiro lugar todas as metas a que se propõe...de forma brilhante!

À FADEUP por ser uma casa de excelência, por ser *mui nobre* não só nas cantigas, mas também na sua génese. Por estar repleta de Professores brilhantes, apaixonados e carismáticos. Por ser uma segunda casa.

À minha Professora Orientadora, Paula Queirós, por trazer sempre as melhores palavras, por saber amenizar, cuidar e motivar. Por ser um exemplo para todos.

À Escola Secundária de Rio Tinto, por me ter recebido de braços abertos nas suas lindas instalações. Por ser um excelente palco de aprendizagens e por me ter deixado, também a mim, aprender tanto!

Ao Professor Cooperante, Fernando Cardoso, por ter acompanhado de perto o nosso processo, pela disponibilidade e pela confiança. Sobretudo, por ter acreditado em nós e no nosso melhor.

Ao Núcleo de Estágio, por me ter mostrado um pouco daquilo que eu quero e não quero ser. Por me ter permitido ser fiel a mim mesma. Por ter sido desafiante e por me ter tornado mais forte.

Aos meus alunos, que foram os protagonistas desta fase da minha vida, que me ensinaram a cuidar, refletir, reestruturar e voltar à luta. Que me ensinaram a nunca desistir. Que sempre foram genuínos e cheios de novidade. Que me desafiaram e que me construíram! “*Regra número 1...*”.

Ao Desporto Escolar de Dança e à Professora Nini, por serem uma família tão bonita e cheia de movimento. Por me acolherem e, sobretudo, por terem dado valor à minha pequena ajuda.

Ao Acro Clube da Maia, por ser o meu palco profissional, que me tem moldado e estruturado. Por ter nele excelentes profissionais que me inspiram e desafiam. Obrigada ao Alfredo e à Margarida por me acompanharem nas minhas loucuras dançadas e por juntos cumprirmos os nossos objetivos, também eles loucos! Obrigada ao Tiago Maia por ser um mentor e porque com ele o tempo passa a correr.

À minha FCDEF, ao castanho, ao preto no branco, a todas as memórias que escrevi nas páginas da minha vida académica...aquela que não tem páginas em branco!

Ao Núcleo de Dança, por me motivar, por me deixar expressar toda a minha energia em forma de movimento, pelas mais lindas bailarinas e, sobretudo, amigas.

Aos Bandinhos, por acreditarem em mim, por me ouvirem, respeitarem, seguirem e por terem percebido sempre o que é uma verdadeira família. Por serem raçudos e malabaristas, por terem deixado marca nas ruas da invicta, por terem silenciado multidões e por terem calado silêncios. Por serem aqueles que sentem *“a saudade eterna, oh Porto, oh Porto, meu amor...”*.

Aos meus padrinhos Pacman e Joana por me terem amparado, apoiado e por terem estado presentes nos melhores e piores momentos (claramente causados por melhores). Aos meus afilhados, por me ouvirem, seguirem os meus conselhos ligarem quando precisam, estando longe ou perto. Cada um de vocês especial à sua maneira.

Às magníficas, belas, estonteantes e arrasadoras Célias, que durante cinco anos ninguém ousou separar. Por serem um constante pilar, por serem importantes em todos os momentos, por partilharem, por saberem dar valor à rara ligação que construímos. À Pita que nunca está triste, à Martins que é

uma mulher de armas, à Solá que é iluminada, à Cláudia que é genuinamente generosa, à Inês que é aventureira. Por sermos todas diferentes, mas todas iguais!

ÍNDICE GLOBAL

DEDICATÓRIA	VIII
AGRADECIMENTOS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XVI
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
RESUMO.....	XVIII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS	XX
<u>Capítulo 1</u>	1
SINOPSE	3
<u>Capítulo 2</u>	7
DRAMATURGO	10
Expetativas em relação ao espetáculo.....	11
Momentos após a estreia	14
<u>Capítulo 3</u>	19
ENQUADRAMENTO DO ESPAÇO CÉNICO	21
Enquadramento legal e institucional do espetáculo.....	21
Entendimento do espetáculo (EP)	22
Espaço cénico - A escola como instituição.....	24
Palco – ESRT	26
Equipa técnica - Caracterização do núcleo de estágio	32
Cenógrafo - Professor cooperante	35
Diretora Técnica – Caracterização da Professora Orientadora	38
<u>Capítulo 4</u>	41
ELENCO	43
Protagonistas	43
Figurantes	48
<u>Capítulo 5</u>	53
ESPETÁCULO	55
Introdução à trama – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	55
ATO I – Conceção de espetáculo	57
ATO II – Planeamento do espetáculo	60
CENA I – Manuscrito da obra	61
CENA II – Peça de Teatro	65
CENA III – Guiões	70
ATO III – Realização do espetáculo	76
Cena I – gestão, organização e controlo da aula	76
Cena II – Instrução	83
Cena II.1 – gestão dos momentos instrucionais	87
Cena II.2 – Feedback Pedagógico	90
Cena II.3 – exposição/ preleção	94
Cena II.4 – Demonstração	96
Cena II.5 – Palavras/ expressões chave e linguagem corporal.....	97

Cena II.6 – Questionamento	99
Cena III – Modelos de ensino	101
Cena IV – Reflexão.....	112
ATO IV - Observação e avaliação	115
Capítulo 6.....	123
Viver o espetáculo e relação com o público.....	125
Corta-mato escolar.....	126
Taça da liga de futsal	127
Visita de estudo Mafra	128
Baile de finalistas.....	129
Atividades organizadas pela equipa técnica.....	130
Torneio de voleibol.....	130
Dia Fitness.....	132
Torneio de futsal.....	133
Desporto escolar.....	134
Direção de turma e conselhos de turma	136
Desenvolvimento profissional face ao espetáculo.....	138
Capítulo 7.....	143
Percepção de uma estudante-estagiária e dos seus alunos acerca do processo de construção da identidade profissional do “bom” professor de educação física – um estudo de investigação-ação através da <i>Grounded Theory</i>	145
Resumo	145
Abstract.....	146
Introdução (objetivo, pertinência, justificação e organização do estudo)...	147
Revisão da literatura.....	148
<i>Grounded Theory (GT)</i> - Relativamente ao método (realizada <i>a priori</i>).....	148
Relativamente aos conceitos emergentes dos dados (realizada <i>a posteriori</i>):	154
Grupo de estudo e contexto.....	159
1ª Etapa: codificação dos dados das reflexões da aulas.....	159
2ª Etapa: da revisão de literatura às questões colocadas aos alunos	161
3ª Etapa: Codificação Inicial, Codificação Axial e Codificação Teórica – emergência das <i>core categories</i>	163
Etapa contínua: as ferramentas auxiliares	168
Conclusões.....	170
Referências Bibliográficas	172
Capítulo 8.....	175
Críticas ao Espetáculo	177
Referências bibliográficas.....	179
ANEXOS	XX

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo de Plano de aula	XX
Anexo 2 – Tabela de Pontos MED.....	XXII
Anexo 3 – Cartaz do Torneio de Voleibol.....	XXIII
Anexo 4 – Regulamento do Torneio de Voleibol	XXIV
Anexo 5 – Diplomas de Participação no Torneio de Voleibol.....	XXV
Anexo 6 – Cartaz Dia Fitness	XXVI
Anexo 7 – Cartaz Torneio de Futsal.....	XXVII
Anexo 8 – Timeline Individual – Jornadas de Encerramento do MEEFEBS	XXVIII
Anexo 9 – Timeline do NE - Jornadas de Encerramento do MEEFEBS	XXIX
Anexo 10 – Guião Entrevista Focus Grupo.....	XXX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Exemplo de codificação inicial.	164
Quadro 2. Subcategorias e Categorias emergentes dos procedimentos de codificação axial relativas aos dados dos alunos.	164
Quadro 3. Subcategorias e Categorias emergentes dos procedimentos de codificação axial relativas aos dados das reflexões da professora.	165
Quadro 4. Subcategorias e Categorias emergentes dos procedimentos de codificação axial relativas aos dados da teoria.	165
Quadro 5. Diagramming da relação entre os dados das diferentes fontes, após codificação sistemática.	168
Quadro 6. Diagramming geral do estudo investigação-ação, proveniente do GTM.	169

RESUMO

Ode à docência: uma obra da identidade profissional é o documento elaborado por uma estudante-estagiária, onde é relatada a sua prática de ensino supervisionada, revelando, repensando e refletindo as suas experiências enquanto profissional docente de educação física, no último ano de formação.

Encontra-se dirigido pelo percurso desempenhado por um dramaturgo na criação e edificação de uma peça de teatro, dividindo-se em oito grandes capítulos. O primeiro corresponde à Sinopse onde são enunciadas as informações preponderantes para o entendimento do documento. O segundo, corresponde à Ficha Técnica, onde são expostas as características do dramaturgo enquanto interveniente principal na trama, bem como as expectativas reveladas pelo mesmo em relação a todo o processo. O terceiro enquadra o leitor no Espaço Cénico da obra, salientando as características do contexto onde ocorreu a prática de ensino. O quarto esclarece acerca das características dos intervenientes no processo, sendo revelado no capítulo seguinte, correspondente ao Espetáculo, de que forma o dramaturgo atuou perante os constrangimentos contextuais, dando vida à sua atuação no contexto do ensino. No capítulo sexto, são expostos os momentos de intervenção com a comunidade, retratando momentos específicos de interação com o contexto. O sétimo capítulo, contempla o estudo investigação-ação, retratando a percepção de uma estudante-estagiária e dos seus alunos acerca do processo de construção da identidade profissional do “bom” professor de educação física. De modo a concluir, o capítulo oito, realiza as principais críticas ao espetáculo, confidenciando as conclusões mais proeminentes, que foram manifestadas no findar de todo o processo de construção da identidade profissional da estudante-estagiária.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; FORMAÇÃO DOCENTE; PRÁTICA SUPERVISIONADA

ABSTRACT

Ode à docência: uma obra da identidade profissional is the document prepared by an intern student, where her supervised teaching practice is reported, revealing, rethinking and reflecting her experiences as a physical education teacher, in her last year of formation. It is directed by the trajectory played by a playwright in the creation and construction of a play, divided in eight great chapters. The first one corresponds to the Synopsis where the predominant information for the understanding of the document is enunciated. The second, corresponds to the Technical Sheet, which shows the characteristics of the playwright as the main actor in the plot, as well as the expectations revealed by him in relation to the whole process. The third fits the reader in the Scenic Space of the work, highlighting the characteristics of the context where the teaching practice occurred. The fourth clarifies the characteristics of the actors in the process, and the following chapter, corresponding to the Show, reveals how the playwright acted in the face of contextual constraints, giving life to his performance in the context of teaching. In the sixth chapter, the moments of intervention with the community are exposed, depicting specific moments of interaction with the context. The seventh chapter looks at the research-action study, portraying the perception of a intern student and her students about the process of building the professional identity of the "good" physical education teacher. To conclude, chapter eight presents the main criticisms of the show, confiding the most prominent conclusions that were expressed at the end of the entire process of building the intern student professional identity.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL IDENTITY;
TEACHING TRAINING; SUPERVISED PRACTICE

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AERT3 – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CA – Critérios de Avaliação

CoP – Comunidade de Prática

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FIA – Ficha Individual do aluno

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI – Modelo de Competência dos Jogos de Invasão

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

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planificação Anual

PC – Professor Cooperante

PDA – Plano de aula

PE – Professor-Estagiário

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

REP – Relatório de Estágio Profissional

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

Capítulo 1

SINOPSE

SINOPSE

Minhas Senhoras e meus Senhores, sejam bem-vindos à “Ode à docência: uma obra da Identidade Profissional”. Desliguem os vossos telemóveis, de modo a garantir uma experiência inédita de leitura, que promete passear-vos pelos pensamentos de uma estudante-estagiária ao longo da sua primeira experiência como docente.

Esta obra nasce através do presente documento que se denomina Relatório de Estágio Profissional (REP) e discorre acerca do processo de formação referente ao Estágio Profissional (EP), correspondendo ao último ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino e Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O relatório aqui apresentado corresponde ao EP realizado nos palcos da Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), situada na Freguesia de Rio Tinto, na cidade de Gondomar, distrito do Porto, onde foi inserido um Núcleo de Estágio (NE) com quatro estudantes estagiários (EE), no qual estive integrada.

O EP corresponde ao momento de transição temporal onde ocorre o término da formação profissional inicial e se inicia a carreira como docente, protagonizando um marco decisivo na construção profissional e pessoal daqueles que contemplam por este processo. Na perspetiva de Batista (2012), o EP deve procurar a formação do professor como pessoa, ao invés de objetivar uma formação especializada e técnica. Para isso, os estágios supervisionados, devem no seu tempo e espaço, constituir-se em um processo de apropriação da identidade docente e da aquisição da competência profissional.

Corresponde ao momento onde é entregue ao EE, a tarefa de aplicar o conhecimento teórico e prático adquirido na primeira etapa formativa, adicionando os fatores compromisso e responsabilidade, que advêm da

intervenção direta na formação educativa de estudantes do ensino obrigatório. Este momento transitório é orientado pela entidade da Professora Orientadora (PO) e pelo Professor Cooperante (PC), que garantem o sucesso da intervenção do EE enquanto docente, através do acompanhamento constante do processo, aconselhamento decisional e apoio no que diz respeito a todas as intervenções exigidas ao EE.

Mais do que um registo, neste REP pretendo refletir sobre a ação e a reflexão realizada na minha prática enquanto EE, escrutinando os assuntos mais relevantes para mim, durante este ano letivo, os quais me fizeram analisar, refletir e repensar a minha prática, de forma a ajustar o processo ao caminho que pretendia percorrer, desde o planeamento à sua realização e avaliação.

Este documento, é o reflexo da minha prática desde do nível formal ao informal, desde das instalações da FADEUP até ao pavilhão gimnodesportivo da escola, desde o meu eu profissional ao eu pessoal, onde pretendo revelar não apenas o trabalho realizado mas, sobretudo, o contributo deste processo na minha edificação pessoal. Está organizado em 8 capítulos, correspondendo o primeiro à “SINÓPSE”, onde realizo uma contextualização alusiva à génese da obra; o segundo corresponde à “FICHA TÉCNICA” onde revelo aspetos referentes ao meu eu pessoal, bem como situações, momentos, experiências e ocorrências que caracterizaram este processo e que influenciaram em certa medida o EP, desde as expectativas iniciais à reestruturação das mesmas após o avanço do processo; o terceiro capítulo referente ao “ESPAÇO CÉNICO” revela pormenores acerca do ecossistema onde o meu EP se realizou, desde a caracterização da escola, ao NE, PC e PO. As turmas que protagonizaram o processo ensino-aprendizagem, são reveladas no capítulo correspondente ao “ELENCO”, onde são enunciadas as suas características; O quinto capítulo, correspondente ao “ESPETÁCULO” onde revelo a minha conceção de ensino, as questões referentes ao planeamento, à realização do mesmo, à observação e avaliação, bem como o processo reflexivo; “VIVER O ESPETÁCULO E RELAÇÃO COM O PÚBLICO” é o capítulo sexto, onde retrato a participação na escola e relações com a comunidade, englobando as atividades organizadas pelo NE,

o Desporto Escolar de dança e as reuniões do conselhos de turma. O capítulo sete retrata a minha passagem pelo mundo da investigação, refletindo acerca da sua importância e, sobretudo, revelando o estudo de investigação-ação por mim realizado ao longo deste último ano de formação, que incide sobre um dos temas que mais curiosidade e dúvida instalou em mim desde o início do processo do EP. Por fim, o oitavo capítulo revela as “Críticas ao espetáculo”, onde são enunciadas as principais conclusões do último ano de formação de uma profissional docente de educação física.

Capítulo 2

FICHA TÉCNICA

FICHA TÉCNICA

“A identidade funciona como articulador, como um ponto de ligação entre a) os discursos e as práticas, que procuram interpelar-nos, falar-nos ou colocar-nos no nosso lugar enquanto sujeitos sociais e b) os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como sujeitos que podem falar e ser falados.” (Mendes, 2001, cit. por Batista et al., 2012, p. 82).

Este conceito ganha margem reflexiva, sobretudo, quando nos apraz falar sobre nós próprios, ancorados de uma tentativa de objetividade, rigor e certeza, manifestando o típico sentimento esperado de que ninguém nos conhece melhor do que nós próprios.

Importa, no último ano de formação, ser capaz de responder a questões triviais como quem somos, o que somos e o que queremos ser, realizando uma autoanálise e reflexão introspetiva acerca do quanto este período de vivências contribuiu para que, em certa medida, se alterassem ou mantivessem os nossos padrões pessoais, quer a nível cognitivo como psicossocial e, sobretudo, emocional.

DRAMATURGO

Aquele que se aventura a relatar os dramas de uma realidade vivida, neste caso, por si. Cabe ao dramaturgo elaborar o texto que eleva a sua obra aos palcos do espetáculo, tendo como missão, agarrar a audiência e proporcionar-lhe uma incrível viagem em torno das aventuras por si vividas.

Irrequieta, “salta-pocinhas” e faladora, assim foram os meus tempos de criança onde a energia era infindável, o sorriso inigualável e os sonhos maiores que o próprio eu.

Foi cedo que comecei a enraizar-me através do desporto, tendo sido a ginástica a minha primeira paixão desportiva, que se manteve até ao dia em que uma escoliose acentuada impediu a minha prática. Passei a usar uma ortótese de correção que me acompanhou durante 5 anos, tendo sido o motivo de muitos risos e conversas alheias que, felizmente, nunca condicionaram a minha felicidade devido ao suporte incondicional da minha família, com a qual tenho uma relação muito íntima.

O panorama alterou-se quando iniciei a minha vida de canoísta aos 13 anos através da minha professora de Educação Física, que me incentivou a experimentar a modalidade, vindo mais tarde a tornar-se parte integrante da minha rotina diária, até ingressar no ensino superior.

Tive nela oportunidade de experienciar os méritos e os insucessos do alto rendimento, tendo sido, mais uma vez uma lesão que ditou a minha retirada do desporto competitivo.

Formei-me na minha área de eleição e, foi no seio deste processo que voltei às minhas origens, especializando-me no ramo do treino desportivo – ginástica, sendo hoje em dia treinadora e coreógrafa do escalão de iniciados no Acro Clube da Maia. Trago no meu currículo um leque de experiências, como treinadora dos escalões Mini, Iniciados, Juvenis e não competitivos, bem como a participação na Universidade Júnior enquanto monitora e, este ano, realizei o Curso de Dança da *Promofitness*, desenvolvendo a minha formação numa outra área que apareceu na minha vida recentemente.

Considero-me uma pessoa organizada, focada e bastante altruísta, dando maioritariamente primazia ao outro, principalmente aqueles que são

realmente importantes para mim. Tenho bastante dificuldade em esconder as minhas emoções, sendo bastante transparente no que toca a revelar o local onde o meu pensamento momentâneo se encontra.

Encaro a vida com uma necessidade constante em encontrar o equilíbrio entre o bom e o mau, retirando dos dois mundos uma bênção ou uma lição que guardo na minha caixa das aprendizagens. “Todos podem ser vencedores na corrida por uma forma nova, trocando o menos, o insuficiente e o pior, que estão dentro de nós, pelo mais, o suficiente e o melhor que estão fora de nós.” (Bento, 2013, p. 53)

Estas vivências e características específicas transportaram-me até ao processo de formação para a docência, tendo uma intenção na busca de conhecimento eclético e abrangente tanto a nível profissional como pessoal, no sentido de aprender a lidar com o outro de uma forma ajustada às necessidades, especialmente educativas, daqueles que se cruzam na minha travessia.

Expetativas em relação ao espetáculo

<Sala cheia...está tudo pronto!>, <Rápido, aperta-me as sapatilhas, ainda me falta o apito e prender o cabelo>, <Estou tão nervosa, nunca pensei sentir isto!>, <É agora, estão todos à tua espera, confia no elenco...3, 2, 1...parte uma perna!>

Tamanha expectativa, tamanha azáfama, tamanha vontade. Não há nenhum artista que viva, sinta e idolatre o seu espetáculo, que não sinta tudo isto antes de se estrear.

As minhas expetativas em relação ao espetáculo (EP) já existem desde os primórdios da minha formação na área, uma vez que o contacto com a profissão sempre foi o momento que mais ansiei. Contudo, a sua expressão tem sofrido bastantes alterações, não só pelo aumento do número de experiências significativas e desafios com que me cruzei, bem como, pelo

amadurecimento e polimento de algumas das minhas características pessoais, que suportam os meus pensamentos, desejos e ansiedades.

O meu comprometimento com o EP abriu espaço à criação de expectativas pessoais, as quais identifiquei como guias do meu percurso, sendo elas os meus grandes objetivos a atingir, as minhas verdadeiras metas pessoais e profissionais.

O cumprimento de todas as tarefas propostas através da aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação tratava-se, no meu entender, do mínimo que garantia a manutenção de um ano de qualidade. O meu desejo passou por ir além do cumprimento adequado, traduzindo as minhas intervenções em momentos de aprendizagem únicos e a par disso, permanecer numa tríade estudante-professor-aluno, cujo valor se prendia pela triangulação de conhecimentos entre o fim da formação, o contacto com a profissão e a pegada pedagógica que os meus alunos iriam marcar no meu percurso e eu no deles. Para tal, pretendia manter uma postura humilde, de abertura à crítica construtiva, de exposição das minhas dúvidas e dificuldades, mostrando-me disponível para aprender a estruturar os meus procedimentos através do melhor sumo de todas as opiniões que me forem facultadas.

Pretendia que o trabalho cooperativo entre os intervenientes no estágio fosse uma mais valia para todos, através da partilha de conhecimentos teórico-práticos das diferentes formações académicas, experiências, vivências, de modo a que rapidamente nos tornássemos uma comunidade de prática com o objetivo de atingir o sucesso etapa a etapa. Conforme sugere Lave, (2002) é pela vivência das atividades diárias, desenvolvidas dentro do grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, nos seus conhecimentos e nas suas habilidades práticas.

Considerava importante manter uma relação de compromisso, respeito e honestidade com os meus colegas de núcleo de estágio, garantir-lhes o meu auxílio e suporte ao longo do ano, de forma a construir uma relação saudável de partilha, cooperação e crescimento emparelhado.

Relativamente ao Professor Cooperante, gostaria que revelasse o seu gosto pela docência, pela educação física e pelo desporto, através de um acompanhamento próximo dos meus passos, abrindo caminho ao meu interesse, fomentando a minha criatividade e exigindo o máximo da minha atuação a todos os níveis. Esta exigência era, no meu entender, a chave para estruturar um percurso que visava atingir a excelência. Contava com a sua máxima honestidade e frontalidade, no que diz respeito à minha forma de estar e trabalho, sempre com o interesse de evoluir e aprimorar as minhas capacidades.

No que diz respeito à filiação à faculdade, realizada através do trabalho da Professora Orientadora, contava com a sua disponibilidade e prontidão no processo de construção do relatório de estágio. Esperava, igualmente, construir uma relação direta de honestidade acerca do meu trabalho, através de um vínculo entre a minha presença nos palcos da escola e os ideais de sucesso perseguidos pela faculdade e por mim, enquanto estudante, sempre pautados por patamares de excelência.

Relativamente à escola, esperava construir uma boa relação com os colegas do departamento de Educação Física, os restantes docentes e com os profissionais não docentes, de modo a partilhar interesses e contribuir para o bom funcionamento da escola, tal como afirma Nóvoa (2002, p. 23) "*O aprender concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*".

Aos meus alunos, esperava poder causar muitas dúvidas, que provocassem a busca incessante pela melhoria, tornando-os inquietos acerca do que eram naquele momento, através de uma relação de mútua aprendizagem, que julgava ser o grande objetivo desde ano de estágio. Esperava poder mostrar-lhes os verdadeiros valores do desporto, corporalizando a essência das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que recebia as suas reações, comportamentos e resultados, que seriam, sem dúvida, valiosos para a construção do meu *eu* enquanto docente, como refere Bento (2011, p. 13) "*Platão (427 ou 428-347 a.C.): 'Vencer a si próprio é a maior de todas as vitórias'*".

Esperava poder deixar o meu contributo de inovação, idealizando e realizando algumas atividades, como um Sarau no final do ano letivo, de

modo a marcar positivamente a comunidade escolar através de um momento aliado ao espetáculo.

Este foi, o início de uma infinita viagem que é a aprendizagem, sendo, para mim, o bom professor aquele que sabe ser aluno eternamente. Esperava um ano pautado pelo trabalho, esforço, dedicação e sobretudo, um ano de construção pessoal e profissional, o qual certamente, marcaria a minha passagem pelo mundo da docência.

“O professor não ensina apenas, nem talvez principalmente, com os seus conhecimentos científicos, mas também com a arte persuasiva do seu ascendente sobre os que o escutam: deverá ser capaz de seduzir sem hipnotizar” (Savater, 2006, p. 114).

Momentos após a estreia

A estreia é sempre o momento mais esperado de toda a conceção de um espetáculo. É o veredicto de todo o trabalho realizado anteriormente, que conta com a verdadeira e genuína interação entre os intervenientes da peça, onde mora a partilha, a luta e o sucesso conjunto daqueles que pretendem alcançar um objetivo comum – os aplausos de pé de uma plateia de críticos experientes, que tem o dever de avaliar honestamente o trabalho realizado.

Antes do contacto efetivo com a docência e toda a responsabilidade que esta tarefa abrange, conectada com as exigências do EP, as expectativas revelam uma inocência e ingenuidade, que é suportada por crenças que trazemos dos primeiros passos formativos, bem como o ludibriado sonho que paira na nossa vontade de que este, seja *O Ano*.

No entanto, após a estreia estas expectativas sofrem sempre algumas alterações, quanto mais não seja pelo facto de considerarmos todo o espetáculo uma obra inacabada, que se permite constantemente a reformulações e melhorias.

Assim, enquanto dramaturga, vi a necessidade de reestruturar vários aspetos que, no meu entender, surgiam com o intuito de garantir a minha adaptação ao ambiente de cena, à equipa técnica e, sobretudo, a mim mesma.

Manteve-se o desejo de realizar um trabalho de excelência, uma vez que este fator era o principal motivador de toda esta obra. Apesar do confronto com a realidade, este foi um aspeto que nunca ponderei descartar, tendo sido essencial à minha construção ao longo de todo o processo.

O espaço cénico (ESRT) estava, sem dúvida, aprovado. Espaços amplos e diversificados para a prática, material disponível em boas condições, espaços interiores para trabalho de planeamento, conceção e criação, salas de repouso com luz natural...que mais poderia eu pedir? Havia então percecionado que um dos possíveis problemas que teria, eventualmente, de resolver estava, completamente erradicado.

Os recursos humanos envolvidos, desde a equipa técnica, ao elenco e até mesmo aos participantes não integrados, no entanto fulcrais para todo o processo (pessoal não docente), foram, sem dúvida, o meu maior quebra-cabeças, quer por boas quer por más razões.

Além da qualidade do espaço, o mesmo era mantido pela intervenção ativa, profissional e genuína do pessoal não docente, que desde cedo se mostrou interessado em conhecer os “estagiários”, auxiliando na ocorrência de todo o processo ensino-aprendizagem, relativamente às questões inerentes à manutenção do espaço de aula e material adjacente à mesma, mas também, através da parte humana, dando vida às paredes da ESRT, contando histórias, peripécias, marcando almoços de convívio e sobretudo, nunca deixando de lado um sorriso de bom dia.

A equipa técnica revelou-se bastante competente e colaborativa, partilhando o objetivo comum de percorrer todo este ciclo com um compromisso de excelência, revelando uma íntima relação com o desejo de ser profissional docente. Este aspeto facilitou bastante a entrada no processo, que à partida eu reconhecia como receoso, uma vez que a grande maioria dos relatos de

experiências anteriores, contam sempre com algumas peripécias entre os intervenientes do NE, nomeadamente no que diz respeito à falta de compromisso na realização de tarefas propostas. Este aspeto não se verificou, porém, começaram a saltar à vista algumas questões que precisavam de uma pequena intervenção. Aponto como a mais relevante a falha de perceção comunicativa nalguns momentos de partilha de informação, tendo este aspeto levado a alguns entendimentos menos preciosos daquela que seria a verdadeira intenção de cada um. Surgiu então, a primeira questão a reformular no processo: condutas de intervenção. Percebi a importância da forma de expor, forma de interagir e forma de ouvir. Sendo as duas primeiras mais difíceis para mim, uma vez que tive dificuldade em não ser tão direta, frontal e sincera, porém, no início de qualquer processo cabe aos intervenientes acautelar todas as suas intercessões. Quanto à forma de ouvir, esperava ouvir mais, mais sugestões, mais críticas construtivas, mais opiniões sinceras. Este aspeto, ficou, sem dúvida, aquém do esperado e, por isso, desencadeou em mim algum receio de poder não estar a realizar tudo da melhor forma possível.

Este receio foi comum em relação ao cenógrafo (PC), onde por vezes senti que poderia não estar a corresponder às suas expectativas, uma vez que não recebia o feedback que achava necessário. Acabei por compreender a importância da gestão que o PC faz de todo o processo de construção de um EE e, consegui compreender o porquê de muitos dos silêncios que eu teimava em não entender. Consegui associá-los a outras intervenções por ele realizadas, que acabavam por me orientar no sentido da resolução do problema, sem ter de usar palavras para me informar acerca do processo, conseguindo, de forma subtil, resolver a maioria dos problemas encontrados, sem comprometer o meu estado de espírito.

A diretora técnica mostrou-se bastante disponível, interessada e sobretudo comprometida para connosco e para com o sucesso de todos. Correspondeu, totalmente, a tudo aquilo que expectei em relação ao seu trabalho e à nossa interação, não tendo deixado espaço para qualquer insegurança relativamente à sua orientação.

O elenco, do qual faziam parte os protagonistas e os figurantes foi, sem dúvida o maior choque da estreia, sobretudo relativamente aos primeiros, cuja relevância no espetáculo era bastante mais avolumada. Deparei-me com um conjunto de atores pouco comprometido, pouco interessado e pouco motivado. Tendo identificado aqui a primeira problemática de todo o processo relativo ao ensino-aprendizagem, fazendo com que tivesse rapidamente de encarar este cenário, não como negro, mas sim como desafiante. E assim foi, coloquei mãos à obra e prometi nunca desistir desta ínfima luta de fazer com que os meus atores aprendessem, sobretudo através do desporto, a ser melhores habitantes do planeta terra. Soube então, que o caminho seria moroso, duro e exigente. Sabia, também, que estava pronta!

Os figurantes eram irrequietos, animados, sedentos de saber e assustadoramente mais efusivos que os atores principais. Mostraram-me desde cedo a necessidade de acautelar a sua energia e focar a minha atenção no estímulo da sua própria atenção. Suplicaram por regras, por condutas de ação e por vezes, até por uma palavra mais ríspida, de modo a controlar toda a panóplia de *bichos carpinteiros* que habitavam no seu corpo. Tornaram o processo alegre, foram o motivo de muitas das minhas gargalhadas ao longo do percurso, foram a surpresa mais entusiasta de todas, fomentaram, em certa medida, a vontade de virar o elenco do avesso.

Todas estas perceções, foram preciosas na minha adaptação ao longo do EP, aspeto que eu não reconhecia como preponderante até me deparar com a estreia desta obra. Valorizo a metamorfose constante, a capacidade embrionária que deve ter o EE e o quão multifacetado se deve tornar.

Percebi que professor não se resigna à sua função educativa. É aluno, ouvinte, conselheiro e pessoa.

Ser professor é ser aluno eternamente

Aulas práticas de Profissionalidade Pedagógica, intervenção em aula,
Outubro de 2015

Capítulo 3

ENQUADRAMENTO DO ESPAÇO CÉNICO

ENQUADRAMENTO DO ESPAÇO CÉNICO

Enquadramento legal e institucional do espetáculo

Todo e qualquer espetáculo passa por uma visão burocrática adjacente à sua ocorrência. Esta permitirá normalizar todas as intervenções do mesmo, quer a nível organizacional, temporal, espacial, a nível de recursos humanos e materiais, garantindo a otimização de todo o processo.

“A estrutura e funcionamento Estágio Profissional consideram os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.

A Prática de Ensino Supervisionada visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”¹

Segundo o desenho legal e institucional do EP, o mesmo corresponde ao processo onde o EE se assume enquanto docente, na formal responsabilidade e compromisso de assunção da sua função profissional, sendo todo este processo acompanhado por diretrizes que caracterizam o adjacente formativo, neste caso a FADEUP, permitindo ao EE seguir um caminho delineado para a mais completa preparação para o mundo do trabalho em contexto real.

¹ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p. 2-3). Normas orientadoras do

Perante a conjuntura, o EE deve dotar-se, de forma reflexiva, daquelas que serão as valias necessárias para exercer a desafiante função da docência.

O mesmo ocorre num espaço escolar real, ao qual o EE se candidata no final do primeiro ano do ciclo de estudos e, dentro do mesmo, é-lhe atribuída a responsabilidade de lecionar a uma turma residente, à qual é apresentado como seu legítimo professor de educação física e a uma turma partilhada com os restantes colegas de NE.

De seu nome Prática de Ensino Supervisionada, é de perto orientada pela figura do PC, cuja função se estende além da supervisão da atividade letiva dos EE. O mesmo tem constantemente que cooperar, apoiar, orientar, programar, planear e estruturar, qualquer um dos passos a dar pelos EE na escola e, sobretudo, responsabilizar-se pelos mesmos.

Todo o processo é, a par e passo, orientado pelo PO, cujas funções corroboram as do PC, porem, apenas no sentido de verificação, confirmação, acompanhamento e orientação das funções de cada interveniente.

O EE estabelece uma íntima relação com os intervenientes responsáveis pela parte da supervisão, bem como, com os colegas de NE que se encontram no mesmo nível relativamente ao aspeto de construção profissional e formativa, partilhando, com todos, a sua experiência, os seus receios, dilemas, dúvidas e certezas, elevando esta prática formativa a um nível de excelência, fomentado pela construção de uma CoP.

É, por isso, um espaço fulcral ao desenvolvimento do profissional docente, possibilitando a interação genuína e concreta com os desafios diários da profissão.

Entendimento do espetáculo (EP)

O EP assume-se como o momento promotor da formação de professores de EF, permitindo ao estudante-estagiário atingir o domínio das competências solicitadas pela profissão docente. Este processo inicia-se muito antes da realização do curso de formação, sendo referido na literatura que a fase anterior à formação inicial, a fase de indução profissional e a fase de formação em serviço são períodos críticos na formação de professores, pelo potencial de influência que têm na forma como estes desenvolvem as suas conceções e competências profissionais (Cunha, 2012).

O estágio profissional enquanto primeiro contacto com a profissão é, no meu entender, a fase mais ingénua de experimentação, confronto com os problemas e as suas formas de resolução espontâneas, capaz de desmascarar o verdadeiro significado que damos à docência após aplicar, não só o conhecimento adquirido no início do processo formativo, bem como o tato pessoal imposto em cada tarefa, ação e intervenção enquanto professores, que advém das vivências de cada um antes do processo de formação.

Deste modo, encarei o estágio profissional como uma tarefa de primazia, que requeria dedicação, paixão e esforço, sendo uma função que não deve ser encarada de uma forma que não a excelência, levando a que o narcisismo da formação pessoal seja ultrapassado pela vontade de mudar vidas daqueles que passam pelas nossas mãos.

Acredito que este período seja responsável por grande parte da minha atuação futura enquanto profissional, não só no âmbito educacional, mas em muitos outros campos, uma vez que muitas das competências a adquirir foram, na sua génese, a base para a realização de um trabalho de qualidade, quer a nível de gestão, de organização ou de relacionamentos interpessoais. Segundo Schempp e Graber (1992), a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prática em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar.

Deste modo, assumo a minha perspetiva sobre o estágio profissional como uma cadeia de relações entre o estudante-estagiário, os seus orientadores do processo e todo o contexto escolar que enquadra os alunos como

protagonistas daquela que espero ser a história de vida mais marcante para contar.

Espaço cénico - A escola como instituição

O espaço cénico celebra o acolhimento do espetáculo, desde a sua produção ao abrir e fechar das cortinas. Contempla o local preponderante para o desenrolar dos desafios propostos ao dramaturgo e fá-lo pensar na forma como este encara o palco enquanto espaço para a sua tramóia.

A escola, como parte complementar e elemento edificante da sociedade, encontra-se responsável pela promoção e desenvolvimento do ser humano íntegro e integral. Desde os primórdios da humanidade que o Homem procura o conhecimento e a aprendizagem de tudo aquilo que se apresenta perante ele, sendo esta uma necessidade inata. Desta forma, como ser social e relacional, teve a necessidade de centralizar e institucionalizar os saberes e experiências, como forma de fazer proliferar a cultura, de produzir e de reproduzir o conhecimento, de transformar e de humanizar.

No contexto institucional, a escola apresenta-se como forma de socialização, de relacionamento entre pessoas, de abertura e contacto com a comunidade através da partilha de valores, princípios e conhecimentos, de construção de rotinas e de criação de novos hábitos de trabalho. É o espaço material e imaterial para edificar o ser humano, evitando construí-lo e moldá-lo aos olhos de um padrão, nutrindo-o de ferramentas, asas e vontades para se estruturar como membro ativo na sociedade. Perante esta importância na construção do indivíduo como ser social, cultural e comunitário, que a mesma deve incluir, em todas as suas decisões e políticas educativas, todos os intervenientes da comunidade educativa e da comunidade envolvente. Como refere Azevedo (2010, p. 20) “as escolas são preciosas instituições da comunidade local ao serviço da educação escolar, são organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade [...] em prol de um bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos.” Contudo, com a

crescente heterogeneidade da sociedade, multiculturalidade e consequente diversidade escolar, cada vez mais nos deparamos com alunos de diversas culturas, com diferentes necessidades, gostos, interesses, formas de agir e de pensar. Neste sentido, a escola institucionalizada encontra-se bastante limitada porque pressupõem um currículo universal e uniforme para todos, onde os alunos são considerados como um todo, com as mesmas especificidades e necessidades.

Como defende Bento (2007, p. 48) “A escola deixou de ter uma missão específica, melhor dizendo, tornou-se uma “sopeira” ou “diarista”, uma criada para todo o serviço, uma instituição investida de todas as missões possíveis e imagináveis”. Face a esta realidade, apresenta-se como primordial a conceção de escolas capazes de integrar esta multiculturalidade e subjetividade, aproveitando a criatividade, impulsividade e vivacidade dos alunos como elemento basilar dos seus currículos, políticas e estratégias educativas, o que nos é revelado através do carácter geral do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3 (AERT3), sendo este “um projeto educativo centrado em estratégias inovadoras de combate ao insucesso escolar, num processo criativo e rigoroso de gestão do currículo envolvendo todos os agentes educativos é fundamental para proporcionar uma integração bem sucedida dos alunos, famílias e comunidades no mundo complexo em que vivemos. O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3 “com os pés na terra e os olhos no mundo” define, neste Projeto, a sua estratégia de aperfeiçoamento e a intenção de conseguir um maior grau de autonomia no processo de decisão.”. Um projeto que se assume ambicioso na construção e criação de ligações entre os intervenientes no processo educativo, sugerindo um trabalho de partilha e cooperação contínuos ao longo da passagem de cada entidade pela escola.

