



A Jornada Constrói-se Caminhando: A História de um Estudante Estagiário

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da 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: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Bruno Filipe Dutra Bacalhau

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Bacalhau, B. F. D. (2017) A jornada constrói-se caminhando: a história de um estudante estagiário. Relatório de Estágio Profissional. Porto: B. Bacalhau. 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-CHAVES: Estágio Profissional; Educação Física; Modelos de Ensino; Aprendizagem; Reflexão

Dedicatória

Aos meus **Pais**,

Porque sempre acreditaram,

Sempre me apoiaram,

Sempre me deixaram ser eu mesmo.

Ao meu **Irmão**,

Porque o vejo como um exemplo,

Porque a sua sinceridade e frontalidade me permitiram olhar, vendo.

À **minha Turma**,

Porque me ajudaram a ensinar, aprendendo,

Porque foram e serão sempre “os meus”.

Agradecimentos

Aos meus **Pais**. Seres fantásticos que nunca desistiram de mim acontecesse o que acontecesse. Que me deixaram seguir o meu caminho, caindo quando assim era necessário. Que me amaram desde sempre e para sempre!

Ao **“Zé” Diogo**. A pessoa mais “minha”, o meu orgulho e referência. O meu irmãozinho que me ajudou a ser eu mesmo.

Aos meus **avós, maternos e paternos**. Porque sempre me mimaram, sempre se preocuparam e nunca me deixaram sem um sorriso na cara.

Ao **Ildo** e ao **Samuel!** Porque as mais belas amizades funcionam como vigas que suportam os bons e os maus momentos. Obrigado pelas palavras e gestos.

À **Margarida Batista**. Por ter olhado para além do óbvio, por me ter ajudado a chegar onde queria estar. Obrigado pela amizade, eternizada na minha memória.

À **Sofia, Guedes, Guida, Tatiana e Lipa**. As meninas que me ajudaram a crescer. Obrigado pela sinceridade, e pelos momentos especiais que me proporcionaram.

Ao **Pintas, Xano, Saraiva, Alex e Cunha**. Obrigado pelo sorriso recorrente, pelas palavras amigas, pelo ombro seguro e pelo abraço reconfortante. Obrigado por terem entrado na minha vida.

Ao **Márcio**. Pela companhia numa fase de grande trabalho. Pelas palavras amigas e de confiança. Pelos momentos de intervalo que tanta importância tiveram. A prova de que os “antigos” ainda conseguem.

À família “**Os Bandinhos**”. Por me ter acompanhado desde o início da aventura. Por ter sido no seio da mesma que reaprendi a importância da escolha, da seriedade de almejar algo mais, de procurar elevar aquilo que é “meu”.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**. Por me ter acolhido e deixado navegar à procura de reencontrar o meu sonho.

À **Escola Secundária do Castelo da Maia**, por me ter recebido e deixado fazer parte da família.

Aos **Professores de Educação Física**, Alexandra Graveto, Ana Dantas, Bárbara Ribeiro, Eduardo Lobato, Eduardo Quelhas, Eduardo Silva, Manuel Almeida, Manuel Monteiro, Marta Ferreira, Ricardo Freitas Pires e Silvina Pais, pela enorme disponibilidade e ensinamentos, pelas constantes conversas e momentos de partilha. Em especial à **Professora Laura**, pela paciência quando era claro que eu possuía pés de chumbo, ao **Professor Manuel Almeida**, pelos momentos de alegria inesgotável, fosse no Desporto Escolar, fosse na “proximidade de cones”.

Um enorme agradecimento a todo o pessoal docente e não docente, por terem feito de mim parte da família, parte da mobília, sem rótulos nem adjetivos que não Professor.

À **Dona Simone e Dona Fernanda**, pelo carinho e atenção que sempre tiveram.

À **Dona Sandra**. Mulher fantástica que, apesar da cordialidade e respeito, sempre me tratou como um filho.

À **Dona Alcina**, ao **Senhor Fernando e Senhor Joaquim**. Porque todo o dia começava com o vosso sorriso, o vosso bom-dia. Pelo abraço que acompanhava todas as minhas saídas. Pelo carinho próprio e característico de cada um.

À “**minha**” **turma**. Aos meus pequenos adultos que fizeram desta história algo tão real e mágico. Porque ensinar e aprender andam sempre de mãos dadas. Obrigado por serem quem são.

Ao **André** e ao **Luís**, os meus companheiros de viagem. Pelo profissionalismo e amizade, pelo sorriso e pelos conselhos. Sem vocês não seria igual, não seria fantástico.

Ao **Professor José Carlos Monteiro**. Por ter sido uma fonte de inspiração, um exemplo a seguir. Pela forma como conduziu todo o processo, mantendo a seriedade aliada à vontade de nos ver crescer. Um enorme obrigado pela paciência, pelas conversas e pela amizade, por ter sido “o arquiteto” de um ano único.

À **Professora Doutora Paula Batista**. Pela constante exigência e prontidão de resposta. Pela necessidade de nos ver crescer. Pela confiança que demonstrou. Pelas palavras de conforto em momentos de alguma amargura.

Um agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes durante esta jornada

Índice Geral

Dedicatória	I
Agradecimentos	III
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
Nota Introdutória	XIX
Abreviaturas	XXI
1. Introdução	1
2. Quem sois e o que quereis?	5
2.1. De menino a homem!.....	7
2.2. O Estágio – expetativas iniciais: Como será?	13
3. Contextos – as pontes para o entendimento	15
3.1. O Estágio Profissional: que entendimentos?	17
3.2. Ser Professor no tempo atual – uma pequena (grande) ideia.....	19
3.3. O papel da Educação Física para uma formação eclética	21
4. O espaço da realidade e dos sonhos	25
4.1. A escola como instituição.....	27
4.2. A escola onde tudo começou	31
4.3. Os pupilos, as turmas	35
4.3.1. A turma residente.....	35
4.3.2. As turmas a três – um processo de partilha.....	38
5. Do pensamento à realização	39
5.1. Conceção e planeamento	41
5.2. Aprofundamento, reflexão e (re) ajustamento – um olhar sobre os Programas Nacionais de Educação Física	47
5.3. Planeamento anual	52
5.4. Unidade didática – a completude flexível	56
5.5. Plano de aula – o detalhe diferenciador	61
6. Espaços de interação	67

6.1. O Professor e o Aluno – a importância da relação pedagógica	69
6.2. Todos iguais ou todos diferentes? – Trabalho diferenciado, trabalho por níveis.....	71
6.3. Comunicação – o processo instrucional.....	73
6.4. O sucesso e a competição – fatores nucleares à aprendizagem	76
6.5. O centro do processo – o(s) aluno(s) como construtor(es) da aprendizagem	80
6.6. Ensaio curricular com modelos de ensino centrados no aluno: Um estudo em Voleibol no Ensino Secundário	83
6.6.1. Resumo	83
6.6.2. Abstract.....	85
6.6.3. Introdução.....	87
6.6.4. Objetivos.....	94
Gerais.....	94
Específicos	94
6.6.5. Metodologia	95
6.6.6. Resultados.....	104
6.6.7. Discussão	112
6.6.8. Conclusão.....	115
6.6.9 Referências Bibliográficas	117
6.7 Avaliação – “(in)gratidão a nu”	120
6.8 Mais que pensar e repensar – refletir.....	126
7. Professor fora do pavilhão	131
7.1. Construir a ponte entre a escola e os encarregados de educação – Direção de Turma	134
7.2. As quartas-feiras loucas – ténis de mesa.....	136
7.3. O corta-mato escolar – organizar e colaborar enquanto processo de tensão, drama e satisfação	137
7.4. Trabalho colaborativo – na Escola com e para os alunos.....	139
7.5. As viagens – um teatro, um pavilhão	142
8. O final – o que ficou?	145
8.1. Passado, presente e futuro!	147
8.2. A despedida, sem adeus!.....	151
Referências Bibliográficas	155

Índice de Figuras

Figura 1. Medidas da performance do GPAI (parte 1). Fonte: (Mesquita et al., 2015)	97
Figura 2. Medidas da performance do GPAI (parte 2). Fonte: (Mesquita et al., 2015)	97

Índice de Quadros

Quadro 1 – Planeamento Periodal (1º Período)	55
Quadro 2 – Cabeçalho de plano de aula 1	63
Quadro 3 – Corpo de plano de aula 1	64
Quadro 4 – Cabeçalho de plano de aula 2	65
Quadro 5 – Corpo de plano de aula 2	65
Quadro 6– Categorias de observação e componentes críticas do Game Performance Assessment Instrument (GPAI – Oslin et al., 1998) adaptado por Mesquita (2016)	96
Quadro 7 – Estrutura do Plano da UD.....	98
Quadro 8 – Valores médios das variáveis na Avaliação Diagnóstica (1) e Avaliação de Controlo (2)	104
Quadro 9 – Valores médios das variáveis na Avaliação Sumativa (3) e Avaliação de Retenção (4).....	105
Quadro 10 – Valores médios das variáveis da Avaliação Diagnóstica (1) e Avaliação de Controlo (2)	105
Quadro 11 – Valores médios das variáveis da Avaliação Sumativa (3) e Avaliação de Retenção (4).....	105
Quadro 12 – Valor de significância nas avaliações diagnóstica, controlo e sumativa nas diferentes variáveis	106
Quadro 13 – Valor de significância nas avaliações sumativa e de retenção nas diferentes variáveis	108
Quadro 14 – Classificação do Saber	109
Quadro 15 – Número de alunos por classificação.....	109
Quadro 16 – Média, máximo e mínimo de cotação	110
Quadro 17 – Dimensões da motivação – Continuum de Autodeterminação ..	110
Quadro 18 – Primeiro momento de aplicação do Continuum de Autodeterminação	111
Quadro 19 – Segundo momento de aplicação do Continuum de Autodeterminação	111

Quadro 20 – Terceiro momento de aplicação do Continuum de Autodeterminação	112
Quadro 21 – Plano de Atividades.....	133

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questão-aula de Voleibol	XXV
Anexo 2 – Quadro-problema (Voleibol)	XXVI

Resumo

Este documento materializa a narrativa do Estágio Profissional de um jovem (o estudante-estagiário), cujo sonho sempre foi “ser Professor”. A história contada procura revelar os sentimentos e vivências do estudante-estagiário, que surgiram durante o ano de estágio, bem como as “marcas” que ficaram. A presente narrativa pretende ser o retrato do caminho percorrido, desde o primeiro dia da caminhada, até ao término da mesma. A caminhada teve como palco uma escola da zona do grande Porto, que acolheu um Núcleo de Estágio, composto por três Estudantes Estagiários, e dois “arquitetos” – o Professor Cooperante e a Orientadora da faculdade. Em termos de estrutura, a história é composta por sete grandes capítulos: 1) “Quem sois e o que quereis?” – retrata, essencialmente, o percurso de partilha, as aprendizagens, as dificuldades e um caminho possível de seguir na procura para ser professor; 2) “Contextos – as pontes para o entendimento” – reporta os contextos da prática pedagógica, aliados ao entendimento do que é ser Professor de Educação Física, e da importância da disciplina; 3) “O espaço da realidade e dos sonhos” – discorre sobre o espaço onde tudo acontece, bem como os seus intervenientes; 4) “Do pensamento à realização” – onde o pensamento e a prática se associam; 5) “Espaços de interação” – aborda a importância da relação e do trabalho diferenciado, bem como um ensaio curricular com modelos de ensino centrados no aluno e reflexões acerca do avaliar; 6) “Professor fora do pavilhão” – reporta o trabalho para além da sala de aula; e 7) “O final – o que ficou?” – narra o final da viagem, as aprendizagens e as despedidas que, na realidade, não o são.

PLAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Educação Física; Modelos de Ensino Centrados nos Alunos; Aprendizagem; Motivação; Reflexão.

Abstract

This document materializes the narrative of a pre-service teacher about the practicum training, whose dream has always "to be a Teacher". The story tries to expose the feelings and emerged experiences of the pre-service teacher, during the practicum year, as well as the remained "marks". This narrative intends to be the portrait of the path travelled, from the first to last step, a travel that had a school in Porto as stage, which hosted a practicum group, composed of three pre-service teachers and two "architects" – cooperating teacher and faculty supervisor. With regard to the structure, this history is made up of seven major chapters: 1) "Quem sois e onde ides?" – portrays a journey of sharing, learning, difficulties and the many possible paths to follow to be a teacher; 2) "Contextos – as pontes para o entendimento" – report the contexts of pedagogical practice, as well as the understanding of what it is to be a Physical Education Teacher; 3) "O espaço da realidade e dos sonhos" – notice the space where everything happens, as well as its stakeholders; 4) "Do pensamento à realização" – where thought and practice come together; 5) "Espaços de interação" – announce the importance of the relationship and differentiated work, as well curricular project using student-centered teaching models and reflections about the evaluation process; 6) "Professor fora do pavilhão" – report the work beyond the classroom; and 7) "O final – o que ficou?" – revealed the end of the journey, the learning and farewells that, in reality, are not.

KEY WORDS: Practicum Training; Physical Education; Teaching Models; Learning; Motivation; Reflection.

Nota Introdutória

O presente relatório de estágio foi elaborado com recurso à narrativa de uma história, contada na terceira pessoa, e retrata a jornada de um pequeno adulto (o Estudante Estagiário). O presente documento não segue a estrutura formal habitual dos relatórios de estágio, contudo os diálogos entre personagens e o contar da história do estudante-estagiário, imbuída de sentimentos, têm em conta os conteúdos que um documento desta natureza deve conter. Em termos organizativos, a história segue uma linha temporal, coadjuvada com entendimentos de autores e excertos do diário de bordo do Estudante Estagiário, na procura de munir o texto de vivências reais em harmonia com um misto de personagens reais e quiméricas.

Abreviaturas

ANDDI – Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Intelectual

EJPC – Ensino do Jogo para a Compreensão

FADEUP – Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto

GPAI – Game Performance Assessment Instrument

MED – Modelo de Educação Desportiva

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Introdução

O Estágio Profissional é tido como o pináculo da formação inicial de estudantes, cujo sonho e aspiração passa por ser Professor. No entendimento de Batista e Queirós (2013), o objetivo primordial deste espaço de formação inicial é dotar os Estudantes Estagiários da oportunidade de entrar no que é tido como cultura escolar e, ao mesmo tempo, dar-lhes oportunidade de conhecer os contornos característicos da profissão (Queirós, 2014). As mesmas autoras (2013) defendem que a vivência na escola permite aprofundar as várias dimensões da profissão docente, algo que não acontece em contextos distintos.

Ao chegar à escola, ao espaço de exercício profissional, acontece o contacto real com os espaços inerentes à profissão e, conseqüentemente, vivenciam-se momentos de transformação, dos saberes académicos em saberes profissionais, erguendo assim uma conduta pessoal (Nóvoa, 2009). Como em tudo o que é novo, a existência da ideia de “choque com a realidade” está bem presente na fase inicial do estágio, contudo, é algo que não deve ser tido como processo negativo, na medida em que faz parte, intrinsecamente, da formação neste espaço repleto de aprendizagens que somente são possíveis na prática. No decurso do estágio, é fulcral a adoção de uma postura crítica e reflexiva por parte do estudante-estagiário, na procura de superar as contrariedades que se possam colocar (Queirós, 2014).

No que concerne ao enquadramento institucional do Estágio Profissional, o mesmo integra o plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O processo intitulado Prática de Ensino Supervisionado (PES), é acompanhado por um Professor Cooperante, membro da escola onde é realizado o estágio, e um Professor Orientador, membro da Faculdade de onde é oriundo o Estudante Estagiário, cujo objetivo passa por acompanhar e orientar o mesmo de forma mais distante. Tendo em conta o referido, o presente documento procura dar corpo a um conjunto de experiências, desafios e aprendizagens, que aconteceram ao longo do Estágio Profissional.

Em termos de estrutura, o relato é composto por sete capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Quem sois e o que quereis?”, espelha o percurso até ao

estágio, bem como as expectativas para o mesmo. O segundo capítulo, “Contextos – as pontes para o entendimento”, é de teor mais teórico, materializado com um breve discorrer acerca do(s) entendimento(s) do Estágio Profissional, bem como sobre o que é ser Professor de Educação Física. O terceiro capítulo, “O espaço da realidade e dos sonhos”, enfatiza os sentimentos vividos aquando da chegada à escola, bem como a sua caracterização e dos seus constituintes. No quarto e quinto capítulos, “Do pensamento à realização” e “Espaços de interação”, respetivamente, é dada voz aos desafios que o estágio proporcionou, às soluções e estratégias que foram necessárias para que estes fossem ultrapassados, em suma, um olhar próprio sobre o processo de ensino-aprendizagem. O sexto capítulo, “Professor fora do pavilhão” reporta as atividades desenvolvidas “extra-aula”, isto é, as tarefas e marcos que decorreram nesta participação. Por último, mas não menos importante, “O final – o que ficou?”, é posto “a nu” os sentimentos resultantes da viagem vivida, as aprendizagens mais marcantes, os momentos de evolução e a breve despedida, que “não o é”.

2. Quem sois e o que quereis?

2.1. De menino a homem!

Como todas as histórias, esta também começa por “era uma vez” e, sendo assim, era uma vez um casal apaixonado que, a certa altura da sua vida, resolveu ter um filho. Daí, até à notícia que a menina estava grávida, foi um pequeno lapso de tempo. Tudo indicava que esse menino iria nascer saudável, do tamanho de uma garrafa de água e redondinho como uma bola de andebol.

Na madrugada do décimo terceiro dia do mês de Dezembro, logo no início do século XX (sensivelmente pela meia noite e vinte), veio ao mundo um menino sorridente, pequenino e redondinho. Sem chorar ao dar de caras com o mundo, perspetivaram-se coisas sorridentes para a criança, começando logo pelo nome que o tal casal escolheu, Bruno Filipe. Contam os mais próximos que meros segundos após ter nascido, o menino sorriu para o Pai. A controvérsia acerca da primeira palavra – “papa” ou “papá” – ainda hoje é motivo de discórdia entre o casal.

Com o passar do tempo, e crescendo a olhos vistos, o Bruno “menino sorridente” foi começando a andar, a correr, a saltar e a mergulhar para o chão. Na belíssima ilha Terceira, no arquipélago dos Açores, os campos verdes deste espaço privilegiado, convidavam a correr e a saltar, sendo assim que o Bruno foi crescendo como um pequeno “kanguru”, com covinhas nas bochechas.

No seio de uma família protetora, o menino cresceu saudável e num ambiente controlado. Por opção dos pais, teve uma ama ao invés de frequentar a creche, tendo ingressado aos quatro anos num conceituado colégio da ilha, o Colégio de Santa Clara. Aí, diz-se, passou os momentos mais marcantes da sua infância. Estudou, brincou, criou laços afetivos e fez inúmeras malandrices, algumas com certa “sofisticação” para a idade, outras fruto da imaturidade e do crescimento (ou falta dele). Ao longo dos 8 anos aí passados, o Bruno começou a aperceber-se da realidade do mundo. Este foi o espaço onde permaneceu até terminar o 6º ano de escolaridade, ingressando de seguida numa escola pública; um mundo bem diferente daquele a que estava habituado!

– Serei o melhor do mundo! – Dizia ele inúmeras vezes, sem atribuir dificuldade a nada do que fazia, pensando até que o mundo seria algo atingível, algo que se dobraria a seus pés.

No Ensino Secundário, o pequeno menino começou a crescer, a tornar-se um adolescente. A sua avó materna, uma mulher de grande sabedoria e experiência de vida, por diversas vezes lhe dizia para tomar atenção com o que fazia, para ser crescido.

– Já és um “homenzinho” Bruno – Dizia ela com aquela voz doce que a caracterizava.

– Sou um “rato” – dizia ele com ar trocista, usando a mesma resposta que quando era mais pequeno dava ao avô materno.

– És um homem ou um rato? – Perguntava-lhe o avô sempre que o menino começava com as suas “traquinices”.

O ambiente saudável em que a criança estava inserida foi um fator potenciador de crescimento e da construção de um pensamento que almejava a excelência.

Retornando aos estudos, pode afirmar-se que o Bruno era uma criança inteligente, ou assim era caracterizado. Na verdade, o Bruno nunca aparentou necessidade de estudar, de aprofundar em demasia o que lhe era ensinado na escola. O menino possuía uma memória quase fotográfica e, ao contrário do seu irmão mais novo, não tinha necessidade nem gosto pelo estudo aprofundado.

Após terminar os estudos no Colégio, o menino, o pré-adolescente, tornou-se num adolescente ou, como ele próprio gostava de apelidar, num pré-adulto. Encontrou em si a necessidade de crescer, uma vontade incessante de queimar etapas, de se tornar homem. Foi nessa altura que a necessidade de tomar decisões sérias, de crescer como ele tanto queria, aconteceu. Filho de pais que tinham como objetivo primordial que os filhos fossem além do que eles próprios tinham conquistado, sem no entanto colocar em causa a felicidade deles, o Bruno viu-se perante a decisão mais séria da sua vida: escolher o curso superior que iria frequentar.

Na altura a grande paixão do menino, aquilo a que este dedicava mais tempo, era o Desporto. Desde tenra idade que o Bruno dizia que se tornaria no “melhor do mundo”, algo que se liga de forma muito forte ao Desporto. Ainda dentro da barriga da Mãe, já se notava que os pontapés eram demasiados para uma criança dita “normal”, que iria existir algo mais, algo com bola. Após

demonstrar, ainda em bebé, que andar e correr eram atos demasiado naturais e fáceis para ele, o menino teve a oportunidade de experimentar diversos desportos. Ele nadou, as mais diversas técnicas! Praticou Ténis, onde até demonstrava alguma apetência, mas onde era notória a ausência de algo, faltava-lhe o sorriso que lhe era característico. Gostava do ténis, mas não se sentia totalmente identificado com a modalidade.