Palco – ESRT²

É no palco que ganha vida o mundo fantasiado pelo dramaturgo. É nele que o cenógrafo, a diretora técnica e todos os intervenientes dão asas aos desejos furtivos daquele que ousou escrever esta obra. É o espaço mais importante da trama, sendo ele o acolhedor das ínfimas memórias de toda a história, dando lugar à expressão dos desejos do dramaturgo.

A grande questão que surge é relativa à distinção que se faz de um palco para o outro, quais as características que acentuam a sua relevância e quais delas as mais importantes para o seguimento da obra em questão. Condicionando assim a escolha do autor, uma vez que se tratava do seu primeiro palco. Deveria ser escolhido pela sua magnificência? Pela sua história? Pelo seu nome? Ou pela sua missão? Acabou por surgir aquele que aparentava nutrir um pouco que todas as características exigidas à realização da obra, acolhendo a equipa técnica e o dramaturgo nesta viagem que se previa...espetacular.

O meu palco, de seu nome Escola Secundária de Rio Tinto, localiza-se na freguesia de Rio Tinto pertencente ao concelho de Gondomar e é sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3 (AERT3).

A ESRT foi fundada em Junho de 1982 e situa-se, na atualidade, na Travessa da Cavada Nova, 4435-162, Rio Tinto.

“Que valores nos orientam?, que linhas nos animam? Uma Escola vai-se fazendo, nunca está feita, nunca está concluída porque o que hoje serve e é resposta ao desafio deste tempo. Amanhã, por ser outro tempo, terá de se rever, de se auto-questionar em diálogo com o meio.”

Projeto Educativo do AERT3 (2013/ 2017)

² Este excerto foi escrito em conjunto com os restantes elementos do NE. Como tal, qualquer semelhança nos RE é justificada por este aspeto.

Esta tem como missão apoiar toda a atividade pedagógica, numa relação onde todos os agentes educativos se envolvem, se opulentam e aprendem, qualificando os seus alunos para o prosseguimento dos estudos ou para a integração no mundo do trabalho, através da contribuição de um compromisso onde os elevados padrões de exigências são a peça chave. Os alunos nela inscritos, podem frequentar o ensino básico e secundário, ensino noturno, cursos de formação e educação, cursos profissionais e cursos de formação complementar, sendo de perto acompanhados pela promoção de um clima de eficiência e eficácia, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de uma cultura da melhoria de qualidade no desempenho das variadas funções e criação de condições organizacionais de promoção do sucesso académico dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Estes objetivos foram bastante visíveis nas primeiras aproximações ao espaço escolar.

Mesmo antes de ter acesso à documentação interna, quer regulamentar, quer relativa a projetos de orientação dos processos de educação e ensino, pude verificar de forma transparente que a ESRT pautava por uma organização limpa e eficaz, mostrando-se completamente preparada para receber da melhor forma os maiores críticos do processo de ensino, aqueles que mais dúvidas carregam – os EE.

A ESRT é a sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3 (AERT3), que foi criado em 2012, sendo constituído pelas seguintes escolas: Jardim de Infância de Baguim do Monte, Jardim de Infância do Baixinho, Jardim de Infância do Castro, Jardim de Infância de Entre-Cancelas, Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância do Seixo, Escola Básica do 1º Ciclo de Vale de Ferreiros, Centro Escolar de Baguim e Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês. O Agrupamento é, igualmente, responsável pela lecionação das turmas do Lar de Infância e Juventude Especializado “Coração d’Ouro”. Ao todo, este agrupamento contempla 122 turmas, 3135 alunos, 9 escolas e 233 professores.

Este número avolumado, permite à família da ESRT ser uma das maiores que eu já pude contemplar, o que a princípio poderia ter sido um pouco assustador, do ponto de vista de alguém que estava habituado a circular num espaço escolar pequeno nos seus tempos de aluna do ensino obrigatório. Na

verdade, este sentimento não se fez chegar, pelo facto extraordinário de, toda esta dimensão, dotar a escola de uma diversidade particularmente interessante, quer a nível de oferta curricular, quer a nível do espectro de faixas etárias, quer a nível de atividades extracurriculares, percebendo que esta dimensão, também trazia adjacente uma maior oferta e diversidade, mostrando-se bastante apelativa.

Em relação às famílias dos alunos que frequentam o agrupamento, informamos o *Projeto Educativo do AERT3 (2013/ 2017)*, que estas são maioritariamente biparentais havendo, no entanto, uma percentagem importante de famílias monoparentais. Um número significativo de pais trabalha por conta de outrem, constatando-se, contudo, um número considerável de pais desempregados. Fatores que podem ser preponderantes para o ajustamento daquele que é o ambiente escolar proporcionado por todos os seus intervenientes. No meu caso em particular, não senti que esta informação fosse de algum modo relevante para a minha interação, quer pedagógica quer social, com os meus alunos, percebendo porém, em reuniões de conselho de turma, que alguns docentes que acompanham a vida dos alunos durante anos consecutivos, podem fazer um uso bastante preponderante deste tipo de conhecimento do agregado familiar.

No que diz respeito ao espaço físico, esta escola foi há poucos anos alvo de um processo de requalificação, no âmbito da intervenção Parque Escolar, contando, neste momento, com ótimas infraestruturas propícias ao desenvolvimento do processo educativo. Esta reformulação de espaço tornou-a numa escola magnânima, que me agradou bastante em termos de recursos. Quando me dirigi pela primeira vez à escola, recordo-me do “*uau*” que me percorreu o pensamento, tendo ficado automaticamente grata pela escolha que fizera.

Em termos desportivos, foi construído um novo ginásio, uma sala de dança/ginástica, com espelhos e barra, que fazem parte do edifício principal da ESRT, e dois novos espaços exteriores (incluindo dois campos de ténis). O pavilhão gimnodesportivo não teve qualquer tipo de intervenção.

A área de abrangência é considerável, uma vez que acolhe alunos das freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e Fânzeres. Para lá destas

freguesias, a ESRT recebe, igualmente, alunos oriundos de outras freguesias do concelho.

A oferta educativa em regime diurno, oferece cursos científicos-humanísticos, de educação e formação e profissionais, existindo no seu leque o curso de Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Turismo e Técnico auxiliar de saúde. Em regime noturno, conta com cursos de educação e formação de adultos. Quanto ao Desporto Escolar, o agrupamento oferece uma panóplia de possibilidades, contando com as modalidades de Basquetebol (masculino), Natação (misto), Futsal (masculino), Ténis (misto), Badmínton (misto), Tiro com Arco (misto), Voleibol (feminino) e Dança (misto), tornando-a num espaço único de apelo à realização de atividade desportiva filiada ao contexto escolar, proporcionando aos alunos um maior poder de acesso, conforme a sua preferência. Este aspeto em particular foi, para mim, um dos mais positivos em relação à ESRT, uma vez que sempre sonhei frequentar uma escola com tamanha oferta. Desde cedo que fui atleta federada, uma vez que não tinha possibilidade de realizar os meus desportos de eleição no espaço escolar, não tendo usufruído da alternativa de me iniciar no mundo desportivo através da escola. No caso da ESRT, o DE é uma autêntica rampa de lançamento para o desporto federado, possibilitando aos alunos uma prática desportiva no espaço onde passam a maioria do seu dia em período letivo.

Ainda a nível de recursos espaciais a escola apresenta-se extremamente bem equipada e preparada, contemplando no seu interior uma secretaria, uma biblioteca e um centro de recursos, um bar, um refeitório, uma loja escolar, uma zona polivalente, dois auditórios, vários pavilhões com salas preparadas para ensinar os alunos em cada um dos seus cursos, uma zona destinada à direção da escola, uma sala de trabalho de professores, uma sala de descanso dos professores, uma sala dos alunos, várias casas de banho espalhadas pelo recinto escolar que se encontram bem equipadas e preparadas para portadores de deficiência, bem como uma entrada principal e um amplo espaço exterior que rodeia todos os edifícios escolares.

No que concerne à prática desportiva, a escola conta com sete espaços: um pavilhão gimnodesportivo com bancada (G1, G2 e G3), um pavilhão de

menores dimensões (G4), uma sala de ginástica/dança com espelhos (G5), um campo exterior multiusos (G6) e dois campos de ténis (G7). A nível de material para a prática desportiva, a escola encontra-se bem equipada, existindo material em quantidade e qualidade para a lecionação das diferentes matérias de ensino. As instalações e o material disponível, na escola brindam qualquer professor com condições favoráveis para a lecionação das aulas de Educação Física, considerando que estas condições não constituem um entrave ao planeamento das matérias de ensino, nem à aplicação de diversas estratégias ao longo do ano.

A ocupação dos espaços ao longo do ano foi estabelecida pelo *roulement* das instalações, deste modo cada professor estava apto a planear as suas aulas em função do espaço que lhe é destinado. Note-se que o *roulement* foi elaborado de maneira a que os espaços estejam definidos para todo o período, o que facilita todo o processo de planificação das aulas de Educação Física, contudo o número de alunos que esta escola contempla, constitui por vezes um entrave, uma vez que os espaços externos ficam inutilizados nos momentos em que as condições atmosféricas não são favoráveis, devido a este constrangimento, a partilha de espaços aumenta e consequentemente, diminui o espaço para cada turma. Devido a este fator, grande parte das aulas planeadas para os espaços exteriores tinha de ser acompanhada por um plano B, cuja execução contemplava a diminuição do espaço de aula e possível alteração da matéria de ensino. No caso de estar sol, a luminosidade aumentava de forma substancial, dificultando a realização de atividades que exigissem olhar para uma plano superior, como era o caso do voleibol. Caso se apresentasse um cenário de precipitação, a alternativa era a partilha dos dois maiores espaços interiores, metade do espaço G4, correspondente a metade de uma pavilhão ou metade do espaço G2, correspondendo a, ligeiramente, um terço do pavilhão. O espaço podia, igualmente, comprometer a atividade a realizar, como o caso da ginástica acrobática, que apenas poderia ser realizada nos espaços G1, G2, G3 e G5, os únicos onde poderiam ser colocados os colchões. O badminton, exigia, também, que os espaços exteriores fossem evitados e o espaço G5 mostrava-se bastante limitado, permitindo, no nosso caso particular, apenas a realização de ginástica acrobática ou atividades de condição física. Neste

caso em particular, senti que poderia ser proveitoso, para além da estruturação do *roulement*, uma estruturação alternada das matérias de ensino pelas turmas, de modo a não comprometer o sucesso do planeamento de nenhuma delas, evitando, por exemplo, ocorrências como três turmas a realizar ginástica em simultâneo, exigindo a partilha dos colchões.

Todos os espaços se encontram equipados com material em bastante bom estado de conservação, imensa variedade e quantidade do mesmo, sendo que este aspeto nunca condicionou a realização de qualquer uma das aulas, tendo sido motivo facilitador de bastantes ajustamentos no decorrer das mesmas, onde considerei necessário realizar algumas alterações por forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Os espaços destinados às aulas de educação física eram mantidos por funcionários que sempre se mostraram disponíveis no auxílio da preparação e arrumação de materiais, bem como na orientação dos alunos para os balneários, facilitando assim a concretização do planeamento.

O pessoal não docente pertencente a esta escola, protagonizou bastantes momentos inesquecíveis deste percurso pelas páginas da ESRT, quer no intervalos das aulas, quer nos convites para almoço, quer nas colaborações nos nossos projetos e até mesmo, nos contrastes de apoio futebolísticos, tornando-se uma surpresa bastante agradável ao longo desta jornada.

Aspetos como este, relativos aos agentes que habitam nos recantos da ESRT são, sem dúvida, um dos principais motivadores da construção de uma escola com história, com vida, com brilho próprio e com muitas memórias.

As paredes de uma escola não contam apenas a sua história. Contam a história de por quem lá passa, revelam segredos do crescimento de milhares de pessoas, de crianças que se tornaram adultos, de alunos que se tornaram profissionais, de amores que começaram e terminaram, de finais felizes e de muitas gargalhadas. Uma escola é, sem dúvida, um palco, uma casa, um coração, um lugar para mudar, crescer e construir, é a grande ferramenta de construção do ser humano.

Equipa técnica - Caracterização do núcleo de estágio

A produção deste espetáculo (Estágio Profissional) foi acompanhada de perto por uma equipa técnica não sujeita a *casting*. À partida, este fator indica ao dramaturgo a necessidade de se apresentar predisposto à aceitação de novas formas de ser, estar, trabalhar e, sobretudo, reagir.

Todas as intervenções que a partir dali ocorressem, iriam ser a chave para possibilitar um relacionamento interativo entre aqueles que estavam prestes a dar o <*clique na claquete*>.

No início desta trama, estava bastante ciente de que era um ser de produções individuais, uma artista a solo, que apresentava uma indisputável confiança no seu trabalho, em contraste com a fraca aprovação que estava disposta a dar a trabalhos alheios, preconizados por desconhecidos que haviam sido inseridos no meu caminho.

Foi então que fui confrontada com a necessidade de realizar este processo à luz de uma “comunidade de prática”, onde o Cenógrafo frisava a tamanha importância que este conceito iria ter na nossa evolução enquanto profissionais docentes.

Uma comunidade de prática pressupõe uma constante interação de partilha de opiniões, pontos de vista, experiências, problemas e soluções, que culminam num entendimento geral de determinado assunto e permitem, na grande maioria dos casos, aprimorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e em todas as suas restantes valias. Recentemente definida na literatura como: “*A group of people who share a common concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*” (Wenger et al., 2002, p. 4).

À primeira vista a aplicação devida deste conceito parece...brilhante. Porém, ficou por introduzir o código de conduta para a devida consumação deste tipo de interação. Quando a mesma se realiza entre indivíduos com crenças e

formas de estar completamente distintas, o mesmo pode tornar-se mal entendido, ou pouco proveitoso. E quando assim é, a heterogeneidade comportamental destaca-se, suprimindo o resto das possíveis soluções para os problemas da prática pedagógica, passando a ser palco para construção de relações interpessoais entre os intervenientes, que ditarão o sucesso de todo o processo. Segundo Wenger (2010), o ciclo de vida de uma comunidade de prática subdivide-se em cinco etapas: potencial, união, maturação, manutenção e transformação. A fase correspondente à união, trata o momento em que o facilitador (neste caso o PC), apoia a construção de um relacionamento entre os intervenientes, tendo sido esta a fase mais presente ao longo de todo o ano de estágio, onde, apesar de todas estas incompatibilidades, as mesmas não motivaram a erradicação da criação de aprendizagens bastante significativas para todos.

Esta partilha de espaço e de processo foi extremamente proveitosa para mim, no sentido da aquisição de um entendimento detalhado de inúmeras características que eu queria que fizessem parte da minha identidade e de tantas outras com as quais, de todo, não me identifiquei. *“The focus on the social aspect of learning is not a displacement of the person. On the contrary, it is an emphasis on the person as a social participant, as a meaning-making entity for whom the social world is a resource for constituting an identity.”* (Wenger, 2010, p. 2).

Experienciar, observar, analisar e avaliar a experiência do outro mostrou-se um desafio com consequências preponderantes na minha construção ao longo de todo o processo, revelando por isso, que por melhores ou piores que sejam as vivências, as mesmas podem sempre ser refletidas, reconstruídas e reaproveitadas, tornando todo o ciclo extremamente ecológico.

Após o rescaldo do processo, destaco a nível de importância a construção de um canal de comunicação sólido entre os intervenientes do processo, uma vez que a grande maioria dos acontecimentos menos positivos, por mim presenciados, foram devidos a uma qualquer falha neste aspeto. O estabelecimento de um entendimento entre todos é, sem dúvida, um

facilitador preponderante para mediar todo o processo interativo, estimulando a cooperação e, sobretudo, a legítima, pura e verdadeira vontade de compactuar, ajudar e partilhar com o outro.

O NE foi, sem dúvida, surpreendente nas suas revelações, sobretudo no valor e importância que o aspeto emocional demonstrou ao longo do ano, contrariamente ao por mim esperado, acreditando, ingenuamente, que a grande maioria deste processo se desenrolaria em torno de uma relação bastante profissional e de pouca conexão emocional e partilha de vivências pessoais.

Esta não foi a Equipa Técnica que eu escolhi, no entanto foi a melhor que pude receber. Não me deu aquilo que eu esperava, mas desafiou-me, tornou-me mais forte, mais cautelosa e, sobretudo, mais ciente de mim. Trouxe-me a responsabilidade da manutenção do meu equilíbrio, obrigando-me a uma adaptação constante a outras formas de vida.

Foi uma *época* de aventuras, uma *viagem* de sentimentos e uma *rota de descobrimentos* inesperados.

Cenógrafo - Professor cooperante

O profissional que cria, conceitua, projeta e coordenada todo o cenário necessário à ocorrência da obra. Acompanha de perto todo o espetáculo e prepara todos os intervenientes para o sucesso do mesmo.

Sem dúvida, uma peça fundamental no desenrolar de um processo de passagem da formação para a profissão, tendo desempenhado o papel de facilitador ao longo do EP, em todos os níveis do seu encadeamento. Como afirmam é neste contexto que os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais e autónoma, orientada por um Professor Cooperante (professor residente que acompanha o estágio na escola), que os auxilia a integrarem-se no seio da comunidade docente e na escola, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais.

Como salientam Batista et al. (2012), o PC, em coadjuvação com os outros intervenientes no processo, por recurso a um processo gradual de imersão reflexiva na profissão de professor, procura conduzir os EE à autonomia decisional. Assim o pude verificar, no decorrer do meu próprio processo formativo, onde o PC foi gradualmente libertando o aspeto corretivo a nível de expressão dos conteúdos, como o caso da verificação pormenorizada dos planos de aula, ou a leitura esmiuçada das reflexões, abrindo espaço à discussão de questões que surgiam a par da prática pedagógica, muitas delas subjugadas a aspetos relativos à construção da identidade profissional. Este aspeto leva-me a crer que a crescente autonomia profissional entregue pelo PC, possibilitou a minha inserção em novos tipos de raciocínio e reflexão aprofundada de temas bastante mais intensos e enriquecedores, que com o passar do tempo me foram dotando de uma maior capacidade crítica.

Batista e Borges (2015) afirmam que em termos de estratégias e procedimentos de ação para levar os EE a encontrarem as melhores soluções, os PC sublinham o trabalho conjunto, o questionamento, a reflexão e as correções. Os graus de proximidade e diretividade com que realizam o

acompanhamento dependem das características individuais de cada EE (autonomia, responsabilidade, iniciativa, potencialidades, conhecimentos, dificuldades, lacunas). Surge aqui o importante papel da construção de uma CoP, onde este trabalho conjunto de cooperação e partilha motiva a progressão dos EE no seu processo formativo em contexto profissional. Segundo Silva et al. (2017) o professor cooperante assume-se na CoP com o papel de facilitador, que se tem destacado como fundamental. “Ao facilitador cabe assumir o papel de incentivar a plena participação de todos os elementos, promovendo a compreensão mutual, cultivando a responsabilidade e estimulando a reflexão para permitir que os participantes sejam capazes de procurar soluções pertinentes, construindo acordos sustentáveis” (Kaner, 2007, cit. por Wenger et al. (2002). Relativamente a este aspeto, destaco a organização de diversos momentos de observação, análise e reflexão conjunta, após a exposição dos aspetos significativos identificados por cada um, que geravam um entendimento aprofundado das dúvidas e receios dos elementos do NE, bem como a previsão de possíveis problemas a ocorrer na prática. Este tipo de interação, tornava-se um momento bastante preponderante para todos nós, uma vez que para além de servir de balanço acerca do processo ensino-aprendizagem, permitia a exposição de uma visão externa ao trabalho realizado por cada um, culminando quase sempre em novas ideias, novas estratégias, novas formas de estar e realizar a prática pedagógica. Estes momentos, formais ou informais, foram os principais motivadores para o constante aumento da minha perseguição pela excelência, uma vez que a identificação de possíveis lacunas me auxiliava na erradicação do erro.

Um aspeto saliente nesta interação, e que demonstrava de forma vincada uma das características mais salientes do PC, que era a abertura à sua própria aprendizagem, era o entusiasmo com que o nosso facilitador debatia novas formas de ensinar, novos conteúdos, novos aspetos organizacionais e estratégias mais recentemente abordadas na nossa formação inicial. Este contraste do saber antigo e praticado, para o saber moderno e inexperiente acabavam, quase sempre, por culminar em estratégias ‘intermédias’, onde juntávamos o melhor de cada conceito, de forma a que o mesmo estivesse

lapidado e enquadrado com o seu contexto de inserção. Muitos PC confirmaram a aprendizagem de novos conteúdos e técnicas, através da interação com os seus formandos. Inclusive, identificaram a aprendizagem recíproca como aspecto motivador para a orientação (Gomes et al., 2016). Por isso, “O estágio profissional assume uma importância particular no processo formativo do EE, mas também para o PC. Pois, poder contactar com estudantes ávidos de aprendizagem e portadores de novas ideias e estratégias, possibilita ao “orientador” uma experiência única no processo de renovação de conhecimentos.” (Wesmer e Woods, 2003).

Apesar de destacar a abertura à inovação, atribuição de autonomia e compreensão do meu PC, que se traduzia, quase sempre, em permitir a experimentação acautelando o erro, foi perceptível no mesmo, bastantes características da sua própria identidade profissional e a vontade de que as mesmas fossem aplicadas por nós. “Por isso, a educação é sempre, em certo sentido, conservadora, pela simples razão de ser uma consequência do instinto de conservação tanto coletivo, como individual.” (Batista et al., 2014, p. 149).

Respeito, preocupação, entusiasmo e compreensão são, sem dúvida, as característica que destaco no meu PC e que julgo serem as mais preponderantes para a realização de um caminho brilhante da passagem de um EE pela sua formação ativa enquanto docente na escola.

Diretora Técnica – Caracterização da Professora Orientadora

Cabe à Diretora Técnica assegurar a fiel assunção das funções de todos os intervenientes no espetáculo, bem como, a realização de todas as tarefas necessárias à ocorrência, bem sucedida, do mesmo. Ocupa uma posição fulcral, onde apresenta a responsabilidade final de todos os assuntos, mais ou menos burocráticos, a realizar. É a estratega e a visionária de todo o processo, seja ele visto pelo público, ou realizado atrás das cortinas.

Contrariamente ao PC, a PO era uma entidade pouco ou nada desconhecida, tendo desempenhado um papel fundamental no meu ano de formação inicial. Fundamental do ponto de vista da relevância que teve neste início da minha carreira como docente, uma vez que foi, sem sombra de dúvida, uma profissional com a qual me identifiquei, sobretudo no que diz respeito à maioria das características que eu um dia almejava possuir.

Este fator foi um dos principais motivadores para a minha candidatura à ESRT, considerando que existia uma forte probabilidade de usufruir do seu acompanhamento durante o EP.

O seu acompanhamento ao longo do processo foi um autêntico crescendo, uma vez que no início do ano o contacto foi o estritamente necessário, tendo aumentado devido a algumas ocorrências onde o PC julgou não ser suficiente o seu papel enquanto facilitador, recorrendo à assistência da PO, com a qual os assuntos acabaram por ser resolvidos em conformidade com a opinião de todos. Esta intervenção proporcionada pelo PC e, por vezes, por mim quando considerei pertinente, mostrou-se uma mais valia no sentido em que nos permitia receber uma opinião de alguém que estava ciente do processo, mas que não se encontrava no palco das ocorrências.

A proximidade que fomos mantendo ao longo deste ciclo fez-me acreditar que tinha diante de mim alguém com quem podia expressar-me de forma evidente e partilhar os dilemas da minha experiência. A principal razão desta crença deveu-se ao facto de, desde sempre, a PO ter revelado uma característica que eu aprecio particularmente no contexto profissional: o

balanço entre proximidade – distância. Isto porque sempre acreditei que as relações profissionais não são as mesmas que as relações pessoais, apesar das relações pessoais se encontrarem intrínsecas. Não quero com isto afirmar que encaro toda a minha vida profissional com uma máscara, simplesmente, prefiro vivê-la num palco onde não partilho determinadas coisas, em detrimento de partilhar outras, evidentemente contextualizadas. Com a minha PO pude reunir em contexto formal, resolver os problemas nesse mesmo ambiente, sem nunca misturar os dois mundos, mesmo que de um problema pessoal se tratasse. Esta percepção e análise contextualizada na profissão foram, sem dúvida, as melhores valias que levo desta orientação. Apesar de toda esta minha preleção expressar distanciamento, o mesmo não se manifestou, de todo, nesta relação, até porque, a proximidade exigida era totalmente demonstrada com o vivo acompanhamento do processo e com a constante preocupação em relação ao mesmo.

Este perfil profissional, onde o docente se permite a uma abertura adequada ao contexto para com os intervenientes do processo mostrou-se, para mim, extremamente importante na construção da verdadeira *relação pedagógica*.

A minha PO demonstrou o seu valor através do acompanhamento constante, mesmo em alturas onde se encontrava submersa em trabalho, através de conselhos que sempre visavam uma mudança de atitude, uma tentativa de progressão e melhoria e, sobretudo, um discurso motivador, apaixonado e espetacularmente translúcido, onde não havia espaço para dúvidas em relação ao seu poder de liderança, à sua honestidade e à sua brilhante vontade de que aqueles que por ela passassem se tornassem alguém mais rico.

Fez-me acreditar que não é necessário ordenar, pedir ou exigir que alguém seja de determinada forma, porque essa é a mais adequada. Entendi na forma mais pura que o bom exemplo é sempre aquele que sentimos uma maior vontade de seguir.

Há olhos que brilham mais, vozes que ecoam nas nossas reflexões, gestos que não se esquecem e palavras pronunciadas com audácia...assim vos apresento, uma excelente profissional – aquela que sempre quereirei ser!

Capítulo 4

ELENCO

ELENCO

Protagonistas

Os protagonistas são as peças chave do desencadear da trama. Desempenham o fulcral papel de representar a história de forma genuína. O dramaturgo aponta-os como os principais elos de ligação entre a obra e o público, sendo-lhes atribuída a árdua tarefa de se expressarem, tornando o espetáculo autêntico.

“Entraram no auditório pequeno os meus protagonistas. Sempre achei que neste momento ia sentir um calafrio a percorrer-me todo o corpo, com medo que a voz me falhasse na hora do tão esperado <Olá, eu vou ser a vossa professora de Educação Física!>. Acabou por não acontecer nada do esperado!!! Calma...muita calma e tranquilidade, muita vontade e sobretudo, entusiasmo. Sabia que o meu primeiro sorriso, era aquele que eles iriam guardar, para sempre!”

Diário de Bordo. 13 de Setembro de 2016

Surpreendentemente, senti uma tranquilidade assustadora no momento da apresentação, tendo sido esta reação completamente antagónica aquela que eu esperava. Considero que foi uma mais valia dar o pontapé de saída de forma confiante, uma vez que terei, naturalmente, de conquistar o respeito dos meus alunos que podem demonstrar alguma dificuldade em encarar-me como professora e serão, certamente, os primeiros a ter legitimidade para me julgar.

Reflexão. Voleibol. 13 de Setembro de 2016

A ansiedade que caracterizava o meu primeiro dia enquanto docente não se vestia de receio, mas sim de vontade e curiosidade. Estava ansiosa para ver ao vivo aqueles que seriam a minha principal preocupação ao longo de todo o ano letivo. Já tinha tido oportunidade de ouvir os rumores básicos acerca de cada aluno, opiniões de outros professores que se sentiam bastante aptos a realizar juízos de valor sobre praticamente todos eles, porém, uma voz

interna teimava em advertir-me e parecia que, quanto mais ouvia sobre eles, menos retinha. Este aspeto revelado na primeira reunião do conselho de turma fez-me ponderar acerca daquela que é a perceção que cada professor faz de um aluno e em que medida essa perceção pode, ou não, influenciar a sua relação, tendo sido este, um aspeto que desde cedo provocou em mim um olhar crítico e atento, na tentativa de compreender a sua implicação. Devido ao desconforto que tal situação me provocara, decidi que queria ser eu mesma a conhecê-los, a avaliá-los, estudá-los e perceber, a partir daí, qual seria o meu melhor caminho para cada intervenção.

Tentei à partida mostrar-lhes que estaria lado a lado com eles não apenas para os ensinamentos do conteúdo que à disciplina dizia respeito, mas também, na encruzilhada do seu crescimento pessoal, tendo na aula de apresentação divulgado à turma aquelas que seriam as principais regras de conduta que eu queria que eles levassem, não só para as aulas, mas para as suas vidas:

Regra número um

Tenta expandir a vista

Faz pela tua conquista

O protagonista és tu

Regra número dois

Não deixes para outra hora

Tu tenta fazer agora

Para repetir depois

Regra número três

É obrigatório sorrir

E no caso de caíres

Vais levantar-te outra vez

Regra número quatro

Quem conta com a sorte

Não volta mais forte

Acaba por ser fraco

O protagonista és tu

Música. Protagonista. Dillaz

Este momento marcou, sem dúvida, o ponto de partida de todo o processo, tendo sido estas regras, igualmente as minhas, onde fui perseguindo a vontade de tornar os meus alunos melhores e melhorar-me a mim mesma, uma vez que sempre encarei este processo como um momento de partilha, estando ciente que o “ensino-aprendizagem” percorre uma forma circular, trazendo sempre algo a quem, igualmente, remete algo.

O preenchimento das fichas individuais do aluno acabou por ser tornar um processo somente burocrático, porém, o primeiro pontapé de saída para uma demonstração de preocupação e cuidado da minha parte, tendo facilmente identificado o espanto dos alunos quando se aperceberam que a sua professora gostaria de saber um pouco mais, mesmo sem a mínima consciência de até onde é que esse mais poderia ir.

“A turma do 12º, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, é constituída por trinta alunos, sendo constituída por oito do sexo masculino e vinte e dois do sexo feminino. As suas idades situam-se entre os 16 e os 19 anos, sendo a média de idades de 17.

Entre os 28 alunos que responderam aos questionários da ficha individual do aluno, apenas 5 admitem não gostar da disciplina de Educação Física, 7

deles praticam desporto federado entre as modalidades de voleibol, polo-aquático, futsal, ténis, patinagem artística e bilhar. A modalidade que se destaca nas preferências dos alunos é o Voleibol. As modalidades em que os alunos apresentam mais dificuldade são o Futsal e a Ginástica Acrobática, contudo, apenas 2 alunos sentem dificuldade no Voleibol.”

MEC. Voleibol. Setembro 2016

Estas informações acabaram por se tornar bastante irrelevantes com o passar do tempo, uma vez que rapidamente me apercebi que a turma se encontrava em constante adaptação. Não só a mim, mas a eles próprios e à relação que mantinham com a disciplina de Educação Física. Não fossem eles adolescentes com o fervor da juventude no sangue!

Foi uma turma que se revelou nos seus primeiros passos como desmotivada, pouco comprometida, pouco preocupada e bastante apagada. Este aspeto desmascarou aquele que seria o meu papel ao longo do ano – altamente motivador, entusiasta e exigente.

Rapidamente me apercebi que existiam vários grupos na turma e que o trabalho cooperativo não era, de todo, um hábito entre eles. Tinha o grupo das “*meninas estudiosas*” cujo nível de desempenho não era, em geral, avançado, porém, manifestavam um grande interesse na matéria de ensino, compreendiam a importância do trabalho constante, ouviam e retinham todas as instruções atribuídas e trabalhavam sem nunca cansar. O grupo dos “*rebeldes*”, um grupo misto cujo interesse era contido, em contraste com a aptidão e desempenho que se mostrava bastante satisfatória. Por fim o grupo do “*GMV*”³ ou simplesmente grupo dos “rapazes” onde era gerada a grande maioria dos distúrbios, dos comportamentos desviantes e das atitudes menos proveitosas, que acabam por influenciar de forma negativa algumas situações. Neste grupo destaco dois personagens que foram, sem dúvida o cabo das tormentas a nível comportamental, tendo o primeiro sido atravessado no final do primeiro período, através de uma conversa individual

³ “GMV” sigla atribuída pelos próprios rapazes ao seu grupo no decorrer das aulas de EF.

fora do contexto de aula e o outro, apenas na última UD, onde realmente compreendeu que todo o seu esforço para chamar a atenção poderia ser condicionado na sua prática e no seu exemplo ao longo das aulas.

A relação que desenvolvi com os meus alunos foi, sem dúvida, um autêntico crescendo, como se de uma prestação de provas se tratasse. Eu sentia que eles me punham à prova, mas também representava esse papel para eles, tendo esta circulação observacional e avaliativa ditado um conhecimento tão profundo entre todos. Com o finalizar do processo consegui perceber que os meus alunos sabiam descrever-me de forma pormenorizada, identificar grande parte das estratégias que elaborei e utilizei ao longo do ano, tornando-se capazes de partilhar comigo, conversas do seu quotidiano, aprovando a minha opinião e revelando bastante interesse sobre a mesma, levando-me a crer que este seria o reconhecimento que por tanto lutei.

Mais do que aquilo que dá, um professor nutre-se daquilo que recebe dos seus alunos, quer seja o sucesso das suas aprendizagens ou um simples sorriso no decorrer da aula. Esta foi a turma que me ensinou o quão importante era valorizar o pouco que recebia, deixando-me de olhos e coração abertos para agarrar, igualmente, as coisas más e tirar delas a melhor conclusão possível, tendo sido esta relação professor-aluno bastante refletida, no sentido caloroso que todo este conceito pode exprimir. Desafiou-me, moldou-me, fortificou-me e dotou-me de segurança, fazendo com que cada dia fosse mais uma batalha que eu sempre quis vencer. Fiquei segura de que o trabalho de um professor não tem fim, estando todos os seus atos mais significativos presos para a eternidade através da sua influência na construção da educação de um ser humano. Com esta turma aprendi a não olhar aos resultados mas sim aos efeitos dos processos e à influência que estes traziam para o seu crescimento pessoal. Tive a honra de, através do Desporto, assistir a uma evolução brutal deste grupo de pessoas, não só do conhecimento e aptidão relativos à matéria de ensino, mas sobretudo, ao desenvolvimento dos seus sentidos de partilha, cooperação e entreajuda, que tanto lhes custavam realizar no início do período letivo – o verdadeiro conceito de *trabalho em equipa* que tanto perseguimos ao longo do ano!

Após o verdadeiro contacto com a profissão consigo expressar de forma efusiva a todos aqueles que quiserem ouvir o quão legítima é a Educação Física, porque eu vi, participei e comprovei na primeira pessoa as mudanças que o desporto pode causar na vida de alguém e que causou na minha turma. Esta é uma relação sem preço, que só o contexto pode ditar, sendo que cada turma deve ser encarada com um projeto, que carece de esforço e dedicação.

Este ano tratou-se do meu projeto de construção profissional, mas sobretudo, dos meus alunos enquanto projeto. Quando percebi que era disto que o ensino se tratava, senti-me, finalmente, professora!

Figurantes

O papel do figurante consiste em preencher o cenário dotando-o de uma forma real e palpável do contexto que se pretende reproduzir. Estes atores concedem vida e consistência a toda a obra, enchendo o olhar do público e transportando-o para um novo local – o local real da obra.

Os meus figurantes foram a surpresa de todo o espetáculo, representando a real e antagónica distinção entre os protagonistas, uma vez que se situavam num espectro completamente distante da vida. Enquanto uns finalizavam o seu percurso em palco, este iniciavam a sua jornada nos caminhos da criação pessoal, como se de uma folha em branco se tratassem.

No decorrer do EP, o trabalho a realizar com a turma de 5º ano era tido como *partilhado*, sendo todas as aulas lecionadas em trabalho de pares, com a presença de dois EE. Este trabalho de cooperação entre dois professores exigiu que, no primeiro contacto com a turma fosse necessária uma explicação coerente de todo o processo, para evitar as dúvidas avassaladoras que, certamente, surgiram naquelas cabecinhas pensadoras. Todo este processo acabou por ser bastante fácil, tendo a turma apadrinhado

de forma carinhosa todos os professores, compreendendo e respeitando o momento de cada um.

Relativamente à gestão do trabalho com os meus colegas, o processo decorreu de forma bastante tranquila e fácil, desde planeamentos à execução e posterior reflexão, tendo sido o momento, ao longo de todo o EP, onde me senti mais confortável a trabalhar em NE e onde senti que tudo foi bastante proveitoso. Em geral, optamos por realizar o planeamento semanal em conjunto e as reflexões nos momentos que sucediam a aula, tornando estes instantes bastante organizados, práticos e eficazes. No decorrer das aulas, optamos por dividir as nossas intervenções por cada instrução, onde um professor apenas assumia a palavra e, posteriormente, partíamos para a realização do exercício, onde dividíamos a turma em grupos de trabalho, estando cada professor responsável pela atribuição de feedback e controlo da sua metade, executando esta estratégia de forma rotacional e equilibrada. Na minha opinião, esta metodologia de trabalho foi bastante eficiente, tendo-nos conduzido a um trabalho coerente, sem margem para discussão nem perturbações, permitindo-nos colmatar os anseios uns dos outros, bem como aprender com os conhecimentos mais aprofundados de cada um.

Este foi, sem dúvida, o melhor presente que o EP me poderia ter dado. A genuinidade, expressividade e sinceridade de ser criança cativaram-me de uma forma brutal! A capacidade aliada à vontade de aprender são visíveis e a gratidão presente em cada gesto enchia-me o coração, fazendo-me acreditar que estava a ser responsável por imensas aprendizagens significativas, quanto mais não fossem no estabelecimento de regras, no cumprimento constante das mesmas, no fomentar do gosto pela disciplina e sobretudo pela vontade de fazer desporto.

Estando o Professor P. impossibilitado de comparecer na aula, ficou à minha responsabilidade lecionar a aula sozinha à turma do 5º, não por não ter alternativa de ajuda, mas sobretudo porque eu quis muito que assim fosse. Tudo se deve ao facto de eu gostar bastante das aulas lecionadas na

turma partilhada, não só por ser um contexto completamente diferente da turma residente, mas sobretudo porque a parte mais educativa, nos domínios psicossociais, associada ao papel da docência me fascina.

[...] Foi realizada a autoavaliação através de muito auxílio no entendimento da ficha e um grande grito de Feliz Natal que me deixou ansiosa para a próxima aula dos pestinhas, sem querer pensar que já não me restam muitas mais!

Reflexão. Futsal. 15 Dezembro 2016

Era uma turma com bastante vida, mas sem excesso de vitaminas, eram inquietos quanto baste para ser o normal da idade, mas carinhosos e comprometidos com as vontades dos seus “stôrzinhos”. Chegavam sempre antes do início da aula e sabiam sempre as histórias da vida uns dos outros, porque davam sustento à verdadeira noção de ser *um*, de ser uma equipa, circulando sempre juntos pelos corredores da escola, ou em torno de uma mesa a comer o lanchinho carinhosamente preparado em casa. Eram mimados, adoravam colinho, beijinhos e abraços e traziam sempre uma dor ou outra que tornava a sua vida miserável naquele dia e que só uma boa dose de atenção poderia acalmar.

Tenho a certeza que aprenderam um pouco sobre respeito, sobre partilha e sobre ajuda, ao mesmo tempo que aprenderam a dar valor à Educação Física e ao que ela tem para dar.

Levo desta experiência um vasto leque de estratégias que tive de encontrar para solucionar os problemas impossíveis de prever, encontrando-me inúmeras vezes a tentar colocar areia numa caixa com buracos, no entanto, foi esse mesmo desafio que me fez adorar todos os momentos que passei com esta turma, os quais achei tão escassos e guardo com tanta saudade. Com eles, senti vontade de nunca sair da escola, nunca largar esta profissão. Senti vontade de acompanhá-los do início ao fim e de torná-los pessoas mais ricas de inquietude.

Como julgo ser visível, este é o meu habitat natural, onde realmente gosto de estar, onde realmente gosto de trabalhar e onde vejo o meu esforço a dar frutos através da gratidão presente na felicidade que os alunos demonstram.

Reflexão. Dança. 16 Fevereiro 2017

Capítulo 5

ESPETÁCULO

ESPETÁCULO

O espetáculo tem como objetivo permitir ao espectador inteirar-se acerca da obra, presenciando os seus momentos mais fervorosos, mais preponderantes, desafiantes e aventureiros. É o verdadeiro espelho da alma do dramaturgo em todas as suas facetas.

Introdução à trama – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A primeira cena corresponde aquele que é, talvez, o maior relato da experiência profissional do dramaturgo em torno de todo o espetáculo. Corresponde à reflexão sobre toda a ação realizada ao longo do processo do EP, consentindo uma viagem aos termos profissionais deste ciclo enquanto profissional docente. Equivale à primeira Área de Desempenho do EP, correspondente à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, cujo objetivo passa por “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física.”⁴, constituindo-se por quatro âmbitos de interesse: conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino.

O professor deve incumbir-se da tarefa de se envolver em todos os âmbitos do processo de ensino, por forma a surtir um efeito progressivo no desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos, através de uma relação íntima entre todos eles, cujo resultado se intenta positivo. Como afirma Bento (2003, p. 17) “o processo de ensino é um sistema, um

⁴ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p. 3). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

fenômeno unitário. Todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se reciprocamente”.

De modo a contemplar toda a envolvimento necessária no processo ensino-aprendizagem, recorri ao suporte formativo inicial que realizei na FADEUP, contei igualmente com a minha experiência desportiva e pessoal enquanto atleta e treinadora, bem como com o contributo do constante processo reflexivo e análise das importantes discussões em contexto de CoP no NE.

Batista e Pereira (2014, p. 95) enumeram as características essenciais para um profissional de EF, *“um professor com uma unidade identitária centrada na competência de conhecimento e competência ética, coadjuvada pela competência pessoal e social em íntima articulação com a competência funcional. Acresce a esta competência toda uma reflexão e postura crítica, bem como as metacompetências (entenda-se a articulação de conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes, rompendo com as ações que privilegiam repetições e padronizações como marcos educativos) e a motivação, esteios fundamentais da competência”*. A competência será, deste modo, o espelho do empenho, dedicação e árduo trabalho realizado por cada profissional em conformidade com o seu contexto.

Será neste capítulo apresentada de forma viva todos os âmbitos da minha intervenção, os quais estabeleceram ao logo de todo o EP uma relação interativa possibilitando-se, complementando-se e apoiando-se uns aos outros tendo sido por isso, os guias de ação para a orientação e gestão do processo ensino-aprendizagem.

ATO I – Conceção de espetáculo

Cada autor enquanto agente único e criativo da sua obra, dá uso à sua conceção de espetáculo para projetar em cena, de forma coerente, realista e perceptível, todo o conteúdo que à obra diz respeito, adequando o mesmo, às necessidades do contexto, como o cariz do público, o espaço cénico e a equipa técnica, sobretudo o elenco.

Todo o processo de ensino decorre à luz de um emaranhado de saberes, cuja organização dependerá do contexto em que o mesmo se insere. Deste modo, cabe ao professor edificar a sua conceção de ensino a partir da sua bagagem formativa e pessoal em conformidade com a conjuntura que lhe é apresentada.

“Projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos”⁵

É imperativo organizar todo o processo por fases, sem interpor nenhuma delas ao mesmo tempo que conseguimos fazer uso da sua interligação, através da análise do contexto, em todos os seus níveis de expansão, antes de realizar o planeamento, angariando aqui fundamentos para a criação de uma conceção de ensino com bases sustentáveis.

Como tal, em contexto de NE, constantemente acompanhado pelo PC, foi iniciada a jornada de criação de todo este ano de EP, onde realmente presenciei aquilo que era necessário para construir um processo ensino-aprendizagem coerente e organizado.

⁵ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p. 3 - 4). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

Iniciamos este processo através da análise do contexto cultural e social da escola e dos alunos, através da análise dos documentos que constituem o cerne da ideologia da mesma, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI), bem como, através das respostas dadas pelos alunos à Ficha Individual do Aluno (FIA), que elaboramos em contexto de NE. Esta primeira fase foi comum a todos os EE, tendo envolvido bastantes momentos de partilha e, sobretudo, muitas intervenções por parte do PC que nos inteirou da forma mais completa acerca de todas as informações cruciais, para que pudéssemos seguir com uma atuação em conformidade com o desejado pela escola e pelo grupo de Educação Física. Na análise da escola, foi importante o conhecimento profundo do espaço físico e do material disponível para o desenrolar das UD, sendo este factor, por vezes, condicionante do planeamento elaborado e, como tal, altamente ditador do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Destaco a FIA como um elemento interessante na compreensão do processo de ensino, uma vez que as informações que este documento permitia aceder, como as preferências dos alunos ao nível das modalidades, percurso desportivo e prevalência de lesões foram bastante interessantes do ponto de vista de um macro entendimento do contexto, desmascarando as preferências dos alunos em relação à disciplina, fazendo-me prever que poderiam surgir dificuldades nalgumas modalidades em particular, como foi o caso do futsal, modalidade que a turma, peculiarmente as raparigas, apontou como não preferida. Ainda assim, sempre apreendi a importância de ajustar conforme as perceções que ia tendo e, logicamente, compreendi que muitas das informações disponibilizadas na FIA não tinham qualquer tipo de influência no processo da grande maioria dos alunos, tornando-a dotada de duas facetas, o que permitiu atribuir-lhe, ou não, uso, conforme a necessidade e consoante a abertura e sinceridade que cada aluno disponibilizava.

Posteriormente, foram ainda analisados documentos preponderantes como a Planificação Anual (PA) e os Critérios de Avaliação (CA) correspondentes ao ciclo de estudos que nos tinha sido atribuído – 5º e 12º anos - , entregue pelo

PC, e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Estes três documentos desempenharam um papel decisivo ao longo de todo o processo, demonstrando-se os principais guias da realização de um planejamento adequado e coerente. O PA e o PNEF foram dois documentos que empreguei em modo simbiótico, encarando-os como delineadores do meu caminho e não como diretrizes mandatárias de conduta. Tal como afirma Jacinto (2001, p. 8) o PNEF trata-se de “um guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da Escola”. Jacinto (2001) destaca a importância das diretrizes do programa no que diz respeito ao auxílio que estas podem dar aos professores na determinação de prioridades relativamente ao que é mais adequado ensinar aos alunos.

Tentei sempre compreender em que medida os mesmos serviam os meus propósitos, sem nunca descuidar o cumprimento dos objetivos estipulados pela escola, tendo todo o planejamento correspondido à fusão das diretrizes destes dois documentos, assistindo o contexto e a disponibilidade espacial e material, com as minhas crenças, experiências e ideias nutridas nos meus anos de formação e exploração desportiva.

Os CA propostos para cada ciclo de estudos, foram cruciais neste momento de choque com a profissão onde o fervor, a exaltação e a vontade de ver sucesso nas aprendizagens podem extrapolar o nível de exigência coerente contexto escolar, permitindo-me, neste caso, manter os pés assentes na terra, adequar os objetivos à minha turma e, sobretudo, compreender o espectro avaliativo, tornando a minha observação diária bastante mais focalizada nos aspetos de interesse.

Esta estruturação de uma base coesa de informação preponderante acerca do contexto em que o EP se inseria, bem como dos seus agentes ativos e passivos, em consonância com o seu enquadramento nas estruturas documentais disponibilizadas, permitiu estruturar o primeiro passo a caminho de um ano de aprendizagens bem sucedidas, tanto para os meus alunos como para mim. A conceção de ensino elaborada, analisada e compreendida

permitiu-me avançar para o passo seguinte – planeamento – bastante mais segura de que iria tomar decisões acertadas com vista ao sucesso das aprendizagens dos meus alunos, sem nunca esquecer que “o ensino é criado duas vezes: uma na conceção e outra na realidade” (Bento, 2003, p. 16).

ATO II – Planeamento do espetáculo

Um espetáculo brilhante exige um planeamento minucioso, cuidadoso e envolvente. Requer do dramaturgo e da equipa técnica uma boa dose de dedicação e empenho, onde devem ser estabelecidas as formas de construir o cenário, preparar os adereços, ensaiar o elenco e culminar no momento em que o público consegue sentir todas as emoções pretendidas à flor da pele.

É feita uma análise meticulosa ao manuscrito da obra, onde são retiradas as mais importantes cenas, os pormenores que devem ser abordados, trabalhados, reconstituídos. Posteriormente, o dramaturgo transforma-as numa peça de teatro, devidamente enquadrada com o contexto em que a mesma se irá realizar e à luz dos objetivos cénicos a que se propôs. Por fim, são realizados os guiões que fazem com que o elenco dê vida a esta trama, geralmente, completamente providos de toda a informação necessária, excepto uma – as emoções. Por isso, cabe ao elenco adaptar-se aos guiões e cabe ao dramaturgo adequar esses mesmo guiões às capacidades de cada ator, sem nunca perder a essência do manuscrito da obra e da peça em si.

Está ditada nesta fase de planeamento, a verdadeiro sucesso do espetáculo que dia após dia, nunca é exatamente igual ao anterior!

No que à EF diz respeito, o planeamento ocorre em três níveis: planeamento anual, planeamento das unidades didáticas e planeamento de cada uma das aulas, sendo que todos eles estão relacionados, sendo que “os diversos planos são, assim, elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino” (Bento, 2003, p. 59).

CENA I – Manuscrito da obra

O manuscrito da obra é o guia geral da peça, sendo o local onde a toda a história se encontra presente. Este documento dá conta dos aspetos mais preponderantes de toda a trama, sendo nele visível os objetivos massivos de todo o espetáculo. É nele que o dramaturgo encontra o seu apoio à criação da peça e da estruturação dos guiões.

Sendo o planeamento o desenho e a sequência apropriada para a aprendizagem dos alunos, estruturada por objetivos definidos a cumprir, o planeamento anual apresentou-se como a primeira fase de toda a estrutura a executar no processo ensino-aprendizagem, tendo sido a base para a compreensão dos aspetos mais preponderantes nesta fase de organização do ciclo de ensino. *“Neste nível de preparação do ensino trata-se, em primeiro lugar, de cada professor adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar, necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar e na sua disciplina, resultados respeitantes a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade e de carácter”* (Bento, 2003, p. 66).

O PA foi-nos apresentado nos primeiros momentos de contacto com a escola, NE e PC, trazendo consigo a informação estabelecida pelo grupo de Educação Física, à luz do PNEF e dos objetivos a cumprir segundo o RI da escola e o seu projeto curricular, bem como, o seu ajustamento aos recursos espaciais e materiais.

Foi neste momento que me deparei com um planeamento que contava com a singela presença de quatro unidades didáticas, o que me deixou bastante agradada, uma vez que, enquanto treinadora e fã de uma das premissas de que nos diz que *aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa prática*, este planeamento iria permitir manter uma certa distância do currículo de multiactividades, algo que contrastava com a minha formação e com as minhas crenças pessoais enquanto profissional.

“Não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no

risco de nada aprender” (Mesquita & Graça, 2011, p. 51).

O PA permitiu-me construir uma visão global do ano que teria pela frente, tendo em conta a extensão dos conteúdos programáticos a nível curricular, bem como dos conhecimentos e capacidades a adquirir, que se encontravam estabelecidos como os mais determinantes para o sucesso dos alunos da ESRT neste ciclo de ensino ao nível da disciplina de Educação Física. Estavam então estabelecidas as unidades didáticas por tempos letivos, sendo o primeiro período constituído por 20 tempos para a modalidade de voleibol e 15 tempos de um jogo desportivo coletivo à escolha da turma; no segundo período 20 tempos para a modalidade de futsal e 20 para ginástica acrobática; no terceiro período 17 tempos para badminton e 3 para continuidade da mesma ou outra à escolha da turma.

Esta programação serviu como linha fundamental de estruturação da extensão dos conteúdos, porém, a mesma foi, ao longo do ano, sofrendo as alterações necessárias ao ajustamento de todo o processo. Deste modo, no primeiro período acabamos por realizar 30 aulas de voleibol e 5 de futsal, uma vez que a turma preferiu dar continuidade à unidade, deixando os últimos tempos disponíveis para a realização da avaliação diagnóstica de futsal, bem como a introdução da modalidade, permitindo-me preparar a unidade durante o período de interrupção letiva de férias do natal. Esta extensão dos tempos letivos na unidade de voleibol foi bastante positiva para mim, devido à margem de trabalho que pude contemplar com a minha turma, que na sua génese se apresentava no nível elementar na forma de jogo 4x4 no início do ano letivo, tendo terminado o primeiro período a realizar jogo 6x6, com reconhecimento de sistemas e com grande parte da turma situada no nível intermédio de desempenho. Tendo sido esta a minha primeira modalidade, bem como o primeiro contacto com a turma e, sublinhando a sua complexidade e a necessidade de realizar o estabelecimento de regras e rotinas, julgo que não teria sido tão fácil atingir estes resultados positivos com um período relativamente reduzido de aulas para esta unidade.

No segundo período realizamos 18 aulas de futsal e 24 aulas de ginástica acrobática, tendo sido este momento, um verdadeiro misto de emoções que

me proporcionou os sentimentos mais fortes que tive ao longo de todo o estágio (relatos que se encontram enunciados no estudo investigação-ação: Capítulo 7). Encontrei-me perante um cenário completamente antagónico entre saberes e preferências. Por um lado tinha o futsal, cujo meu conhecimento prático da modalidade era bastante parco, cingindo-se maioritariamente a uma bagagem teórica que fiz questão de adquirir, porém, insuficiente para responder prontamente a todos os desafios impostos pela prática. Na outra face da moeda, tinha a ginástica acrobática, modalidade na qual me formei enquanto treinadora de grau II, onde diariamente trabalho com uma equipa que se situa no *top 5* nacional e que, logicamente, se instala no topo das minhas preferências. A UD de futsal foi bastante morosa, tendo sido tanto para mim como para os meus alunos, a mais difícil de ultrapassar, porém, finalizei esta experiência com a consciência tranquila de que os meus alunos tiveram oportunidade de contemplar aprendizagens significativas e bastante mais preparada para lidar com uma situação semelhante no futuro, permitindo-me compreender a importância de estar de braços abertos para todos os desafios profissionais impostos e, sobretudo, para a necessidade de realizar um constante processo de adaptação, reflexão, reconstrução e observação, sendo que todos eles se encontram na mesma linha de composição de um momento de ensino bem sucedido. Após este rescaldo da primeira metade do segundo período, surgiu a minha grande lufada de ar fresco com a ginástica, onde foi possível estender-me a nível de planeamento, inovação, experimentação e exigência. Senti-me segura para estruturar esta unidade de forma ousada e para exigir dos meus alunos um novo tipo de comprometimento, um avanço no nível de autonomia e responsabilidade e, obtive como grande surpresa, o reflexo positivo do trabalho em grupo e da noção de cooperação que a turma foi mantendo ao longo da unidade. Este foi o momento de superação dos meus alunos, que chegaram ao final do período completamente assustados com a avaliação, tendo transparecido um enorme receio de falhar e não corresponder às expectativas, aspeto que, em certa medida, me agradou bastante, uma vez que demonstrava o grau de preocupação que a turma tinha com um momento de avaliação formal à disciplina de educação física – aquela que no início do ano menosprezavam.

O terceiro período foi exclusivamente dedicado ao badminton, tendo sido o momento mais leve e fácil a todos os níveis, uma vez que a matéria de ensino foi bastante apelativa para os alunos, tendo-se mostrado uma grande surpresa para os mesmos, especialmente quando compreenderam que ia muito mais além do que um simples jogo de raquetes onde o volante deveria ser mantido no ar. Para mim foi, igualmente uma surpresa, ter palpado a evolução dos meus alunos, a compreensão que os mesmos haviam adquirido acerca do conceito de cooperação e entre ajuda, o espírito presente nas aulas, as suas posturas mais descontraídas e ao mesmo tempo concentradas, tudo fruto de um ano que já revelava algum sentimento de nostalgia na sua fase final.

O sucesso de um PA está no reconhecimento de que qualquer ação que o professor execute tem de ser previamente estudada e orientada para um determinado objetivo, não descurando as relações que poderão existir na prática com os objetivos estabelecidos (Almada, 2008, p. 47), tendo procurado que ao meu planeamento correspondessem objetivos que fossem simultaneamente desafiantes e proporcionadores de oportunidades de sucesso .

Segundo (Rink, 1985) a planificação do ensino é, então, um processo genuinamente complexo que deve atender às indicações gerais e centrais do processo educativo bem como às especificidades locais onde o mesmo decorre. Nesta medida, esta ação é identificada como o *“elo de ligação entre as pretensões imanentes aos sistemas de ensino, aos programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática”* (Bento, 2003, p. 15), apresentando-se o PA como a base de estruturação de todo este processo que se revelou, para mim, a real chave para uma atuação de sucesso enquanto docente e para o reflexo dessa atuação nas aprendizagens significativas dos meus alunos.

CENA II – Peça de Teatro

Uma peça de teatro é uma forma literária cujo destino corresponde à sua encenação. O elenco deve respeitar um caminho traçado pelo dramaturgo para que sejam avassalados os pormenores da obra. O diretor garante o cumprimento desse caminho e o cenógrafo caracteriza e suporta o espaço da ocorrência da ação.

As unidades didáticas (UD) aparecem após o PA, como segundo nível de planeamento, de modo a dar forma efetiva e pormenorizada a cada matéria de ensino, caracterizando-se por uma organização dos conteúdos, à luz do contexto ao qual os mesmos serão aplicados. Deste modo, as UD “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 75). Estas etapas não pretendem estabelecer apenas uma distribuição sensata e enquadrada dos conteúdos pelo número de tempos letivos atribuído, mas sim, edificar uma planificação detalhada, ponderada e ajustada aos objetivos a cumprir na unidade e ao contexto onde a mesma se insere, por vista ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo do EP, as UD foram fundadas através da análise profunda dos objetivos propostos pelo PA, uma vez que são estes que nos indicam a nível *macro* quais devem ser as nossas pretensões, explicitando o que pretendemos para o desenvolvimento dos nossos alunos. Como menciona Rink (2014, p. 237) “*objectives of the unit should be clearly specified in terms of what students will learn from the unit*”. Metzler (2011, p. 136) fortalece a perspetiva referindo que “*a key part of the planning is the determination of the student learning objectives in the unit.*”

À semelhança do que aprendi nos meus momentos de formação inicial, no EP realizei o planeamento das UD à luz do Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), considerando as quatro categorias transdisciplinares correspondentes às habilidades motoras, à cultura desportiva, à condição física e treino funcional e conceitos psicossociais.

O MEC (*Knowledge Structure Model*) “brings a knowledge-based perspective to the teaching and coaching of sport and physical education” (Vickers, 1990, p. 3).

O MEC cuja constituição pretende estruturar e guiar o ensino de uma modalidade desportiva, encontra-se dividido em três grandes fases: a fase da análise, a fase das decisões e a fase de aplicação, que no seu integral são constituídas por oito módulos.

Na fase da análise, o *módulo 1 – Estrutura do conhecimento* - constitui-se pelo conhecimento dos conteúdos específicos da modalidade através das particularidades das suas categorias transdisciplinares, tornando-se o suporte teórico e informativo acerca de tudo aquilo que o professor necessita para se apropriar, de modo a efetivar, na prática, o ensino da matéria. Para mim, este módulo é um dos mais relevantes de todo o planeamento do processo de ensino, uma vez que permite ao professor reunir de forma prática, intuitiva e, focalizada para os objetivos, o conhecimento teórico e toda a informação necessária que lhe permite nutrir-se de uma bagagem indicatória da exploração de um saber mais profundo, erguendo assim o seu aporte formativo que o distinguirá a nível profissional enquanto professor. “Shulman (1986b) introduziu a designação de “*Pedagogical content knowledge*”, que traduzimos por “*conhecimento pedagógico do conteúdo*”, para denotar uma categoria particular de conhecimento, emergente das transformações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos (...) Em 1902, Dewey (apud Grossman, 1990), advogava que o conhecimento do professor teria que ser diferente do conhecimento do cientista, pelo facto dos propósitos imediatos do cientista e do professor serem diferentes; o primeiro pretende criar novo conhecimento na sua disciplina, o segundo pretende ajudar o aluno a aprender a matéria da sua disciplina” (Graça, 1997, p. 97). “Para Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo é precisamente o tipo de conhecimento que distingue o professor de uma disciplina de outro especialista (não professor) dessa mesma disciplina” (Graça, 1997, p. 98). No caso particular da UD de futsal, este módulo foi preponderante para a

realização de uma exploração mais marcada da modalidade, tendo em conta que ao longo da minha formação académica a mesma nunca havia sido experienciada em termos concretos e oficiais.

O *módulo 2 – análise do envolvimento* – permitiu-me realizar o enquadramento do local onde o processo ensino-aprendizagem teve lugar, ao nível dos recursos temporais, espaciais e materiais. Tendo sido realizada uma exposição do tempo disponibilizado para o ensino da modalidade, em conformidade com o *roulement* de espaços definido pelo grupo de EF, bem como do material disponível para a prática da mesma em cada um dos espaços. Estas informações foram cruciais para o ajustamento do planeamento a espaços que, por vezes, não permitiam a realização da modalidade correspondente à unidade, possibilitando assim planear uma aula com um conteúdo diferenciado, ou procurar, previamente, uma troca de espaço com um dos colegas.

O *módulo 3 – análise dos alunos* – onde tal como o nome indica, foram apresentadas as informações acerca dos alunos que poderiam condicionar o decorrer da unidade, tendo sido na realização deste módulo que dei particular uso à FIA. Vickers (1990), refere que a idade dos alunos, bem como a sua experiência com a modalidade, o interesse e o rácio raparigas/rapazes pode afetar em grande medida o planeamento das UD(s). Neste módulo é, em simultâneo, realizada uma análise da avaliação diagnóstica da modalidade, realizada na primeira aula da unidade, cujas informações permitem escrutinar o nível de desempenho da turma, bem como reconhecer a presença de algum caso especial diferenciado, permitindo assim, partir para a fase de tomada de decisões com plena consciência do contexto e do seu enquadramento.

Na fase seguinte, de tomada de decisão, o *módulo 4 – extensão e sequência dos conteúdos* – tratou a verdadeira estrutura da UD, estabelecendo quais os conteúdos a abordar ao longo do tempo disponível para a leção da modalidade, enquadrando essa distribuição à luz dos conhecimentos analisados nos módulos anteriores, permitindo assim, estruturar de forma coerente e contextualizada todo o guião do processo. Aquando a realização

da UD, efetivei simultaneamente uma justificação da mesma, com o intuito de expressar a junção das informações que me levaram a tomar aquelas determinadas decisões, tornando-se bastante prática a sua consulta ao longo da unidade, de modo a situar o motivo da escolha e realizar uma comparação com os acontecimentos da prática de modo a realizar o ajustamento mais coerente e eficaz para a melhoria do processo.

“Ao iniciar a realização da justificação da UD, comecei por enunciar a importância que tinha o professor e os documentos oficiais por ele usados no planeamento dos conteúdos de cada aula, tendo sido alertada, pelo Professor Cooperante, da existência de uma condicionante realmente relevante neste sentido, que acaba por corroborar as anteriores – a distribuição dos espaços. Aqui identifico uma das minhas, mais vincadas, dificuldades no início do processo, que foi a de simplificar o meu pensamento e a minha forma de atuar. De facto, o espaço atribuído para a realização das aulas condicionava a realização de determinados conteúdos, como é o exemplo primordial do espaço G5, correspondente a uma sala de dança e ginástica, onde não é possível trabalhar, com rigor, os conteúdos do voleibol. Este é um aspeto de gestão que pode condicionar a total realização de uma aula, e que deve ser aproveitado a nosso favor, de modo a rentabilizar todo o tempo que temos com os nossos alunos.”

Voleibol. Reflexão. Final do 1º Período

O módulo 5 – *definição dos objetivos* – permitiu realizar um enquadramento dos objetivos gerais apresentados no PA, tornando-os específicos e adequados ao contexto onde a UD iria ser aplicada, nomeadamente ao nível de desempenho em que os alunos se encontravam e às condições permitidas pelos recursos.

O módulo 6 – *configuração da avaliação* – enquadrou o método avaliativo a ser utilizado, em todas as fases do processo, através dos critérios de avaliação gerais disponibilizados pelo PC, realizados pelo grupo de EF, traduzindo-os à luz das perceções recolhidas dos módulos anteriores.

O módulo 7 – *progressões de ensino* – onde são construídas metodologias

de abordagem progressiva aos conteúdos a lecionar na unidade, como exercícios para o trabalho de conteúdos específicos ou de fases de abordagem a esse conteúdo.

Na fase de aplicação correspondente ao *módulo 8* – no caso do meu EP, foi dirigido à aplicação da UD e dos planos de aula no contexto real, dando vida à reflexão de toda a prática, tendo sido toda esta documentação publicada num portefólio *online*, onde todos os intervenientes responsáveis pela orientação do processo tinham acesso.

A estruturação dos conteúdos das UD foi realizada através de dois tipos de abordagem: do topo para a base ou da base para o topo (Vickers, 1990, p. 104) que diferiram entre modalidades. No caso da ginástica e do badminton optei por realizar uma abordagem do base para o topo, no caso da primeira devido à manutenção da segurança dos alunos e no caso da segunda devido ao cariz dos conteúdos programados ser maioritariamente técnico. Esta abordagem, decompõe o conteúdo em conteúdos simples, de modo a que os alunos consigam construir por etapas a sua compreensão do todo, aumentando a complexidade de forma (Vickers, 1990, p. 104). Esta estruturação foi, igualmente, realizada segundo o princípio da complexidade crescente que se trata da “estruturação de progressões, devendo estas obedecer à organização dos conteúdos, baseado na passagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido [permitindo que a] aprendizagem se torne gradual e sistemática” (Mesquita & Graça, 2011, p. 53).

Contrariamente à anterior, a abordagem do topo para a base presumiu que os alunos apreendessem as habilidades, ações e conceitos como um todo, ou seja, que adquirissem uma visão holística do jogo em detrimento de uma perspetiva mais específica e circunscrita (Vickers, 1990, p. 104), tendo, por isso, optado por utilizar esta abordagem no ensino dos JDC, motivando os alunos para o entendimento daquilo que era pretendido atingir com as etapas de trabalho, o que fez com que o processo de aprendizagem de determinado conteúdo específico fosse carregado de sentido e significado. “A aprendizagem da técnica é ditada pelos problemas correntes do jogo, na

medida em que não faz sentido saber fazer do ponto de vista técnico o que o jogo não pede a nível tático” (Mesquita & Graça, 2011, p. 153), sendo esta resolução dos problemas a chave para motivar as aprendizagens de novos conteúdos, que abriam portas ao avanço no nível de desempenho.

Ao longo do EP, aprendi a olhar as UD, e as restantes etapas de planeamento, como um projeto em constante mutação, tendo compreendido a importância da constante análise das interferências provenientes do contexto escolar. Este fator presume que o professor deve dotar-se de uma capacidade de adaptação constante que apenas ocorre se o mesmo estiver altamente envolvido no processo, quer a nível observacional, quer a nível reflexivo.

O MEC enquanto método de estruturação das UD, revelou-se uma ferramenta essencial, de valor inequívoco, à organização e estruturação das minhas práticas de ensino, tendo sido o principal guia da minha atuação. O trabalho de criação destes documentos é algo que não imagino desassociar da minha prática profissional, uma vez que foi, sem dúvida, a forma mais eficaz de me enquadrar em cada momento de ensino e, ao mesmo tempo, sentir-me segura e preparada para lecionar cada modalidade.

Apesar de ser o professor o agente de elaboração do planeamento, julgo que o mesmo também constrói o professor e os seus passos no processo ensino-aprendizagem, permitindo-lhe renovar-se, adaptar-se e reconstruir-se a nível académico, cognitivo, social e pessoal.

CENA III – Guiões

Um guião corresponde ao roteiro de representação teatral de uma história à qual o elenco dá vida. Nele estão contidas todas as informações sobre o que deve ser feito para que a representação aconteça. Sem ele, o dramaturgo jamais consegue revelar as suas verdadeiras intenções em relação à projeção da obra, elevando este documento ao último patamar de consecução do espetáculo.

O plano de aula (PDA) surge como último patamar de planejamento do processo ensino-aprendizagem, consumando a maior proximidade desta fase inicial de preparação do professor até à sua aplicação na realização efetiva do ensino das matérias. O PDA torna-se, assim, o “verdadeiro ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor” (Bento, 2003, p. 101).

O mesmo surge de forma adjacente à UD, contemplando no seu interior a forma efetiva de aplicação do conteúdo em contexto de aula, traduzindo-se numa junção do tratamento pedagógico e didático do conteúdo, por forma a cumprir os objetivos propostos para cada sessão de ensino. Metzler (2011, p. 141) apoia o alinhamento e conformidade que devem existir entre a UD e o PDA, uma vez que um planejamento bem sucedido da UD facilita em grande medida a elaboração do PA. Na perspetiva de Rink (2014, p. 225) o PDA funciona como um guião do processo instrucional, dirigido a uma aula específica, que deve ter como base os objetivos da UD. Bento (2003, p. 102) refere ainda que, cada PDA “fornece um contributo totalmente específico, apenas a [ele] pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade”, revelando a importância da interligação entre as três etapas de planejamento. afirma que os PA de excelência são difíceis de conceber, tendo em conta que o aumento da especificidade das intenções dos professores, dificulta a tarefa de planear. Deste modo, surge a necessidade de desenvolver PA úteis e adequados, capazes de possibilitar uma organização dos conteúdos, plena de sentido, das reflexões do professor acerca das aulas (Bento, 2003, p. 172).

A estrutura dos PDA que acompanhou todo o meu ano de EP foi construída em contexto de NE, em conformidade com as sugestões propostas pelo PC, de forma a que o mesmo fosse prático, de fácil entendimento e uniforme para todos os elementos. Bento (2003, p. 152) refere que “existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal”, tendo sido a nossa estrutura construída à

luz de um entendimento comum acerca das características mais relevantes a analisar e consultar neste documento.

A nossa estrutura (ver anexo 1) é composta, a nível vertical, pela presença de um cabeçalho onde se encontram identificados os recursos destinados à aula, como o nome do professor, a data e hora da aula, bem como o seu tempo de duração, o número de alunos e a respetiva turma, material disponível e local da aula. Ainda nesta primeira fase estão expostas as funções didáticas correspondentes a cada conteúdo a lecionar na aula e os objetivos propostos para as mesmas a nível motor, cognitivo, psicossocial e relativos à condição física. As funções didáticas (introdução, exercitação, consolidação e avaliação), propostas por Vickers (1990, p. 100), “caracterizam as tarefas essenciais (frequentemente designadas por etapas, partes ou fases) do processo de ensino. Deduzem-se das leis do processo de conhecimento e aprendizagem e refletem o ciclo completo de apropriação da matéria pelo aluno” (Bento, 2003, p. 126). Funcionam como indicador do momento de aprendizagem de determinado conteúdo em que a turma se encontra, guiando o professor na construção de situações de aprendizagem adequadas a cada um desses momentos em específicos. Os objetivos gerais, indicam as metas que o professor deve atingir com a aplicação do PDA, orientando o processo para um resultado positivo. As informações contidas neste cabeçalho, foram sempre as primeiras a realizar no documento, uma vez que nunca ponderei a construção de situações de aprendizagem sem a definição das funções didáticas dos conteúdos ou dos objetivos gerais da aula. Deste modo, este primeiro *cartão de visita* para aquilo que se ia suceder na fase de aplicação, revelou-se exímio na tarefa de garantir que os exercícios propostos se encontravam enquadrados aos objetivos perspetivados, sendo, sem dúvida, um elemento crucial na estruturação coerente de cada momento de ensino.

Ainda na sua organização vertical, o PDA encontrava-se dividido em três partes, que fracionavam a aula em três momentos distintos: parte inicial, parte fundamental e parte final. A parte inicial traduziu-se, no meu caso em específico, e na grande maioria das aulas ao longo do ano, na tentativa de ter

toda a turma presente para iniciar a aula. Devido aos atrasos serem já característica peculiar da turma em geral e, após a aplicação de inúmeras estratégias motivadoras de uma mudança deste comportamento, apercebi-me logo nos primeiros momentos de contacto com a turma que não poderia perder tempo à espera dos alunos infratores, tendo orientado este momento de diferentes formas conforme cada momento e cada UD. Geralmente, este instante consistia na realização do aquecimento específico de cada modalidade, o qual optei por iniciar sempre após o término do horário de tolerância, permitindo-me cumprir a gestão temporal da aula de forma natural e apresentar-me à turma de forma constante relativamente a este aspeto, uma vez que sempre acreditei que o exemplo dado pelas ações do professor é aquele que carrega o maior peso da credibilidade. Acabei por ter sempre algumas estratégias preparadas para momentos em que tinha poucos alunos no espaço de aula, de forma a garantir que o seu cumprimento do horário não era levado ao acaso, tendo inúmeras vezes aproveitado esses momentos para trabalhar dificuldades específicas sentidas por esses alunos, provendo-os de uma interação totalmente individualizada e específica.

A parte fundamental da aula consistia no momento de realização das situações de aprendizagens propostas, traduzindo-se no PDA nos exercícios planeados para trabalhar determinado conteúdo, sendo o momento em que os alunos trabalhavam de forma específica os conteúdos necessários ao cumprimento dos objetivos da aula.

A parte final, era, geralmente, dirigida à realização do circuito de treino funcional, correspondendo a alguns minutos de trabalho da condição física de forma intuitiva, rotativa e rotinada, que permitiam que cada aluno tivesse um momento de trabalho individualizado. Este momento final, era também, utilizado para realizar uma reflexão sobre a ação onde eu desempenhava o papel de mediadora, questionando os alunos acerca dos conteúdos ensinados na aula e a sua conexão com aulas anteriores e objetivos futuros, bem como uma enunciação da minha perspetiva acerca do desempenho geral da turma.

Estes três momentos da aula, encontravam-se caracterizados no PDA a nível

horizontal, através de cinco colunas que continham as informações necessárias à realização da aula, permitindo, em última instância, que o PDA fosse aplicado por um outro colega, caso ocorresse uma exceção extrema de impossibilidade de lecionar a aula, construindo-se por isso de forma intuitiva e ilustrativa. Estas cinco colunas correspondiam ao tempo de cada exercício, à descrição do mesmo, aos objetivos específicos correspondentes, à situação de aprendizagem ou esquema e às componentes críticas.

A descrição do exercício indicava qual a situação de aprendizagem a realizar, bem como a forma de organização dos alunos pelo espaço, através de uma exposição simples e breve, que pretendia cumprir os objetivos específicos. O esquema, permitia-me visualizar a organização espacial dos alunos no exercício, ou indicar de forma visual as ações, habilidades ou movimentações que os alunos deveriam realizar. As componentes críticas permitiam-me condensar a informação que deveria transmitir aos meus alunos através da atribuição de feedback, tornando-se um guia bastante prático de auxílio à intervenção na aula. De acordo com Vickers (1990, p. 124) a definição dos objetivos de aprendizagem, componente fundamental da construção do PDA, deve contemplar os comportamentos específicos que os alunos devem cumprir nas atividades ou exercícios da aula (objetivos específicos), baseados nos conteúdos específicos que derivaram da estruturação e sequenciação do conhecimento, um conjunto de padrões de desempenho que foram desenvolvidos ao longo do tempo de aula (exercício e situação de aprendizagem/ esquema) e as componentes críticas dos movimentos, capazes de conduzir os alunos à aprendizagem.

Este documento foi claramente imprescindível à minha prática pedagógica, tendo sido o verdadeiro guião de toda a minha atuação em contexto de aula, sendo capaz de carregar no seu interior, de forma sucinta, a informação correspondente às etapas de planeamento que o antecederam. “Sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas (...) a preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor” (Bento, 2003, p. 164). Em

contrapartida, este documento raramente me acompanhou para o espaço de aula, a não ser nos casos onde a configuração organizacional exigia um cumprimento exímio de número de alunos ou estruturas mais complexas de realização. A sua presença fazia-se valer pela análise prévia e exaustiva do seu conteúdo que eu realizava no período antecedente à realização da aula.

Bento (2003, p. 126) elucida-nos de que o PDA deve “[...] libertar-se de tentações de esquematismo, de formalismo e de rotina, assumindo-se como estrutura da variabilidade, da dinâmica e do trabalho criativo do professor”, o que indica que a sua estrutura é, igualmente passível de alterações conforme a necessidade que cada aula impõe. Apesar do aprimoramento necessário à construção deste documento e do seu suporte realizado através de uma análise faseada de todo o ciclo de planeamento, o PDA é um elemento altamente mutável e adaptável às circunstâncias inesperadas observadas no momento da prática de ensino. Foram inúmeras as situações em que optei por não realizar um exercício, dando primazia a outro, ou até mesmo alterando a sua constituição. Este atendimento ao contexto permite ao professor garantir uma prática adequada a cada momento, conseguindo adaptar a sua estratégia de ensino ao cumprimento dos objetivos propostos inseridos no contexto aplicado.