Antes do seu desporto predileto, porque sim, o menino tinha o seu desporto preferido, os pais resolveram deixá-lo escolher algo novo, algo diferente. Foi então que o Bruno, enchendo-se de orgulho por ter em suas mãos a possibilidade de fazer uma escolha importante, optou pelo Voleibol. Aí sim! Tinha encontrado uma modalidade que lhe proporcionava aquele sorriso prolongado, que salientava as “cavinhas” características daquela cara redonda. A verdade é que o menino era bom, muito bom mesmo, e contrariamente ao expectável, a desmotivação acabou por acontecer. Até aos dias de hoje, a família se pergunta o “porquê” da saída tão abrupta da modalidade, resposta esta que, para os mais atentos, rapidamente foi descortinada.

Por esta altura o menino também praticava futebol. Sportinguista convicto queria ser o próximo Eusébio, figura mítica do clube rival, o Benfica, isto apesar de na altura não atribuir grande importância à rivalidade clubística.

– Mano, quantos golos marcaste no treino? – Perguntava o pequeno irmão, para o qual o Bruno era o maior herói.

– Bastantes – Respondia o Bruno, ao mesmo tempo que esboçava um pequeno sorriso.

– Então não estás contente? – Ripostava o irmão, notando-se um ar de preocupação na criança de apenas 3 anos, mesmo que a pergunta nunca obtivesse resposta.

Um dia, levou para o treino, por mero acaso, um par de luvas. Ao chegar ao recinto, o Bruno disse ao seu treinador: – Pedro! Posso ir à baliza?” – A questão deixou o treinador sorridente e, simultaneamente, curioso. A decisão foi de deixar o menino experimentar.

Quem diria que o rapaz, magrinho e que era avançado, tinha mais jeito para ficar atrás, para organizar a equipa e para solidificar a defesa. A partir do

primeiro treino, em que o menino experimentou a posição de guarda-redes, começou a ser construída outra bela história na vida do Bruno. Uma história que daria um conto, com episódios repletos de novidades.

Logo após a mudança de posição, começou a ser construída a pequena, mas bonita, carreira de guarda-redes do Bruno, que começou no Sport Clube Lusitânia, onde permaneceu até terminar o 6º ano de escolaridade.

De seguida, e já mais perto de casa, ingressou no Sport Club Praiense, onde aprendeu e cresceu, onde se tornou parte do homem que hoje diz ser.

– Gosto disto! Gosto de aqui estar! – Dizia ele com convicção.

Passaram os anos e ao menino, já ciente das suas capacidades, e sempre com a ideia vincada de que iria ser o melhor do mundo, surgiu a possibilidade de alcançar um feito não atingido ainda por qualquer outro jovem jogador da ilha – ser emprestado a outro clube. O Bruno nem pensou duas vezes! Queria desesperadamente ganhar, ser campeão de ilha, dos Açores, de Portugal. E assim, seguiu rumo ao Juventude Desportiva Lajense, no qual, após um ano recheado de títulos desportivos, surgiu a oportunidade de escolher entre ficar no Lajense ou regressar ao Praiense.

Os pais, querendo que o filho se sentisse feliz e realizado, deixaram-no tomar a decisão sozinho. Assim, deram-lhe a oportunidade de pensar, refletir e agir em conformidade com o que ele sentia.

– Tenho que fazer as contas – Dizia ele.

– Em 2010 quero estar na seleção nacional! – Pensava o menino, sempre com a maior das convicções de que tal feito iria acontecer.

Decidiu ficar, permanecer no Lajense e ganhar tudo! Felizmente ou infelizmente, chegado o ano de 2008, o Bruno necessitou de dar um novo rumo à sua vida.

Nessa altura, já com 17 anos de idade, achando-se adulto, o Bruno teve que decidir o Curso Superior que queria frequentar. Após concluir o Ensino Secundário, sem grande dificuldade, o percurso normal e esperado era o ingresso no ensino superior. Neste espírito, numa das muitas conversas com os pais, foi confrontado com uma frase marcante: “escolhe o que te fizer feliz”. Esta frase ainda ecoa na sua cabeça sempre que recorda o passado.

O jovem adulto, como gostava de ser apelidado, decidiu que iria ser Professor de Educação Física, muito devido à sua Mãe, ela também Professora e “enciclopédia desportiva”. É correto afirmar que, a generalidade das crianças, acaba por encontrar no seio familiar, razões que as levam a decidir a profissão a seguir (Mendes, 2002).

– Gosto de desporto, gosto de Educação Física! – Pensava para si mesmo.

Assim, escolheu o curso de Ciências do Desporto, caindo de paraquedas na cidade invicta, na cidade do Porto. Esta escolha do pequeno adulto foi influenciada pelas suas vivências passadas, neste caso pessoais e desportivas. De facto, como referido anteriormente, o Bruno cresceu no seio de uma família apaixonada pelo Desporto e com uma referência a nível educativo muito forte, a da sua Mãe. Esta influência é reportada por Dubar (1997), que refere que as vivências e aprendizagens são fatores preponderantes nas escolhas do individuo acerca do caminho a seguir, designadamente a opção pela profissão.

Aqui a história sofre mudanças. O menino doce e sorridente acabou por se tornar irresponsável e desleixado. Aquele que tanto queria ser apelidado de “jovem adulto”, nada mais era que uma criança no corpo de um homem.

Pelo meio desta aventura o Bruno decidiu trabalhar, fazer algo mais! Sentia que algo estava a faltar, não sabendo precisar o quê. E foi assim que entrou na Associação Nacional do Desporto para a Deficiência Intelectual (ANDDI), que lhe abriu portas que nunca imaginou existirem. Na ANDDI começou a dar treinos de Atletismo Adaptado e acedeu à Cédula de Treinador de Atletismo, Nível 1, para Desporto Adaptado. Esta conquista foi motivo de orgulho para os mais próximos.

– Não deixo isto. Tenho os meus meninos – Repete o Bruno, sempre que é confrontado com a realidade atual.

– São mais de 5 anos de alegrias, de trabalho e contributo! – Salaria de forma veemente, sempre que fala da sua paixão, dos seus meninos, do seu trabalho

A nível académico, logo no primeiro ano do seu percurso na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, começam a surgir “problemas”. Passados três anos, começa, já tarde, a pensar no que realmente importa, naquilo que é

nuclear para a sua formação. O menino vira homem por instante e pensa de forma mais profunda sobre a sua vida, sobre o rumo da mesma.

– Que ando a fazer da vida? – Questionava-se diversas vezes por dia.

– Sou mais que isto! – Dizia bem alto em frente ao espelho, procurando que a realidade se invertesse e que tudo desaparecesse como que por magia.

Todas as escolhas erradas tomadas pelo jovem adulto acabaram por fazê-lo crescer. As palavras da família e dos amigos verdadeiros, aqueles que nos dizem o que precisamos de ouvir e não aquilo que queremos ouvir, conduziram o Bruno de volta para o caminho certo.

– Como seria a minha vida se as escolhas tivessem sido outras? – Pensou o Bruno enquanto olhava para o mar, sentado numa rocha.

Prometeu a si mesmo e aos seus pais, que iriam orgulhar-se dele, que não mais os iria desiludir. Doeu-lhe ver chorar aqueles que tudo fizeram para que ele não chorasse. Nessa fase, o empenho e o trabalho voltaram a fazer parte do dia-a-dia do Bruno.

Em 2015/2016, enquanto cortava o cabelo, o Bruno recebe um telefonema.

– Padrinho! Entraste! – Dizia o António, um dos seus afilhados, do outro lado da linha.

– Como? Quando? Onde? – Respondeu o Bruno, ainda meio confuso.

– O teu nome aparece na lista de colocados no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. – Ripostou o António, num tom carregado de alegria

Finalmente voltou o tal sorriso! Finalmente surgiram as tais “covinhas” cheias de convicção. A partir desse momento, da receção do telefonema durante um simples corte de cabelo, a história de como um menino se tornou homem, de como um aluno se tornou professor, continuou a escrever-se.

2.2. O Estágio – expectativas iniciais: Como será?

Para este novo ano, esta nova experiência, as expectativas do já quase adulto, eram bastante elevadas. A vontade de colocar em prática as aquisições, as aprendizagens do ano transato, marcado por trabalho com critério era gritante.

– Irei melhorar a minha atuação enquanto futuro professor! – Dizia o futuro professor, num tom de voz confiante.

– Serás o que sempre quiseste ser, o que fizeres por ser! – Respondia o seu irmão Diogo, aquele menino mais novo, que era olhado como um exemplo, apesar da sua idade.

A recorrente esperança de uma aprendizagem maximizada pelos seus futuros pares, pelas experiências que estavam por vir, era vivida com uma enorme emoção, característica habitual de quem começa a desenvolver algo pelo qual diz estar apaixonado.

– Tenho convicção que irei conseguir cativar os meus alunos, mostrar-lhes a importância da disciplina de Educação Física. Irei torná-los seres com elevado reportório, não só motor, como também social e cívico. – Pensava o Bruno, não sabendo o que o esperava, nem com o que poderia contar nessa nova etapa da sua vida.

Após saber os colegas com quem iria partilhar o espaço, o trabalho, o pequeno adulto encheu-se de motivação, de vontade e de alegria pelo facto de reencontrar amigos, de reencontrar exemplos, com quem teve a oportunidade de passar o seu primeiro ano de Mestrado.

– Sinto-me privilegiado – Pensou para si mesmo.

– São pessoas com um conhecimento profundo, que certamente irão potencializar as minhas qualidades, bem como ajudar-me a lapidar as minhas lacunas – Transmitia à sua Mãe, mulher de enorme valor, que se encontrava cheia de orgulho, com um sorriso gigante, próprio de quem lutou contra marés, contra adversidades, tudo para ver o filho acreditar em si de novo.

Estava então o Bruno, o pequeno adulto, cheio de expectativas e determinação, sem sequer ter começado aquela que seria a nova etapa da sua

vida. Tinha criado enormes expectativas sobre o novo processo a que estaria sujeito.

– Como serão os alunos? Como será a escola? – Questionou-se incessantemente durante as suas curtas férias de Verão.

3. Contextos – as pontes para o entendimento

3.1. O Estágio Profissional: que entendimentos?

Com as emoções à “flor da pele”, emergiu a necessidade de aprofundar o entendimento do que seria verdadeiramente “O Estágio Profissional”.

– É muito mais que uma mera unidade curricular, uma simples disciplina da faculdade. – Pensava assim o pequeno adulto, sem grande noção do momento pelo qual passaria.

No processo de indagação acerca do estágio, o pequeno adulto encontrou informação que ilustrava que, enquanto unidade curricular, o Estágio Profissional possuía duas componentes que, apesar de distintas, se interligavam no final. A Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio Profissional.

– Tudo isto tem regulamento? – Questionava-se enquanto passava a mão na cabeça, ainda abalado pela quantidade de informação com que se deparava.

Tendo feito a sua pesquisa, o Bruno confirmou a ideia de que a Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo integrar o Estudante Estagiário na prática e vida profissional, de uma forma gradual e coerente.

– Tudo é mais que apenas dar aulas! – Afirmou, ainda agitado por toda a informação recolhida.