O processo de planeamento acompanhar-me-á certamente ao longo da minha carreira enquanto profissional docente, uma vez que não me imagino segura da minha prática desprovida de uma preparação enquadrada com os objetivos e os contextos. A longo prazo, acredito que esta tarefa passe a ser bastante mais veloz e desembaraçada, desguarnecida de determinados pormenores que, com a minha bagagem, já farão parte da própria intuição enquanto profissional. “[...] o tempo preciso é de difícil mensuração, na medida em que, para alguns professores, bastarão breves momentos para conceber a aula, podendo até algumas decisões de planeamento ser tomadas no período pós-interativo, imediatamente após a ocorrência da aula anterior” (Januário, 1996, p. 79).

Ainda assim, ressalvo a importância que esta etapa de organização e gestão do ensino e da aprendizagem representa na carreira de um profissional

docente, uma vez que será sempre um método de garantir que o mesmo se apropria de uma constante renovação de saberes, reciclagem de metodologias e abertura a novas propostas, aspeto preponderante para garantir a sua participação ecológica e atualizada no processo de ensino.

ATO III – Realização do espetáculo

A chegada ao culminar do, penoso, processo de construir um espetáculo, abre-nos as portas à realização do mesmo, onde as únicas variáveis passam a ser o elenco, o dramaturgo e o público. O jogo de interações entre estes três elementos, fará com que o espetáculo seja, realmente, bem sucedido ou não.

Qualquer que seja a realização de um processo, trata de um ou vários momentos de projeção de um planeamento, uma ideia, um conceito, um conteúdo ou vários, durante o período de tempo programado para tal. No que diz respeito à realização, nas questões referentes ao ensino, a mesma é precedida de uma atenta planificação que, por sua vez, deriva da conceção de ensino que caracteriza as intenções do professor.

A minha realização ao longo do EP, foi o espelho do início da minha construção enquanto profissional docente, onde pude aplicar, *in vivo*, o planeamento que havia realizado e onde, realmente, aprendi a importância da intervenção do professor no contexto de aula, a necessidade de atender às constantes alterações do contexto e o brilho da relação pedagógica com todos os intervenientes.

Cena I – gestão, organização e controlo da aula

No decorrer do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente em contexto de aula, existem inúmeros fatores que devem ser geridos, de modo a garantir a manutenção de um clima adequado e proficiente que permita a ocorrência de uma prática significativa, ao nível da aquisição de novos conteúdos e

melhoria do desempenho dos alunos e do professor.

Após a atribuição das turmas residentes, e deparando-me com um 12º em mãos, ingenuamente acreditei que a minha tarefa de controlo da aula seria bastante acessível, no entanto, o domínio deste aspeto revelou-se primordial para conseguir atingir os objetivos propostos para a turma a nível motor, cognitivo e, sobretudo, psicossocial.

Foi necessário, particularmente no período inicial do contacto com a turma, proceder ao estabelecimento de regras e rotinas que seriam, as principais diretrizes de uma conduta adequada para atingir os objetivos propostos para este ciclo de ensino. Foi importante compreender que uma regra é um conceito muito menos específico do que uma rotina, que por sua vez é criada para uma situação particular da aula, enquanto a regra pode ser aplicada em várias situações diferentes, deste modo, a rotina constitui-se como um procedimento adotado pelo professor face a um comportamento específico do aluno que ocorra frequentemente durante as aulas (Siedentop, 1991).

“Foi-me, igualmente, perceptível que no início de um ciclo com uma turma, as regras são um fator preponderante a estabelecer e, por este motivo, não tem inconveniente “perder” tempo a sublinhar aspetos cruciais a manter até ao final do ano.”

Voleibol. Reflexão. 22 de Setembro de 2016

Fizeram parte deste leque inicial, procedimentos tão simples como, privilegiar o horário correto de entrada na aula, posicionamento em círculo para cada instrução/ explicação, atendimento à tarefa proposta, evitando comportamentos desviantes, ou o simples grito no final da aula. No entanto, a manutenção destes aspetos acabou por ocupar grande parte da minha atenção ao longo do ano e, como referem Siedentop e Tannehill (2000, p. 79) *“nothing produces teacher fatigue and burnout more than having to deal constantly with discipline problems”*, sobretudo, quando os mesmos derivavam de alunos pertencentes a uma faixa etária onde, para mim, era bastante mais difícil compreender determinadas atitudes de indisciplina, reveladoras de uma perceção bastante infantil do contexto. Felizmente, este

problema não se encontrava generalizado à turma, ocorrendo em casos particulares, os quais fui resolvendo ao longo do ano, sobretudo através do recurso a conversas individuais no final das aulas, ou através da ação de responsabilização dos mesmos para inúmeras tarefas que os mantinham *engajados*, envolvidos e sem hipótese para escapar ao comprometimento necessário.

“Em geral, senti que fui mais uma gestora de conflitos do que propriamente uma professora empenhada na evolução dos alunos na matéria de ensino. Tudo devido ao comportamento de um aluno em particular que, mesmo não estando presente no mesmo momento de jogo que os outros colegas com quem tem mais afinidade, causa distúrbios com os mesmos de fora para dentro do campo, condicionando a aprendizagem dos colegas, bem como da turma. Tenho consciência que os comportamentos deste aluno condicionam a motivação de toda a turma, uma vez que os alunos com mais maturidade não se mostram pacientes na compreensão nas atitudes que o colega apresenta.”

Futsal. Reflexão. 26 de Janeiro de 2017

Sabe-se que *“...emergiu o reconhecimento da evidência de que os alunos quando são ajudados, no sentido de serem responsabilizados nas tarefas de instrução, mesmo que informalmente, podem atingir níveis de performance superiores aos verificados pela ausência de meios de responsabilização* (Mesquita, 1998, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 111).

As estratégias de responsabilização fizeram com que, raramente tivesse necessidade de confrontar diretamente o aluno com determinada ocorrência ou expô-lo perante a turma, evitando paragens na aula ou constrangimentos que pudessem alterar o clima da mesma, não fossem eles adolescentes reativos a qualquer tipo de oposição mais proeminente da minha parte. Considero que, *“A gestão de erros exige, em primeiro lugar, uma conceção correta do erro, na qual o erro é entendido como uma oportunidade, como um desafio e não como uma ameaça”* (Mesquita, 1998, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 114), tendo optado pela utilização de estratégias

facilitadoras ao ajustamento do comportamento ao invés de posturas ou atitudes que pudessem ser alvo de confronto.

Deste modo, optava por adicionar uma ou mais tarefas ao leque de responsabilidades do aluno, na medida em que não lhe era permitido extravasar, de modo excessivo, do caminho traçado para o cumprimento dos objetivos propostos. Na grande maioria dos casos, as tarefas propostas envolviam a cooperação direta com um ou mais colegas, como o caso da atribuição de feedback, através do auxílio dos *skillcards* elaborados no MED, ou a arbitragem do jogo, ou parecia com um colega de um nível de desempenho inferior, que necessitava de apoio na realização das tarefas.

“Na próxima aula irei, certamente, optar por atribuir mais tarefas que exijam a responsabilidade e autonomia dos meus alunos, uma vez que sem sistemas de accountability a turma fica com uma capacidade decisional bastante enfraquecida, tornando-se completamente dependente das soluções impostas por mim.”

Futsal. Reflexão. 26 de Janeiro de 2017

Nesta medida, os comportamentos dos alunos foram a variável mais imprevisível ao longo do decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem e, provavelmente, o grande quebra-cabeças de toda a minha intervenção, cujo entendimento foi sendo aprimorado e maturado ao longo de todo o ciclo do EP.

“Sinto que, apesar da importância de responsabilizar os alunos nas diversas tarefas organizacionais, passa pela minha obrigação garantir-lhes que podem contar com alguém que se preocupa com o que vai ser realizado naquele momento, uma vez que, parte da minha crença se rege pelo potencial do exemplo: Exigir aquilo que somos capazes de fazer, ou seja, o nosso melhor! Será um fator de garantia para os meus alunos a consciência de que cada conduta exigida por mim, será igualmente executada por mim: “Quero cabelos presos!”, obrigatoriamente estou de cabelo preso; “Quero que cheguem a horas!”, então nunca me vou atrasar. A influência de um professor pode chegar a patamares que nem ele próprio imagina e, por isso mesmo, e

sendo eu igualmente parte integrante da faceta aluno, acredito que todos estes pormenores fazem a diferença.”

Futsal. Reflexão. 10 de Janeiro de 2017

Foi, a partir deste entendimento que compreendi a verdadeira importância de executar uma profunda análise contextual e cruzá-la, de forma constante, com as observações realizadas no decorrer da prática pedagógica. Consegui contemplar a real influência que a construção de uma relação pedagógica sólida tem na gestão comportamental, uma vez que me sentia cada vez mais à vontade na resolução deste tipo de ocorrências, à medida em que fui construindo e fortificando a minha relação com a turma.

Cedo me apercebi que era praticamente impossível gerir as variáveis da aula de forma individualizada, sem contar com a influência direta que cada uma tem na seguinte, assumindo que de uma bola de neve se tratasse caso algum dos aspetos necessitasse de manutenção, ou seja, no caso de existirem comportamentos desviantes, existiria a necessidade de apaziguar essas atitudes, o que iria causar um maior dispêndio do tempo, conseqüentemente, diminuía o tempo de exercitação, afastando a turma do objetivo geral da aula na sua completa consumação.

Devido a esta percepção, sempre tive no meu plano de intenções garantir a construção de um grau de autonomia e responsabilidade nos meus alunos, com o propósito de construir um ambiente de aula auto sustentável, onde a turma conseguia permanecer na tarefa, com foco no objetivo, permitindo-me atender a situações mais específicas caso fosse necessário. Esforcei-me por encarar os meus alunos numa perspetiva bastante adulta, tentando colocá-los num patamar de entendimento evoluído, onde lhes é possível compreender as verdadeiras intenções que cada conteúdo que era abordado ao longo das aulas, uma vez que sempre que acreditei que *“Mais do que um fazedor, o praticante deve ser visto como um pensador”* (Mesquita, 2005a, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 115). Dentro desta linha de pensamento, acabei por recorrer à explicitação dos *porquês* de cada tarefa, aquando o momento de instrução, convencida de que “os alunos iriam aprender o que é esperado se compreendessem qual a necessidade desse comportamento

adequado” (Rink, 1985, p. 131). Este sempre foi o primeiro passo que dei em direção à responsabilidade e autonomia dos meus alunos, acreditando que a atribuição de significado à tarefa, permitir-lhes-ia centrar-se no foco da mesma e trabalhar no sentido de descobrir um resultado inesperadamente positivo.

“Com isto pretendo desenvolver uma relação com os meus alunos que convoque o seu lado autónomo e responsável, dando uso a uma repreensão sempre que achar necessário, porém, sem abusar dessa postura, uma vez que considero que tudo o que é demasiado pode tornar-se banal, havendo situações específicas para adotar esse tipo de atitude.”

Voleibol. Reflexão. 4 de Outubro de 2016

“Este esquema de perceção de encadeamento das ações tem sido a base da minha instrução, com o intuito de garantir que os alunos realizam um pensamento lógico e correto do jogo, garantindo uma resposta bem sucedida da sua parte e, julgo que tem resultado bastante bem nesta turma, atribuindo um significado aos exercícios a realizar.”

Badminton. Reflexão. 9 de Maio de 2017

Assinalo a variável de controlo da turma como uma das mais preponderantes, devido à implicação direta que esta provoca nas restantes. Foi bastante visível a pertinência do estabelecimento de regras e rotinas nos alunos, prendendo-se pelo facto de estas me terem ajudado a dedicar mais tempo à parte fundamental da aula, diminuindo os incidentes que pudessem ocorrer durante a mesma, causadores de um maior dispêndio de tempo em tarefas de gestão (Rink, 1985). Tendo sido esta uma das premissas iniciais que convocou um dos grandes objetivos que tinha para a turma:

“É importante construir uma turma por inteiro nas suas aprendizagens, através do espírito cooperativo entre os alunos. É crucial valorizar os alunos mais evoluídos dando-lhes outro tipo de tarefas e níveis de responsabilidade, que correspondem a tarefas tão simples como atribuir feedback aos colegas, seja ele prescritivo ou até mesmo avaliativo e sobretudo, positivo. Deste

modo, é possível criar uma relação de entreaajuda, cujo carácter ultrapassa aquilo que é uma simples aula de Educação Física e incorpora na prática das atividades os valores basilares do Desporto, cooperação, espírito de equipa e transcendência.”

Voleibol. Reflexão. 20 de Setembro

No que diz respeito às rotinas, destaco, ao longo do EP, a dificuldade que tive no controlo dos atrasos na parte inicial das aulas. Este foi um problema constante na turma, já conhecido por outros professores, tendo sido destacado nas reuniões de conselho de turma, sendo assinalado como uma constante por parte destes alunos. No entanto, inúmeras foram as estratégias que tentei utilizar, de modo a conseguir alterar este padrão, que, com o passar do tempo, se foi mostrando bastante irregular e, de certa forma, quase inacessível, tendo em conta que era uma variável externa à aula, altamente dependente da tomada de decisão dos alunos fora do espaço da mesma e do contacto com as minhas diretrizes, porém, com uma implicação direta e altamente preponderante na gestão de toda a aula que se seguia.

Foram inúmeras as estratégias que utilizei, desde conversas gerais com a turma explicando a importância do cumprimento do horário para a melhoria do seu nível de desempenho, até à marcação exaustiva de faltas, ao começo da aula com apenas um quarto da turma presente, sendo que os alunos que chegassem ao espaço de aula após o horário estipulado, tinham de realizar um aquecimento não específico da modalidade, como corrida contínua, na tentativa de punir de forma ativa os infratores, porém, esta foi uma constante luta ao longo de todo o ano, onde surgiram muitas vitórias, mas também muitas derrotas.

“Por mais surpreendente que possa parecer, hoje a turma presenteou-me com apenas duas faltas de atraso, amostra inédita nesta turma que me massacrava bastante com esta irregularidade de cumprimento de horários, sobretudo na aula de um tempo à quinta-feira.”

Badminton. Reflexão. 27 de Abril de 2017

Sem gestão, sem controlo, sem regras ou rotinas, o processo ensino-aprendizagem não atinge o seu expoente máximo de eficácia, tendo sido, devido a este entendimento, que adquiri um vasto leque de conhecimento, estratégias, formas de atuar e de compreender determinadas situações que, podendo à primeira vista parecer inofensivas, podem ser o bater das asas de uma borboleta que causa um tsunami no outro lado do planeta. O meu papel enquanto EE e, profissional docente, foi permanecer na busca incessante de novas formas de manter uma estrutura coerente, organizada e agradável à prática pedagógica, em conformidade com as alterações constantes do contexto.

Este aprimoramento a nível de gestão e controlo permitiu-me desenvolver capacidades e percepções extraordinárias, que me permitem hoje em dia, sentir-me preparada para atuar em qualquer contexto a nível educativo, uma vez que não aprendi a resposta para tudo, mas sim a forma de encontrar respostas.

Cena II – Instrução

O momento de conexão entre professor e os seus alunos surge quando ocorre qualquer tipo de via comunicativa entre as duas partes, com o intuito final de transmitir uma informação que estabeleça uma intenção, geralmente carregada de sentido educativo e pedagógico. *“Não é, no entanto, fácil destacar as variáveis que afetam o processamento de informação, tendo em conta as diferentes situações de comunicação. Por exemplo, não se sabe, exatamente, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou não adequadamente interpretada, e quais os fatores que determinam essa retenção”* (Mesquita et al., 2008 cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 71).

Apesar deste constrangimento, nos contextos de ensino o termo “instrução” é atribuído à comunicação realizada entre os intervenientes do processo. *“A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991), sendo,*

usualmente, referida como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem (Silverman, 1994). Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não-verbais (e.g., exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não-verbal) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

As ferramentas associadas à instrução foram um autêntico crescendo na minha bagagem ao longo do EP, tendo em conta a ingenuidade relativa à minha forma de comunicar no início do processo. A necessidade de ajustar as formas de transmissão de informação foi surgindo à medida que os constrangimentos da prática iam aumentando, como o caso de partilhar o pavilhão com mais três turmas, o facto de ter 28 alunos ou até mesmo a distância a que me encontrava deles, tendo compreendido que a receita para esta tarefa não tinha medidas para os seus ingredientes.

Deste modo, processo de instrução foi sendo estruturado através de uma adaptação constante, de modo a dar resposta às necessidades apresentadas pelo contexto, pelo conteúdo e pelos objetivos de cada aula. Na minha formação inicial, tive a oportunidade de perceber o quão certas deveriam ser as minhas intervenções para que fossem realmente efetivas, uma vez que a quantidade de informação contida nos estímulos é, geralmente, superior à que o aluno pode efetivamente tratar (Arnold, 1985; Famose, 1983 cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 71), ou pelo menos a grande maioria dos alunos de uma turma, sendo imperativo adequar a forma de realização desse estímulo. Deste modo, *“a eficácia do processo de ensino-aprendizagem depende da capacidade de conciliar o conhecimento específico com as estratégias de ensino e o recurso a técnicas específicas de apresentação dos conteúdos.”* (Harari et al., 1995 cit. por Rosado & Mesquita, 2011, pp. 74, 75).

“Em relação às dinâmicas de instrução da aula, opto sempre por informar os alunos, através de uma instrução geral à turma, de qual figura vamos realizar, demonstrar, caracterizar as suas componentes críticas e, por fim, mas mais importante que tudo, explicar a ajuda a realizar. Posteriormente, passo por

todos os grupos, de modo a observar a execução do elemento, imprimindo o meu feedback corretivo ou apreciativo conforme cada caso. Para além disto, reforço alguns aspetos, como a manutenção da dinâmica de trabalho pretendida na aula, incentivo os grupos a cumprirem a realização das figuras e realizo um grande jogo de cintura no controlo dos comportamentos fora da tarefa.”

Ginástica Acrobática. Reflexão. 14 de Março de 2017

Na verdade, senti que por mais planeado que este processo fosse, nunca poderia ser aplicado de forma imutável, tendo em conta a dimensão da variedade de opressões que poderiam ocorrer. Ainda assim, utilizei, ao longo do processo, algum do meu tempo correspondente ao planeamento para estruturar as minhas intervenções instrucionais, o que acabou por se tornar, em grande medida, um suporte, que me permitia estar mais preparada no momento da sua ocorrência.

“Segundo Rink (1993), no decorrer da organização e materialização do processo de instrução, existe necessidade de concretizar determinadas funções: a identificação dos objetivos a atingir; a planificação das tarefas, consentânea com os objetivos considerados; a apresentação eficaz das tarefas, que forneça ao aluno uma ideia clara sobre o que deve fazer, alicerçada na motivação necessária para tal; a organização e gestão do envolvimento de aprendizagens concorrentes do incremento da motivação dos alunos para a prática das tarefas; a monitorização do envolvimento de forma a proporcionar ao aluno ou atleta feedback relacionado com a sua performance no cumprimento de tarefas; o desenvolvimento do conteúdo, através da modificação da estrutura da tarefa, baseado na resposta do aluno durante a sua realização e a avaliação da eficácia do processo de instrução.”
(Rosado & Mesquita, 2011, pp. 75, 76).

Esta estruturação do processo, deve, por isso, ser concretizada em conformidade com o planeamento de cada aula, onde se encontram definidos os objetivos da mesma, tanto gerais como específicos. Os objetivos gerais permitem realizar a exposição geral da tarefa, enquanto os específicos serão

o mote para a construção de componentes críticas e critérios de êxito que serão aplicados aquando a realização, onde o professor tem a possibilidade de recorrer aos mesmos para demonstrar, questionar ou atribuir feedback pedagógico. Todas as intervenções devem ser acompanhadas por uma dose de estímulo motivacional, que acaba por se tornar a principal corrente de dinâmica da sessão. Todo este processo deve ser ajustado à medida em que vai ocorrendo, de maneira a que o aluno seja dirigido para a tarefa reestruturada ou avaliado na execução da mesma.

O sucesso do processo de instrução depende de todos os intervenientes envolvidos no mesmo, ou seja, não basta que o professor consiga estruturar e organizar a sua intervenção da melhor forma, que a saiba ajustar e dinamizar, sendo perspicaz, persuasivo e efetivo. É necessário que os alunos estejam disponíveis a abrir o seu canal comunicativo e que se tornem receptores ativos da informação, caso contrário, torna-se uma via de apenas um sentido.

“...não importa apenas que o aluno ou atleta esteja atento e receba informação em boas condições; não importa, também, unicamente, que compreenda a informação e a retenha; é preciso que a aceite, que seja persuadido, que adira efetivamente às atividades propostas.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

Cabe ao professor, encontrar formas de ser atrativo quando dirige este processo. Inúmeras vezes ajustei a minha instrução no sentido de captar a atenção dos meus alunos, sendo através de simples alterações do tom de voz, volume, recurso a algumas expressões mais engraçadas ou metáforas com conceitos que fazem partes dos seus quotidianos. Apesar desta variedade, toda a tarefa instrucional deve andar de mãos dadas com a relação pedagógica que vai sendo estruturada ao longo do ciclo de ensino, permitindo que ambas evoluam no sentido de adequar cada intervenção a cada momento, cada estado de espírito e a cada contexto, uma vez que “...a clareza da informação e o fornecimento de feedback apropriado foram descritos como essenciais na eficácia do ensino” (Werner e Rink, 1987, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 74).

A instrução é, sem dúvida, um momento de destaque na intervenção do professor, uma ferramenta imprescindível que requer aprimoramento. Após o término do EP, sinto que este processo será sempre aquele que mais formas irá representar, tornando-se infinitas as suas expressões nos palcos do ensino, pelo que será sempre uma via de aprendizagem e de melhoria pessoal enquanto profissional docente.

Cena II.1 – gestão dos momentos instrucionais

“Neste momento, a minha dificuldade encontra-se na organização dos momentos da aula, uma vez que sinto necessidade de estar em todo o lado ao mesmo tempo a controlar cada passo dado, porém, na impossibilidade de suprimir todos os erros que me atormentam a visão, devo definir prioridades que me possibilitem realizar um controlo mais geral da turma, bem como aproveitar o auxílio dos alunos que apresentam um melhor nível de desempenho na tarefa, ganhando assim espaço de intervenção durante as aulas.”

Ginástica Acrobática. Reflexão. 16 de Fevereiro de 2017

Os momentos instrucionais requerem, por si só, uma gestão eficaz da sua utilização, de modo a que possam revelar o verdadeiro sentido da informação que pretende ser transmitida. Deste modo, foi, ao longo do processo ensino-aprendizagem, realizada uma estrutura de intervenção a realizar ao longo das aulas, porém, sempre susceptível a sofrer alterações de enquadramento contextual. “Nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: (1) antes da prática, recorrendo a preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, através da emissão de feedbacks; (3) após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida” (Siedentop, 1991, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 74). Estes momentos foram, igualmente, divididos e estruturados na realização dos PDA, onde organizei a aula em três momentos: parte inicial, fundamental e final. Assumo então que, a minha

preparação para intervir ao nível da instrução era, particularmente associada aos objetivos de cada parte da aula. Na parte inicial optava por apresentar a estrutura da aula, os objetivos e, na grande maioria dos casos, preparar a dinâmica da turma, como que de uma previsão daquilo que deveria acontecer se tratasse. *“Estudando de forma multidimensional a informação fornecida no início da sessão, concluem que os professores apresentam informação com o fim de apresentar os objetivos, o contexto, os conteúdos, as tarefas, e de verificar os conhecimentos.”* (Rosado et. al, 2008, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 77). Deste modo, projetava à turma uma imagem do produto final que pretendia que atingissem, permitindo que ao longo da sessão realizassem as tarefas à luz da atribuição de um sentido e significado. Na parte fundamental, despendia bastante tempo em atribuições individuais de feedback, de modo a apoiar todos os alunos na tarefa, uma vez que os problemas apresentados eram, geralmente todos distintos. Porém, também ocorria inúmeras situações onde o erro na tarefa era comum a praticamente toda a turma, pelo que optava por realizar uma instrução geral, preferindo congelar a tarefa, de modo a focar a atenção de todos nas novas diretrizes. Rosado e Mesquita (2011, p. 90) referem que *“os feedbacks dirigidos ao grupo constituem, também, uma forma de modelação de comportamentos, isto é, de utilizar o comportamento de um indivíduo como exemplo para outros imitarem”*.

A grande maioria destes casos ocorreram no ensino dos JDC, onde o congelamento do jogo era um recurso constante, uma vez que me permitia identificar no real momento da ocorrência quais os problemas presentes, aproveitando para realizar questionamento e chegar a uma conclusão da solução da situação de forma refletida com toda a turma. A parte final, geralmente organizada da mesma forma que a inicial, dirigida a toda a turma, era utilizada para estabelecer uma linha de pensamento global acerca dos conteúdos ensinados na aula, realizando uma revisão dos mesmos.

“No final da aula reuni a turma e tivemos uma conversa acerca destes aspetos, que julgo serem preponderantes para a evolução dos meus alunos, não só nas aulas de Educação Física, mas em todos os contextos da sua

vida, uma vez que considero importante optar por estratégias inclusivas e positivas, através de palavras ou gestos que consciencializem os alunos sobre os seus comportamentos.”

Voleibol. Reflexão. 15 de Novembro de 2016

Este momento, permitia-me compreender em que medida os alunos tinham ou não assimilado informações cruciais acerca da tarefa e, sobretudo, se as noções cognitivas e psicossociais tinham acompanhado a prática motora. “Arends (1995), [...] *menção a importância de adoptar estratégias e actividades de conclusão, subordinando-as ao objetivo didático de consolidação e revisão do aprendido, de integração do aprendido num âmbito mais geral e de motivação.*”, por seu turno, “Siedentop (1991) *refere, [...], a necessidade de rever os aspetos de maior importância, de reformular aspetos essenciais, de fornecer feedback coletivo e de motivar para a próxima sessão.*” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 92).

“A meio do exercício a outra metade do pavilhão G4 ficou vazia e tive a oportunidade de colocar toda a turma em exercício, porém todas estas trocas, alterações no planeamento e mudanças de espaço, fizeram com que eu me sentisse pouco à vontade na aula, tendo tido dificuldade em centrar-me no feedback a atribuir aos meus alunos.”

Futsal. Reflexão. 7 de Fevereiro de 2017

A gestão dos momentos instrucionais permite ao professor adequar as suas intervenções e torná-las efetivas, de modo a que os alunos realmente cumpram os objetivos propostos para a aula, sem desviar o seu foco das premissas enunciadas. “*A forma como a instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem das tarefas, o que influencia a realização das mesmas. Muitas vezes, a configuração que as tarefas assumem afasta-se, apreciavelmente, dos propósitos iniciais e do conteúdo informativo veiculado no momento da sua apresentação*” (Mesquita, 1998, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 80). Esta estruturação e especial cuidado organizacional, tornam-se cruciais na ação do professor ao longo da aula, pelo que deve ser pautado por um planeamento e respetiva adequação ao

longo da aula. Ao longo do meu EP, apercebi-me que a organização dos momentos de instrução me permitia, igualmente criar algumas rotinas com os meus alunos, como os congelamentos, as disposições em círculo para uma instrução geral, o tempo de iniciar tarefa e o tempo de reunir para nova instrução. Toda esta organização faz com que muitas outras variáveis da aula se encontrem asseguradas, sobretudo a gestão temporal das tarefas, tornando-se esta tarefa mais uma entre o leque de ações encadeadas que o professor realiza, organiza e constrói ao longo de cada aula.

Cena II.2 – Feedback Pedagógico

“O conceito de feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman e Tobey, 1978, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). Mais do que um conceito, para mim o feedback pedagógico revelou-se como a personificação audível, visível ou sensitiva dos pensamentos, conceitos ou habilidades que o professor pretende transplantar para o aluno. É, sem dúvida, o recurso mais precioso que o docente carrega, devido à sua variedade e variabilidade, uma vez que lhe permite adequar as suas intenções ao momento exato, a determinada ação e a determinado recetor.

Enquanto ferramenta, o feedback pode igualmente ser utilizado para adequar a ação do professor, ou enquadrar a sua postura face às necessidades permitindo-lhe estabelecer uma dinâmica na aula. Inúmeras vezes recorri ao feedback para tornar a aula mais ativa, explorando o foco atencional de determinado aluno na tarefa através da atribuição constante de feedback acerca da sua ação, tornando-o comprometido e envolvido no processo. Em contraste, ocorreram igualmente situações onde o feedback dirigido era bastante controlado, certo e bastante mais espaçado, dando oportunidade aos alunos para criarem autonomia na tarefa, dirigindo eles próprios o exercício, de forma a sentirem a responsabilidade pelas suas ações ou ações de um colega. A própria investigação *“...evidencia que o feedback não constitui um comportamento de instrução indispensável para a ocorrência de*

aprendizagem. A sua pertinência reside na possibilidade de apoiar o praticante na realização das tarefas, a nível da interpretação propriocetiva dos movimentos executados, e nos modelos de referência que lhe proporciona para a comparação da resposta motora obtida com a desejada (Lee et al., 1994). As informações apropriadas conduzem o praticante à resposta correta, criando progressivamente condições para que a performance permaneça mesmo na ausência dessas informações” (Temprado, 1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 86). Deste modo, o feedback é um recurso que deve encontrar-se carregado de intencionalidade, perdendo o seu efeito quando é aplicado à margem de um motivo, significado ou razão.

Por si só, não se trata de uma ação momentânea, única e exclusiva, pelo que o professor deve recorrer à conclusão de *ciclos de feedback* para obter os resultados pretendidos com a sua intervenção. Em traços gerais, este ciclo divide-se genericamente em quatro fases: observação do aluno, atribuição de feedback, nova observação e nova atribuição de feedback, que se refere ao resultado das modificações apresentadas pelo aluno, sejam elas positivas ou negativas.

“O feedback serve fundamentalmente três funções: informar, reforçar e motivar (Rink, 1985) e o seu ciclo envolve uma chave de ação que se inicia na observação, passa pelo feedback inicial, retoma a observação para que o Professor possa verificar se este teve o efeito pretendido para, se necessário, diagnosticar e prescrever novamente” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 75).

“Um aspeto importante, que tive o cuidado de realizar foi o ciclo de feedback, tendo em consideração que é necessário observar a ação do aluno após uma correção, aspeto que me permite perceber se fui clara na instrução ou se necessito de alterar a minha estratégia. Como tal, irei continuar a realizar esta estratégia com o intuito de melhorar o rendimento dos alunos e percecionar os meus principais erros de instrução.”

Voleibol. Reflexão. 15 de Setembro

No decorrer da minha intervenção, apercebi-me que a minha grande dificuldade na atribuição do mesmo residia no meu nível de conhecimento do conteúdo prático de determinada matéria, da minha experiência com a mesma e do grau de facilidade que tinha na sua compreensão a nível observacional. Como referem Rosado e Mesquita (2011, p. 83) “Uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo”.

“Esta aula fez-me perceber o quão difícil é gerir todos os domínios da aula quando temos dificuldade em perceber o conteúdo na sua génese de execução. O futsal é, sem dúvida, uma modalidade na qual devo incrementar o meu conhecimento, que irá exigir de mim outro tipo de vivências e muita força de vontade para poder, realmente, garantir aprendizagens de sucesso para os meus alunos.”

Futsal. Reflexão. 7 de Fevereiro de 2017

Ao longo do EP, este foi, possivelmente, o meu maior limitador, tendo em conta que a minha bagagem formativa a nível desportivo contempla, em grande medida, as modalidades individuais fechadas, as quais se distanciam em inúmeros parâmetros dos JDC e, particularmente, da sua imprevisibilidade. Rapidamente identifiquei a minha dificuldade observacional no que diz respeito às ações do jogo, tendo esta perceção acompanhando todas as UD, tendo sempre em conta que, apesar de mais experiente, no caso da ginástica por exemplo, este foi o meu primeiro contacto direto com a profissão onde, certamente, o olhar depositado nas ações dos alunos não pode, somente, acarretar uma perceção do rendimento do mesmo, tendo esta sido uma perceção essencialmente, pedagógica. A observação durante o decorrer de cada situação de aprendizagem, ou para o momento global, é a chave para a atribuição de feedback e, como na grande maioria dos casos, o tempo de resposta à ação do aluno deve ser veloz para que faça sentido, acresce ao nível de dificuldade a contemplar no momento de observar. Vi-me então numa encruzilhada de observação – respostas – observação que se tornaram os meus verdadeiros desafios diários, prendendo-me a trabalho de

facilitação externo, onde passei algumas horas em casa a visualizar jogos na televisão.

O aprimoramento do olhar crítico possibilitou-me, em paralelo, a gestão adequada da quantidade e qualidade da atribuição de feedback pedagógico, sendo esta ajustada à gestão das restantes variáveis da aula. *“A distribuição de feedbacks deverá, também, ser cuidada: parece necessário procurar intervir equilibradamente sobre a totalidade dos alunos, procurando igualmente perceber o efeito de correções anteriores sobre as novas execuções.”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 90). Retomando aqui, à envolvência que cada variável da aula apresenta com a seguinte, uma vez que cada intervenção da minha parte tinha de ser ponderada de acordo com o tempo disponível para cada aluno, bem como com as suas características, quer motoras quer cognitivas ou psicossociais. *“De acordo com o nível de desempenho do praticante e a fase de aprendizagem das habilidades técnicas em que se encontra, as estratégias de emissão de feedback devem ser diferenciadas* (Mesquita, 1998). *Assim, para os praticantes que se encontram na primeira fase de aprendizagem, o feedback emitido pelo agente de ensino revela-se o mais eficaz. Tal constatação deve-se ao facto de, nesta fase, os praticantes não serem capazes de distinguir a informação propriocetiva como forma de avaliação da sua própria execução* (Arnold, 1981).” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 91). Em semelhança com o meu contexto, pude verificar a eficácia deste processo no apoio à execução dos alunos aquando a introdução de determinados conteúdos, identificando a atribuição de feedback como o elo de ligação entre o professor e os alunos, nutrindo-os de segurança no decorrer de cada ação.

O feedback foi, sem dúvida, a minha arma mais poderosa em contexto de aula, tendo a gestão das suas variáveis (relação com a informação, pertinência, direção, ciclos, frequência e especificidade) permitido aplicá-lo de forma significativamente positiva, apoiando-me na vontade de motivar os meus alunos na procura do sucesso e sobretudo, na sua superação pessoal.

Cena II.3 – exposição/ preleção

Ao longo do ano letivo, foram inexistentes as sessões que não foram iniciadas através de uma exposição dos conteúdos a ser abordados na aula. Este momento, que ocorria na parte inicial da sessão, atendia à necessidade de atribuir significados e explicações acerca das tarefas a realizar ao longo da aula, de modo a informar os alunos acerca do modo de realizar com sucesso as talhas propostas, ou o caminho que devem percorrer para lá chegar. *“Integram o que o professor diz e a experiência que edifica para que seja possível aos alunos construir uma compreensão significativa dos novos conceitos, procedimentos e relações, ou para que possam reformular os conhecimentos que possuem ou desfazer confusões”* (Graça, 1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 94).

As preleções devem ser geridas em termos temporais, devido à necessidade de manter o foco atencional dos alunos e, usufruir de um maior tempo de exercitação no decorrer da aula. *“Um primeiro critério de qualificação de exposições cruza-se com os critérios de gestão, nomeadamente do tempo de sessão, enfatizando-se a necessidade de realização de preleções sucintas e focadas sobre os objetivos da sessão, sobre os aspetos relevantes da informação, disponibilizando mais tempo para a atividade física e possibilitando uma compreensão mais perfeita da informação.”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 94).

Deste modo, tentei recorrer a preleções com informação coerente, concisa e incisiva, a qual utilizava, igualmente, na atribuição de feedback ao longo da aula, de modo a manter a linha de pensamento trabalhada na exposição. Considero por isso que *“...o rigor e a adequação do conteúdo informativo transmitido é decisivo para a focalização da atenção e para a imagem mental que o praticante constrói acerca dos movimentos.”* (Fitts e Posner, 1967, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 94).

Estruturei as minhas preleções no sentido em que os alunos pudessem, facilmente, compreender o objetivos dos conteúdos que iríamos exercitar na aula, atribuindo, inúmeras vezes, um significado de continuidade,

enquadrando-os no nível de desempenho em que se encontravam e o porquê de exercitarmos determinado conteúdo. Estabelecia alguns procedimentos que permitiam a ocorrência segura das situações de aprendizagem como regras de segurança, componentes críticas do exercício, ou rotações e movimentações pelo espaço. Recorria, igualmente, ao questionamento, de modo a que este momento se tornasse uma conversa ativa entre a turma e não somente o debitar de informação da minha parte. Por fim, evidenciava novamente as componentes críticas do exercício, lançavam um: “Alguém tem dúvidas?” e apressava o início da tarefa com um: “Siga, Malta!!!”.

“...é possível iniciar a exposição indicando alguns elementos ou casos particulares que sugerem os aspetos fundamentais do assunto, fazendo apelo à experiência, aos conhecimentos, às expectativas e opiniões dos praticantes, informando sobre casos representativos dos conceitos a desenvolver, para estimular a sua atenção e facilitar a compreensão dos conceitos envolvidos, explicando, de seguida, esses assuntos, definindo os conceitos, as regras, os princípios, isto é, generalizando a partir da experiência concreta dos alunos ou atletas. Num terceiro momento, é desejável apresentar, novamente, exemplos que ilustrem esses conceitos ou procedimentos, retirando-os da experiência comum dos praticantes e sublinhando o seu interesse e a sua aplicabilidade. Finalmente, terminar a preleção com uma breve síntese dos aspetos mais importantes a reter ou a aplicar, permitindo, após a exposição, um tempo para que se possam clarificar eventuais dúvidas.” (Rosado & Mesquita, 2011, pp. 94, 95).

“A minha instrução relativa ao último exercício analítico com o objetivo de trabalhar de forma isolada o remate e o bloco, foi bastante prolongada, tendo sido visível a minha intenção de prever possíveis problemas e garantir que as componentes críticas estavam bem assimiladas. No entanto, esta não é a melhor estratégia a adotar, uma vez que os alunos perdem rapidamente o foco atencional, o que acaba por surtir o efeito precisamente contrário ao pretendido. Futuramente, irei condensar a minha instrução em diretrizes simples e intuitivas, aliadas à demonstração, garantindo que os alunos compreendem o exercício através do estímulo visual. Posteriormente, no

decorrer do mesmo, vou repartindo as minha intervenções à turma de acordo com os problemas gerais. O que me permite, também, realizar o exercício a um ritmo progressivo.”

Voleibol. Reflexão. 15 de Novembro de 2016

As exposições devem ser , preferencialmente, sucintas, focalizadas num objetivo, carregadas de significado, informativas e dirigidas em momentos onde o foco atencional está garantido. Estas serão as premonitoras do sucesso da sessão a nível de compreensão cognitiva da situação de aprendizagem por parte do aluno, devendo, por isso, ser tratadas de forma planeada, ponderada e eficaz.

Cena II.4 – Demonstração

A criação de uma imagem visual do produto que se pretende atingir através da realização bem sucedida de uma habilidade, revelou-se, na minha prática pedagógica enquanto docente, uma excelente ferramenta de apoio instrucional, sobretudo aquando a introdução de novos elementos ou habilidades. *“Kwak (2005) averiguou que praticantes que usufruíam de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, foram mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentaram melhores características técnicas de execução e recordavam-se melhor da informação recebida. De facto, a demonstração, em parceria com a exposição, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte dos praticantes dos movimentos a efetuar.”* (Rink, 1994; Darden, 1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 96).

Enquanto profissional docente, sempre tive noção de quais demonstrações poderiam ou não realizar, tanto no caso de representações corretas da habilidade, ou qualquer tipo de erro através de representações intencionais. Nesta medida, tentei adequar as minhas estratégias às minhas capacidades, de modo a não comprometer a minha credibilidade perante os meus alunos,

optando por adotar modelos de demonstração variados, que se distinguiam, sobretudo de modalidade para modalidade.

“A demonstração vai-se tornando característica de cada professor, pelo que o uso de determinados movimentos e gestos para caracterizar uma ação torna-se facilmente identificável pelos alunos, sendo esta uma estratégia que vou adotar para evitar perdas de informação aquando instruções onde os alunos estão afastados.”

Voleibol. Reflexão. 22 de Setembro

Rosado e Mesquita (2011, p. 97) afirmam que, “relativamente ao modelo de demonstração a privilegiar, subsistem dúvidas acerca do que revela ser mais eficaz”, sendo que nunca privilegiei um método de utilização particular, fazendo uso dos meus recursos à luz das necessidades da prática. No caso da UD de ginástica, a grande maioria das demonstrações dos elementos individuais eram realizadas por mim, tendo em conta que me sentia bastante à vontade com a modalidade. Pelo contrário, no caso dos JDC, recorri quase sempre à demonstração por parte dos alunos, que, no meu entender se revelavam bastante satisfeitos com a sua contribuição, acabando por se mostrar bastante envolvidos na tarefa após essa atribuição de responsabilidade perante a turma. Rosado e Mesquita (2011, p. 98) referem que é importante que a demonstração seja, sempre que possível, realizada pelos praticantes “pelo seu efeito de modelação comportamental (gratificação do praticante escolhido, criação de um clima relacional positivo de imitação)”.

Esta estratégia revelou uma grande eficácia instrucional, sobretudo na motivação dos alunos para a realização da tarefa, pelo facto de considerarem que eram capazes, tendo em conta que o colega também o foi.

Cena II.5 – Palavras/ expressões chave e linguagem corporal

Dentro das estratégias instrucionais, o recurso às palavras-chave e à linguagem corporal permitem ao professor resumir a informação de forma

intuitiva, permitindo aos alunos compreender estímulos, que ocupam pouco tempo de intervenção e que são, altamente, dirigidos a determinado comportamento.

“Palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos da tarefa (Landin, 1994, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 99). Estas encontram-se, em grande medida associadas às componentes críticas de cada habilidade ou exercício, permitindo ao professor relembrar o aluno de forma rápida e constante os aspetos mais importantes que deve executar para atingir o sucesso.

“...na determinação de palavras-chave, vários pressupostos devem ser tidos em linha de conta, entre os quais se destacam as características das habilidades motoras, a natureza da tarefa e o nível de desempenho dos praticantes” (Landin, 1994, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 99). Desta forma, foi-me possível planear as palavras-chave a utilizar ao longo de cada UD, sendo possível manter um padrão ao longo das aulas, tornando-se, esta estratégia, numa rotina em contexto de aula, permitindo-me realizar uma gestão bastante eficaz do tempo de instrução à medida que a unidade evoluía.

“Ao introduzir os batimentos, mantive o meu tipo de instrução, referindo-me aos mesmos através das suas características mais preponderantes, onde se realizam (acima da cabeça ou abaixo da cintura), a sua direção de voo (de baixo para cima, de cima para baixo e de cima para cima) e o seu ponto de chegada (junto à rede ou fundo do campo). Este tipo de instrução facilitou imenso a atribuição de feedback, uma vez que me permitiu referenciar de forma rápida e eficaz os aspetos que cada aluno deveria melhorar na execução das sequências.”

Badminton. Reflexão. 2 de Maio de 2017

A utilização do recurso referente à linguagem corporal, foi um complemento extraordinário na gestão temporal da tarefa de instrução. Para além deste fator, o facto de os alunos conseguirem associar determinados gestos a

ações específicas, permitia-me criar uma linha comunicativa eficaz mesmo quando a distância espacial ou o ruído eram substanciais. Foram inúmeros os gestos associados a determinada componente crítica do exercício, como o caso do “bater o pé” no badminton, onde os alunos identificavam a necessidade de avançar o membro inferior ou os balanços do corpo no voleibol, representativos da transferência do peso do corpo aquando a realização do serviço, ou o simples girar o braço para uma rotação das equipas pelo espaço.

Estas estratégias foram a chave para a otimização do processo instrucional, entranhando-se no processo de forma progressiva, à medida que a fluência relacional com a turma também ia ocorrendo. Este aspeto mostrou-se decisivo, tendo em conta que a compreensão das minhas intervenções sempre dependeu da aceitação e perceção dos receptores. À medida que fui conhecendo os meus alunos e estabelecendo pontes de relação com os mesmos, muitas destas palavras e gestos foram sendo introduzidos, modificados, ajustados e repetidos.

Qualquer que seja a ferramenta instrucional, esta deve requerer sempre uma ponderação por parte do docente, na medida em que deve ser analisada no sentido de melhorar a intervenção do mesmo perante os seus alunos. O recurso às palavras-chave e à linguagem corporal, foram, sem dúvida, o recurso mais modificável, surgindo sempre outras formas de interagir face ao observado. De forma intencional ou não, a forma de se expressar que cada docente expõe acaba por ser o reagente para a atitude dos seus alunos, quer a nível motivacional, quer a nível de estado de espírito, sendo uma postura dinâmica e em constante movimento capaz de modificar o empenho da turma, ou um sorriso e acenar certo capaz de encher o aluno de orgulho pela sua execução.

Cena II.6 – Questionamento

“O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino,

tão velha como a própria instrução; constitui, por exemplo, a base do método de ensino desenvolvido por Sócrates (século V a.C.) – a maiêutica.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 100).

No decorrer do processo de instrução, o professor deve ter em conta a existência de uma dupla via comunicativa entre ele e os seus alunos, adequando a sua intervenção a esta particularidade, que pode ser utilizada nas questões de controlo e certificação de passagem informativa, ou mesmo no desenvolvimento de um raciocínio cognitivo por parte dos alunos, focalizando esta ferramenta instrucional no sentido da descoberta guiada. “A sua utilização torna-se crucial em modelos de ensino envolvendo maior interação professor-aluno (ex.: aprendizagem cooperativa ou ensino por pares) ou claramente centrados nos alunos/ atletas.” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 101).

O questionamento pode ser crucial no estabelecimento de uma relação pedagógica mais efetiva, estimulando o aluno a sentir-se parte integrante do processo e participante ativo no mesmo. Deste modo, “...a sua utilização permite, entre outros aspetos, verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, solicitar apreciação, realizar o controlo de aspetos de carácter organizativo, aumentar a frequência de interações entre o professor e o aluno, melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos.” (Vacca, 2006, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 101).

Esta estratégia pode ser utilizada na gestão das restantes variáveis que controlam as ocorrências de cada sessão, como na “...*gestão do tempo, dos espaços e dos materiais [que] pode ser otimizada recorrendo a técnicas de questionamento. Pode, por exemplo, economizar-se tempo se, de uma forma sistemática, os professores entregarem materiais sobre os objetivos e conteúdos do ensino e utilizarem o questionamento para verificar a compreensão desses materiais, reformulando a informação considerada não adquirida*” (Siedentop, 1991, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 101).

Enquanto docente, apliquei de forma constante esta estratégia instrucional,

tendo em conta que sempre preferi que os meus alunos chegassem à resposta às suas questões de forma autónoma, apenas guiados pelas minhas diretrizes, na esperança de os dotar de uma inquietude que se transpusesse para lá das portas do pavilhão. Acabou por passar ao lado da minha forma de atuar o recurso frequente ao feedback descritivo e prescritivo, optando por dirigir grande parte do entendimento das tarefas através do questionamento.

“O questionamento é a chave para a compreensão.”

(Rosado & Mesquita, 2011, p. 98)

Cena III – Modelos de ensino

Ao longo da estruturação e execução de todo o processo de ensino-aprendizagem, o docente procura bases que sustentem aquela que será a sua atuação, no sentido de atingir o sucesso perspectivado para os seus alunos. É nesta medida que, após a análise contextual das variáveis intervenientes no processo, o professor seleciona quais as ferramentas que irão dar vida à sua intervenção pedagógica. Surgem, nesta circunstância, os modelos instrucionais que, auxiliam o docente na estruturação das unidades didáticas, tendo em conta os seus conteúdos programáticos, bem como os objetivos que se pretende atender, tendo sempre em linha de conta a conjuntura em que se encontra. Tal como qualquer outra ação ou fase de planeamento, a implementação de cada modelo deve ser meticulosa e maturada, estruturada à luz de pretensões para atingir o triunfo, no entanto, é necessário estar ciente de que o estabelecimento das diretrizes de implementação de um ou vários modelos instrucionais para a lecionação de uma unidade, trata de uma decisão, igualmente, susceptível a alterações, aberta à constante melhoria e atendimento a uma possível reestruturação.

“Estruturei a sequência dos conteúdos baseando-me no MAPJ, porém, fui-me apercebendo de que o nosso planeamento carece muito mais da resposta dos nossos alunos do que propriamente das diretrizes de um modelo. Como é lógico, as premissas de um modelo são apenas guias do processo ensino

aprendizagem, no entanto, quando não dominamos com segurança a modalidade no seu todo, tendencialmente a nossa atuação é gerida e suportada pelos aspetos teóricos que se encontram fortalecidos nos livros.”

Voleibol. Reflexão da UD. 28 de Dezembro de 2017

“Os modelos instrucionais não são estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros. A sua adaptabilidade depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem a que é necessário atender no momento da sua escolha.” (Mesquita & Graça, 2011, p. 64)

Deste modo, os modelos instrucionais auxiliam o professor criar as condições necessárias à construção de um nível significativo de autonomia, bem como uma vinculação duradoura à prática desportiva, através da descoberta do equilíbrio entre os diferentes tipos de modelos, sejam eles mais centrados no professor ou no aluno (Mesquita & Graça, 2011).

Considerando que nenhum dos modelos existentes é inteiramente adequado a qualquer envolvimento de aprendizagem (Graça, 1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 94), esta distinção entre modelo centrado no professor ou no aluno foi importante para mim no sentido de enquadrar a sua utilização na minha prática pedagógica, por forma a preencher os propósitos estipulados para cada unidade, quer a nível motor, cognitivo ou psicossocial. Dentro desta linha de pensamento, acabei por utilizar vários modelos em cada unidade, estabelecendo relações entre eles que me permitiam dar conta de vários tipos de tratamento da informação, quer fosse com intuítos didáticos, pedagógicos, relacionais, organizacionais, interativo ou todos. Através desta transfusão de características, ou da simples utilização de um modelo *per se* consegui implementar estratégias instrucionais que derivavam substancialmente da minha intervenção (centradas no professor), ou que permitiam aos alunos construir uma interação autónoma e responsável em contexto de aula (centrados no aluno), ou até mesmo para o exclusivo tratamento didático do conteúdo (centrados no conteúdo), adaptando estas características às necessidades que surgiam no processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011, pp. 75, 76).

O primeiro modelo instrucional ao qual recorri e, possivelmente, aquele que me acompanhou ao longo de todo o processo, foi o Modelo de Instrução Direta (MID) proposto por Rosenshine (1979). Este “...*caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.*” (Graça & Mesquita, 2011, p. 48). Destaca-se como um modelo autocrático, prescritivo e unidirecional (Rink, 2001), cujas características interventivas passam por: realizar uma revisão da matéria previamente aprendida, apresentar novas habilidades ou do conteúdo em geral, monitorizar a elevada atividade motora dos alunos e avaliar/ corrigir sistematicamente em referência aos objetivos delineados (Rosenhine, 1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 48). Este modelo, permitiu-me depositar grande parte das responsabilidades de condução de cada sessão na minha intervenção, permitindo-me agir em conformidade com o que tinha planeado, sem ter de esperar ou contrapor constantemente a respostas contextuais. Deste modo, o prosseguimento da lecionação da aula e a sua monitorização dependiam inteiramente do sucesso da aplicação da minha intervenção, que havia sido previamente estruturada e planeada. No entanto, o recurso a este modelo apesar de constante, raramente foi o foco estrutural de todo o processo, uma vez que não me permitia, em certa medida, garantir uma evolução dos alunos a nível cognitivo e psicossocial, espelhando a ideia de um ensino demasiado prescritivo para o tipo de conduta que eu pretendia atingir ao longo do processo. Tendo em conta este aspeto, vários outros modelos foram enquadrando o meu leque de ação enquanto docente.

Um deles foi o Modelo Desenvolvimental (MD) de Rink (1996), que me permitiu em grande medida, adequar os meus procedimentos instrucionais, através de uma adequação das tarefas às capacidades dos meus alunos, uma vez que “*possui um cunho eminentemente didático*” (Mesquita & Graça, 2011, p. 51). Segundo a autora, Rosenshine (1979), o professor facilita a aprendizagem, caso recorra a determinadas estratégias deste modelo, como sequenciar os conteúdos de aprendizagem de forma lógica (progressão), aperfeiçoar esses conteúdos através da exercitação (refinamento), fomentar

a aplicação desses conteúdos em contextos de acréscimo de dificuldade (aplicação). Estes atributos permitiram-me complementar a estrutura didática de todo o meu planeamento, assegurando a minha intenção de dar resposta às particularidades de cada indivíduo integrante do meu contexto, tendo, a maioria das tarefas sido planeada à luz dos conceitos de progressão, refinamento e aplicação, enquadrados nos momentos em que a turma num todo, ou grupos de níveis distintos de desempenho, se encontravam. Durante o EP, um dos casos mais evidentes da aplicação deste modelo foi a UD de ginástica acrobática que, devido à sua exigência a nível de manutenção da segurança, suportava-se numa aprendizagem em grande medida progressiva, onde o acréscimo da dificuldade nos elementos a lecionar era realizado mediante a resposta contextual dos alunos. Deste modo, o conceito de progressão permitia um avanço constante dos alunos com melhor nível de desempenho e um trabalho mais exaustivo de determinado conteúdo por parte dos alunos cujo nível de desempenho era menos proeminente. Nesta medida, os diferentes níveis apresentados na turma podiam ser geridos em consonância com os “requisitos a ter em conta na determinação da progressão, [destacando-se] a extensão, que significa o volume (a dimensão do conteúdo), a profundidade (nível de pormenor e especificidade dos conteúdos), a sequência (elo de ligação entre os conteúdos) e a ênfase (distinção do que deve ser realçado em cada momento em relação ao conteúdo de treino).” (Mesquita & Graça, 2011, p. 54). O acréscimo da estruturação do refinamento e aplicação permitiam-me assim, adequar o planeamento dos conteúdos ao momento da sua leção e à resposta dos alunos.

Tendo em conta a amplitude temporal atribuída às, singelas quatro UD que tinha em mãos para o ano letivo, qualquer modelo tinha uma margem de aplicação bastante significativa, tendo em conta a estrutura alargada que me havia sido apresentada. No entanto, era necessário ter em conta as características de cada interveniente do contexto, analisando de forma precisa as condições que construía cada sujeito, de modo a estruturar o planeamento face ao modelo mais adequado às necessidades, ou adaptar determinado modelo às características do contexto (Mesquita & Graça,

2011). Surgiu, rapidamente a ideia de organizar a UD de voleibol (primeira do ano letivo) à luz do Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por (Vanderstraeten, 2002), de modo a iniciar o ano letivo com o intuito de proporcionar aos meus alunos um ambiente de aula idêntico aquele que é oferecido ao praticante de uma modalidade desportiva enquanto atleta. O MED constitui-se por três vertentes fundamentais que se revelam a sua base de fundamento: a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. No que concerne à sua estrutura, o mesmo integra seis características referentes ao desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes, salientando as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos (Mesquita & Graça, 2011), valores basilares do desporto. Foi através deste tipo de estrutura que consegui, pela primeira vez, organizar a UD de forma a que os alunos fossem os *protagonistas* do processo de ensino, responsabilizando-os para o cumprimento de determinadas tarefas cujo sucesso seria igualmente o espelho do triunfo das suas aprendizagens. Toda a trama envolvida neste modelo, como o caso da constituição de equipas coerentes em termos de nível de desempenho, o ambiente competitivo existente e a filiação à equipa por via de gritos, cores das camisolas e sorrisos de vitória foi, sem dúvida, o primeiro despoletar da construção de uma relação pedagógica onde reinava a autonomia, a responsabilidade, o respeito e a interajuda. Confesso que, grande parte deste sucesso se deveu à utilização constante de sistemas de *accountability*, (Rink, 1993), que me permitiam pontuar as equipas pelo seu sucesso nas tarefas propostas.

“Durante os jogos competitivos decidi ser eu a tomar nota dos pontos a cada rotação, o que me fez perder algum tempo, sem qualquer necessidade, uma vez que poderia ter adotado outra estratégia mais simples, e que responsabilizasse os meus alunos como construir uma tabela de pontos no quadro e cada equipa escolhia um elemento para registar os pontos. Desta forma, iniciava, também, mais um “cargo” que me poderá ser útil se decidir aplicar vincadamente o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994). Ao inserir a turma no conceito de jogo competitivo, reparei que

ocorrem muitas faltas, como entradas para a rede, que surgem devido à desvinculação do regulamento formal. Desta forma, julgo importante, frisar as regras basilares, bem como o papel de arbitro, já na próxima aula, outro cargo a abordar através do MED.”

Voleibol. Reflexão. 29 de Setembro

Este factor incentivava uma competitividade constante, não apenas entre grupos, mas também, individual, existindo igualmente, a vontade de auxiliar os colegas na obtenção de sucesso, uma vez que toda a equipa ficava em vantagem.

“Dias antes da aula, os alunos foram informados que as faltas de atraso também iriam ser contabilizadas tirando pontos às equipas. Estas estratégias têm como objetivo fundamental construir um ambiente mais competitivo, que motive os alunos à prática, que lhes proporcione um sentimento de responsabilidade perante a tarefa, o que à primeira vista, é o que mais impede a turma de progredir. É importante gerir as atitudes da turma e adaptar as estratégias às suas ações, como cita Siedentop, (1983); Rink, (1985); O’Sullivan & Dyson, (1994) “os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes e as habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer sala de aula, ou em qualquer disciplina”. A questão das faltas de atraso, tem sido encarada de forma bastante leviana por parte dos alunos, tendo sido esta estratégia bastante mais efetiva do que a conversa que realizamos na aula anterior. A minha turma reage a estímulos e a objetivos! O MED tem sido uma ferramenta fundamental na construção de um ambiente de prática mais densa, intensa e divertida.”

Voleibol. Reflexão. 13 de Outubro de 2016

Emergiu, então, a aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAP), que surge em grupos de trabalho onde os intervenientes estabelecem uma relação de mútua ajuda e partilha de responsabilidades, (Rink, 1993).

“Tendo em conta o nível da turma, pretendo dar início a um trabalho que

possa primar pela cooperação com o aumento progressivo de elementos em cada grupo de trabalho ao longo do tempo, aliando, assim, a componente prática da modalidade à componente cognitiva e psicossocial que é tão ou mais importante para o desenvolvimento dos meus alunos.

“Pretendo que os alunos realizem um trabalho bastante mais autónomo de supressão das suas dificuldades individuais, com o principal objetivo de amenizar as dificuldades do grupo, assim o esforço a realizar não envolve somente um comprometimento individual, mas sim, uma responsabilização para com os colegas.”

Ginástica Acrobática. Reflexão. 2 de Fevereiro de 2017

“Pretendo que a relação entre pares e o espírito cooperativo se mantenham, no sentido de atribuir a todos os alunos uma responsabilidade para com o colega, quer seja em jogo, quer seja através da função de arbitragem, garantindo que a entreaajuda se mantenha desde a unidade anterior até ao findar no ano letivo.”

Badminton. Reflexão. 27 de Abril de 2017

Após o término da UD de voleibol, o grande sumo extraído do MED permitiu-me realizar um trabalho apoiado nos princípios do MAC, onde as equipas selecionadas para a UD de futsal era constituídas por alunos com níveis de desempenho bastante heterogéneos, o que me permitia que os alunos mais desenvolvidos nas matérias ocupassem um papel de auxiliares do processo ensino-aprendizagem em paralelo comigo. O mesmo acabou por ocorrer nas restantes unidades (ginástica acrobática e badminton), uma vez que me sentia bastante mais segura contando com o auxílio de alguns alunos para, sobretudo, estimular a realização das tarefas por parte dos alunos mais desmotivados.

“Deste modo, julgo ser bastante mais proveitoso, em termos de aprendizagem, a realização de equipas heterogéneas, como temos realizado até então, onde os alunos de nível superior tem a responsabilidade de auxiliar os colegas, apesar de muitos alunos ainda não terem compreendido

na totalidade, a importância da tarefa de cooperar, de modo a que de forma progressiva, sejam suprimidas as dificuldades da turma no seu todo.”.

Futsal. Reflexão. 3 de Janeiro de 2017

“A ginástica acrobática, para além de exigir um cuidado de execução individual exímio, exige também uma atenção redobrada ao colega, uma vez que apenas acontece quando os elementos do grupo se encontram em sintonia de desempenho das suas tarefas, sendo o seu carácter extremamente dependente da cooperação, entreajuda e trabalho em equipa.”.

Ginástica Acrobática. Reflexão. 14 de Março de 2017

No entanto, foi sempre necessário mediar a intervenção destes *ajudantes* bem como, permitir-lhe também, trabalhar com colegas do mesmo nível de desempenho para evitar qualquer tipo de descontentamento ou fraco sentimento de superação, tendo em conta que alguns deles apresentaram alguma resistência ao conceito de colaborar e ajudar os colegas.

No caso da unidade de futsal e voleibol, aquando a sua planificação apercebi-me da especificidade tática que estas modalidades me iam exigir, tendo em conta o meu nível de entendimento da mesmas. Foi neste momento que me apercebi que a especificidade tática dos JDC exigia a aliança do MED a outros modelos capazes de atender às particularidades dos seus conteúdos. *“Não é, portanto surpreendente que alguns autores tenham enaltecido a necessidade de alianças entre o MED e outros modelos instrucionais especificamente desenhados para conceder uma estrutura didática ao conteúdo a ser ensinado.”* (Araújo, 2017, p. 42). No caso específico do voleibol, suportei-me nas premissas do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo *“(MAPJ) (Mesquita et al, 2012) [que] tem revelado ser uma estrutura didática vantajosa para o ensino dos jogos não-invasivos”* (Araújo, 2017, p. 43), tendo o *“modelo híbrido MED-MAPJ [mostrado] ser eficaz na melhoria do desempenho dos alunos na modalidade de voleibol”* (Araújo et. al, 2016, cit. por Araújo, 2017, p. 43). O MAPJ permitiu-me tratar o conteúdo através de uma subordinação do ensino da técnica ao ensino da

tática, revelando-se bastante importante na constituição de um aprimoramento cognitivo do jogo por parte dos alunos. Este modelo edifica-se em três dimensões que permitem a compreensão do jogo, a motora, a cognitiva e a psicossocial (Graça & Mesquita, 2011, p. 144), sendo esta bastante representativa das questões basilares do MED. Foi aqui que encontrei a ponte entre estes dois modelos, que me permitiram estruturar a unidade em consonância com os meus objetivos para cada uma destas dimensões.

Na unidade de futsal, recorri ao auxílio de dois modelos que se revelaram os verdadeiros coadjuvantes da minha prática pedagógica a nível dos JDC. Foram eles o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) proposto por Siedentop (1987) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGFU*), (Siedentop, 1994). No caso do MCJI recorri sobretudo, aos três tipos de tarefas de aprendizagem enunciados pelo modelo: as formas básicas de jogo, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo. A articulação entre este tipo de tarefas permitiu-me desenvolver as competências dos meus jogadores (Graça & Mesquita, 2011, p. 141), atendendo às suas necessidades de aprendizagem de modo a garantir uma evolução coerente das suas capacidades. De modo a complementar as tarefas motoras, com uma perceção cognitiva vinculada dos conceitos táticos do jogo, adotei, igualmente, algumas estratégias referentes ao TGFU. Este modelo instrucional, também referente aos JDC, centra-se no praticante e no jogo em si, implementando-se em seis passos: introdução do jogo, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão, execução das habilidades e performance. Além disso, é norteado por quatro princípios pedagógicos: exemplificação do jogo, representação, exagero e complexidade tática (Hastie, 2000) tendo sido estes postulados as bases para a construção de um pensamento coerente em torno das ações do jogo, atribuindo-lhe um significado e envolvendo os alunos num pensamento estruturado que lhes foi permitindo realizar as suas tomadas de decisão à luz do seu conhecimento. Este modelo foi, também o primeiro a preencher a necessidade de uma estruturação didática no MED (Metzler, 2000) que, no meu entender, tratava

da organização da unidade e em particular das dimensões psicossociais, enquanto os restantes modelos, me auxiliaram no tratamento didático do conteúdo, ou num processo instrucional direcionado à construção da dimensão cognitiva das matérias de ensino.

“As sequências realizadas na parte fundamental da aula foram dirigidas à percepção da importância da realização de uma distinção entre o tipo de ação ofensiva a realizar dependendo do ataque adversário, tendo por isso, iniciado por uma sequencia onde o bloqueio era obrigatório, porém, o remate podia ser realizado. Assim, os alunos compreenderam que o encosto não era suficientemente proficiente na tarefa de impedir o sucesso do remate, pelo que na sequência seguinte, trabalhamos o mesmo tipo de batimentos, com acréscimo da realização do bloqueio após remate, dando assim sentido a cada batimento aprendido.”

Badminton. Reflexão. 9 de Maio de 2017 Musch et al. (2002)

Relativamente à dimensão cognitiva e, retratando neste caso a necessidade que senti de fazer com que os meus alunos olhassem o jogo de forma crítica e carregada de sentido, na unidade de badminton recorri ao MAC, porém, acresci a esta estrutura a minha intervenção enquanto mediadora do pensamento crítico dos alunos em relação às suas ações.

“Se se pretende que o aluno investigue e descubra, que desenvolva não somente conhecimentos declarativos, mas procedimentais ou condicionais, se se pretende criar condições de maior empenhamento cognitivo e situações de maior motivação, é possível adoptar uma estratégia de ensino baseada no questionamento, apanágio da Descoberta Guiada [MDG] [proposto por Mosston (1996)]” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 103). O MDG permitiu-me intervir no sentido de estimular os meus alunos a entender taticamente o jogo, prevendo a ação do adversário, de modo a realizar jogadas efetivas de ataque bem sucedido. Na unidade de badminton foi-me possível construir um pensamento tático em torno do jogo, onde através do MDG, conseguir fazer com que os meus alunos compreendessem e assistissem às ações que derivavam de determinados estímulos, por exemplo: o posicionamento do

adversário em campo permitia compreender se deveriam realizar um batimento longo ou junto à rede, de forma a marcar ponto. Ao longo da unidade, fomos, juntos, chegando a conclusões referentes às tomadas de decisão no jogo, que refletiam um entendimento tático e por sua vez, uma evolução cognitiva. Senti também que, o aumento da capacidade cognitiva de compreensão do jogo, permitia aos alunos estabelecerem uma relação de significância com os conteúdos técnicos que eram exercitados nas aulas, apresentando-se mais motivados e mais participativos nas tarefas além do jogo.

“Por fim, introduzi o jogo de pares através da dinâmica de descoberta guiada, tendo realizado jogos em campo oficial, onde os alunos realizavam questões acerca das dúvidas que sentiam durante o mesmo, como por exemplo as questões do serviço e as dimensões do campo de pares ou singulares. À medida que uns alunos jogavam e outros observavam, fomos construindo e desconstruindo as regras desta variante de jogo, o que achei bastante proveitoso, tendo em conta que no final da aula os alunos já se encontravam bastante cansados e, normalmente, não tão receptivos a novos conteúdos, o que foi evitado com este tipo de instrução e abordagem ao tema.”

Badminton. Reflexão. 23 de Maio de 2017

Todas as abordagens que realizei ao longo do EP, poderiam ter sido alvo de uma alteração ou até mesmo de uma escolha diferente, porém, as decisões tomadas por um docente são as sementes lançadas na esperança que algo esplendoroso floresça. Deste modo, retirei da utilização de cada modelo, aprendizagens que me estruturaram também a mim enquanto profissional e que me fizeram encarar as matérias de ensino noutras perspetivas, as quais nunca me tinham sido ditadas pela teoria. A aplicação prática das premissas de um modelo instrucional permite compreender a importância que o enquadramento contextual revela no processo ensino-aprendizagem e, por esse motivo, é inquestionável a necessidade adaptativa requerida ao professor. A avantajada quantidade de modelos de ensino existente, permite ao profissional docente da Educação Física acarretar-se de saberes e estratégias atualizados, enquadrados e efetivos para que os seus alunos

possam atingir o sucesso ao longo das suas aprendizagens. Estas ferramentas são, sem dúvidas, os melhores auxiliares na ação construtiva que o professor pode ter na vida dos seus alunos, oferecendo-lhes assim, uma prática carregada de significado, motivante e legitimada nos valores do desporto.

Cena IV – Reflexão

No decorrer da minha formação inicial enquanto profissional docente de EF, fui constantemente estimulada e encorajada a adquirir ferramentas de manutenção de uma atuação bem sucedida, vigorosa e robusta. Dentro deste espectro surgiu o conceito de reflexão que, na altura me parecia um pouco parco de sentido, traduzindo-se, a sua realização, na grande maioria dos casos, como o cumprimento de uma tarefa e não como uma necessidade.

Após iniciar a minha prática pedagógica supervisionada e, sabendo que o processo reflexivo fazia parte das suas diretrizes, rapidamente comecei a atribuir um significado distinto a esta tarefa, que passou a ser uma conduta de ordem, devido à importância que teve (e tem!) na construção da minha identidade profissional e na reestruturação e melhoria constantes do processo ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes” (Perrenoud, 2002, p. 44), todo o processo reflexivo espelha a constante adaptação a que o profissional docente deve estar sujeito, bem como na necessidade de compreender as mudanças que são necessárias aplicar no contexto em que atua, de modo a atingir os resultados pretendidos.

“Ademais, e não obstante o reconhecimento da importância da intencionalidade na reflexão (para esta ser consciente, logo compreendida), a investigação tem vindo a destacar a prevalência do desenvolvimento das

capacidades reflexivas de forma inconsciente, ao invés de intencional e devidamente suportada (Meierdirck, 2017). Tal se deve, provavelmente, à ausência de programas formais e sistemáticos de desenvolvimento das capacidades reflexivas dos professores, particularmente durante o estágio, uma fase crucial da sua formação.” (Bunker & Thorpe, 1982). A realidade que encarei no estágio, relativamente ao processo reflexivo, foi que esta seria uma tarefa a realizar como um grau de autonomia vincado, onde a minha capacidade de estruturar um pensamento crítico sobre determinado assunto, compreender a minha prática, resolver e prever possíveis problemas deveriam ser aprimoradas com o decorrer do processo, por forma a tornar esta tarefa numa intenção de melhoria e aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Felizmente, pude contar com a colaboração do meu PC no sentido de mediar este processo, no sentido de estruturar esta prática de forma a que se tornasse efetiva e eficaz na melhoria de todo o processo. Porém, não foi devido à sua intervenção que compreendi a importância que as reflexões tinham na minha atuação, tendo esta valorização surgido de forma completamente independente, fruto dos resultados positivos obtidos através da aplicação das estratégias que derivavam desta prática reflexiva.

O EP foi, no seu todo, uma autêntica descoberta, tendo-me confrontado com inúmeras situações com as quais nunca tinha tido contacto e que, de forma igualmente semelhante, não se apresentavam automaticamente respondidas. Segundo Azevedo (2017, p. 265) o processo reflexivo “...revela-se imprescindível no EP, permitindo aos professores estagiários descobrirem novos conceitos, refletirem e reconceptualizarem-nos”, sendo o perfeito auxiliar para os momentos em que precisamos de ponderar as consequências das nossas ações e as razões de determinadas ocorrências ao longo da prática pedagógica.

Os conceitos de reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, são-nos apresentados por Schoön (cit. por Alarcão (1996A), tendo dividido o processo reflexivo, na sua génese, em momentos de ocorrência. Diferenciando os momentos e as necessidades do processo, “(...) *refletir durante a ação consiste em perguntar-se o que está acontecendo ou o*

que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos” (Perrenoud, 2002, p. 30). “Refletir sobre a ação (...) tomamos a nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la” (Perrenoud, 2002, p. 31). Por sua vez, refletir sobre a reflexão na ação eleva a necessidade de refletir ao longo da ação e posteriormente, procurar entender de que forma essa reflexão influenciou o processo, se existiam alternativas a esse pensamento, enquadrando as tomadas de decisão a uma perspectiva temporalmente mais ponderada.

A constância da reflexão na minha jornada enquanto professora permitiu-me evoluir em todos os aspetos da minha prática, uma vez que, a certa altura do processo, comecei a dar conta de uma frequência genérica das minhas abordagens em conformidade com a reflexão já feita ou até mesmo, notei que a necessidade de refletir surgia de forma inusitada sem ter de realizar este procedimento devido a demandas profissionais.

“...esta aula foi planeada no sentido de nutrir os alunos da disposição, ferramentas e motivação necessárias para a ocorrência das tarefas propostas de forma eficaz e bem sucedida. Deste modo, na fase de planeamento revisei a reflexão da aula anterior, dando foco aos aspetos que considereei fulcrais para que fosse possível atingir a densidade motora pretendida, o empenho e o prazer aquando a realização da tarefa.”

Voleibol. Reflexão. 3 de Novembro de 2016

Urge a necessidade de “...que os professores não sejam mais meros transmissores e executores...emerge a importância de os professores se tornarem cada vez mais autónomos, tomarem decisões, refletirem sobre as suas próprias práticas” (Martins, 2011, p. 127).

A reflexão é o mote para a evolução de qualquer prática educativa, dotando o professor das capacidades necessárias, ajustadas aos momentos reais, quer

momentâneos quer prósperos. *“A reflexão (...) têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos”* (Alarcão, 2001, p. 10). (Azevedo, 2017)

Apesar de parte integrante dos deveres do EE, o processo reflexivo enquadra-se de forma certa em todas as dimensões da construção da identidade profissional do docente e mostra-se um auxílio perfeito ao complemento de práticas educativas de sucesso, sendo que “a integração da reflexão incita o professor a aprender a partir de experiências concretas, situando, criticando e reformulando os problemas da prática. Assim o professor examina as experiências passadas para entender e mudar as práticas presentes e futuras, alcançando assim uma evolução enquanto profissional.” (Azevedo, 2017, p. 265).

Quando aprendi a refletir aprendi a perceber e não a descrever, aprendi a estruturar perante factos e a ponderar perante argumentos, por isso, a reflexão não trata apenas de um recurso no processo de ensino, trata de um recurso de uso profissional caso o mesmo pretenda atingir e manter um patamar de excelência e complexidade no seu trabalho.

ATO IV - Observação e avaliação

O caminho a percorrer ao longo do processo de Gestão e Organização do Processo Ensino e Aprendizagem apenas se encontra completo após a realização e análise de um dos âmbitos de interesse da sua execução – a avaliação.

O processo avaliativo mostrou-se, ao longo do EP, uma tarefa contínua que, em determinadas alturas exigia uma tomada de decisão definitiva em relação aos seus indicadores, tendo sido preponderante no ajustamento, melhoria e reestruturação dos planeamentos realizados, que por sua vez modificavam toda a realização do ensino.

Todavia, torna-se difícil desintegrar a tarefa de avaliar da tarefa de observar, tendo estes dois conceitos caminhado em paralelo ao longo da minha prática. Tal como afirma Sarmiento (2004, p. 170) *“saber observar pressupõem captar significados, compreender comportamentos e ter a capacidade de ver e avaliar o comportamento do aluno com base em padrões motores que se assemelham ou se diferenciam”*, contudo, *“o ato de observar está carregado de subjetividade, condicionando a forma como avaliamos o que observamos, o que não deixa de ser reflexo de teorias pessoais sobre o processo de ensino/aprendizagem. Ao torná-las explícitas, ao questioná-las e problematizá-las, encetamos passos num caminho inverso ao que mantém rotinas e tradições e abrimos as portas a possibilidades, alternativas, atitudes e posições de confronto, inconformismo, inovação e transformação.”* (Paiva, 2005, p. 3). A observação permitiu dar os primeiros passos no sentido de qualquer outro processo, revelando as informações necessária à avaliação, à reflexão, à atribuição de feedback, bem como qualquer outro indicativo visual que fornecia informações passíveis de ser usadas para a manutenção da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

“Os momentos de observação formal, que fazem parte do processo do EP, são decisivos para o entendimento do estado do processo, permitindo rever os procedimentos, identificar e analisar as dificuldades que possam estar a ocorrer, com o intuito de evoluir.”

Voleibol. Reflexão da aula observada. 22 de Novembro de 2017

A observação foi, igualmente, uma capacidade que fui estruturando ao longo do EP, aprimorando este recurso através do afunilamento dirigido à informação mais importante, o que permitiu gerir o tempo de forma eficaz e, em simultâneo, recolher informação preponderante para dar seguimento às restantes tarefas. Relativamente a este processo, uma das experiências que mais me proporcionou uma evolução a nível observacional foram os momentos de observação dos meus colegas de NE, bem como algumas aulas do PC. Inicialmente esta tarefa era bastante genérica, resumindo-se à procura e análise dos erros realizados nas intervenções dos meus colegas, com o objetivo de evitar esses acontecimentos na minha prática. Todavia, foi

possível compreender a importância que a análise dos momentos positivos assumia, uma vez que o objetivo final do processo de ensino era o sucesso dos alunos e o incremento das suas aprendizagens. Esta assunção permitiu gerar um ambiente de partilha de metodologias, que assentaram uma evolução conjunta ao longo do processo, particularmente nas modalidades onde cada um assumia maiores dificuldades. Neste aspeto em particular, o aprimoramento da capacidade observacional revelou-se crucial, uma vez que permitiu identificar, com maior fluidez e facilidade, os momentos da aula que necessitavam de uma intervenção, particularmente em situações de jogo (no caso das UD's de voleibol e futsal), totalmente imprevisíveis, onde a observação devia ser totalmente dirigida e a posterior correção eficaz, caso contrário, corria o risco de nunca chegar ao cerne do problema. Deste modo, a observação possibilitou a ocorrência de vários processos que ditaram a evolução da qualidade de ensino gerada ao longo das aulas, sendo um deles a avaliação. Tal como afirma Martins (2001, p. 19) “em todos os sistemas de Formação de Professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e de atitude do professor em formação”.