Continuou a ler os documentos que lhe tinham sido facultados pela Faculdade, e apurou que existiam outros objetivos delineados para os Estudantes Estagiários, como o desenvolvimento do desempenho crítico e reflexivo, aliado ao fortalecimento de todas as competências profissionais indispensáveis para a correta formação de futuros docentes.

– A superação dos desafios intrínsecos à profissão passa, em grande parte, pela correta assimilação e implementação das aprendizagens intrínsecas à tua prática pedagógica – Partilhava com ele a sua Mãe, que considerava um alicerce da sua vida.

Apercebeu-se ainda que um ensino da Educação Física de qualidade tem como pilar o “Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organiza-se nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade e Desenvolvimento Profissional”

– Terei de encarar o Estágio Profissional como um processo de aprendizagem, como um espaço de desafios e aquisições do Estudante Estagiário – Partilhava o Bruno, com a mente cheia de informação e um sorriso espelhado na sua cara.
– Procura ser o melhor profissional possível, procura transcender-te! – Palavras proferidas pelo Diogo, o irmão mais novo que funcionava como exemplo a seguir.
– Tenho que aprender mais! Tenho que procurar, aprofundar, melhorar! – Pensava ele, sempre convicto de que esta iria ser, até ao momento, a melhor e maior experiência da sua vida. – O caminho a seguir será longo, mas valerá a pena. – Continuou, numa alusão à necessidade de um professor estar em constante aprendizagem, desenvolvendo novas competências (Batista & Queirós, 2013).

A verdade é que, atualmente, o professor está em constante aprendizagem, isto é, não basta possuir apenas conhecimentos teóricos, devendo os mesmos ser renovados e adaptados ao longo do tempo. O Bruno, enquanto estagiário, deverá procurar desenvolver uma constante capacidade reflexiva que lhe permita melhorar, deve ser capaz de compreender a prática em si, melhorando-a e potencializando a aprendizagem dos alunos. O Estágio Profissional visa isso mesmo, a melhoria e aperfeiçoamento do estagiário na sua capacidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Um professor só ensina o que sabe, mas também só pode ensinar quando está disposto a aprender.

Esta consciência crítica e reflexiva advém das situações proporcionadas pelo Estágio Profissional, devendo o mesmo ser encarado como uma nova etapa evolutiva, como um momento de superação de quem quer melhorar mais e mais, nunca esmorecendo com as dificuldades encontradas. Segundo Batista (2011), a competência deverá ser encarada com um processo contínuo e inovador de aprendizagens, pelo que o estudante-estagiário deve assumi-lo como tal.

É aqui que reside todo o problema que possa surgir, a capacidade de encarar todas as adversidades como mais um degrau a ultrapassar.

– Procurarei uma docência mais eficaz e eclética! Para além de ensinar Desporto, não me posso esquecer que estamos a formar os homens e mulheres

de amanhã. – Palavras de grande convicção vindas de um rapaz cheio de sonhos.

3.2. Ser Professor no tempo atual – uma pequena (grande) ideia

Importante salientar que a profissão escolhida pelo nosso pequeno guerreiro, é muito mais que lecionar aulas, que apenas bolas, redes e linhas.

– A educação como uma capacidade civilizante – Lia, fechado no seu quarto, transbordando dúvidas sobre o que encontrara no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação.

– Quatro pilares? – Questionava-se o Bruno, ao mesmo tempo que recordava os tempos de Pedagogia, onde a palavra “ pilar ” fora proferida por diversas vezes.

Certo é que a Educação para o século XXI, assenta sobre quatro pilares fundamentais, «aprender a conhecer», «aprender a fazer», «aprender a viver juntos» e «aprender a ser», mas este quadro era algo que não estava bem assimilado pelo nosso projeto de professor.

Numa tentativa de dar corpo ao seu conhecimento, de aprofundar a temática do que é ser Professor, o Bruno socorreu-se dos seus textos e de documentos marco acerca da temática. – Segundo Nóvoa (2009), um Professor deve estar integrado na sua profissão, deve aprender com os seus pares, procurando capacitar-se para responder aos diversos desafios da instituição escola. – Falava para si, numa tentativa de interiorizar a informação. – Ser Professor é desenvolver e aperfeiçoar constantemente as suas competências, é construir uma base de trabalho baseada na reflexão crítica sobre a prática, ao mesmo tempo que constrói e reconstrói a sua identidade como profissional. – Continuou o pequeno adulto, continuando a aprofundar o pensamento de Nóvoa (1992).

O ato de ser Professor vai além do simples facto de ter “jeito para a coisa”. O Bruno conseguiu chegar à conclusão que o saber ensinar não pode, por si só, ser tido como a verdade universal, como a necessidade singular para a profissão. Apesar da importância atribuída ao fator “saber ensinar” é imperativo que o Professor cative o aluno a aprender. – O Professor terá que conseguir saber

chegar ao diferentes alunos, procurando potencializar a aprendizagem dos mesmos nos diversos níveis.

Contrariamente ao que se possa pensar, o Bruno, por diversas vezes, ouvia a sua Avó, mantendo um gosto enorme nas suas largas conversas, repletas de informações do antigamente e com um misto de safadeza nas palavras utilizadas. – Antigamente, um Professor era uma figura de enorme valor, era visto como alguém de grande importância. – Partilhou a Avó com o neto, num momento em que esta recordava os seus tempos de infância.

A frase proferida pela sua Avó levou o Bruno a pensar, repensar, refletir. Aquele pequeno momento de conversa fez o pequeno adulto resgatar a palavra “responsabilidade”, muitas vezes ouvida durante o seu primeiro ano de Mestrado. Naquele momento, surge o pensamento de que um Professor tem das maiores responsabilidades que existe, que um Professor deve manter uma postura e uma presença que sejam tidas como referência, pois este está em constante julgamento por parte dos alunos (Freire, 2002), que o olham como um exemplo a seguir, como alguém que tocou o desejo de alguns deles.

Dito isto, e no caso do Professor atual, mais concretamente do Professor iniciante, como era o caso do Bruno, o trabalho acaba por ser redobrado. A necessidade de ensinar e aprender a ensinar são coisas que veem de mãos dadas, sendo que essa relação é algo que só vai desaparecendo com o tempo, com a experiência (Feiman-Nemser, 2001). Ainda assim, o Professor iniciante e o Professor experiente possuem a mesma missão, o mesmo objetivo, que é formar.

Chegada a noite, já bem noite, o Bruno continuava a tentar ler sobre o que é ser Professor nos dias de hoje, o que é educar uma criança. – Só mais uma frase. – Pensava o pequeno adulto para si mesmo, quase adormecendo na cadeira da cozinha. – Nóvoa!. – Exclamou, enquanto olhava para o computador e lia, num tom meio adormecido. – “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (Nóvoa, 2009, p. 3).

3.3. O papel da Educação Física para uma formação eclética

Numa tarde de sol, coisa que, no Inverno, acaba por não ser muito frequente na belíssima ilha Terceira, nos Açores, decorreu uma pequena conversa, que se revelou repleta de aprendizagens.

– Mas afinal o que é a disciplina de Educação Física? O que ela comporta e ambiciona? – Perguntava o Bruno ao Eduardo, um Professor de Educação Física e um senhor com enorme vontade de ver a “gente nova” a “pegar no país”.

– Já ouviste falar dos quatro pilares da educação? – Perguntou o Professor, em jeito de enquadramento, na procura de capacitar o futuro professor de Educação Física.

– Já li! – Afirmou o Bruno, com convicção de que tinha as ferramentas necessárias para enfrentar a tarefa que se avizinhava.

– Bruno, de forma prática a Educação Física permite a utilização de instrumentos de compreensão e conhecimento direto do professor para o aluno e de aluno para aluno – Disse ele o Professor Eduardo, logo de seguida, como se tivesse decorado todos os documentos aprofundados durante os dias de férias.

– Isso comporta o “aprender a conhecer”, mas há muito mais Bruno – Respondeu sorridente o Professor, ao mesmo tempo que bebia a sua água com gelo e limão.

– Agir sobre o meio envolvente, participar, compreender adaptabilidade e cooperação ao mesmo tempo que desenvolves a capacidade de realizar o teu trabalho com eficiência e eficácia, não apenas individual, mas também entre todos. – Continuava o Professor, sem pausas na conversa, ao mesmo tempo que olhava o pequeno adulto nos olhos e sorria.

A verdade é que, sendo estes os focos da educação, cabe ao professor de Educação Física utilizar de forma prática todos os instrumentos e valores que circundam o desporto e a prática de exercício físico.

– E a vertente da saúde? É que não tenho esta como valor central à disciplina.

– Contrapôs o Bruno, fazendo referência a valores extrínsecos da disciplina, algo que advém como um mero resultado, ao mesmo tempo que pensava ser o dono da verdade, da sua verdade.

– Mas e a constante luta contra a obesidade? A luta contra a inatividade de que tanto falavas? – Respondeu o Professor Eduardo, pedindo mais uma água, desta feita sem gelo e limão, o que indicava que a conversa tinha atingido graus de seriedade diferentes.

– Espero que saibas, pois estudaste o suficiente, que o exercício físico e a sua prática regular trazem benefícios em todas as áreas do ser humano! – Continuava, já com um olhar diferente, quase como quem está a defender uma ideologia singular e característica.

– Sei sim! A “nossa” disciplina é a única capaz de desenvolver essas áreas. – Respondeu o Bruno, já sem o sorriso, mas com um olhar cerrado e sério, como se a conversa tivesse tocado numa ferida antiga.

– A Educação Física visa o ensinamento sobre a diferença entre o jogo animalesco, a desorganização sistemática, para um jogo com regras, dotado de conhecimentos teóricos e possuidor de competências motoras, cognitivas e sociais. – Arrebatou o Professor, prosseguindo logo de seguida. – Para além da aquisição de condição física, deverás ter em conta a estruturação do comportamento motor, bem como a formação pessoal, cultural e social. – Numa clara alusão a Crum (1993).

As suas palavras fizeram o Bruno recuar no tempo, recordar os diversos textos que leu no seu primeiro ano de Mestrado, mais concretamente um excerto onde dizia que a Educação Física está balizada em conteúdos desportivos com elevado grau de especificidade, tornando a mesma um fenómeno social cultural e biológico (Batista & Pereira, 2014).

– Procura, sendo tu mesmo, uma transferência positiva, sempre focado em ensinar os teus alunos, ao mesmo tempo que os tornas capazes de utilizar ferramentas para melhorar o seu dia-a-dia.

Após um momento de silêncio, inferior a um minuto, mas que para o Bruno mais parecia uma eternidade, o Professor Eduardo finaliza dizendo: – A capacidade emancipatória, a habilidade de juntar a elegância e os movimentos ao prazer, hábitos favoráveis, tomada de decisão, ser crítico e procura constante pela melhoria, são alguns motivos que enaltecem a importância da nossa disciplina.

O rapaz, verdadeiramente entusiasmado, responde num tom sério, rodeado daquele sorriso que tanto o caracteriza: – Fazer com que os meus futuros alunos consigam ultrapassar barreiras e que adquiram competências motoras e sociais! Serão estes dois dos meus grandes objetivos!