Assumindo, conceitualmente, o processo de ensino aprendizagem nas suas fases de planeamento-realização-avaliação, é notória a existência de uma relação íntima entre estes processos, tendo em conta a sua dependência a nível de realização, conforme afirma Rink (1985, p. 138), proferindo que “*o planeamento toma lugar antes da instrução e a avaliação durante e após a mesma*”. Desta forma, “a avaliação assume um papel fulcral na área pedagógica, esta importância resulta dela própria construir um ato didático e inseparável do processo educativo” (Cogérino, 2000, cit. por Portela 2009, p. 3). Por sua vez, a função didática da avaliação permite corroborar até que ponto foram cumpridos os objetivos delineados, realizando uma comparação com os resultados (Lafourcade, 1987, cit. por Rosado & Colaço, 2002). Apesar da grande maioria do processo avaliativo se encontrar dirigido aos alunos, o mesmo deve ser, igualmente utilizado no controlo dos resultados pedagógicos do professor (Bento, 2003, p. 177). Por este motivo, a avaliação

torna-se uma atividade humana constante, uma vez que as decisões a tomar dependem da recolha da informação e da sua valorização (Rosado & Colaço, 2002, p. 19).

No decorrer do EP, a avaliação elaborada para os alunos foi referenciada à luz de critérios pré-estabelecidos, geralmente definidos em conformidade com a opinião dos elementos do NE, surgindo em diferentes momentos conforme as necessidades, distinguindo-se, genericamente, em avaliação diagnóstica, formativa/ contínua, sumativa e autoavaliação.

De acordo com Rosado e Colaço (2002) a referência à norma ou ao critério é uma das formas de caracterização e diferenciação da avaliação. Apesar de, na grande maioria dos casos, ter sido atribuída preferência à referência ao critério, este tipo de avaliação apenas permitia considerar o aluno de forma individual e não em comparação com o grupo, deste modo, a avaliação criterial era utilizada, em momentos de avaliação formal com critérios de avaliação escrupulosamente definidos (Gonçalves et al, 2010, p. 41). Deste modo, surgia, particularmente nos momentos de avaliação final, a necessidade de recorrer à referência à norma, que consiste em realizar uma comparação das prestações dos alunos entre si, hierarquizando a sua aptidão. No início da minha intervenção enquanto profissional docente encarava com alguma estranheza a necessidade da existência de uma referência à norma, uma vez que me parecia, em certa medida, injusto, o processo avaliativo que não fosse referente à individualidade do aluno. No entanto, sendo justiça o termo de ordem no processo avaliativo, sem qualquer tipo de referência à normal torna-se ineficaz a tarefa de tentar analisar a turma no seu todo. Tendo em conta que todos os alunos se encontram no mesmo processo de ensino-aprendizagem, à luz das mesmas condições e das mesmas oportunidades, a avaliação normativa acaba por ser um auxílio extremamente eficaz na classificação dos alunos, sendo que, até eles próprios realizam este tipo de avaliação das suas prestações.

O início de cada UD contava com a realização de uma avaliação diagnóstica que antecedia todo o seu planeamento, situando cada aluno do seu nível de desempenho, permitindo estruturar o planeamento de forma contextualizada.

Este tipo de avaliação permite recolher informação que possibilita priorizar objetivos e ajustá-los com o intuito de promover um desenvolvimento positivo. Rosado e Colaço (2002) corroboram dizendo que é através da avaliação diagnóstica que o docente define os objetivos, estratégias e metodologias para iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, este processo mostrou-se bastante complexo, muito devido à complexidade da estrutura da tabela de avaliação elaborada pelos elementos do NE. Foi visível a dificuldade em recolher informação efetiva e particular referente a cada aluno, estando, na grande maioria das vezes, confinada a uma apreciação geral da turma, que não foi impeditivo para a realização de um planeamento bem estruturado, uma vez que, após iniciar a prática, a realização de um processo reflexivo constante, permitia-me ajustar a determinadas individualidades e níveis de desempenho distintos.

“Na grelha de observação descrevi de forma sucinta os critérios que me permitiam situar os alunos, dando espaço para compreender que noções aplicavam mesmo sem que os mesmos realizassem um elemento técnico específico, ou seja, um aluno que estivesse no nível zero de compreensão técnica mas que consiga prosseguir com o jogo, respondia a alguns critérios denunciando a sua falha de conhecimento noutros. Devido à descrição resumida de cada conteúdo a observar, senti bastante facilidade em verificar todos os aspetos que pretendia em cada um dos alunos, tendo esta aula, apesar de curta, sido suficiente para a realização da avaliação diagnóstica.”

Badminton. Reflexão. 20 de Abril de 2017

Esta reflexão e apreciação das ocorrências da prática surgia através de outra forma de avaliação, esta de carácter contínuo, denominada avaliação formativa (AF). De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), a AF deve acompanhar sempre todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao docente identificar o sucesso das aprendizagens, bem como os problemas existentes, de modo a dirigir e adaptar os seus procedimentos com o intuito de atingir o sucesso das aprendizagens.

Foi através da AF que surgiram a grande maioria das alterações ao

planeamento inicial, por forma a dirigir as sessões seguintes no sentido de uma melhoria do desempenho dos alunos, tanto a nível progressivo, como, em determinados casos, retrocedendo o nível de exigência, para questões mais basilares de determinado conteúdos. Este ajustamento que derivava de uma observação constante, distinguiu-se como um excelente facilitador no processo de atribuição das classificações finais, bem como no momento de realizar a avaliação sumativa (AS). Aranha (2004) sublinha que é através das informações obtidas através da AF que, devem basear-se as classificações finais, sendo esta avaliação contínua, englobando a observação de comportamentos específicos realizados em contexto de aula que não podem transparecer numa AS, como questões atitudinais, realizações de tarefas de forma autónoma e responsável, que se mostram preponderantes na apreciação final do aluno.

A AS, como supracitado, referente ao critério, realizou-se através de uma instrumento de avaliação adaptado a cada UD, estruturado de forma sintética e que, em todas as modalidades ocorreu no final da sua lecionação (Gonçalves et al., 2010, p. 50-51). Gonçalves et al., (2010) complementa esta informação afirmando que esta avaliação ocorre no fim da unidade de instrução ou no fim do ano letivo e permite ao docente identificar se os objetivos traçados no planeamento foram atingidos. O momento de ocorrência da AS foi, sem dúvida, uma marco na construção da minha identidade profissional, sobretudo, devido às reflexões que inconscientemente surgiam, perante o receio de falhar no único momento que tinha para observar o aluno, tomar uma decisão e classificá-lo perante os critérios. O recurso à AF foi, sem dúvida, uma mais valia, permitindo suportar de forma consistente as tomadas de decisão referentes às classificações dos alunos.

“Esta aula contou com o momento de avaliação sumativa formal, mostrando-se bem mais preponderante para mim, enquanto experiencia observacional do que propriamente para o efeito classificativo dos alunos, uma vez que ao longo da unidade tenho recorrido a registos de avaliação contínua que me permitiram realizar uma avaliação final suportada na evolução dos alunos.”

Todo o processo avaliativo foi partilhado com os alunos, por forma a assegurar que não ocorriam interpretações incorretas de determinados resultados, tanto da parte dos alunos, como da minha, através da realização da autoavaliação. Este procedimento permitiu, igualmente, envolver os alunos no processo, com o intuito de colocá-los numa posição crítica referente ao trabalho realizado, propondo-lhes um momento introspetivo, onde posteriormente, espelhavam a sua apreciação final acerca de todo o processo. Tal como afirma Aranha (2004) caso a informação acerca da avaliação não seja partilhada com os alunos, esta não representa um bom investimento do tempo de prática, tal como qualquer outra informação que exige para além da sua partilha, uma explicação estruturada do seu significado.

Inúmeras foram as reflexões em contexto de NE, mediadas pela experiente ajuda do PC, referentes à atribuição das classificações finais, que iam bastante mais além do que a avaliação sumativa referente ao domínio motor. Era nesta fase final que emergiam determinadas dúvidas, sobretudo, acerca dos domínios cognitivo e sócio-afetivo que se encontravam presentes nos critérios de avaliação da ESRT, porém, com critérios não tão escrupulosamente definidos como os do domínio motor, que eram minuciosamente definidos aquando o planeamento. Tendo em conta que este procedimento era realizado com apenas uma turma, por sua vez, a primeira de toda a carreira docente, tornava-se complicada a tarefa de distanciamento da relação pedagógica estruturada. As intervenções do PC foram decisivas no aprimoramento desta capacidade, permitindo olhar a norma, valorizando-a, compreender a importância que tem visualizar a turma como um todo. Encontrei nestes momentos de reflexão partilhada, as respostas a muitos dos desafios que esta função didática impôs, permitindo a solidificação da segurança que qualquer docente deve apresentar num momento preponderante de tomada de uma decisão pública, de classificação de um indivíduo relativamente à sua prestação.

A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem permitiu-me

compreender a importância rotacional que todos estes âmbitos de construção e execução representam no decurso de um ano letivo. Sem a existência de uma conceção sólida acerca das etapas que irão guiar todo o percurso, torna-se praticamente impossível construir um planeamento coerente e adequado, o que por sua vez nos indica que a realização do mesmo não será concreta e eficaz, impedindo em última instância, uma avaliação fidedigna de todas as ocorrências. Devido a esta relação, considero que a esta etapa foi o cerne de todo o meu trabalho ao longo do EP, permitindo-me vincar a construção da minha identidade profissional de forma coerente e edificada em bases sólidas proporcionadas pela minha envolvimento no processo formativo, que sempre me deixou segura para avançar para a *praxis*, não fosse esta disciplina, a única que trata o corpo como ferramenta através das virtudes do desporto.

Capítulo 6

VIVER O ESPETÁCULO E RELAÇÃO COM O PÚBLICO

Viver o espetáculo e relação com o público

Viver o espetáculo exige não apenas fazer parte dele ou da sua construção...requer a incessante procura por saber a opinião daqueles ao qual ele foi dirigido, procurando descobrir quais as sensações que o mesmo provocou. A envolvimento e relação criada com o público constitui o mote para o desenvolvimento de um dramaturgo e da sua evolução no mundo do espetáculo.

A vida de um profissional docente não se restringe aos momentos destinados à organização e realização do processo ensino-aprendizagem. A sua identidade profissional é passível de alteração, muito por conta do contexto em que este se insere e das experiências que as suas particularidades lhe irão permitir vivenciar.

Todos os intervenientes no palco escolar, sejam eles professores, alunos ou pertencentes ao corpo não docente, desempenham um papel importante da construção da história de uma escola e são os principais responsáveis pela criação do ambiente e da identidade da mesma, tornando-a desigual.

Esta percepção determinou a vontade de integrar e viver a escola, deixando uma pegada construtiva aquando a minha passagem pela mesma, através do estabelecimento de relações interpessoais, da contribuição e participação em eventos dirigidos à comunidade escolar e da construção de atividades promotoras do desporto, fazendo valer a minha área de interesse.

A interação do professor vai muito além da sua expressão em contexto de aula, sendo que as suas ações e responsabilidades transcendem o seu compromisso disciplinar, sendo a sua ação altamente influenciadora na sua própria construção e na daqueles com os quais se cruza.

Todas as atividades ou interações extra aula contribuíram de forma significativa para a visão, identidade e paixão que adquiri pela profissão docente.

Corta-mato escolar

Aquando a chegada à escola, foi-nos disponibilizada uma panóplia de informações, nas quais se encontrava o plano anual de atividades, nomeadamente, referentes ao grupo de Educação Física. Uma dessas atividades e possivelmente, a menos surpreendente, era o corta-mato escolar, que se realizou a dia 25 de Novembro de 2016. Infelizmente, surgiu, neste dia, a necessidade de faltar ao meu compromisso para com o EP, devido a uma gripe que me deixou febril durante uns bons dias.

Apesar deste fator, pude fazer parte da divulgação do evento, mesmo não conseguindo angariar nenhum participante na minha turma residente, antagonicamente ao que aconteceu com a turma partilhada, onde a efusividade do 5º ano suscitou a participação de alguns dos nossos pupilos.

Esta é uma atividade reconhecida por toda a comunidade escolar e, em certa medida, pela cidade em si, tornando-a num evento público onde os alunos são apoiados na participação de uma corrida que reproduz, de forma fidedigna, o contexto do desporto federado e de uma prova oficial.

Segundo o relato dos meus colegas, as condições atmosféricas foram contraditórias à presença avolumada tanto do público, como dos participantes, ficando o evento um pouco aquém do esperado para uma escola da dimensão da ESRT. Porém, este não foi o único motivo para a escassez de participantes, uma vez que, devido ao reconhecimento do tipo de prova que é um corta-mato e, sobretudo, da sua exigência motora, os alunos acabam por descartar um esforço extra às suas obrigações.

Este facto espelha o desinteresse e a desvalorização que pude observar, por parte de inúmeros alunos, em relação à Educação Física e ao Desporto, particularmente nos alunos do 12º ano, com os quais pude privar relativamente a este assunto. Apesar de esta edição não ter surtido o sucesso esperado, cabe aos docentes do grupo de Educação Física nunca desistir de uma promoção eficaz do evento, alargando as suas estratégias promocionais do mesmo e, até mesmo, suportar o interesse dos alunos menos preparados com uma proposta de acompanhamento de treino prévio

para a competição, por forma a garantir a longevidade de um evento já tão enigmático como é o corta-mato escolar.

Taça da liga de futsal

A primeira atividade que me permitiu ser professora fora dos portões da escola foi a Taça da Liga de Futsal, que decorreu no dia 24 de fevereiro de 2017, integrada no espesso calendário de atividades desportivas de Gondomar, não fosse ela a Cidade Europeia do Desporto. Devido ao privilégio de poder realizar a minha prática supervisionada numa escola desta cidade, foi-me possível experienciar ambientes desportivos extra escola em partilha com os meus colegas de NE, PC e especialmente, com a minha turma.

Na contingência de escolher entre as opções de não estar presente, ir no período da manhã, ir no período da tarde ou passar o dia completo a assistir aos jogos, a minha turma optou por estar presente apenas no período da manhã, o que para mim foi, sem dúvida, uma vitória, tendo em conta o nível de interesse desportivo que os caracterizava.

Dirigimo-nos ao pavilhão multiusos de Gondomar através de um autocarro disponibilizado pela Câmara Municipal, juntamente com as restantes turmas dos meus colegas de NE. Tendo sido, esta curta viagem, a oportunidade de alguns alunos realizarem questões mais arrojadas sobre mim, alimentando a sua curiosidade acerca de alguns assuntos pessoais, no entanto, totalmente respeitosos e nada intromissores.

A meu turno, ao longo da manhã, tive a oportunidade de privar com os meus alunos num ambiente mais descontraído, permitindo-me conhecer outras facetas das suas personalidades, bem como, compreender quais as suas reações a um jogo oficial da matéria de ensino que se encontravam a trabalhar no momento. Este aspeto foi, particularmente interessante devido à diversidade de reações que a turma foi mostrando, conforme os estímulos que melhor captavam. Por um lado, tinha o grupo dos rapazes que trocava

comentários e índole técnica e tática, questionando-me acerca de conteúdos mais profundos da modalidade, colocando à prova o meu conhecimento do conteúdo, mostrando-se visivelmente interessados no encadeamento do jogo. Num panorama distinto, o grupo das raparigas, incrédulas com tamanha capacidade, chocadas com a diferença de desempenho que identificavam entre elas e os jogadores profissionais, acusando-me sarcasticamente de tentar fazer com que elas fossem jogadoras daquele gabarito. Por último e talvez mais engraçado e descontextualizado, o grupo das raparigas apaixonadas, com as hormonas aos saltos, que contemplavam em alto e bom som os corpos esculturais e trabalhados dos jogadores de cada equipa, tentando chegar à desejada foto no final do jogo.

No meio desta diversidade de energias, tive oportunidade de passar alguns momentos com os meus colegas de NE e com o PC, privando sobre algumas questões que já haviam sido debatidas em reflexões conjuntas, antecipando de forma feliz a chegada do torneio de futsal que iríamos organizar.

Visita de estudo Mafra

Na primeira reunião de conselho de turma, foi revelada a intenção de realizar uma visita de estudo a Mafra, de forma a permitir que os alunos das turmas do 12º ano pudessem contemplar *in vivo* algumas das características reais que deram vida à obra de *Saramago – Memorial do Convento*. Desde cedo me mostrei bastante entusiasmada com a possibilidade de estar presente nesta visita de estudo, uma vez que esta foi uma das minhas matérias prediletas no último ano do ensino obrigatório.

Já no findar do ano letivo, dia 18 de Maio de 2017, partimos para Mafra numa longa viagem que se previa memorável. De quatro autocarros que partiram da ESRT às 7h da manhã desse dia, apenas um deles sobreviveu intacto a toda a viagem, tendo um deles uma quebra num vidro e os outros dois danos mecânicos. Uma das viaturas problemáticas foi a minha, que teve uma excelente prestação até aos últimos minutos da viagem, tendo sido necessário o suporte de um outro autocarro para que chegássemos à ESRT

em segurança.

À parte destes percalços, a viagem a Mafra foi um sucesso, quer a nível da atividade estruturada, como da possibilidade de passar um dia completo com os meus alunos. Tanto nas viagens como ao longo do dia, foi visível o patamar evolutivo em que se encontrava a nossa relação pedagógica, desde o acompanhamento dos alunos nas atividades, até aos momentos de partilha de experiências pessoais, os comentários engraçados acerca de determinado fator, que apenas uma professora mais nova iria entender, ou até mesmo aqueles olhares sorridentes que cruzavam as contínuas preleções dos oradores que nos guiaram no convento.

Deste dia experienciei, sobretudo, a nostalgia da relação professor-aluno, que há tão pouco tempo vivi e que tanto me fez crescer. A curta distância entre estes dois momentos, permitiu-me valorizar toda a interação que ocorreu com os meus alunos, arriscando-me a acreditar que, muitas das coisas que lhes disse de forma informal naquele dia, possibilitaram-lhe ver o mundo de outra forma.

Baile de finalistas

Após o término das aulas e do rescaldo do momento formal de despedida dos meus alunos, havia por realizar um momento bastante aguardado por todos – o Baile de Finalista. Este evento era o verdadeiro momento de despedida da escola e dos meus alunos enquanto professora-estagiária.

As dúvidas instalaram-se mesmo antes do evento se iniciar, com a árdua tarefa de saber qual a indumentária mais adequada para uma ocasião daquele calibre. Um ano inteiro, a ser reconhecida em contexto escolar por usar fato de treino e sapatilhas dificultava a tarefa de não parecer surpreendente naquele dia, encontrando-me no dilema de não exagerar na minha jovem vaidade, mas ao mesmo tempo encontrar o *outfit* perfeito para não destoar.

A chegada à escola foi, por si só, um momento mágico, não só por todos os meus alunos estarem extraordinariamente bem vestidos e bonitos, mas pelo

trabalho que foi feito a nível decorativo na escola, parecendo a ESRT vinda de um conto de fadas, com direito a passadeira vermelha.

Ao longo da noite, foi notório o ambiente de felicidade vivido na escola, acompanhado de muita música, dança e nostalgia à mistura. Surgiu então, um momento especial, onde toda a turma reuniu num ambiente mais acolhedor, tendo sido entregue um cartão com desejo de boa sorte a todos os alunos, que havia sido assinados por todos os professores na última reunião do conselho de turma, dando lugar a um abraço apertado e a palavras melancólicas que revelavam já alguma saudade.

Como se não bastasse toda a envolvimento deste momento, foi-me entregue por uma das alunas, uma fotografia da turma, assinada por todos, com um envelope no qual o destinatário indicava: “Para a Professora de Educação Física”. Este simples reconhecimento, foi dos momentos mais valiosos e especiais de toda a minha passagem pela escola no decorrer do meu EP, devido à sua simplicidade e frontalidade no reconhecimento de uma condição que ainda a mim me era estranha.

A noite terminou com a distinção dos finalistas, ficando para sempre gravada na minha memória a imagem da minha turma disposta na escadaria da escola, com os seus diplomas na mão a realizar o grito de turma que juntos construímos nas primeiras aulas do ano: “12º quê? Ciê, Ciê Ciê”.

Atividades organizadas pela equipa técnica

Torneio de voleibol

No início do EP, o PC propôs-nos a criação autónoma de algumas atividades enquanto NE, estando esta tarefa aberta a sugestões da nossa parte. Após reflexão conjunta sobre o assunto, decidimos avançar, com algumas atividades, sendo a primeira o Torneio de Voleibol, que representava especial interesse para todos, uma vez que era a modalidade correspondente ao primeiro período letivo.

Sendo este a nossa primeira atividade, o seu planeamento, organização e estruturação iniciaram-se atempadamente, com a realização do cartaz informativo, regulamento do torneio, ficha técnica, fichas de inscrição, *roulement* dos jogos, diplomas de participação e boletins de jogo.

Com um número bastante significativo de inscrições, a atividade contava com o preenchimento do horário da manhã, avizinhandose bastante trabalho para o NE, que contava com a ajuda dos restantes professores do grupo de Educação Física. No dia da atividade, foi necessário, antes de iniciar o torneio, preparar os campos de jogo, montar as redes, ligar o sistema de som, preparar a tabela de pontos, garantir a presença dos árbitros e regular todas as ocorrências que pudessem influenciar a atividade.

Apesar de um atraso de 30 minutos, a atividade decorreu conforme esperado, tirando ligeiros percalços com dúvidas de arbitragem, que rapidamente foram resolvidas pelo PC que interviu prontamente no sentido de dar continuidade aos jogos. A par das ocorrências previstas a nível de organização e realização da atividade, foi efusiva a presença dos alunos espectadores que encheram a bancada do pavilhão com gritos de apoio às equipas participantes.

O torneio foi realizado com a presença de equipas masculinas, femininas e mistas, realizando-se três jogos em simultâneo, nos espaços G1, G2 e G3. A minha turma estava representada por uma equipa masculina e por uma equipa feminina, que me deixou bastante surpreendida pelo lado positivo, uma vez que nunca pensei que, as raparigas da turma, se sentissem motivadas para participar num torneio desportivo. Este fator fez-me crer que a minha intervenção com a turma a nível da modalidade de voleibol tinha gerado um balanço positivo, permitindo aos meus alunos sentirem confiança nas suas capacidades, de forma a representar a turma num torneio que englobava todo o ensino secundário.

Apesar da equipa feminina ter ficado pelos quartos de final, o mesmo não aconteceu com os rapazes que foram os justos vencedores do torneio de equipas masculinas, fazendo valer todo o trabalho que havia sido empregue

na realização daquele torneio, enchendo-me de orgulho pela união que demonstraram naquele momento.

Recordo este dia como um momento de felicidade e, sobretudo, gratidão pelos sorrisos que pude ver naquela manhã e por perceber, o quão significativa pode ser a exaltação do desporto em termos competitivos, mesmo em contexto escolar.

Dia Fitness

A atividade do Dia Fitness já era reconhecida pela ESRT como a atividade anual organizada pelos EE de Educação Física, pelo que no início do ano, já nos encontrávamos informados da necessidade de planear esta tarefa.

A organização deste evento foi bastante mais fluída que a do Torneio de Voleibol, uma vez que muitas das tarefas a realizar já tinham sido experienciadas na atividade anterior, permitindo poupar tempo a algumas descobertas, mesmo com a necessidade de executar determinadas tarefas pela primeira vez, como foi o caso do auxílio de profissionais externos à escola para assegurar a realização de algumas atividades.

Esta atividade, realizou-se no dia 3 de Abril de 2017, no ginásio G4 da ESRT e contou com cinco aulas de meia hora cada, onde toda a comunidade escolar estava convidada a participar, esperando-se uma adesão significativa, sobretudo por parte dos alunos.

Para além da tarefa de organização e gestão de toda a atividade, fiquei responsável pela realização da aula de Dança Criativa, vinculando o meu contexto profissional externo à escola com uma atividade do EP. Este foi um momento bastante gratificante para mim, onde tive a oportunidade de partilhar algumas das minha valências com uma enorme plateia de alunos conhecidos e desconhecidos, ao som de um divertido *funk*, tentando revelar a dança como a arte criativa do movimento corporal.

Além da minha aula, destaco o momento da aula de Zumba, dirigido por uma

colega, também em ano de EP, que abandonou por momentos a sua escola para dar vida a um pavilhão cheio de crianças sedentas por *abandar o esqueleto* ao som do *despacito*.

Devido a uma falha comunicativa, nem todo o corpo docente da escola se encontrava informado acerca da realização da atividade, ficando a presença de imensos alunos comprometidas devido à normal realização das restantes aulas. Ainda assim, considero que a atividade cumpriu os nossos objetivos, deixando-nos com um sentimento de missão cumprida, sublinhando a importância da sua continuidade.

Torneio de futsal

O Torneio de Futsal foi, sem dúvida, a atividade mais ambiciosa organizada pelo NE neste ano letivo, em grande medida, devido à sua integração no calendário de eventos desportivos de Gondomar enquanto Cidade Europeia do Desporto.

Devido a esta pareceria com o evento global, a organização e estruturação desta atividade exigiu o seu início meses antes da sua realização, uma vez que seria um evento aberto à participação de todas as escolas do agrupamento, onde iríamos presentear os participantes com a presença de jogadores profissionais de futsal.

Apesar de um planeamento atempado, as datas de realização do evento teimavam em não se acertar, tendo passado de uma primeira data no final do primeiro período para uma no final do segundo, sendo a data definitiva anunciada dia 21 de Abril, já no terceiro período, tendo a ocorrência de um greve da função pública impedido a realização do torneio nesse dia. Ainda assim, conseguimos realizar o torneio na última sexta-feira de aulas, dia 2 de junho, contando com a presença de apenas duas outras escolas do agrupamento, porém, com bastantes equipas e bastantes participantes.

À semelhança do torneio de voleibol, o pavilhão encheu-se de vida e de

público para apoiar, desta vez as equipas da ESRT.

Todos os jogos, à exceção das finais, ocorreram no período da manhã, tendo existido uma pausa para o almoço e, posteriormente, um momento dedicado a uma espécie de conferência de imprensa, onde quatro jogadores profissionais estiveram presentes no auditório grande da escola, sendo bombardeados com questões dos participantes do torneio, tendo suscitado um momento extremamente interessante e produtivo a nível de partilha de vivências desportivas.

À tarde realizaram-se as finais, que contaram com alguns percalços comportamentais de alunos mais enfurecidos com o contexto competitivo, que foram geridos pelos elementos da organização.

Todo o evento foi acompanhado pela presença de entidades reguladoras quer da Câmara Municipal e de todo o seu apoio no estabelecimento das condições básicas à realização do torneio, bem como da presença do Porto Canal que realizou uma reportagem televisiva acerca do nosso evento.

O balanço das atividades realizadas pelo NE é bastante positivo, considerando que todos adquirimos valências, sobretudo organizacionais de eventos de grande calibre e exigência, não fosse a ESRT uma escola de grandes dimensões, que sempre exigiu um grande afinco da nossa parte na construção de momentos dignos para fazer valer o desporto dentro da comunidade escolar.

Desporto escolar

Foi com bastante agrado que, ao chegar à ESRT, me apercebi que o desporto escolar (DE) era um universo bastante explorado, oferecendo aos alunos a oportunidade de realizar uma atividade desportiva, dentro de um leque bastante alargado de escolhas.

Logicamente, a maior surpresa foi a existência do DE de Dança que, sem sombra de dúvidas era aquele onde eu melhor me iria encaixar, tanto para

ensinar, como para aprender.

Ao iniciar as minhas idas ao DE, deparei-me com um contexto extremamente antagónico aquele que havia imaginado. Concebi na minha singela ideia, a existência de um grupo de alunos com interesse em dançar, orientados por uma professora que cuidava o processo criativo e os levava às respetivas competições, porém, sem grande expectativa relativamente à sua qualidade. No entanto, o DE de Dança da ESRT tratava-se de uma nova escola, de um mundo à parte, por sua vez cheio de bailarinas, compostas a nível técnico, dirigidas por uma docente altamente criativa e apaixonada pelo seu trabalho. Rapidamente me apercebi que de uma família se tratava, uma vez que algumas das alunas presentes nos ensaios, eram já estudantes universitárias. Apesar de serem extremamente cúmplices, abriram os braços à minha presença e acreditaram na minha ajuda, fazendo-me sentir bastante produtiva e, sobretudo, uma mais valia.

Com o DE tive oportunidade de dar e, sobretudo receber, aprendendo a lidar com um contexto desportivo assente nos interesses dos alunos de uma escola, tendo encarado esta tarefa como uma experiência, sobretudo, observacional de outra realidade que ocorre à margem das aulas de Educação Física.

Neste ambiente pude conferenciar e partilhar com a professora responsável pelo projeto, assunto referentes à prática pedagógica em si e até mesmo à vida pessoal de cada uma nas nossas condições de docentes. Tive a oportunidade de acompanhar os grupos nas competições e viver junto delas as emoções de uma prova e sobretudo mostra de talentos.

O rigor, a beleza, peculiaridade e paixão são as características mais vincadas deste grupo com quem tive a sorte de privar. Se há momentos que vão deixar saudades, são os movimentos expressivos e contemporâneos das bailarinas do G5.

Direção de turma e conselhos de turma

“Uma reunião de conselho de turma é, sem dúvida, um excelente laboratório de observação das diferentes identidades profissionais, dos docentes que trabalham para o crescimento de uma turma, não podendo tal ser afirmado sem o peso da responsabilidade de ter 28 vidas e futuros de pessoas afetadas diretamente pelos frutos desse trabalho e desse esforço.

Assim, baseada na literatura, sobretudo no quadro concetual definido por Kelchtermans (1993, 1995) é possível identificar o conceito de identidade profissional em três dimensões: a dimensão motivacional, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência e na motivação para a mesma; a dimensão representacional, relacionada com a perceção profissional, no plano da imagem de si enquanto professor e da imagem da profissão; e a dimensão socioprofissional, localizada aos níveis social e relacional, baseando-se sobretudo nos processos de socialização profissional. É através deste olhar que irei tentar interpretar, reconhecer e comparar a identidade de cada docente que pertence ao conselho de turma, numa perspetiva de descoberta, enriquecimento e reconhecimento do meu próprio “eu” enquanto profissional docente em formação. Nomeadamente, fazendo uma análise momentânea da dimensão socioprofissional, aquela que mais e melhor transpareceu, nas duas horas passadas com os meus colegas, em contexto de reunião acerca da avaliação.

Sendo o 12º uma turma do curso tecnológico de ciências e tecnologias, encontravam-se presentes na reunião os docentes de Matemática, na função de Diretor de turma, Português, Biologia, Psicologia e Educação Física. Todos apresentavam um ar experiente, talvez característica da idade, ou somente pela comparação comigo própria, sendo este o traço que melhor identifica a minha primeira visão do quadro.

A reunião iniciou-se com a partilha de informações referentes a datas e, à ocorrência de atividades futuras, tendo sido esta, talvez, a parte mais formal de toda a reunião. Um ambiente bastante descontraído, onde era perfeitamente perceptível, através do tipo de relacionamento que todos demonstravam, o quão habituados estavam a momentos como aquele e, sobretudo, a trabalhar juntos.

Foi-me, gentilmente, oferecida a tarefa de registar na plataforma uma breve apreciação geral de cada aluno, que serviria como auxiliar ao diretor de turma na reunião com os encarregados de educação. Enquanto me ambientava à função, tive oportunidade de observar momentos de convivência, conversas paralelas sobre assuntos externos à escola e, até mesmo, a compra de uma rifa. Mais do que colegas de trabalho, este grupo de profissionais é, também, um grupo de pessoas que dão sentido à palavra companheiro, estando habituados a lidar com contextos semelhantes no seu mundo profissional, construindo-se a partir de inúmeras experiências vividas num espaço comum – a escola.

Neste conselho de turma em particular, foi possível identificar algumas características comuns a todos os docentes que dele fazem parte e que, de certo modo, vão ao encontro de muitas das minhas crenças, desejos e objetivos. É visível a preocupação com a melhoria e evolução, que é geral e vincada, o que demonstra que, apesar deste ser o findar de um ciclo de estudos, é possível acreditar que todos os nossos alunos apresentam um espectro de progresso com bastante margem de manobra. No meu entender, esta deve ser a crença mais fiel de um professor, sendo ele o primeiro a acreditar que é possível mudar a vida daqueles que lhe passam pelas mãos, deixando a sua marca construtiva.

Ao longo da reunião foi visível a intenção de partilha, onde a minha opinião também foi tida em conta, tendo a possibilidade de discutir estratégias, formas de ver cada aluno e formas de atuar perante determinados comportamentos, que por vezes eram distintas, o que enriqueceu bastante o conteúdo da reunião, principalmente para mim, cujo contacto com a turma é relativamente recente e ingénuo, não só com esta mas com qualquer turma.

Foi possível desmistificar uma noção que me acompanhou na formação e, que acabou por deixar de fazer sentido no momento em que dei voz às minhas primeiras avaliações, que era a inexistência de comparação entre alunos. De facto, acontece precisamente o contrário, sendo este estabelecimento de patamares baixos e altos o auxiliar na atribuição de um valor a cada aluno mediante a sua localização nesse espectro. Rink (2014) define a avaliação como um processo de verificação de objetivos onde o

desempenho dos alunos é comparado com um modelo ideal, podendo ser este o nosso melhor aluno. Durante a reunião, foi possível verificar que os restantes docentes realizam este tipo de avaliação por comparação, no entanto, referente às componentes das atitudes no contexto da aula, uma vez que a restante avaliação é realizada através de teste escrito, com resultados quantitativos bem definidos.

Apesar destes aspectos comuns, foram visíveis as dissemelhanças que deram vida à verdadeira identidade de cada um. O professor cooperante deu-me liberdade para falar e auxiliou-me sempre que necessário, mantendo o ambiente descontraído da reunião. Por fim, eu tentava intervir sempre que possível, complementando alguma informação, dando o meu testemunho dos alunos em contexto de prática motora, o que acabou por ser bastante interessante, uma vez que me senti ouvida por todos, tendo até oportunidade de partilhar algumas estratégias e formas de atuar.

Com a ata feita e corrigida, foi tempo de verificar as médias da turma, de modo a preparar um próximo período bastante ambicioso. Findamos a reunião ao sabor de um bolo de noz sem farinha, com votos de um bom natal e um ano novo cheio de novas conquistas.

A riqueza deste tipo de reuniões é incalculável para a construção da identidade profissional de um estudante-estagiário que se encontra a um passo de poder dizer que é, efetivamente, professor. No meio de igualdades e diferenças, todos os testemunhos, formas de estar, de agir e de sentir causam o seu impacto em cada um de nós, despoletando assim, uma construção infundável, de um processo incessante que é o de ser profissional docente.”

Reflexão. Reuniões Conselho de Turma. Turma Residente

Desenvolvimento profissional face ao espetáculo

A área que engloba o desenvolvimento profissional tem como objetivo *“perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar*

a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação).’’⁶

Toda a minha intervenção ao longo do ano de EP, foi mediada através da partilha dos problemas e conquistas que surgiam ao longo do processo de prática supervisionada, sobretudo com os meus colegas de NE e PC. Esta prática permitiu desenvolver um espírito colaborativo onde, juntos, trabalhamos no sentido de corroborar as diretrizes associadas a um EE situado no patamar de excelência. No decorrer da nossa construção profissional, foram constantes os momentos de reflexão sobre a ação de cada um de nos, tendo, na grande maioria das vezes chegado a conclusões bastante produtivas e abundantemente contextualizadas, sendo a observação da prática de cada elemento do NE, uma rotina habitual. Estas observações permaneceram como rotina, mesmo após o seu período obrigatório e, foram o mote para desmistificar a grande maioria dos constrangimentos que surgiam nos momentos de prática, em confronto direto com as situações de ensino-aprendizagem.

Destes momentos reflexivos, surgiram aprimoramentos das competências de argumentação e comunicação, que se revelaram preponderantes para aplicar em momentos cruciais como os de instrução, ou reuniões de conselho de turma e até mesmo apresentações orais de trabalhos realizados na instituição formativa.

Surgiram, ao longo desta interação, problemáticas que exigiram um interesse particular, derivadas de dilemas da prática, contextualizadas na experiência pedagógica inserida na escola, que se refletiram, em grande medida no meu estudo investigação-ação, exigindo um aporte teórico que suportou a crença de querer compreender a temática. A realização do estudo investigação-ação, permitiu-me angariar respostas suportadas em dados da prática, confrontadas com a literatura atual, situando-me numa linha de pensamento

⁶ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p. 7). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

mais estruturada, revelando-se bastante preponderante na construção da minha identidade profissional, uma vez que edificou nas minhas crenças, a importância que a investigação tem no suporte do conhecimento renovado do profissional docente. A investigação promove uma renovação de saberes e capacidades que permitem ao professor estruturar a sua carreira à luz de conhecimentos, metodologias e sistemas atualizados, tornando a sua intervenção no processo ensino-aprendizagem uma jornada ecológica. Aliadas às tarefas de intervenção referentes ao EP, esta expedição formativa contou com sessões organizadas pela unidade curricular de EP, em paralelo com as aulas da unidade curricular de Tópicos I e II, que, no decorrer do processo, permitiram realizar uma partilha mais alargada de dúvidas, ou conhecimentos adquiridos, através dos trabalhos propostos pelos docentes, ou pela diversidade de conteúdos abordados que, em certa medida, foram capazes de aprimorar a nossa bagagem informativa ao longo do percurso.

Destaco o momento das Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional, onde foi proposta aos EE uma participação ativa, através da construção de *timelines* alusivas ao percurso individual e do NE ao longo do EP. Esta tarefa permitiu revelar a verdadeira essência da jornada de uma equipa, onde o NE caminha no mesmo sentido, partilhando experiências diárias e significativas, porém, cada qual se constrói e evolui conforme as suas crenças, personalidade e forma de estar na profissão. Ao longo do evento dedicado ao encerramento do EP, foi possível partilhar os trabalhos realizados, expondo-os ao público presente, abrindo espaço ao esclarecimento de questões alusivas a todas as vertentes do trabalho, desde a sua construção, metodologia de criação ou o próprio e legítimo significado do que nele se encontrava enunciado. Sublinho a gratidão que sinto por ter tido a oportunidade de elaborar e proferir, em nome dos alunos do MEEFEBS, algumas palavras de agradecimento e apreço ao Professor Amândio Graça, que tanto marcou os nossos percursos de formação profissional.

Além de todo o desenvolvimento que me foi proporcionado pelas ações formativas, do ano de EP, destaco a minha evolução profissional externa aos planos formativos. A par do EP, lecionei aulas de dança criativa, de desporto

e continuei o meu trabalho enquanto treinadora de ginástica acrobática, o que me permitiu estabelecer inúmeros cruzamentos de informação e de capacidades que fui adquirindo em ambos os planos da minha carreira, o que julgo ter sido uma mais valia ao longo de todo o percurso.

O meu desenvolvimento profissional, construiu-se através de uma base de apoio proporcionada pelos valores do desporto que sempre me foram transmitidos pela FADEUP. Devido a este fator dignificante, a Educação Física sempre foi legítima nas minhas crenças e na forma como a enunciei àquelas que cruzaram o meu caminho, por isso, sempre procurei estruturar a minha formação de forma completa que, apesar de trabalhosa, me permitiu chegar a um patamar de emancipação e segurança no meu trabalho.

Capítulo 7

ESTUDO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Percepção de uma estudante-estagiária e dos seus alunos acerca do processo de construção da identidade profissional do “bom” professor de educação física – um estudo de investigação-ação através da *Grounded Theory*

Resumo

O presente estudo foca-se na intenção de realizar uma abordagem de investigação-ação no decorrer do Estágio Profissional de uma professora estagiária de Educação Física. Desenha-se metodologicamente através da *Grounded Theory*, método particularmente selecionado devido às constantes implicações práticas que apresenta, bem como pela sua capacidade de desenvolver a vertente profissional da investigadora. O grupo de estudo corresponde à professora-investigadora e à sua turma, de 12º ano com 28 alunos. Teve como objetivos analisar a percepção da Estudante Estagiária acerca das alterações que ocorriam ao longo do seu processo de construção da identidade profissional, no sentido de se aproximar daquela que seria a sua conceção de “bom” professor, bem como a percepção dos seus alunos relativamente à confluência destas duas categorias e compreender em que medida a investigação e análise, dos acontecimentos da prática pedagógica supervisionada, tem influência na prática futura de um professor de Educação Física.

O desenho metodológico encontra-se dividido em oito fases de ação: sensibilidade teórica e emergência, interação entre recolha e análise de dados, codificação sistemática, codificação inicial, codificação axial, codificação teórica, anotações reflexivas (*memo-writing*) e representação gráfica (*diagraming*) (Graça, 2013). Dos dados recolhidos ao longo do estudo emergiu a teoria de que: ‘Enquanto profissional, o professor tem uma percepção de si mesmo que difere da percepção dos alunos, devido ao seu conhecimento aprofundado das suas tarefas e deveres, que, de forma geral se relaciona com a teoria tanto quanto a dos alunos, porém, o que difere é o nível de exigência imposto por si mesmo e pelos discentes’. Concluiu-se que é necessário que o professor adeque a sua intervenção, perante uma

exigência mediada e estruturada, o que lhe permitirá subsistir num ambiente de prática, desenvolvendo partilha e cooperação com os colegas de profissão e consigo mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Profissional, Educação Física, Grounded Theory, Estágio-Profissional.

Abstract

The present study focuses on the intention to carry out an action-research approach during the professional internship of a Physical Education intern teacher. It was designed methodologically through the Grounded Theory, a method particularly selected because of the constant practical implications it presents, as well as its ability to develop the researcher's professional side. The sample corresponds to the teacher-researcher and the corresponding class, of 12^o grade with 28 students. The purpose of this study was to analyse intern student's perception of the changes that occurred throughout the process of constructing professional identity, in the sense of approaching what would be its conception of "good" teacher, as well as the perception of its students regarding the confluence of these two categories and to understand to what extent the investigation and analysis of the events of the supervised pedagogical practice influences the future practice of a Physical Education teacher.

The methodological design is divided into eight stages of action: theoretical and emergency sensitivity, interaction between data collection and analysis, systematic coding, initial coding, axial coding, theoretical coding, memo-writing and graphic representation (diagraming) (Graça, 2013). From the data collected during the study the theory emerged that: 'As a professional, the teacher has a perception of himself that differs from the students' perception, due to his in-depth knowledge of his tasks and duties, which in general relates with theory as much as that of students, but what differs is the level of demand imposed by self and students.' It was concluded that it is necessary for the teacher to adapt his intervention, given a mediated and structured demand, which will allow him to subsist in an environment of healthy practice, sharing and cooperation with her colleagues and herself.

Introdução (objetivo, pertinência, justificação e organização do estudo)

O estudante-estagiário de Educação Física, no seu período de prática de ensino supervisionada, é estimulado a *“perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação)”*.⁷ Porém, a identificação dos problemas que emergem na prática, ou a distinção das razões que os motivam, situam-se no quadro das tarefas mais árduas do momento de confronto com a docência.

Devido ao reconhecimento deste constrangimento, a investigadora optou por se ancorar a uma metodologia de análise dos dados provenientes da prática, que permitia fomentar a necessidade de encontrar estratégias de intervenção que provocassem, de forma espontânea, novos acontecimentos e consequentemente novos dados.

Surge, através desta necessidade, a escolha metodológica do estudo – *Grounded Theory Method* (Bryant & Charmaz, 2007). Tal como afirma Glaser (p. 593), em Walsh (2015) *Grounded Theory is simply the discovery of emerging patterns in data. [...] is the generation of theories from data*. Sendo o principal objetivo desta investigação gerar uma teoria fundada nos dados emergentes da prática pedagógica de uma estudante estagiária.

O período de investigação distingue-se, no âmbito do Estágio Profissional, como um momento de consumação de uma das tarefas referentes à Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde é proposto ao EE a elaboração de um estudo investigação-ação. Neste caso em particular, esta metodologia (*Grounded Theory*) foi selecionada pela implicação eminentemente prática que este método apresenta, forçando a investigadora a permanecer em constante equilíbrio entre a investigação e a ação ao longo do processo de recolha e análise, que se prolongou ao longo de todo o ano letivo.

⁷ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p. 7). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

Não obstante, a utilização deste método permitiu, igualmente, nutrir a EE de um aporte metodológico mais consistente e alargado, atribuindo um sentido prático aos conhecimentos adquiridos na formação inicial (na unidade curricular de Investigação em Educação, 1º ano do ciclo formativo). Deste modo, é dada uma resposta às exigências propostas por esta área de desenvolvimento - *“4) Conceber desenhos de pesquisa adequados aos problemas em estudo, situando-os no quadro teórico de referências, identificando e justificando as decisões de ordem metodológica, nomeadamente a operacionalização dos conceitos (variáveis) em estudo e os processos de recolha e tratamento de informação.”*⁸

Este estudo teve como objetivo específico analisar a perceção da EE acerca das alterações que ocorriam ao longo do seu processo de construção da identidade profissional, no sentido de se aproximar daquela que seria a sua conceção de “bom” professor, bem como a perceção dos seus alunos relativamente à confluência destas duas categorias. O objetivo do estudo, foi compreender em que medida a investigação e análise, dos acontecimentos da prática pedagógica supervisionada, tem influência na prática futura de um professor de Educação Física.

Revisão da literatura

Grounded Theory (GT)- Relativamente ao método (realizada a priori)

“Grounded theory is a systematic method consisting of several exible strategies for constructing theory through analyzing qualitative data” (Glasser e Strauss, 1967, cit. por Charmaz, 2017, p. 299).

Segundo Graça (2013) a Grounded Theory não designa uma teoria, mas sim uma abordagem metodológica que permite descobrir teoria a partir dos dados ou gerar teoria fundada nos mesmos, dirigindo-se ao resultado esperado da

⁸ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p. 7). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

aplicação do método, uma teoria fundamentada. Barney Glasser e Anselm Strauss, 1967, publicaram a obra desta abordagem: *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative reasearch*. De acordo com Charmaz (2017, p. 299), “*Grounded theory can start from the inside to understand research participants’ meanings and actions. Much discourse analysis starts from the outside and analyzes actions*”, de modo a descobrir teorias que encaixem os dados e sejam compreendidas pela comunidade científica e pelos práticos, devendo funcionar – *fit and work* (Glasser & Strauss, 1967, p. 3). Desta percepção surge, enunciada pelos autores, uma preferência dirigida à utilização de uma abordagem indutiva, permitindo ao investigador basear a sua estratégia analítica numa comparação constante entre os dados emergentes, os dados recolhidos e os quadros teóricos. “*A abordagem da GT interessa-se pelas circunstâncias em que as pessoas vivem, pela interpretação que as pessoas fazem da sua situação, pelas respostas ativas que dão face a essas condições e face às consequências das suas ações*” (Corbin e Strauss, 1990, cit. por Graça, 2013, p. 85), característica fundamental para justificar a escolha da utilização deste método no presente estudo.

A GT conta com uma versão construtivista (Bryant, 2002; Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2000, 2006; Clarke, 2003) que pretende projetar esta abordagem para os tempos pós-modernos, sem se desviar da estrutura pragmatista e interacionista, “à luz dos entendimentos da ciência e da investigação científica nos termos do debate epistemológico e metodológico dos tempos presentes.” (Graça, 2013). Esta versão dá relevo ao processo reflexivo do investigador acerca das suas pré-concepções e as dos participantes, permitindo compreender em que medida as pressuposições tem influência no processo interpretativo e na atuação dos intervenientes ao longo do mesmo (Graça, 2013).

O processo analítico deste método divide-se em oito fases conforme enuncia Graça (2013): sensibilidade teórica e emergência, interação entre recolha e análise de dados, codificação sistemática, codificação inicial, codificação axial, codificação teórica, anotações reflexivas (*memo-writing*) e representação gráfica (*diagramming*), descritos nos pontos seguintes.

Sensibilidade Teórica

“Of course the researcher does not approach the reality as a *tabula rasa*. He must have a perspective that will help him see relevant data and abstract significant categories from his security of the data” (Glasser & Strauss, 1967, p. 3). “The scientist who empties his cup is a scientist no longer. He may be more to religious experience; but he is no longer equipped for scientific analysis” (Dey, 1993, p. 3).

Para Glasser (1992) a revisão de literatura só deveria aparecer após a emergência das categorias fundadas nos dados e o desenvolvimento da teoria suficientemente coerente e resistente à imposição conceitual (Graça, 2013). Conforme apoia Loonam (2014, p. 50) “...preordained theoretical perspectives or propositions may bias and limit the findings. Investigators should formulate a research problem and possibly specify some potentially important variables, however they should avoid thinking about specific relationships between variables and theories as much as possible, especially at the outset of the process.”

Contudo, todo o processo foi conceptualizado, planeado, realizado, avaliado, observado e refletido à luz dos conhecimentos formativos da investigadora. Este fator impede uma completa dissociação do aporte teórico, uma vez que a investigadora é formada na área em que se insere o contexto do estudo.

Naturalmente, os investigadores de pesquisas qualitativas trazem com eles as suas noções e redes conceptuais, que lhes permitem, em grande medida, perceber e observar dados significativos (Kelle, 2005). O facto da investigadora se encontrar, no decorrer do estudo, no final do período formativo para se tornar profissional docente (Estágio Profissional), permite que esta conceção teórica não seja tão vinculada como a de um docente experiente, acrescentando alguma facilidade ao processo indutivo. Outro fator que justifica esta abordagem é o facto de ser um estudo investigação-ação, onde esta emergência de dados decorreu ao longo do próprio processo, permitindo à investigadora enquadrar as suas ações práticas conforme as necessidades de recolha de novos dados e análise dos mesmos por comparação constante, tornando-a ativa no processo de descoberta e ação.

“...todos [os] autores acentuam a importância da sensibilidade teórica como elemento fundamental da relação do investigador com os sujeitos investigados, com os fenómenos investigados, com o desenvolvimento das sucessivas fases do processo analítico, da comparação constante, de conceptualização, da reflexão crítica sobre a fundamentação dos conceitos e hipóteses emergentes, da amostragem seletiva e saturação teórica” (Graça, 2013, p. 93).

Interação entre recolha e análise de dados

A GT preconiza uma ligação entre a recolha e a análise de dados, interagindo de forma dinâmica, permitindo ao investigador conduzir as restantes etapas do estudo através das análises de dados realizadas, terminando a recolha de dados quando se atinge a saturação teórica (Glasser & Strauss, 1965B). Neste estudo, a recolha de dados foi realizada através de questões (enunciadas em 1. Sensibilidade teórica) colocadas através da plataforma de respostas anónimas *Google Forms*, entrevistas *Focus Grupo* aos participantes e reflexões elaboradas pela investigadora ao longo do processo ensino-aprendizagem, bem como de notas de campo, que derivavam de assunções e observações dos acontecimentos que ocorreram na prática pedagógica em todos os seus níveis de desenvolvimento. Ao longo do processo de análise, todos estes dados foram alvo de uma comparação constante que permitiu enquadrá-los no conceitos que suportam a teoria (Corbin & Strauss, 1990).

“GTM uses a multi-method approach to data collection, i.e. a range of data collection techniques are used such as interviewing, documentary evidence, diary-keeping, statistical data, observational reflections, memo-writing, and technical and non-technical literature. This enables data to be particularly reflective of ‘real world’ perspectives (Glasser & Strauss, 1967) GTM also has its own process for data analysis, i.e. open and selective coding (Glasser & Strauss, 1967) with Strauss and Corbin (1990) introducing a third coding technique, i.e. axial coding.” (Loonam, 2014, p. 51).

Codificação Sistemática

“This is the process of constantly comparing *instances of data* labelled as a particular ‘category’ with other instances of data – thus exposing data to rigorous scrutiny (Charmaz, 2006). This technique requires the researcher to induce what their interpretation is and deduce the data by constantly comparing and contrasting categories.” (Loonam, 2014, p. 51).

A comparação constante dos dados, que permite ao investigador realizar o processo de conceptualização, corresponde a duas fases fundamentais de codificação: a fase de codificação inicial e a fase de codificação seletiva. A codificação inicial permite a emergência de conceitos e categorias e, por seu turno, a codificação seletiva permite integrar, selecionar, ordenar e subordinar as categorias emergentes e a sua relação com uma categoria central. (Graça, 2013). No meio destes processos ocorre ainda a codificação axial (Strauss &Corbin, 1998A), que permite especificar os procedimentos de análise das categorias.

Importa ressaltar que a fase de codificação é um meio para chegar à teoria, não sendo a categorização emergente o resultado do estudo, mas sim, o caminho.

Codificação inicial

“A codificação inicial é uma codificação aberta (*open coding*), marcada, desde logo, por uma intenção de conceptualização, mas com uma preocupação declarada de evitar impor categorias predefinidas aos dados.” (Graça, 2013, p. 97). Esta codificação pode ser realizada linha a linha, de modo a fragmentar o texto, destacando uma ideia relevante, favorecendo o questionamento dos conceitos do investigador e dos investigados (Charmaz, 1995).

Esta tarefa é intensa e pormenorizada, sendo necessária a adoção de um ritmo de codificação dinâmico e fluido (Strauss &Corbin, 1998A), que foi ocorrendo ao longo de cada recolha realizada pela investigadora.

Codificação Axial

A codificação axial permite sistematizar os procedimentos de categorização, delimitando-os e determinando subcategorias, de modo a compreender em que medida se ajustam aos dados (Strauss & Corbin, 1998A). O propósito desta codificação é sintetizar e organizar grandes quantidades de dados e reestruturá-los em novos caminhos (Charmaz, 2006).

“Os autores preconizam a aplicação do que designam como paradigma de codificação (*coding paradigm*) que compreende a análise das condições (situações e circunstâncias que formam a estrutura do fenómeno em estudo), das ações e interações (estratégias e rotinas) e das consequências para ligar as subcategorias às respetivas categorias. A análise orienta-se pela busca de respostas a questões relativas a “quem”, “quando”, “onde”, “porquê”, “como”, “com que consequências”, as quais vão permitir relacionar a estrutura com o processo, as condições e as circunstâncias com as ações e interações, com os acontecimentos e as consequências.” (Graça, 2013, p. 101).

Codificação teórica

A codificação teórica permite originar uma categoria central, ordenando todo o processo analítico, correspondendo a todas as categorias emergentes no decorrer da análise. Assim, os problemas do estudo são resumidos numa categoria central que os liga e explica (Graça, 2013).

Anotações reflexivas (Memo-Writing)

As anotações reflexivas permitem ao investigador registar um pensamento interrogativo ou argumentativo sobre os dados e sobre as etapas de análise. Permitem esclarecer e decidir de forma estratégica, permitindo ao investigador revisitá-los nas diversas fases da análise, permitindo aceder à evolução do processo, pontos críticos e ideias subentendidas (Graça, 2013).

“The major process through which a grounded theory is written up, is through sorting of the memos that have been written throughout the study process.

During sorting, the researcher places each memo onto the pile to which it belongs, based on the substantive code (s) to which it refers.” (Hernandez, 2009, p. 57).

Representação Gráfica (Diagraming)

A representação gráfica permite expor, analisar e desenvolver a teoria, através da exposição das categorias e as suas relações (Graça, 2013) “À semelhança dos *memos*, as representações gráficas auxiliam o desenvolvimento do estudo nas suas diversas fases de diferentes maneiras; elas complexificam-se e tornam-se mais abstratas em paralelo com o avanço do processo de análise e, de certa maneira, atingem a sua forma final quando o investigador não encontra mais nada de relevante para melhorar.” (Graça, 2013, p. 107).

Relativamente aos conceitos emergentes dos dados (realizada a *posteriori*):

Nota: A recolha de aporte teórico para a elaboração deste estudo foi, na sua grande maioria realizada no final da codificação inicial de cada recolha de dados, no sentido de corroborar os conceitos que emergiam de cada etapa, possibilitando uma evolução progressiva e encadeada do trabalho. Deste modo, a investigadora perseguiu a abordagem indutiva característica do método, bem como a comparação constante de dados conforme o seu advento.

O “bom” professor de Educação Física

O possível modelo de “bom” professor constitui-se uma utopia dentro do subjetivismo que é o vasto e alargado mundo do profissional docente. Tendo em vista as inúmeras categorias, fatores e variáveis a considerar, que podem influenciar a proficiência da sua atuação, Mialaret (1991) afirma que a análise científica e a constituição de um *robot* do “bom” professor são difíceis, se não

impossíveis, revelando a dificuldade na identificação do perfil dito ideal de um professor, neste caso de Educação Física, que permitiria, em primeira instância “descobrir as técnicas e métodos de intervenção pedagógica mais eficazes” (Cunha, 2010).

No domínio atual, tendo em consideração as particularidades evolutivas dos contextos educativos, que se encontram em constante metamorfose, é claro que o conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objetivos e de programas (Costa, 1979).

Segundo (Cunha, 2010), a representação do “bom” professor de Educação Física está condicionada a diversos fatores: uns de natureza externa (institucionais, materiais, programáticos), outros de natureza interna (representação que cada professor faz das circunstâncias sociais, físicas, escolares e educativas que o rodeiam).

Nóvoa (2011) apesar de afirmar que é impossível definir o “bom” professor, porém, é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. O autor sugere este novo conceito de disposição, com o intuito de romper com debates sobre competências ou sobre a ainda mais longínqua trilogia do saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), propondo assim uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Através do assumido cruzamento entre “uma profissionalidade docente que pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”, Nóvoa (2011) propõe cinco “disposições” que refere como essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, nomeadamente, o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social, renovando assim a crença de que a transcrição destes aspetos para o processo formativo colabora com a evolução e construção de profissionais dotados para a docência bem sucedida.

“A representação do “bom” professor de Educação Física está condicionada a diversos fatores uns de natureza externa (institucionais, materiais, programáticos), outros de natureza interna (representação que cada professor faz das circunstâncias sociais, físicas, escolares e educativas que o

rodeiam)” (Cunha, 2010). Costa (1995) indica ainda como relevante o aspeto referente às variáveis internas à aula, atribuindo relevância às variáveis relativas ao que se passa na classe durante os períodos de ensino, na medida em que a competência pedagógica é multidimensional e está intimamente relacionada com o contexto de ensino.

Grande parte da literatura referente a esta temática remonta à década de 80, o que pode revelar um atual entendimento da vasta expressão que o “bom” professor pode abarcar, traduzindo-se, na prática, na procura de respostas concretas dirigidas a contextos e problemas concretos que variam de ambiente para ambiente, ditando a sua respetiva solução o grau de eficácia da atuação de cada profissional docente.

Batista e Pereira (2014, p. 95) revelam as características basilares que devem estar adjacentes a um professor de Educação Física, *“um professor com uma unidade identitária centrada na competência de conhecimento e competência ética, coadjuvada pela competência pessoal e social em íntima articulação com a competência funcional. Acresce a esta competência toda uma reflexão e postura crítica, bem como as metacompetências (entenda-se a articulação de conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes, rompendo com as ações que privilegiam repetições e padronizações como marcos educativos) e a motivação, esteios fundamentais da competência”*.

Identidade profissional

O conceito de identidade apresenta um amplo espectro de significados cujas definições não podem ser, em certa medida, confluentes, como afirma Mendes (2001), referindo que as identidades são relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação, assumindo a interação social um papel crucial neste processo. Deste modo, compreende-se que, tal como a competência, a identidade vai sendo construída e reconstruída ao longo de toda a experiência, bem como através do significado que lhe é atribuído (Batista et al., 2012). *“As reported by Beijaard, Meijer, and Verloop (2004) in their review of research on teachers’*

professional identity, identity is a concept with different meanings and definitions in more general literature as well as in the domain of teaching and teacher education." (Lamote &Engels, 2010, p. 4).

Por seu turno, Kerby's, 1991, cit. por Lamote e Engels (2010, p. 4) "description of professional identity as an ongoing process of interpretation and reinterpretation of experiences." "It is dynamic and subject to an ongoing learning process. Personal history, social interactions and psychological and cultural factors influence the identity formation" (Cooper e Olson, 1996, cit. por Lamote &Engels, 2010, p. 5).

O contexto de atuação de cada professor, apresenta-se, deste modo, como fator influente na construção da sua identidade. *"A teaching identity is generally recognized as multi-faceted and constantly shifting, because teachers are influenced by the contexts that surround them"* (Stobart e Sammons, 2006; Flores e Day, 2006, cit. por Beauchamp, 2010, p. 632).

Assim, a identidade profissional docente, é o modo como os professores constroem a natureza de seu trabalho. É o significado que esse profissional atribui à sua profissão (Bolivar, 2006). A identidade profissional *"não é mais que uma subidentidade do eu que está associada à função profissional e que, concomitantemente, influencia o estatuto social"*. Farias (2012, p.61) refere que *"o professor constrói e identifica-se com a sua profissão; cria expectativas e altera crenças construídas no decorrer da intervenção profissional; manifesta sentimentos de abandono e a permanência na profissão, delineando diferentes trajetórias em momentos distintos da carreira"*. O mesmo autor acrescenta, declarando que *"um dos factores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiencias profissionais anteriores à formação, como durante a intervenção profissional e na aposentadoria"* (Farias, 2012, p. 62).

Feiman-Nemser (2008, pp. 698-699), constatou que este conceito pode ser confinado a quatro considerações fundamentais: a) Aprender a pensar como

um professor – requer uma introspeção acerca das suas crenças, uma transição para uma abordagem pedagógica e um desenvolvimento metacognitivo da própria consciência; b) Aprender a “saber” como um professor – refere-se aos diferentes tipos de conhecimento que orientam um bom professor, incluindo os conhecimentos/técnicas que conduzem a prática; c) Aprender a sentir como um professor – ensinar e aprender a ensinar são um “trabalho pessoal” extremamente importante; interligar as emoções, a identidade e o intelecto; d) Aprender a ser professor – necessita-se de um reportório vasto de *skills*, estratégias, rotinas e o julgamento que determina “o que fazer e quando”.

“Grossman (2008) draw on the notions of possible selves and provisional selves as aspects of professional identity. In another perspective on identity and the self as teacher, Jenlink (2006) suggests that identity might be viewed as palimpsest, the accumulation of various versions of an identity over time based on experiences. The student teaching situation might allow for some early creation of this palimpsest as practice teaching situations provide opportunities for identity development.” (Beauchamp, 2010, p. 633). “What becomes clear in an exploration of identity development in teachers is the importance of reflection in the process. Teacher education literature has consistently acknowledged that the systematic examination of their teaching helps student teachers understand their shifting self-development.” (Freese, 2006; Korthagen, 2004, cit. por Beauchamp, 2010, p. 633)

A identidade também se constrói através dos processos adjacentes à prática pedagógica, sendo que “During their field placements student teachers are encouraged to reflect on their observations of practicing teachers and on their own development as professionals. In their reflections, they consider ways their beliefs and values are transferred into their teaching practice as they grow into the profession and begin to consider their identities as developing teachers.” (Beauchamp, 2010, p. 631).

Toda a pessoalidade e personalidade que constróem o professor tem implicações diretas na construção da sua identidade. “Student teachers’ self-image may be more or less resilient. It may be a barrier to change or provide

them with the self-confidence to try out alternative approaches and roles. It is therefore important to pay attention to the personal part of student teachers' professional identity. The more general definition of professional identity that fits the description is 'the perception that teachers have of themselves as teachers'." (Verloop, 2003; Cattley, 2007, cit. por Lamote &Engels, 2010, p. 4).

Grupo de estudo e contexto

O presente estudo decorreu numa escola de ensino básico e secundário, correspondendo o grupo estudado a 28 alunos do 12º ano de escolaridade, no contexto da disciplina de Educação Física e à sua Professora, em regime de Estágio Profissional, como investigadora e participante ativa.

O presente documento encontra-se organizado de forma a permitir, estabelecer uma relação direta entre o estado de arte das características do método e cada fase de recolha e análise de dados, de forma a justificar a atuação da investigadora em cada etapa do seu trabalho.

Resultados e discussão

1ª Etapa: codificação dos dados das reflexões da aulas

No decorrer dos processos de codificação sistemática emergiram dois temas gerais que confrontaram a investigadora com a necessidade de explorar o seu estado de arte, de modo a comparar o mesmos com as categorias reveladas pelos dados da prática pedagógica. O conceito de “bom” professor e o conceito de “Identidade Profissional” surgiram através das preocupações da investigadora, reveladas nas suas reflexões, enunciadas nalguns excertos aqui transcritos:

“Confesso que me encontrava bastante empolgada para que este momento chegasse, uma vez que sempre achei preponderante para a melhoria da minha prestação ouvir a opinião dos meus colegas em relação às minhas aulas.”

Reflexão aula observada. 22 de Novembro de 2016

“Devido a todo este ambiente e mudanças constantes, acabei por me deixar influenciar por uma aurora negativa, acabando por deixar transparecer os meus sentimentos de impotência! [...] este foi, sem dúvida, um momento preponderante para a minha evolução pessoal, tendo em conta que daqui em diante mais constrangimentos como este serão, naturalmente, vivenciados...”

Reflexão aula. 11 de Outubro de 2016

“Apesar de reconhecer esta necessidade, tendo em conta que já refleti bastante sobre ela, ainda não fui capaz de me mobilizar física e mentalmente para esse estado de espírito exacerbado de querer...querer muito mais que os meus alunos que eles queiram ser mais!”

Reflexão aula. 28 de Outubro de 2016

“Devido a isto, esta aula acabou por não ter os resultados pretendidos, revelando-se na forma de estar dos alunos e da professora, pelo que daqui para a frente, urge a necessidade de alterar de forma radical a minha forma de estar na aula.”

Reflexão aula. 28 de Outubro de 2016

“Resta-me pensar bastante na minha forma de atuar e querer muito que a turma se sinta bem, realizada e bem sucedida nas aulas de Educação Física. Quero ser capaz de lhes mostrar o quão importante é o tempo que despendem e o quão valorativo é o esforço imposto em cada tarefa, não só no desporto, mas também na vida.”

Reflexão aula. 28 de Outubro de 2016

A expressão deste tipo de dados foi constante, particularmente na primeira fase de recolha, o que acabou por suscitar a necessidade de compilar

informação suportada pela literatura, de modo a realizar um processo de comparação constante, desta vez com dados emergentes da teoria.

2ª Etapa: da revisão de literatura às questões colocadas aos alunos

A revisão de literatura permitiu à investigadora situar-se num novo patamar de dúvida, que a incentivou a criar o próximo passo interventivo, colocando em ação a participação direta dos alunos, através de questões situadas nos temas provenientes da primeira análise. Através da plataforma de resposta anónima *Google Forms* os alunos responderam às seguintes questões:

1. O que estás a achar das aulas de Educação Física?
2. Como descreves a tua Professora de Educação Física?
3. O que é para ti um “bom” professor?
4. Das características que referiste na resposta à questão anterior, quais delas caracterizam a tua professora de Educação Física?

As respostas a estas questões, incentivaram uma nova codificação sistemática que revelou a necessidade de uma nova recolha de dados, que permitisse uma comparação efetiva entre os dados fornecidos pelos alunos e a literatura, uma vez que as respostas dadas pelos alunos se mostraram bastante vagas e carentes de conteúdo. Desta etapa, surgiu a realização de uma entrevista *focus grupo*, onde a informação recolhida através de um dispositivo de gravação de áudio, permitiu à investigadora recolher dados importantes prosseguir com a análise comparativa dos dados. Nas próximas etapas serão enunciadas as categorias que surgiram perante a codificação sistemática destes dados.

A comparação constante na análise dos dados permitiu, compreender, sobretudo, a necessidade de recolher, ou não, mais dados, de forma a condicionar este processo a um foco específico, evitando uma procura infundável por respostas a questões pouco fundamentadas na prática pedagógica. Tratando-se esta, de uma abordagem investigação-ação, a saturação teórica ocorreu quando foram estabelecidos os temas que foram identificados como cruciais para o decorrer de todo o processo, bem como, para a consequente melhoria da ação da investigadora enquanto docente, ao

longo da sua intervenção no processo ensino-aprendizagem. As categorias “O “bom” professor de Educação Física” e “Identidade Profissional” possibilitaram uma percepção alargada dos aspetos em que a investigadora se mostrava mais insegura e que, em certa medida, poderiam condicionar a sua prática e a sua evolução positiva, caso não tivessem sido identificadas. Um exemplo deste tipo de comparações surge através da análise da codificação, realizada a diferentes tipo de dados, como por exemplo:

“A teaching identity is generally recognized as multi-faceted and constantly shifting, because teachers are influenced by the contexts that surround them” (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Flores & Day, 2006, cit. por Beauchamp, 2010, p.632).

“Demorei bastante tempo a desvincular-me deste lado teórico, podendo até dizer que somente após o término desta unidade, me sinto segura para a realizar novamente perante outro contexto ou desafio profissional.”

Reflexão global da unidade de voleibol. Final do 1º período

“...sinto que me encontro cada vez mais dinâmica e interativa, o que reflete a motivação e empenho dos meus alunos, sendo que este aspeto apenas serve como motor de impulsão para o aprimoramento deste processo infindável de melhoria e adequação às necessidades do contexto da minha turma.”

Reflexão. 6 de Dezembro de 2016

Neste caso específico, foi percepcionada a preponderância que a intenção de adequar a prática ao contexto em que ela se desenvolve é crucial, tanto para a melhoria do processo, como para a construção da identidade profissional do docente. Este tipo de comparações constantes, sobretudo entre os dados da teoria e os dados recolhidos na prática, permitiram, inúmeras vezes, dar sentido a determinadas ocorrências para as quais a estudante-estagiária não tinha resposta.

3ª Etapa: Codificação Inicial, Codificação Axial e Codificação Teórica – emergência das *core categories*

A fase de codificação sistemática do processo permitiu à investigadora perceber de que forma se encontravam enquadradas determinadas categorias, nos diferentes momentos de recolha de dados. Desta forma, foi possível, através de um processo de comparação constante (referenciado no ponto anterior), compreender em que medida e em que padrão as categorias se relacionavam ou se repetiam. Desde a codificação inicial, até à codificação teórica, passando pela codificação axial, foi possível afunilar os dados até ao estabelecimento de uma categoria central que define sucintamente, com que conceito o estudo se relaciona.

Nos seguintes pontos do estudo, serão enumerados exemplos de cada uma dessas fases de codificação, que revelam o caminho percorrido pela investigadora até ao estabelecimento de uma categoria genérica que sustentou a criação da teoria.

Esta etapa de codificação inicial foi a primeira a ser realizada após cada recolha de dados, sendo igualmente a que gerou um maior número de ideias, bastante gerais e abstratas. Esta fase do processo foi executada através de uma estratégia de codificação linha a linha ou frase a frase, como é possível verificar no quadro seguinte, que revela alguns exemplos:

Dados	Códigos emergentes
“Eu acho que é alguém que, de facto, comunica com os próprios alunos ¹ e sabe apoiá-los, por assim dizer...há alunos que tem mais dificuldades mas ² não seria por isso que teriam de ser maus alunos! ³ ”	¹ comunicação ² apoio ³ compreensão
“Na minha opinião o ponto mais importante de um professor é ver o lado do aluno ⁴ , não ver só o lado do professor ⁴ ...muitas vezes a dificuldade na ligação entre o professor e o aluno é quando o professor não consegue ver o lado do aluno. ⁵ Torna-se um pouco difícil para o aluno gostar da disciplina em si.” ⁵	⁴ compreensão ⁵ relação pedagógica

Quadro 1. Exemplo de codificação inicial.

Após a realização da codificação inicial, o panorama de desorganização e volume de dados era considerável, surgindo a necessidade de os enquadrar em subcategorias que iriam permitir relacionar esses dados, com os acontecimentos práticos afluentes do processo investigação-ação, bem como garantir uma projeção de categorias relevantes para o avanço do processo. Deste modo, foram agrupados os seguintes grupos de dados, que deram origem a subcategorias, posteriormente enquadradas em categorias centrais (Quadro 2.).

Dados - alunos	Subcategorias	Categorias
“ânimo”, “felicidade”, “entusiasmo”, “surpresa”, “insegurança”, “empatia”.	Sentimentos	Identidade
	Estados de espírito	Profissional
“ambição”, “rigor”, “exigência”, “compreensão”, “desafio”, “diferença”, “imparcialidade”, “persistência”, “paixão”, “paciência”, “ajustamento”, “disponibilidade”, “empenho”, “comunicação”, “respeito”, “minúcia”, “naturalidade”, “conhecimento”, “superação”.	Características	“Bom”
	Capacidades	Professor de Educação Física
“nenhumas”, “rigidez”, “individualização”, “diminuição do rigor”.	Necessidades	Identidade Profissional e “Bom” Professor de Educação Física

Quadro 2. Subcategorias e Categorias emergentes dos procedimentos de codificação axial relativos aos dados dos alunos.

Dados – reflexões	Subcategorias	Categorias
“animo”, “felicidade”, “entusiasmo”, “surpresa”, “insegurança”, “empatia”, “apreensão”, “receio”, “desmotivação”, “aceitação”, “resignação”, “dedicação”, “esforço”.	Sentimentos	Identidade
	Estados de espírito	Profissional
“ambição”, “rigor”, “exigência”, “compreensão”, “desafio”, “diferença”, “imparcialidade”, “persistência”, “paixão”, “paciência”, “ajustamento”, “disponibilidade”, “empenho”, “comunicação”, “respeito”, “minúcia”, “naturalidade”, “conhecimento”, “superação”, “relação pedagógica”, “relação contextual”, “conhecimento do conteúdo”.	Características	“Bom”
	Capacidades	Professor de Educação Física
“conhecimento do conteúdo”, “demonstração”, “observação”, “relação com os pares”, “trabalho cooperativo”, “paciência”.	Necessidades	Identidade Profissional e “Bom” Professor de Educação Física

Quadro 3. Subcategorias e Categorias emergentes dos procedimentos de codificação axial relativas aos dados das reflexões da professora.

Dados - teoria	Subcategorias	Categorias
“enquadramento contextual”, “experiências”, “vivências”, “conhecimento”, “formação”, “capacidades”, “formas de atuar”, “construção”.	Sentimentos	Identidade
	Estados de espírito	Profissional e
	Características	“Bom”
	Capacidades	Professor de
	Necessidades	Educação Física

Quadro 4. Subcategorias e Categorias emergentes dos procedimentos de codificação axial relativas aos dados da teoria.

Esta fase do processo permitiu identificar uma diferença de percepção entre os alunos e a professora, onde os dados referentes à teoria, corroboram tanto uma perspetiva como a outra. Deste modo, as consequências práticas desta assunção permitiram compreender que, as razões que levam os alunos a analisar a atuação do professor distinguem-se da forma que o mesmo se autoperceciona e avalia. Podendo existir, uma relação entre uma análise realizada do profissional sobre si mesmo e pelos alunos, sem conhecimento da área profissional, que apenas realizam comparações com os restantes docentes da disciplina que passaram pelo seu percurso académico.

Teoria: *“Student teachers’ self-image may be more or less resilient. It may be a barrier to change or provide them with the self-confidence to try out alternative approaches and roles. It is therefore important to pay attention to the personal part of student teachers’ professional identity. The more general definition of professional identity that fits the description is ‘the perception that teachers have of themselves as teachers’.* (Verloop 2003; Cattley 2007, cit. por Lamote & Engels, 2010, p.4).

Alunos: *“nós tendo o que elas disseram não conseguimos acrescentar alguma coisa à stora porque a stora tem tudo a mais do que nós já tivemos num stor...empenho, persistência, novidade, estratégia...teve tudo a mais que os outros porque os outros não estiveram tão interessados em que os alunos fizessem bem as atividades foi mais “vamos fazer volei” dão uma bola, os moços que joguem e ficam sentados na cadeira e se houver um problema de uma bola ir para o outro lado intervém, não intervinham numa forma de corrigir o aluno para ser melhor nesse desporto”*

“Acho que o que eu notei de mais diferente foi na ginástica, porque notava-se que a professora estava na sua praia, por assim dizer, mas foi um bocadinho mais exigente e ok...nem sempre foi...nem sempre me senti realmente confortável, porque havia muita coisa que eu não queria de todo fazer, mas era obrigatório...tinha de ser.”

“Para mim o ponto mais notório foi naquela aula de dança que fez antes de abordar a ginástica em si, em que a stora em princípio se calhar nem estava

à espera que toda a gente acatasse e fosse tão empenhada como foi na realidade e vi a stora um bocado mais contente e mais animada quando viu que toda a gente respondeu de uma forma positiva e ninguém interferiu de uma forma negativa nessa aula”

“Eu acho que a diferença no estado de espírito foi notória mas não creio que foi um factor importante nisto...mesmo que desse para perceber que a professora não estava tão feliz, não afetava minimamente. O que afetava para mim era habilidade que a professora tem... nota-se mais a diferença entre dança, ginástica e futsal”.