– Poderás não estar preparado, poderás inclusive fazer asneira durante algum tempo, mas a tua visão orgulha-me! – Finalizou o Professor, ao mesmo tempo que olhava o menino nos olhos e lhe deslizava a conta entre sorrisos.

4. O espaço da realidade e dos sonhos

4.1. A escola como instituição

A instituição escola não pode ser considerada apenas como um espaço físico, alienada de valores que a transcendam. Estando sedento de conhecimento, o Bruno sentiu a necessidade de aprofundar a temática “escola como instituição”, algo que havia sido tema de trabalho no ano transato.

Sempre existiu a necessidade de olhar para o local de trabalho como algo mais que um mero espaço. Para tal, e como seria de esperar, o nosso pequeno adulto necessitou de realizar mais uma pesquisa, desta feita de forma mais aprofundada.

– Um estudo sobre a escola como instituição? Um aprofundamento constante sobre temáticas que me ultrapassam? Siga para a frente então. – Pensou o pequeno adulto, num breve momento de introspeção, seguindo sempre a sua forma característica de falar.

Seguiu-se então a pesquisa referida, o aprofundamento necessário. Tendo em conta o referido, suscitou-se no nosso menino, a necessidade de aprofundar a temática junto de alguém com conhecimento de causa, conhecimento de terreno. Então, e pensando, talvez em demasia, a quem poderia recorrer, acabou por telefonar à sua Mãe, figura basilar em todo e qualquer momento de aperto.

– Mãe?! Preciso de ajuda. – Disse, com um tom ligeiramente preocupado.

– Que se passa filho?! – Respondeu a Mãe, já com a preocupação que lhe é característica, quase que pensando que alguma tragédia se tinha abatido sobre o Bruno.

– O que é a escola? A escola como instituição? – Perguntou.

Após uns segundos para respirar, lá obteve uma resposta, tendo a mesma surgido somente após uma frase característica, frase que tantas vezes ouviu, que tantas vezes fez por surgir: – Tu não és certo! – Respondeu-lhe a Mãe – Tu ias matando-me de coração! – Prosseguiu.

– Não sei se sou a pessoa mais indicada para te responder Biuka. – Disse a senhora, fazendo referência ao nome carinhoso pelo qual era apelidado em criança. – Mas aqui vai!

– A instituição escola é, no meu entender, um meio cujo principal objetivo passa por garantir a educação para todos, assegurando uma formação eclética, a diversos níveis, sejam eles socioculturais, intelectuais, físicos e pessoais. – Atira a sua Mãe, quase sem dar preparação de encaixe ao pequeno adulto, mostrando inclusive que o seu conhecimento estava corroborado com concretismos específicos.

– Uma escola de todos e para todos? – Questionou o Bruno, fazendo alusão a uma frase que sempre esteve presente no seu seio familiar, ou não fora a Mãe, Professora, que sempre se encarregava de transmitir os mais distintos valores aos seus filhos, talvez por procurar sempre algo mais para as crianças, algo que só uma Mãe iria entender.

– Todas as crianças e jovens devem ter direito à educação! O desenvolvimento do seu caminho, visando um correto entendimento das dificuldades e benefícios da aprendizagem é algo que deves ter em conta Bruno.

– Sei que a educação deve ser tida como um bem essencial, um bem para todos e de todos. – Disse o pequeno, já ciente de que teria de encontrar rapidamente uma caneta e uma folha de papel.

– Mas Bruno, sendo tu um projeto de futuro professor, deverias saber que o Governo assume, desde algum tempo, a educação como um serviço de ordem pública, cujos princípios principais assentam na disciplina, autonomia e esforço. Não podes, nunca, pensar na escola e na educação como algo simples, pois, na verdade, é algo muito complexo. – Respondeu-lhe a Mãe, já com a “pulga atrás da orelha”, sabendo que o filho iria contrapor o que ela referia, fosse de que forma fosse.

– Podemos afirmar que a educação, logo a escola, acaba por determinar o futuro da sociedade, certo? Isto porque promove valores de igualdade tanto em termos de oportunidades como em termos de desenvolvimento. – Disse o Bruno, já com o computador aberto, e com diversos ficheiros em espera.

– Deves encontrar fundamentos que te transmitam a noção de que a escola por si só não pode ser a chave para todos os problemas. – Referiu a senhora, antes de dar exemplos ao filho, recorrendo aos tempos de infância do mesmo.

– Lembras-te do tempo em que andaste no Colégio? Lembras-te que sempre estive presente no teu percurso de formação? – Referiu, antes até de dar tempo de resposta. – É importantíssima a cooperação entre pais, encarregados de educação, pessoal docente e não docente, visando a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. A escola é um meio fulcral para a preservação e desenvolvimento do indivíduo, fomentando a competência e a preparação para o futuro, devendo ser valorizada por toda a comunidade educativa beneficiando da participação de todos.

Com o tempo, a conversa foi tomando outras direções, focando outros assuntos, algo que fez com que o Bruno necessitasse de aprofundar o assunto de forma diferente. Foi então que o mesmo procedeu a um momento de raridade até à data, a ida à biblioteca, por livre e espontânea vontade. O menino sentiu necessidade de adquirir mais conhecimentos e, para tal, considerou que recorrer a livros interpretando e assimilando os seus conteúdos era o caminho certo.

– Vou ficar a tarde toda a ler! Vou aprofundar este tema até que o mesmo já esteja consolidado na minha mente. – Pensou para si mesmo, enquanto se dirigia para a biblioteca do centro da cidade.

Com o tempo, acabou por encontrar documentos que o ajudavam a compreender melhor a instituição escola. Dito isto, e tratando de buscar as informações que ia encontrando, o pequeno adulto procurou munir-se de ferramentas que lhe permitiam fortalecer a ideia de que a escola proporciona um conjunto de oportunidades, passíveis de transmitir aos jovens uma base de valores de índole cognitiva, expressiva e valorativa, permitindo-os viver, de forma equilibrada, em sociedade, ideia esta que era defendida por Araújo e Yoshida (2009).

Dois dias passaram, dois dias em que o pensamento sobre as informações que ia digerindo se enalteciam, se elevavam. A certa altura do dia, altura que nem o Bruno soube situar no tempo, resolveu ligar de novo à sua Mãe, mas não sem antes escrever um pequeno texto no computador.

- Vou mostrar-lhe que sei do que falo, que pesquisei e me encontro com capacidade para termos uma conversa coerente e assertiva sobre a temática.

Em seu tempo, pegou no telefone e ligou. À partida, sem sequer dizer um mero “olá” à Mãe, começa a conversa com a seguinte frase:

– Todos os alunos são diferentes, e cabe à escola respeitar essa heterogeneidade, garantido um desenvolvimento pleno dos mesmos. Com esta heterogeneidade, seja de índole religiosa, social ou até económica, é necessário olhar a escola como um meio de inclusão. Com esta visão de escola, o professor deve ser tido como alguém cuja literacia, formação e valores sejam palpáveis, sabendo o mesmo fazer a distinção entre alunos, correspondendo às necessidades de cada um. – Ideia defendida por Cunha (2008). Certo que era algo que não era da autoria do pequeno adulto, mas a convicção com que a ideia foi proferida, fez com que a mesma parecesse fruto da capacidade crítica e reflexiva do mesmo.

Entusiasmado, o Bruno prosseguiu deitando a nu todas as ideias que lhe tinham ficado gravadas na memória, ideias alusivas à escola, à instituição, à educação e ao Professor.

– O Professor não pode, nem deve, ser encarado apenas como uma figura especializada no ensino, devendo ser tido como alguém, cujo domínio das diversas áreas do saber, permitirá a evolução dos alunos nos mais diversos aspetos. – Continuou.

– É importante allear, relevar que estamos em constante aprendizagem, mesmo após a obtenção das nossas habilitações profissionais, pois um profissional amadurecido e completo não se consegue apenas com a formação inicial. – Desta vez, fazendo referência a Ponte (1994), à medida que ia expondo a informação que havia obtido.

A Mãe, conhecendo a peça desde a sua existência, soltou uma gargalhada, isto antes de dizer, num tom alegre, mas assertivo: – Continua a procurar, a pesquisar, a enriquecer-te! Da próxima diz-me “olá” e, se não te custar, pergunta se está tudo bem com a família. – Terminando a despedir-se, enquanto resmungava baixinho, naquele tom que é utilizado no momento em que se quer fazer ouvir, levemente.

4.2. A escola onde tudo começou

Como todos os capítulos de uma qualquer história, existem sempre locais onde tudo começa, onde a aventura deixa a sua pegada inicial.

Já com tudo alinhavado sobre o local onde realizar o Estágio Profissional, sabendo então qual o Agrupamento de Escolas onde iria dar início àquela que seria a sua maior e mais benéfica proeza, foi com grande expectativa que o Bruno encontrou o seu nome associado ao Agrupamento de Escolas Cooperante. Como todo aquele que procura enaltecer o seu comportamento profissional, foi necessária a realização de um aprofundamento sobre todo o meio envolvente daquela que seria a sua nova casa.

– Maia? – Perguntou-se, ainda com dificuldade em situar-se no tempo e espaço
– Onde fica?

Foi então que o menino, capacitado de que iria desempenhar as funções de Professor, procurou realizar um aprofundamento sobre o local onde iria trabalhar, o local em que estava colocado para realizar estágio.

O Agrupamento de Escolas Cooperante, sediado na Escola Secundária, é um agrupamento relativamente recente, cuja formação data ao ano letivo de 2003/2004, na altura constituído pela Escola E.B 2/3, dez Jardins-de-infância e Escolas do 1º ciclo.

Só em finais do ano letivo de 2011/2012 se procedeu a uma reorganização da rede educativa, tendo sido agregada ao Agrupamento a Escola Secundária Cooperante uma das três escolas secundárias, do concelho da Maia, que possuem terceiro ciclo de escolaridade. Com esta modificação, a sede do Agrupamento mudou também, passando então para a Escola Secundária.

A Escola Secundária Cooperante, onde o Bruno teve que se apresentar “ao serviço”, foi inaugurada no dia 31 de outubro de 1992. Inicialmente, e com a informação que conseguiu adquirir, descobriu que a mesma era denominada de Escola Secundária nº2, tendo o seu nome sido posteriormente alterado pelo facto da mesma se encontrar inserida na Vila do Castelo da Maia, mais concretamente na freguesia de Santa Maria de Avioso.

– Doutor sabe que os terrenos onde estamos inseridos são propriedade de uma família tradicional da região? Toda a envolvência da escola possui uma enorme

história, um passado riquíssimo – Partilhava, com o projeto de Professor, a Dona Alcyna, dona de um sorriso contagiante, e que tardou a aperceber-se que o Bruno se sentia desconfortável quando esta o chamava de Doutor.

O Bruno ficou, então, a saber que a escola está fixada em terrenos que são propriedade de uma família tradicional da região, mais concretamente numa cujo nome vem de uma antiga Professora Primária, fruto da dedicação, empenho e perseverança com que a mesma exerceu a sua atividade durante largos anos.

Após uma conversa com os colegas de estágio, aquele grupo de jovens cuja perseverança e vontade de se superar era imensa, o pequeno adulto acabou por fazer a sua própria pesquisa sobre a cultura e historial daquela que apelidava de “sua escola”.

– O agrupamento possui uma página on-line, provavelmente encontrarei algo mais concreto sobre a Escola Secundária Cooperante. – Pensou para si, numa fase de busca de informação sobre o local onde se iria enquadrar.

Já em posse de diversos documentos, o Bruno acabou por recolher informação variada, informação esta que referia que, numa fase inicial, a Escola Secundária Cooperante tinha, na sua conceção, a “ideia” de receber apenas alunos do ensino secundário, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 1992/1993, nessa altura com 74 alunos. De forma progressiva foi acolhendo alunos dos restantes ciclos e níveis de ensino nomeadamente do ensino básico, bem como do ensino profissional.

Como referido anteriormente, no seguimento da incorporação de escolas, no quarto do dia do mês de julho (2012), a unidade orgânica passou a designar-se com o nome que possui atualmente, sendo a Escola Secundária Cooperante a sede desse mesmo agrupamento.

Já após a primeira reunião com o Professor Cooperante, a figura de autoridade à qual iria responder durante todo este novo processo, o Bruno acabou por adquirir as mais diversas informações.

– Procurem documentos estruturantes, algo com fundamento! – Sugeriu o Professor, no alto dos seus quase dois metros de altura, com uma voz firme e confiante.

Foi então que o Bruno procurou, e procurou. No que toca a documentos estruturantes de foro publico, a Escola Secundária Cooperante disponibiliza o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades e o conseqüente mapa. Importa referir que a Escola em questão sofreu remodelações recentes, criando, assim, melhores condições de ensino, facultando aos alunos, pessoal docente e não docente condições fantásticas para o desenvolvimento das suas funções. Face a estas condições, poder-se-ia almejar elevados patamares de excelência.

– Nunca pensei que um documento desta natureza abarcasse tanta informação, fazendo referência a tantos pontos – Pensava com aquilo que apelidava de meio sorriso, algo que surgia quando não sabia bem o que sentir.

Inteirar-se da real dimensão da Escola Secundária Cooperante foi algo que acabou por se revelar inesperado para o Bruno. A Escola Cooperante era constituída por mil cento e setenta e um alunos, quase cinquenta por cento do total de alunos de todo o Agrupamento de Escolas (dois mil setecentos e quarenta e três) e contava com um corpo de docente com cento e trinta e um elementos, exatamente metade do número total de docentes do Agrupamento (duzentos e sessenta e dois).

A importância dada ao trabalho desenvolvido pelos Professores é algo que está bem assente nas ideias defendidas pelas diversas escolas do Agrupamento, que enaltece o trabalho desenvolvido até à data, enfatizando o forte espírito colaborativo e de ajuda entre docentes e assistentes educativos, bem como com as estruturas institucionais. Este ambiente que se diz viver no Agrupamento é tido como a base para que as dificuldades que vão surgindo sejam ultrapassadas.

– E os funcionários? Os manuseadores das roldanas que fazem girar todas as infraestruturas que são a escola? – Questionava-se, ainda sem terminar a leitura dos documentos.

A verdade é que existem vinte e oito funcionários na presente escola, sendo que vinte são efetivos.

Num breve telefonema a um amigo de infância, com o objetivo de partilhar esta nova experiência e quantidade de informação, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

– Samuel, meu menino! Como vai a vida? – Começou por perguntar, sabendo que o seu amigo passava por uma fase diferente, stressante.

– Bruninho, meu irmão de pais diferentes! Estou bem, e tu?

– Vou indo, vou indo. – Frase característica, muitas vezes utilizada em momentos de confusão. – Estive a informar-me sobre a minha escola e surgiram-me algumas dúvidas. Que mais deveria eu saber? – Perguntou o Bruno, sabendo de antemão que o Samuel iria direcioná-lo e orientá-lo por caminhos diferentes, não fosse ele possuir uma visão totalmente diferente sobre todas as problemáticas a que era exposto.

– Procura algo relacionado com a nossa disciplina em específico! De que te serve teres informações referentes à escola se, indo desempenhar funções de Professor de Educação Física, nada souberes sobre a forma como a mesma funciona no teu novo contexto.

Após ouvir tal sugestão, e tendo a mesma em conta, uma pequena luz se fez sentir na mente deste nosso pequeno adulto, levando-o a procurar tudo sobre a Educação Física na sua nova casa.

No que concerne à Educação Física, foi possível constatar que a escola possuía infraestruturas de elevada qualidade: um pavilhão devidamente sinalizado e reestruturado, uma sala de ginástica com ótimas condições, não só a nível de material, como também de espaço para a prática; um espaço exterior amplo, com dois campos de basquetebol e um de futsal; uma pista de atletismo e uma caixa de areia (destinada ao salto em comprimento). A partilha destes espaços é realizada por 11 Professores de Educação Física, entre os quais o Professor Cooperante, responsável e dinamizador nuclear por aquele que seria o novo grupo de trabalho, o núcleo de Estágio, constituído por 3 Estudantes Estagiários. O Roulement, bem como a forma como a rotação de espaços de trabalho está estruturada, encontrar-se-ia devidamente sinalizado na sala de material, a qual explicitava qual o Professor e turma em cada espaço, bem como o dia em que as rotações de espaço e a conseqüente ordem teriam lugar ao

longo do ano. De referir que a rotação de espaços referida anteriormente acontecia de três em três semanas.

– Vocês, Estudantes Estagiários, irão encontrar ótimas condições para desempenharem as vossas funções. – Dizia o Professor Cooperante, fazendo alusão à disponibilidade dos Professores do grupo disciplinar e à sua constante capacidade de adaptação, permeável e predisposta a trocas de espaço com os professores iniciantes.

4.3. Os pupilos, as turmas

4.3.1. A turma residente

Nenhum Professor consegue lecionar sem turma, isto é por demais evidente. No presente conto, surge o dia em que o Bruno conheceu a sua turma, ou pelo menos teve o primeiro contacto com os seus constituintes, o dia da receção ao aluno. Após acordar e escolher a roupa a vestir, surgiu um sentimento com o qual o contacto era reduzido já fazia algum tempo, o nervosismo. O Bruno, rapaz seguro das suas valências a nível de relações interpessoais, sentia-se criança de novo, sentia-se o menino que antes do jogo de futebol no sábado, tinha que comer um chocolate para se acalmar. Seria, como já referido, o primeiro contacto com a sua turma, aquela que o acompanharia durante todo o ano de estágio.

Numa tarde de sol, e estando à porta da sala de aula onde decorreriam as apresentações à turma, o primeiro contacto acabou por ser caricato, despertando no Bruno um sorriso.

– É aqui a sala do 12º ano? – Perguntou uma aluna, sorrindo.

– Boa tarde! É sim. – Respondeu o Bruno, sem saber que sentimento tinha despertado.

Após a entrada de alguns alunos, também ele acabou por entrar, sentando-se na primeira fila, nas cadeiras junto à janela. Seguiu-se o momento em que o Professor Cooperante, que desempenharia também as funções de Diretor de Turma, começou a falar para toda a turma. Após a sua apresentação, o Professor solta uma frase que, até hoje, desperta um sorriso na cara do Bruno:

– Terão um Professor Estagiário durante o presente ano letivo. Não sejam maus para ele e portem-se bem, ele é bom rapaz e até é giro.

Os alunos começaram a sorrir, desconhecendo que o Professor Estagiário estava presente na sala, pois achavam que os três Estagiários nada mais eram que três alunos novos. Dito isto, e já numa altura em que se notava alguma curiosidade por parte não só dos alunos, mas do próprio Bruno, surge o momento em que o Professor Cooperante faz sinal para o pequeno adulto, e este se levanta para se apresentar.

– Bom dia! O meu nome é Bruno e serei o vosso Professor durante o ano. – Proferiu agora Professor, numa tentativa de utilizar um tom de voz que fosse o espelho da sua fase adulta e assertiva.

Por entre algumas gargalhadas, ainda sem saber o porquê de tal acontecimento, eis que surge uma afirmação que, face aos vinte e cinco anos que o pequeno adulto possuía na altura, o fizeram pensar na sua avó, visto que esta afirmava por diversas vezes estar “bem conservada”.

– Professor? Ele? Tem cara de ser mais novo que nós – Ouviu-se baixinho, sem se saber quem tinha proferido o comentário.

O Bruno sorriu, achou engraçado que os alunos, situados numa faixa etária bem distante da sua, possuíssem a ideia de que ele era mais novo.

O tempo foi passando, as aulas foram sendo lecionadas, e o Bruno acabou por ir adquirindo sentimentos de enorme satisfação e orgulho da sua turma, dos seus alunos. Por diversas vezes afirmou, junto dos seus colegas, que sentia ter tido uma enorme sorte com os seus alunos. Uma turma de vinte e cinco alunos, dos quais vinte e quatro estavam inscritos na disciplina.

Após a receção aos alunos, começaram as aulas. De entre as múltiplas tarefas, o preenchimento da ficha de caracterização pelos alunos era algo imperativo. Da análise desta primeira fonte de informação, o jovem projeto de Professor verificou que os alunos, na generalidade, não tinham vivências desportivas.

– Terei bastante trabalho pela frente. – Confidenciava junto do seu grupo de amigos, todos Estudantes Estagiários.

– Os teus miúdos são indisciplinados? – Perguntava a Margarida.

– Nada disso! São excelentes pessoas. Possuem é dificuldades de índole motor bastante vincadas. – Constatção decorrente das primeiras aulas. – Existem alunos que não sabem correr, que não possuem grande destreza motora.

O conhecimento mais aprofundado da turma levou a que o Bruno pudesse afirmar que todos os alunos, sem exceção, possuíam fortes bases educativas e valorativas que o deixavam orgulhoso.

– E problemas de saúde ou sociais? – Perguntou o Filipe.

O Bruno, sabendo da importância de recolher o máximo de informação sobre os seus alunos, seja esta de índole social, da saúde, da aptidão física ou da aptidão motora, rapidamente soube responder ao seu colega. – Tenho somente três alunos com problemas visuais, nada de grave, e um com alergias! – Exclamou o pequeno adulto, por entre sorrisos por ter a ideia de que todos os seus alunos eram saudáveis, prosseguindo. – Não lhe chamo problemas sociais, mas sim “vida escolar”. Outro dado relevante é que onze alunos que, por uma razão ou outra, já tiveram uma retenção num determinado ano de escolaridade; onze alunos com direito a escalão – seis do escalão B e cinco do escalão A. Todos os alunos da turma têm acesso às novas tecnologias e catorze dos alunos não têm quem os ajude a estudar fora da escola.

– Algum quer seguir os estudos? Frequentar o ensino superior? – Questionou o Filipe.

– Não te consigo responder diretamente a essa questão. – Começou por dizer o pequeno adulto, não se deixando ficar por ali. – Posso sim dizer-te que catorze dos alunos têm perspetivas profissionais que requerem um curso superior, sendo a prevalência na Psicologia (cinco no total).