Entrevista Focus Grupo. Final do ano letivo.

Professora: *“Neste momento, é este sentimento que me deixa constrangida e, talvez, menos confiante, sendo que ainda não consegui encontrar a estratégia ideal para o contraria.”; “Esta aula fez-me perceber o quão difícil é gerir todos os domínios da aula quando temos dificuldade em percecionar o conteúdo na sua génese de execução”.*

Reflexão. 12 de Janeiro de 2017

“Fico sempre com a sensação de que [a minha turma], juntamente comigo, é o “patinho feio” da história do estágio profissional. Neste momento, é este sentimento que me deixa constrangida e, talvez menos confiante, sendo que ainda não consegui encontrar a estratégia ideal para o contrariar!!!”

Reflexão. Futsal.

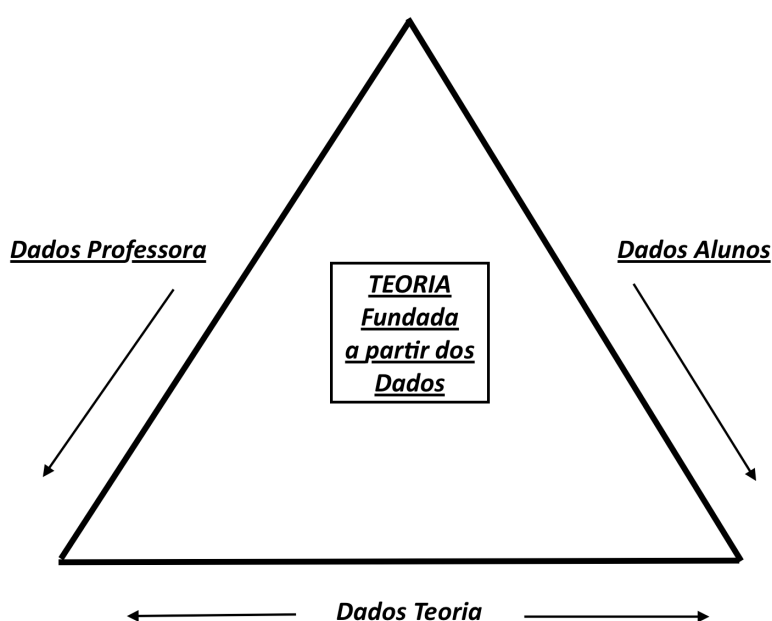
Após este momento, foi possível alterar determinadas condutas que permitiram o sucesso da unidade de ginástica acrobática (onde foram identificadas maiores facilidades).

“Senti a turma bastante envolvida na tarefa e todos os grupos bastante empenhados em dar vida às suas ideias, o que me deixou bastante satisfeita...”.

Reflexão. Ginástica Acrobática.

Os resultados emergentes de todo o processo de codificação sistemática resultaram em duas categorias centrais: O “bom” Professor de Educação Física e Identidade Profissional, que por sua vez se cruzam com o três percepções distintas: alunos, professora e teoria.

A partir destas evidências foi possível compreender a relação triangular diferenciada que existe entre estes dados. Como se verifica no Quadro 5. as categorias que emergiram dos alunos e da professora relacionam-se com aquelas que emergiram da teoria, porém, existe uma distinção entre a percepção dos alunos e da professora, vinculada na codificação inicial.



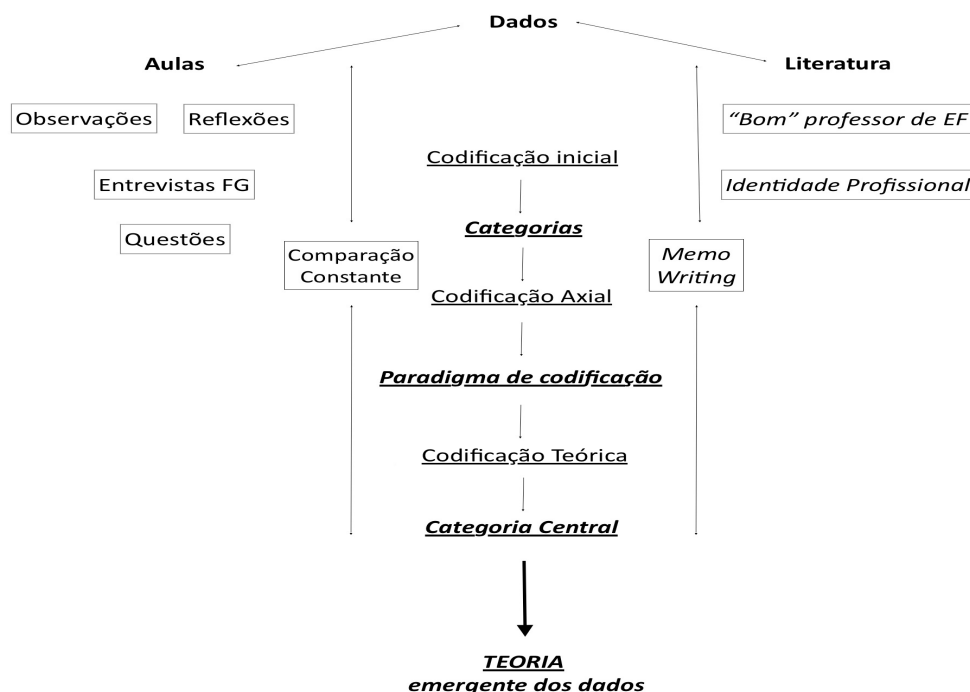
Quadro 5. Diagramming da relação entre os dados das diferentes fontes, após codificação sistemática.

Etapa contínua: as ferramentas auxiliares

A elaboração dos *memos* ao longo do processo de recolha dos dados, permitiu à investigadora, situar-se, temporal, espacial e situacionalmente em cada momento específico de recolha, permitindo-lhe, aquando a análise de dado, perceber em que momento específico tinha sido recolhida a informação e determinar qual o seu valor perante a construção de categorias associadas aos conceitos que iam sendo encontrados. Este processo permite

situar os dados conforme a sua pertinência e relevância, facilitando e orientando o processo de categorização, por forma a que este não se torne banal, confuso e desajustado do caminho a percorrer para gerar a teoria final. Neste estudo em particular, estas anotações foram realizadas através de um diário de bordo, personificado por um caderno que acompanhava a professora nas recolhas de dados e, através de informações específicas sobre o contexto inseridas nas reflexões.

O recurso à representação gráfica permitiu à investigadora realizar uma apreciação visual da totalidade do trabalho, projetando-o, na sua génese, conforme o surgimento das etapas (Quadro 6.), o que permitia a manutenção do foco aquando a realização da codificação. Por outro lado, permitiu caracterizar de forma concisa informações provenientes de fases específicas (Quadro 5.), garantindo a possibilidade de consultar rapidamente, questões cruciais para o avanço do processo, confirmando, sempre que necessário, as interações entre a recolha de dados e a sua análise.



Quadro 6. Diagramming geral do estudo investigação-ação, proveniente do GTM.

Conclusões

O atingimento da saturação teórica, permitiu na génese do estudo, averiguar a existência de duas categorias centrais que abrangem, de forma geral, todas as categorias e subcategorias que surgiram da análise de dados por comparação constante, são elas – O “bom” Professor de Educação Física e Identidade Profissional.

A par da categorização central, foram identificadas diferenças significativas entre a percepção dos alunos e da EE, face aos conteúdos de ambas as categorias, as quais não tiveram qualquer tipo de interferência com os dados recolhidos na literatura.

Deste modo, é possível conjecturar uma **teoria** relativa à interação entre estas conclusões: Enquanto profissional, o professor tem uma percepção de si mesmo que difere da percepção dos alunos, devido ao seu conhecimento aprofundado das suas tarefas e deveres, que, de forma geral se relaciona com a teoria tanto quanto a dos alunos, porém, o que difere é o nível de exigência imposto por si mesmo e pelos discentes.

A projeção final dos resultados, emergente na teoria acima enunciada, corrobora em grande medida, a razão pela qual a investigadora apresentou mais dificuldade ao longo do processo de estágio-profissional. A exigência imposta por si própria à sua atuação ao longo do processo de final de formação profissional para a docência, mobilizou sentimentos de angústia, que por vezes se refletiam nas suas formas de atuar no contexto de prática pedagógica e, sobretudo, no contacto de partilha com os seus colegas pertencentes ao Núcleo de Estágio.

Por sua vez, a identificação desta situação mostrou-se desassociada das reflexões produzidas pela investigadora ao longo de metade do ano letivo, tendo sido percepcionada, apenas, após a chegada ao momento final de codificação sistemática dos primeiros dados dos alunos, que ocorreu no final da unidade didática de futsal (onde foram identificadas maiores dificuldades). A percepção dos alunos relativamente às alterações da identidade profissional da professora ao longo do processo ensino-aprendizagem, não foram significativas. Desta forma, a sua percepção do “bom” professor de educação física, não foi condicionada pela mudança de estados de espírito da

professora ao longo do ano, sendo a única distinção apontada pelos mesmos, a diferença entre o nível de conhecimento da docente nas unidades de futsal e de ginástica acrobática.

A realização deste estudo permitiu, em grande medida, compreender a importância que a investigação tem no processo ensino-aprendizagem, sobretudo, nos problemas que emergem da prática, ou até mesmo dos problemas que não conseguem ser percebidos, à partida, pelos docentes.

A utilização particular da *Grounded Theory* como método de análise de dados permitiu, para além de identificar o problema e a solução numa mesma intervenção, compreender em que medida se estendem os processos de investigação que foram enunciados no processo de formação inicial. O reconhecimento mais aprofundado da metodologia permitiu, ao longo de todo o processo de prática supervisionada, manter a intervenção da estudante-estagiária num contexto investigação-ação, que permitiu, em certo momento, adequar a sua estratégia, forma de estar e de atuar renovando a linha evolutiva do seu processo de construção pessoal e, sobretudo profissional.

Após o término da investigação, são apontadas como limitações o reduzido tempo de recolha de dados, devido ao limite imposto para a entrega de trabalhos, bem como a quantidade reduzida de estratégias utilizadas ao longo da recolha.

Em intervenções futuras, estas conclusões permitem adequar a intervenção do professor perante uma exigência mediada e estruturada, que não ultrapasse os limites do necessário, por forma a manter a coerência na sua intervenção no processo de ensino, almejando atingir os padrões de excelência, porém, permitindo-lhe subsistir num ambiente de prática, onde existe partilha e cooperação com os colegas de profissão e consigo mesmo.

Referências Bibliográficas

- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In *Construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 81-111).
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física - da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*(Porto: FADEUP.).
- Beauchamp, C. a. T., Lynn. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11 (5), 631-643.
- Bolivar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. *Málaga, España: Ediciones Aljibe*.
- Bryant, A. (2002). Re-grounding Grounded Theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (1), 25-42.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE hand-book of grounded theory*. London: SAGE.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In R. H. L. V. L. J. Smith (Ed.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49): London: Sage.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N. D. Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (2 ed., pp. 509-535): Thousand Oakes, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299-300.
- Clarke. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26 (4), 553-576.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (1990). Grounded Theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Costa, F. C. (1979). A observação de professores: algumas considerações em torno do processo de observação utilizado no estágio de pro

- ssionalização de bacharéis em educação física. *Ludens, Lisboa*, 3 (4), 164.
- Costa, F. C. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana.
- Cunha, A. n. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11 (2), 41-52.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Farias, G., & Nascimento, J. V. d. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção Temas em movimento vol. 2*, pp. 704.
- Farias, G., Nascimento, J. V. d. . (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 704). Temas em movimento
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach. In F.-N. S. Cochran-Smith M, McIntyre D (Ed.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 689-703). New York: Routledge.
- Glasser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1965B). Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist*, 8 (6), 5-12.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*.
- Graça, A. (2013). Grounded theory - Método de gerar teorias fundamentadas por comparação constante. *Investigação qualitativa em desporto Vol. II*, 81 -111.

- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical Coding in Grounded Theory Methodology. *The Grounded Theory Review*, 8(3), 51-60.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. *Qualitative Social Research*.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 3-18.
- Loonam, J. (2014). Towards a Grounded Theory Methodology: Reflections for Management Scholars. *Irish Journal of Management*, 33(1), 49-72.
- Mendes, J. (2001). *O desafio das identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mesquita, I., Silva, A., Farias, C. u., Azevedo, E., Fonseca, J., Afonso, J., Silva Luciana De, M., Sardinha, M., Coutinho, P., Batista, P., Estriga, L., & Gomes, R. b. (2016). *Investigação na formação de treinadores identidade profissional e aprendizagem*. Porto: FADEUP CIFI2D.
- Mesquita, I., Silva, A., Farias, C., Azevedo, E., Fonseca, J., Afonso, J., Silva, L. D. M., Sardinha, M., Coutinho, P., Batista, P., Estriga, L., & Gomes, R. (2016). *Investigação na formação de treinadores identidade profissional e aprendizagem*. Porto: FADEUP CIFI2D.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (2011). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Universidade de Lisboa*.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998A). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (2 ed.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N., & Glaser, B. (2015). What Grounded Theory Is...A Critically Reflective Conversation Among Scholars. *Organizational Research Methods*, 18(4), 581-599.

Capítulo 8

CRÍTICAS AO ESPETÁCULO

Críticas ao Espetáculo

Ser professor é como ser bailarino. Para dançar é preciso sentir a agitação das moléculas do nosso corpo, frenéticas e apaixonadas pelo som da música ou até mesmo do silêncio, esquecer as adversidades e procurar a essência do movimento e do corpo...tal como para ensinar Educação Física!

Devemos dançar o ensino como ele se apresenta...tal como a dança da vida. Tudo o que vem deve ser encarado de forma sábia e ponderada. Se é bom veio para ficar, se é mau parte...para deixar uma lição.

Não é necessário apavorarmo-nos com as adversidades, elas surgem como despertadores com a função de nos acordar das nossas distrações, para não nos esquecermos da nossa missão em cada palco que atuamos.

O mundo precisa de ser transformado. Por alguma razão ele roda incessantemente, tal como as pessoas que por ele passam. Na missão de educar é preciso acreditar que é possível fazer a diferença na vida de alguém, porque apesar de todos diferentes, enquanto seres humanos, todos perseguimos a mesma luz, aquela que revela a inquietude de fazer parte da espécie humana.

Ao longo da jornada, devemos ser pacientes com aqueles que dançam ao nosso lado mesmo que ao som de uma música diferente. Vale sempre a pena aprender com o outro, tanto para aplicar como para não replicar.

Quando a paciência faltar, é importante lembrar que aqueles que se cruzam connosco não pretendem magoar-nos, apenas procuram o seu caminho, tal como nós e, devido a esta linha elíptica e infinita que nos liga, deixa uma pegada nas nossas vidas...um movimento nas nossas danças.

Um professor não dança apenas a sua vida, ele participa nos bailados de cada individuo que cruza o seu caminho. A sua responsabilidade é tão alargada quanto a eternidade, tal como a sua missão...infindável.

Por isso, dancem! Professores, alunos, pessoas. Dancem a dança da vida e criem o vosso espetáculo!

O findar desta jornada permitiu-me realizar uma autoanálise ao meu percurso profissional até agora, refletindo sobre questões basilares que edificam grande parte daquilo que sou e na profissional em que me tornei.

O valor de um EP não cessa naquilo que ele oferece. Ele é, igualmente, edificado e marcado pela passagem de cada EE pelos palcos da escola, como se de um estrangeiro se tratasse. O EE lança-se com intuito de aprender, contudo e de forma inconsciente, acaba por revelar novas formas de ser, agir e ensinar ao espaço que passa a frequentar. O término da formação trata-se, por isso, um momento de partilha na génese da palavra, sendo o EE o intermediário das dádivas e das receções.

A passagem pelo EP permitiu-me confirmar a verdadeira razão pela qual optei por seguir este caminho formativo no meio de tantos outros. As minhas suspeitas de que iria adquirir competências em todos os níveis de atuação enquanto profissional revelaram-se verdadeiras. Neste momento, posso afirmar que tenho seguranças nas minhas aptidões, sinto-me preparada para aceitar novos desafios, considero-me uma boa oradora, com capacidade comunicativa, consigo gerir o meu trabalho a nível temporal e espacial, organizar-me mediante as circunstâncias, analisar o contexto e produzir trabalho no sentido de atingir o sucesso dos intervenientes do mesmo, bem como outras competências que não são palpáveis ou possíveis de quantificar, como o gosto pela profissão e a paixão pela Educação Física e pelo Desporto.

Este espetáculo em que o EP se tornou, é a genuína Ode à minha Identidade Profissional que tanto espaço tem para encher. Uma Ode à eterna inacabada profissão de ser professor. Uma ode ao Desporto. Uma Ode à minha vida!

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996A). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D.Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A rotura*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*(03), 39-49.
- Azevedo, E. (2017). Evolução da capacidade de reflexão de uma Professora Estagiária de Educação Física no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*(29), 263-271.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? . In J. Azevedo & J. M. Alves (Eds.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 19 - 24). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor cooperante: Papel e desafios no contexto português e quebequense. *Lisboa: Visão e Contextos*.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In *Construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 81-111).
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física - da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*(Porto: FADEUP.).
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC.: Dissertação de apresentada a
- Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. / Being a cooperating teacher in Physical Education: reasons and senses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*(S1A/S1R), 353-375.
- Beauchamp, C. a. T., Lynn. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11 (5), 631-643.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2007). *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito*. Coimbra: ALMEDINA.
- Bento, J. O. (2011). *Desporto e filosofar: modelos de corpo e pessoa* (Vol. 11). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

- Bento, J. O. (2013). *Desporto: Discurso e Substância* (Vol. 2). Coleção CEAv Esporte
- Bolivar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. *Málaga, España: Ediciones Aljibe*.
- Bryant, A. (2002). Re-grounding Grounded Theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (1), 25-42.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE hand-book of grounded theory*. London: SAGE.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 1(18), 5-8.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In R. H. L. V. L. J. Smith (Ed.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49): London: Sage.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N. D. Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (2 ed., pp. 509-535): Thousand Oakes, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299-300.
- Clarke. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26 (4), 553-576.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (1990). Grounded Theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Costa, F. C. (1979). A observação de professores: algumas considerações em torno do processo de observação utilizado no estágio de profissionalização de bacharéis em educação física. *Ludens, Lisboa*, 3 (4), 164.
- Costa, F. C. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana.
- Cunha, A. n. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11 (2), 41-52.
- Cunha, J. (2012). *Elementos para a Compreensão do Contributo da Formação Inicial para a Vida Profissional*. Porto: Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach. In F.-N. S. Cochran-Smith M, McIntyre D (Ed.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 689-703). New York: Routledge.
- Glasser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1965B). Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist*, 8 (6), 5-12.

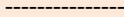
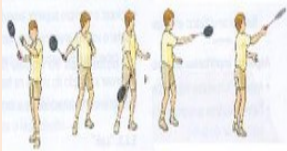
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*.
- Gomes, R., Mesquita, I., & Batista, P. (2016). *O valor das comunidades de prática na formação de treinadores: da aprendizagem individual colaborativa*. FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Amândio Graça. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2013). Grounded theory - Método de gerar teorias fundamentadas por comparação constante. *Investigação qualitativa em desporto Vol. II*, 81 -111.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 88-103.
- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical Coding in Grounded Theory Methodology. *The Grounded Theory Review*, 8(3), 51-60.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. . (2001). Programa de educação física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. In J. Jacinto, Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (Ed.), *Programa de educação física*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. *Qualitative Social Research*.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 3-18.
- Lave, J., & Wenger, E. . (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, US: Cambridge University Press.
- Loonam, J. (2014). Towards a Grounded Theory Methodology: Reflections for Management Scholars. *Irish Journal of Management*, 33(1), 49-72.
- Martins, A. (2001). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Martins, M. F. d. S. (2011). *O currículo nacional de Geografia do ensino básico. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido*. Maria Martins. Dissertação de apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Mendes, J. (2001). *O desafio das identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: FMH Edições: um corpo de conhecimento.

- Mesquita, I., Silva, A., Farias, C. u., Azevedo, E., Fonseca, J., Afonso, J., Silva Luciana De, M., Sardinha, M., Coutinho, P., Batista, P., Estriga, L., & Gomes, R. b. (2016). *Investigação na formação de treinadores identidade profissional e aprendizagem*. Porto: FADEUP CIFI2D.
- Metzler, W. (2000). *Intructional Models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, W. (2011). *Instructional models for physical education* (Vol. 3rd ed). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Graça, T., Taborsky, A., Remy, F., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2002). *An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball*. Athens, Greece: Pashalidis Medical Publicher, European College of Sports Science. Relatorio de Estagio apresentado a
- Nóvoa, A. (2002). *Os novos pensadores da educação*Relatório de Estágio apresentado a.
- Nóvoa, A. (2011). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Universidade de Lisboa*.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. Braga: Madalena Paiva. Dissertação de apresentada a Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto alegre: Artmed Editora.
- Portela , A. (2009). *Percepção de Estudantes Estagiários Relativamente à Avaliação em Educação Física, Quanto ao Género e à Modalidade Desportiva*. Porto: António Portela. Dissertação de apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). United States of America: Mosby.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (Vol. 2nd ed). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 171-198). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Theaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: FMH Edições: um corpo de conhecimentos.

- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schempp, P., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in physical Education*, 11, 329-348.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sports education. In G. Barrete, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (Vol. 3rd ed). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. (Portuguese). *The role of the cooperating teacher in the context of physical education teacher training: The cooperating teacher's perspective. (English)*, 25(6/7), 1-25.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998A). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (2 ed.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Vanderstraeten, R. (2002). The autopoiesis of educational organizations: The impact of the organizational setting on educational interaction. *Systems Research and Behavioral Science*, 19, 243-253.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N., & Glaser, B. (2015). What Grounded Theory Is...A Critically Reflective Conversation Among Scholars. *Organizational Research Methods*, 18(4), 581-599.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *Social learning systems and communities of practice*, 3, 179-198.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.
- Wesmer, J., & Woods, A. (2003). Mentoring: Professional development through reflection. *The Teacher Educator, Muncie*, 39(1), 64-76.

ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo de Plano de aula

Badminton – Plano de aula 2 de 18				
Professora: Carla Fernandes		Data: 27/04/2017 Hora/duração: 8h20/ 40'	Ano/turma: 12º C Nº de alunos: 30	Espaço: G2
Função didática: Introdução/ exercitação da pega da raquete, posição base, serviço curto, serviço longo e jogo 1x1.				Material: raquetas, volantes, fita, pesos e sinalizadores.
Objetivos Motores: O aluno realiza corretamente a pega da raquete, na posição base, recorrendo às ações de serviço curto e longo na forma de jogo singular.				
Objetivos Cognitivos: O aluno procura colocar o volante num local inacessível ao adversário.				
Objetivos Psicossociais: O aluno colabora com os colegas atribuindo auxilio sempre que for necessário e observando a ação do colega para poder contribuir com o seu melhor <i>feedback</i> .				
Parte inicial				
⌚	Descrição do exercício	Objetivos específicos	Situação de aprendizagem/esquema	Componentes críticas
10'	Sustentação do volante: Os alunos realizam batimentos ao longo do campo, como forma de manipulação da raquete. Variantes: - com pronação e supinação do pulso; - mais alto; - mais baixo; - senta; - levanta.	<u>Aquecimento</u>		- Agarra a raquete com a mão a envolver o cabo. - Pega do volante com os dedos polegar e indicador e médio.
Parte fundamental				
15'	Serviço curto e longo: Os alunos distribuem-se pela rede de badminton em grupos de 2 elementos realizando jogo 1x1. Devem realizar serviço curto para o outro lado do campo onde o colega agarra o volante e realiza de volta o serviço curto. Após 5 serviços curtos, realiza 5 serviços longos.	<u>Serviço curto</u> <u>Serviço longo</u> <u>Posição base</u>		- Agarra a raquete com a mão a envolver o cabo. - Movimento contínuo e explosivo para o serviço longo. - Para servir curto bloqueia o pulso na fase final do batimento. - Acelerar o movimento de trás para a frente e debaixo para cima. - Membros inferiores ligeiramente fletidos e à largura dos ombros.
Parte final				
15'	Jogo 1x1 – competição:	<u>Jogo 1x1</u>	Ações ofensivas:	

	Ao sinal sonoro do professor (a cada 3 minutos) os alunos trocam de campo, sendo que os alunos que ganham sobem em direção ao campo rei (direita).		O aluno executa serviço curto ou longo de forma a colocar o volante no campo adversário numa zona de difícil receção. Ações defensivas: O aluno, tendo em conta a trajetória do volante, utiliza os gestos para colocar o volante numa zona de difícil receção.	- Desloca-se para se colocar em posição favorável ao batimento. - Movimento contínuo e explosivo para o serviço longo ou bloqueia o pulso na fase final do batimento para serviço curto. - Membros inferiores ligeiramente fletidos e à largura dos ombros.
--	---	--	---	--

Anexo 2 – Tabela de Pontos MED

Equipas	Jogos	Cor	Nome	Grito	Faltas de Atraso	Total	Classificação
Polichinelos	105	10	5	10	0	130	6º
Smurfs	124	10	5	20	-5	154	3º
Wildcats	136	10	5	10	0	161	2º
Conquistadores	144	10	5	10	0	169	1º
As Videiras	108	10	5	10	0	133	5º
Fighters	120	10	5	10	0	145	4º
Até dia 20 Outubro 2016							

Equipas	Jogos	Cor	Nome	Grito	Faltas de Atraso	Total	Classificação
Polichinelos	122	10	5	10	-5	142	6º
Smurfs	141	10	5	10	-5	161	3º
Wildcats	156	10	5	10	-5	176	2º
Conquistadores	157	10	5	10	0	183	1º
As Videiras	123	10	5	20	-5	153	4º
Fighters	138	0	5	10	-5	148	5º
Até dia 25 Outubro 2016							



Anexo 4 – Regulamento do Torneio de Voleibol

Regulamento Torneio Inter-turmas 6x6

1. Constituição de equipas:
 - 1.1 Cada equipa é constituída, no máximo, por 10 elementos;
 - 1.2 As categorias das equipas dividem-se em: mistas, femininas ou masculinas;
 - 1.3 Cada turma pode inscrever até duas equipas de qualquer das categorias.
2. Disputa do jogo:
 - 2.1 Cada jogo será disputado num set de 25 pontos.
 - 2.2 Na ocorrência de igualdade no marcador no final do set, o jogo continua até ser estabelecida a diferença de 2 pontos. (Ex. Marcador 24-24, o jogo deverá jogar-se até aos 26 pontos.)
3. Competição:
 - 3.1 Dentro da competição existirão 3 torneios distintos: entre equipas mistas, entre equipas femininas, entre equipas masculinas.
 - 3.2 Decorrerão 5 jogos em simultâneo.
4. Espaço:
 - 4.1 A competição irá decorrer no pavilhão gimnodesportivo e no ginásio.
5. Faltas de comparência:
 - 5.1 Se as equipas não comparecerem ou não tiverem elementos suficientes para a ocorrência do jogo, ser-lhes-á atribuída a derrota no jogo.
6. Regras de arbitragem:
 - 6.1 O Torneio decorrerá segundo as regras da Federação Portuguesa de Voleibol (FPV);
 - 6.2 Os jogos serão arbitrados por professores da disciplina de educação física, pelo que qualquer decisão tomada pelos mesmos é declarada como oficial.

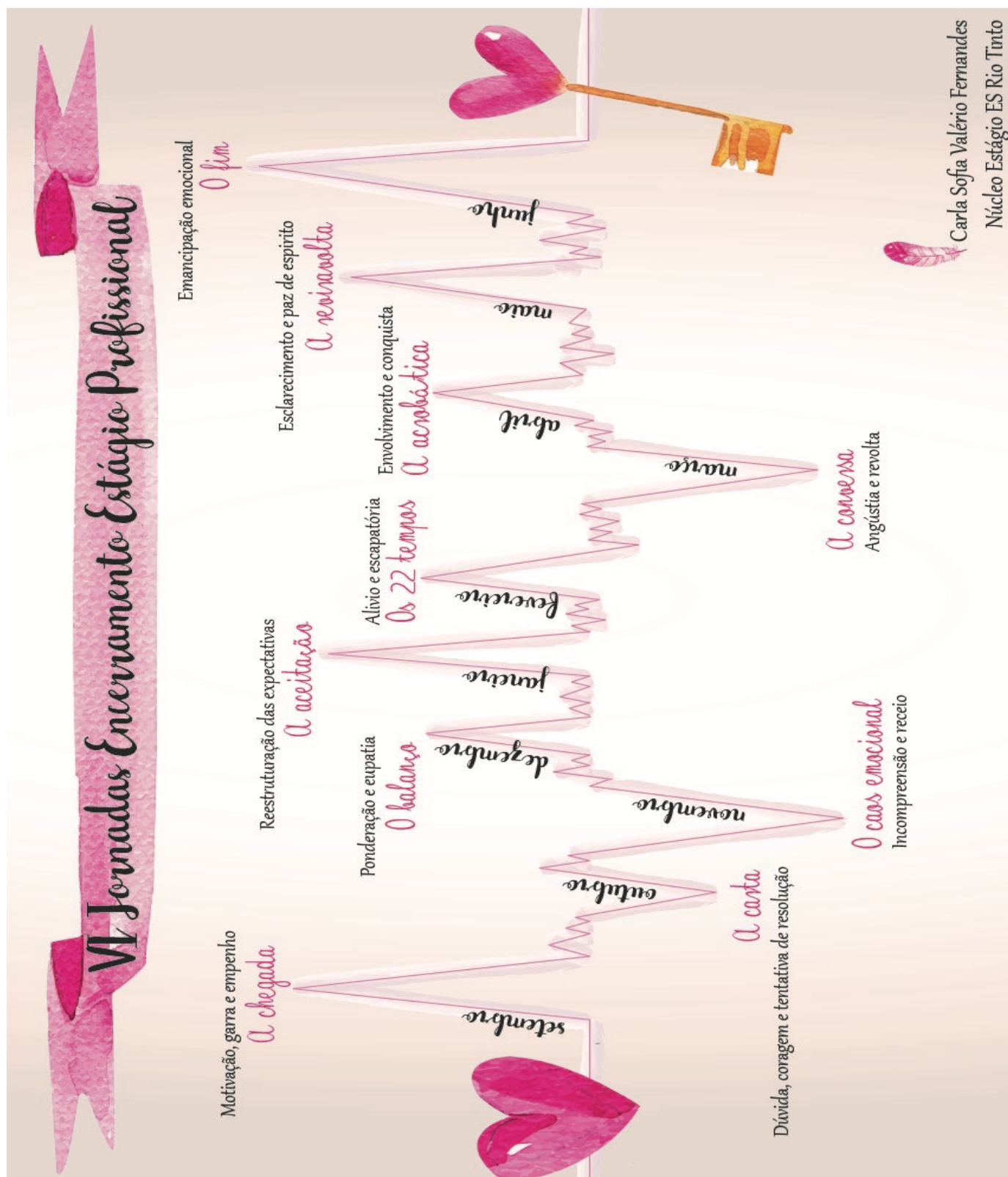
Anexo 5 – Diplomas de Participação no Torneio de Voleibol



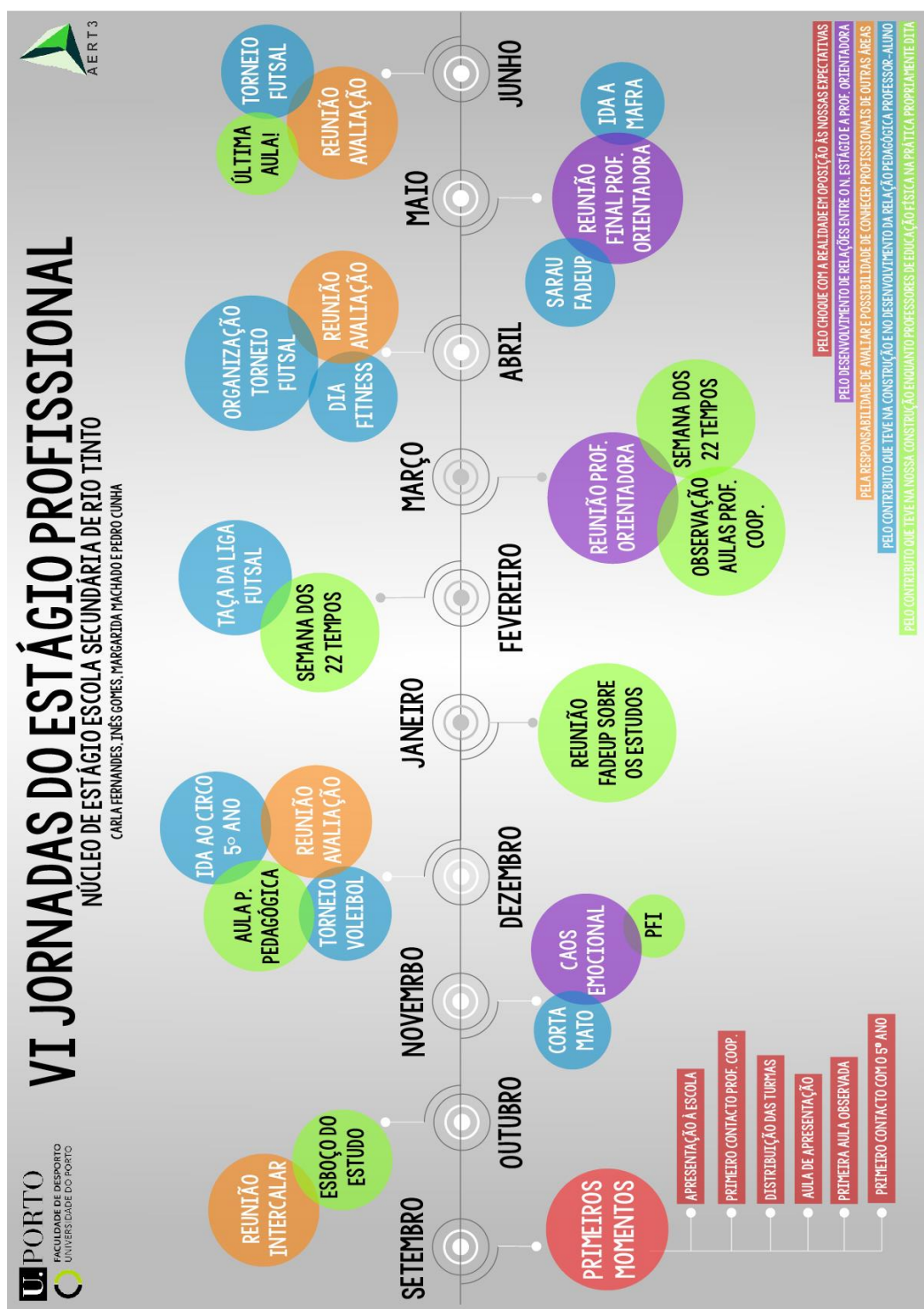




Anexo 8 – Timeline Individual – Jornadas de Encerramento do MEEFEBS



Anexo 9 – Timeline do NE - Jornadas de Encerramento do MEEFEBS



Anexo 10 – Guião Entrevista Focus Grupo

Questões da entrevista - Focus grupo do estudo investigação – ação:

Entrevista semi-estruturada

Tema	Perceção dos alunos acerca das alterações na forma de atuação no processo ensino-aprendizagem de um professor-estagiário			
Objetivos Gerais	- Compreender o que é o “bom professor de Educação Física” na visão dos alunos; - Averiguar a perceção dos alunos acerca das mudanças ocorridas na construção da identidade profissional da professora; - Averiguar a perceção dos alunos acerca das consequências que essas mudanças tiveram no processo ensino-aprendizagem.			
Blocos Temáticos	- Legitimação da entrevista e do tema; - Perceção das mudanças ao longo do ano; - Resultados/ consequências dessas mudanças; perceção dos alunos e sugestões.			
Estratégia	Entrevista semi-estruturada O discurso desenvolve-se de forma natural por parte dos alunos, após a realização de cada questão, estando a minha intervenção, apenas, responsável pelo direcionamento do pensamento dos alunos para a clarificação da exposição das suas opiniões.			
Bloco	Objetivos	Tópicos	Questões	Observações
1. Legitimação da entrevista e principais percepções dos alunos acerca do tema	Comunicar o objetivo do estudo; Agradecer a participação; Averiguar o que é, para os alunos, um bom professor; Compreender quais as principais características que os alunos identificam na professora; Compreender quais as características os alunos consideram mais relevantes.	Objetivos da entrevista e do estudo; O meu posicionamento perante a entrevista; Aplicação dos resultados; Importância dos alunos enquanto participantes; Entrevista anónima com gravação áudio.	O que é para ti um bom professor? Das características que referiste na resposta à pergunta anterior, quais delas caracterizam a tua Professora de Educação Física? Quais as mais importantes para ti?	Referir a importância da genuinidade e sinceridade das respostas, uma vez que se trata de um estudo e não de um julgamento pessoal de cada um.
2. Perceção das mudanças ao longo do ano	Identificar as alterações percebidas pelos alunos	- Alegria e entusiasmo (voleibol); - Receio (voleibol);	Desde o início do ano até agora, quais foram a diferenças mais marcantes na forma de atuação em contexto	Percecionar aspetos positivos e negativos; Permitir

		3. Desmotivação (voleibol); 4. Aceitação (futsal); 5. Resignação (futsal); 6. Dedicção (acrobática); 7. Esforço e empenho na melhoria (badminton).	de aula que a tua professora adotou? - Fazer comparações entre unidades didáticas, de modo a que eles encontrem diferenças, diferentes características e distingam momentos; - Voleibol no início da unidade e no final; - Voleibol para o futsal; - Futsal para a ginástica.	respostas espontâneas sem intervenção; Pedir exemplos práticos de momentos que identifiquem as percepções.
3. Resultados/ consequências dessas mudanças; percepção dos alunos e sugestões	Conhecer a percepção dos alunos relativamente às alterações que permitiram a construção da identidade profissional da professora; Compreender os aspetos a melhorar, tendo em conta a opinião dos discentes.	Percepção dos alunos acerca da evolução da sua professora; Consequências dessas mudanças; Aspetos a melhorar/ modificar.	Que diferença fizeram essas mudanças na forma como a caracterizas? Se pudesses acrescentar características à tua professora de Educação Física, de modo a melhorar a sua prestação, quais seriam? e porquê?	Questão geral antes de qualquer tipo de intervenção que possam direcionar o pensamento dos alunos para determinado indicador; Pedir exemplos práticos que tenham vivenciado ao longo do ano letivo.