Do ponto de vista do desempenho motor, apesar de a ausência de prática desportiva extra-escolar fazer antever algumas dificuldades ao nível de desempenho motor (somente um aluno realizava prática desportiva frequente), o empenho que foram demonstrando permitiu ao Bruno, numa fase um pouco mais adiantada, a formulação da ideia de que estes conseguiriam colmatar as suas lacunas. – Tenho a maior das convicções de que esta minha jornada, apesar de trabalhosa, será de um enriquecimento profundo, tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Pretendo usufruir de todas as condições

disponíveis para potenciar ao máximo o desenvolvimento dos meus alunos, dotando-os de ferramentas fulcrais para o seu amadurecimento, englobando todo o que é tido como aprendizagem, isto é, tendo também como objetivo a construção de cidadãos conscientes e plenos das suas capacidades. – Concluiu o pequeno adulto, numa espécie de concretizar de um sonho.

4.3.2. As turmas a três – um processo de partilha

Além da turma residente, o Bruno teve a sorte de poder dar aulas em ciclos de ensino distintos – 2º e 3º ciclos – do da sua turma. Foram duas as turmas partilhadas que passaram pelas “suas mãos”, nos segundo e terceiro períodos. Um sexto ano, composto por vinte e três alunos, onze raparigas e doze rapazes, extremamente motivados e energéticos. E um nono ano, com vinte e quatro alunos, catorze rapazes e dez raparigas que aparentavam estar em constante desmotivação e desinteresse pela Educação Física. A verdade é que ambas as turmas foram um desafio para o pequeno adulto, um sexto ano com energia para dar e vender, que esgotava o Bruno ao mesmo tempo que o alegrava, porque tinham gosto em aprender, isto apesar da sua tenra idade. Esta era uma turma que tinha rotinas e dinâmicas já implementadas, que ouvia mas também se fazia ouvir.

“O 6º ano! Fantásticos os meninos. Nunca vi tamanho entusiasmo para uma aula de Educação Física. A vontade que os alunos demonstram para a prática é invejável. Por vezes gostaria de estar no lugar do André, isto apesar de verificar que ele acaba as aulas bastante fatigado”. (Diário de bordo, 4 a 7 de outubro).

Em contraste com o referido anteriormente, as conquistas no nono ano começaram de forma mais gradual, mais pausada – inicialmente os alunos, quando iam às aulas, chegavam atrasados. Pareciam não estar presentes no início, mas aos poucos, com trabalho e perseverança, mudaram de uma forma quase radical, passando a mostrar empenho, vontade de aprender e, embora ocasionalmente, uma pontualidade fantástica.

5. Do pensamento à realização

5.1. Conceção e planeamento

Como todos os iniciantes em qualquer processo, o Bruno teve necessidade de realizar uma projeção daquilo que iria desenvolver ao longo do ano letivo. De forma a sustentar a conceção e planeamento das tarefas futuras, foi necessário obter um conhecimento das normativas, e de tudo o que estas abarcam.

– Ver no futuro. – Pensou o pequeno adulto, num momento de introspeção.

Toda a conceção de uma determinada atividade de ensino, pressupõe uma análise vincada dos planos curriculares, mais concretamente das competências gerais e transversais que estes envolvem. Face a esta condição, o Bruno realizou uma análise dos programas de Educação Física, mais aprofundadamente dos objetivos, finalidades, conteúdos e indicações metodológicas.

Com um pensamento ainda embrionário, o Bruno acabou por concluir que a utilização de saberes característicos da disciplina de Educação Física, aliados aos saberes presentes em toda a Educação, seriam a base nuclear para que a conceção e planeamento coerente pudessem coexistir.

– Não me basta apenas saber sobre Educação Física, preciso transpor a ponte existente entre os saberes específico da disciplina e os saberes transversais da Educação. – Comentava o pequeno adulto com o seu irmão Diogo, deixando-o com um olhar algo confuso pois este não era de todo o seu tema de eleição.

– Sabes que a Educação Física, ou até a própria Educação, não são temas que domino. – Respondeu o Diogo, antes de contrapor com informação basilar para o tema. – De qualquer forma, acho que deves ter em conta toda a investigação existente em Educação e Ensino, nunca descurando o contexto sociocultural existente no meio que irás encontrar.

Quase de seguida, reparando que o seu irmão mais velho estava num momento de atenção pouco característico, o Diogo prosseguiu. – Se quiseres desenvolver os alunos, decidir de forma sustentada na procura da promoção de aprendizagem, deverás sempre definir linhas orientadoras, que te guiem durante todo o processo.

Este entendimento encontra bases no que Bento (2003) refere acerca do ensino, que o trabalho deve erguer-se da necessidade de uma apropriação consistente da matéria, na procura de uma exercitação e conseqüente aplicação que vise um ensino eficiente, um ensino eficaz.

– A conceção deve ser vista como uma tarefa basilar para uma ação docente sustentada! – Afirmou o Bruno, num tom seguro, fazendo a alusão à necessidade de existir um processo de ensino sustentado, almejando assim eficiência e eficácia em toda a sua génese.

A fase inicial do processo a que estaria sujeito, levou, como na normalidade dos casos, ao levantamento de questões, de dúvidas sobre todo o trabalho a desenvolver. Como refere Graça (2001), o futuro docente irá sempre possuir dúvidas e questões acerca dos conteúdos de ensino, bem como acerca dos alunos com quem irá trabalhar.

– O que lecionar? Como o fazer? – Eram alguma das questões que o pequeno adulto impusera a si mesmo.

Ainda seguindo a linha de pensamento de Graça (2001), apesar da normalidade no que à existência de dúvidas diz respeito, estas serão o espelho onde se reflete a forma de pensar, de desenvolver a prática de ensino do Estudante Estagiário.

O ensino deve sempre atender a diversos elementos, estando a sua conceção intrinsecamente ligada ao contexto onde este é implementado.

– Não podemos estar estagnados no tempo, ter uma visão afunilada sobre o que é o ensino. – Pensou o pequeno adulto, num momento em que procurava expor para si mesmo aquela que seria a sua conceção de ensino. – Se a visão sobre o ensino for afunilada, algo parado no tempo, a mesma nunca conseguirá sustentar as aprendizagens dos alunos! – Exclamou, fazendo-se valer pelo que, para ele, era o basilar no ensino, **a aprendizagem dos alunos**.

Após largos minutos destinados ao pensamento que, apesar de profundo, se sustentava em novas questões. – Qual a grande importância? Qual o caminho e quem o deverá percorrer? – Perguntou-se a si mesmo o pequeno adulto.

O Bruno recordou, então, que, no caso específico da Educação Física, a estimulação do pensamento era algo nuclear, na medida em que aliava a

cognição e a ação prática nos alunos. A necessidade de fazer com que o aluno pense sobre a situação em que se encontra, na procura de encontrar as melhores soluções era, no entender do pequeno adulto, a forma mais estimulante de aprender, algo que acabava por ser singular, isto porque cada aluno possui o seu próprio pensamento, conduzindo a decisões também elas singulares. Apesar de tudo, existe a necessidade de retirar alguma responsabilidade ao aluno, algum peso excessivo dos seus ombros. – Cabe ao Professor a responsabilidade de ajustar, tornando-se, assim, responsável pelo resultado das aprendizagens, isto numa fase em que as ferramentas que os alunos dispõem são necessariamente reduzidas. – Pensamento que assolou a cabeça do Bruno.

Ao focar a disciplina em si, o Bruno decidiu particularizar o ensino da Educação Física, recordando Batista e Queirós (2015), que defendem que no caminho a seguir na disciplina deverá estar sempre presente o seu valor formativo e educativo. Naquele preciso momento, surge na cabeça do nosso jovem, um pensamento, uma ideia, algo marcante que o acompanhou até aos dias de hoje. – A nossa disciplina é diferente de todas as outras! Não é exclusividade, é integração! É a peça do puzzle cuja fortuna não se encontra previamente traçada. Destina-se a todos! – Exclamou de novo, numa altura em que denunciava alguma exaltação positiva.

– Os programas de Educação Física! – Pensou alto o Bruno. – Só uma revisão cuidada deles me permitirá responder às questões com que me deparo.

Sabendo de antemão que a Escola Cooperante possuía o Planeamento Anual da disciplina de Educação Física, em resultado da adaptação dos Programas Nacionais de Educação Física, pensou que este documento, provavelmente, seria a charneira entre a perceção inicial que o Bruno possuía, acerca daquilo que o pequeno adulto considerava que iria desenvolver, e a realidade, aquilo que efetivamente estava estipulado e que seria desenvolvido.

Com a necessidade de procurar mais informação, o Bruno recorreu de novo à sua Mãe, sabendo também que a mesma defendia de forma acérrima as suas ideias, porém, não se limitava à sua visão, estando sempre aberta a novas aprendizagens.

– Mãe. Li diversas coisas sobre o planejamento em Educação Física, mas várias foram as dúvidas que surgiram – Começou por dizer o pequeno adulto, sem se recordar da necessidade de dizer “bom dia” e perguntar se estava tudo bem.

– E gostaste? – Perguntou a Mãe, num tom de gozo cuja presença se tornara recorrente em muitas das suas conversas.

– A teoria diz-me uma coisa, mas a prática terá de ser necessariamente diferente! – Afirmou o Bruno, tentando transparecer a necessidade de adaptar o estipulado para todo o país, ao contexto específico que seria o seu, o da sua turma.

A Mãe, mulher de sabedoria imensa, respondeu por entre sorrisos: – Deixa-me encontrar uma frase que te irá responder, ou pelo menos assim o espero.

De seguida, e com o filho já preparado, a senhora lê o seguinte: – “O professor desenvolve a sua atividade pedagógica no confronto sistemático entre teoria e prática” (Matos, 1993, p. 470).

Importante salientar que o pequeno adulto ouviu a mensagem, procurando interiorizar a mesma de forma a tê-la sempre presente durante todo este processo. A teoria de conceção e a prática são como duas extremidade de um remo, cuja ligação não pode ser negada.

Após um momento de silêncio, o Bruno acabou por se recordar de algumas frases marcantes do ano transato, mais especificamente de uma que havia lido.

– Delinear tudo aquilo que deve ser realizado, a forma como deve ser feito e, ao mesmo tempo, não esquecer quem o deverá fazer. Isto é planear! – Disse o pequeno adulto à sua Mãe, numa clara alusão a Mesquita (2005).

– É um procedimento que antecede a realização e prática do ensino. – Referiu a Mãe, fazendo menção a Bento (2003), alguém por quem nutria um grande respeito.

Esta antecipação levaria a que o Bruno realizasse uma preparação mais sustentada.

Já na escola, sentado numa mesa redonda com os restantes membros do núcleo de estágio, o tema do planejamento surgiu como ponto fulcral da reunião.

– Deverão olhar para o Planeamento Anual, referente a cada ano de escolaridade, fazer um levantamento das aulas que têm previstas, e facultar-me soluções, sugestões. – Disse o Professor Cooperante, um homem de grande envergadura, cuja presença conseguia ser intimidante numa fase inicial.

Não tendo sido deixado ao abandono, algo que poderia ter sido dado a parecer pelo discurso curto e assertivo do Professor Cooperante, o Bruno teve a seu dispor aquele que o mesmo considerou de “enciclopédia com pernas”, alguém que para além de cooperar, orientava. Em momento algum se encheu de inquietudes, tendo sempre ao seu dispor documentos orientadores para o correto desempenho da tarefa facultada.

– O ponto de partida será sempre o planeamento! – Partilhou o Bruno com o Luís, um dos seus colegas de estágio, aquele com quem mais tempo passava.

– Todo o processo de ensino, toda a ação docente, possui um início! – Afirmou o Luís, desde o alto dos seus quase dois metros de altura, algo que deixava o nosso pequeno adulto desconfortável, com necessidade recorrente de olhar para cima.

De seguida, e após a reunião de núcleo, os três Estudantes Estagiários decidiram juntar-se para almoçar, procurando assim debater ideias e, então, realizar o mais rapidamente a tarefa solicitada.

O André, um dos Estudantes Estagiários do núcleo que, apesar de ser mais novo, aparentava uma maturidade superior aos restantes, “puxar dos galões” e começou ele a conversa sobre a planificação.

– Estive a ler umas coisas, como forma de me antecipar a qualquer pergunta ou tarefa, e gostaria de partilhar convosco. – Disse o André, com um ar tímido, algo que até aos dias de hoje carece de explicação.

– Segundo Bento (2003), a planificação antecipada da ação é algo fulcral para a criação e orientação de meios e processos, facilitadores do processo ensino-aprendizagem. – Referiu o “mais novo”, deixando os colegas boquiabertos pela sua preparação e consequente fundamentação.

Com um misto de sentimentos, aliando a curiosidade com o respeito e necessidade de se mostrar, o Bruno soltou uma frase, quase que solta, para o meio da explicação do seu colega. – Não podemos é estar presos ao

planeamento inicial. – Referiu, tentando fazer chegar aos colegas que a reformulação ou reformulações do planeamento eram algo real.

O Luís, preparado para efetuar a sua intervenção na conversa, nem conseguiu falar, tendo o André, o homem das referências, intervindo e dito: – Elaborar do plano, realizá-lo e controlá-lo! – Disse num tom repleto de entusiasmo, prossequindo logo de seguida. – Após isso, devemos confirmar ou modificar o mesmo. – Terminou, mas sem antes olhar para os colegas, e por entre um piscar de olho exclamar: – Bento 2003!

Passadas algumas horas, quando estava a chegar a casa, e face à vontade de aprofundar a temática da planificação, o Bruno acabou por consultar artigos antigos, facultados pelos diversos professores que tivera no ano transato. – Vamos lá ver o que temos por aqui. – Pensou para si o pequeno adulto, numa tentativa de se capacitar que a aprendizagem se compara a um poço sem fundo.

Segundo Graça (2001), a planificação é tida como um processo complexo, que deve ter englobar as diretrizes gerais e centrais do sistema educativo, não podendo alienar-se nunca do contexto onde o mesmo ocorre, ou seja, da escola em questão. Deve ser tido como uma estratégia ambiciosa mas coerente, procurando ter em conta tanto os programas como os recursos, ou seja, os alunos e seu nível, o espaço disponível e seus materiais.

– Cada escola, cada contexto, tudo isto implica uma planificação distinta. Adequar o planeamento a cada contexto irá potencializar o processo de ensino-aprendizagem – Pensava o pequeno adulto, ao mesmo tempo que lia Bento (2003), onde a referência à especificidade e qualidade do planeamento estavam presentes, bem como o aumento qualitativo que os mesmos implicavam no que ao ensino diz respeito. É fulcral dar resposta a todo um conjunto de fatores e, em conformidade com o que afirma Graça (2001), ter em conta todo o meio envolvente.

– Um planeamento contextualizado e coerente será sempre uma ferramenta importantíssima para o meu desempenho! Conseguirei assim construir o meu próprio caminho, deixando um pouco de mim em tudo o que faço. – Deixou escapar, por entre sorrisos e bocejos, ao mesmo tempo que procurava manter os olhos abertos.

5.2. Aprofundamento, reflexão e (re) ajustamento – um olhar sobre os Programas Nacionais de Educação Física

Já iniciada a aventura, o Bruno teve necessidade de aprofundar a temática que são os Programas Nacionais de Educação Física. Sabendo de antemão que parte do grupo disciplinar, mais concretamente do grupo de Educação Física, havia elaborado a adaptação dos programas ao contexto escolar específico, surgindo então uma adaptação micro, referente às particularidades sociais, materiais e pessoais do corpo docente e ambiente escolar. Para que a adaptação em questão seja criteriosa e coerente, a mesma deverá seguir diretrizes sólidas, no que ao conhecimento pedagógico e didático diz respeito.

– Toda e qualquer adaptação deverá ser realizada em conformidade com diversos fatores. – Partilhava o pequeno adulto com o seu irmão mais novo, prossequindo de seguida. – A conceção que cada professor possui acerca do ensino, da atuação e vivência da profissão, conhecimento metodológico, são alguns fatores que irão condicionar essa mesma adaptação.

É correto afirmar que a necessidade do Bruno realizar uma análise vincada, bem como uma interpretação coerente sobre os Programas Nacionais de Educação Física, revelou-se fulcral para que o processo de formação e educação dos seus alunos possuísse maior eficácia, alcançando, assim, melhores resultados.

Tendo já realizado um trabalho sobre os Programas Nacionais de Educação Física no ano transato, o pequeno adulto rapidamente concluiu que os mesmos contém muita informação a que este ainda não tinha alcançado, pelo que uma leitura superficial nada acrescentaria ao seu desenvolvimento enquanto futuro professor.

– A obrigatoriedade da disciplina surge logo no 1º Ciclo de Ensino Básico, com continuação até ao término do Ensino Secundário. – Pensava alto o pequeno adulto, ainda numa fase inicial desta sua revisão.

Toda a análise e interpretação dos Programas Nacionais de Educação Física não deve, em momento algum, ser alienada da ligação entre o Projeto Educativo da Escola e do seu Regulamento Interno, bem como do Projeto Curricular de Educação Física. Uma constante acoplagem entre os documentos

referidos será, como referido anteriormente, a charneira entre o processo educativo e a sua eficácia.

– Caros Estudantes Estagiários. Devem realizar uma leitura aprofundada sobre os documentos estruturais da Escola, bem como dos Programas Nacionais de Educação Física, mais concretamente no que ao “vosso” ano de escolaridade diz respeito. – Disse o Professor Cooperante, ao mesmo tempo que olhava dois dos Estudantes Estagiários nos olhos, mantendo-se o Bruno num plano não tão elevado, por ser visivelmente mais baixo que os restantes.

– Procurem saber quais os objetivos de ensino propostos para as diferentes áreas de desenvolvimento, bem como os diferentes domínios em que os Programas estão estruturados. – Finalizou o Professor Cooperante.

Tendo em conta que os três Estudantes Estagiários iriam lecionar turmas de Ensino Secundário, foi feito então um momento de “brainstorming”, junto a uma mesa de café, num dia em que o sol parecia não querer retirar-se.

– Jovens! No que ao Ensino Secundário diz respeito, os objetivos passam pelo êxito, isto é, por proporcionar aos alunos situações e vivências de êxito pessoal e grupal. – Começou o Bruno, ao mesmo tempo que segurava um monte de papéis, a maioria destes rabiscados.

Com um sorriso na cara, o André responde. – São selecionadas as atividades físicas, sendo que estas carecem de análise e interpretação Bruno. Temos que dotar os alunos de capacidade para aplicar e interpretar todos os conhecimentos inerentes a essa atividade, sejam estes de índole técnica, organizativa, desportiva ou afins.

A verdade é que parecia ter existido algum tipo de reunião prévia, onde os três teriam delineado o que cada um iria dizer, tal era a sua coordenação entre a ligação de informação debitada.

– Interpretar, interpretar e interpretar! – Disse o Luís, num tom ligeiramente assertivo, quase como quem fosse dar um raspanete a uma criança. – Todos os acontecimentos das atividades físicas devem ser interpretados! Toda a prática e fatores intrínsecos às mesmas devem ser interpretados! Interpretar, conhecer os diferentes processos ligados à condição física, desde a sua manutenção à sua

melhoria! – Finalizou o Luís, muitas vezes apelidado de “Toquinhos” pelo Bruno, numa clara referência ao seu forte domínio de bola.

– A elevação, o almejar de melhoria para com os níveis das capacidades motoras, tanto condicionais como coordenativas, são também fatores a ter em conta. – Disse o André, fazendo referência a Jacinto et al. (2001), ao mesmo tempo que olhava para o Luís, seu irmão mais velho, numa troca de olhares que simbolizava cumplicidade.

A verdade é que, tendo em conta o cumprimento dos objetivos referidos, é essencial que as condições existentes na escola, sejam estas materiais ou pedagógicas, operem como impulsionadoras de momentos de exponenciação de sucesso, de usufruição de benefícios em Educação Física. O valor educativo da Educação Física, deverá ter uma estreita e intrínseca ligação ao desenvolvimento integral e regular do aluno.

– Devíamos aprofundar os Programas Nacionais de Educação Física, com ênfase no Ensino Secundário, e amanhã debater algumas ideias. Que vos parece? – Sugeriu o Luís, ainda antes de se preparar para se despedir dos colegas.

Os jovens acenaram com a cabeça, num claro sinal de concordância, deixando para o dia seguinte a continuação da sua conversa.

Volvidas algumas horas, com o Sol ainda por nascer, o pequeno adulto já se encontrava a caminho da escola, viagem longa que era feita todos os dias logo pela manhã.

Já com os três jovens, os três futuros professores, sentados numa mesa onde o sol batia de forma intensa, voltaram à sua conversa, com especial foco nas informações recolhidas na noite transata, referentes ao Ensino Secundário.

– Começemos pelas atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. – Sugeriu o Bruno, procurando focar os três grandes domínios do programa para o Ensino Secundário.

– No que concerne às atividades físicas, esta integram diferentes áreas. – Salientou o André, antes de prosseguir com a sua explicação. – Existe uma área de atividades físicas desportivas, que se separa em distintas subáreas.

Seguiu-se um momento de silêncio, onde era visível a tentativa de se saber quem continuaria a falar.

– Eu li isso! – Exclamou o Bruno, ao mesmo tempo que retirava uma folha do bolso, dobrada em quatro partes. – Existe uma área de atividades rítmicas expressivas, exploração da natureza e de jogos tradicionais! – Finalizou, com um certo entusiasmo por entre palavras.

O Luís, não querendo ficar calado, decidiu continuar a partir do ponto finalizado pelo nosso pequeno adulto. – A aptidão física! – Exclamou o “Toquinhos”. – Desenvolvimento das capacidades motoras e os saberes que abarcam os conhecimentos dos processos de alteração e manutenção da condição física, bem como o contexto onde as mesmas se realizam.

A conversa prosseguiu, com diversos momentos de enorme entusiasmo, tendo sido focados distintos pontos. A estruturação dos Programas tendo por pilar quatro princípios fundamentais, baseados na garantia de exercício físico aguilhado, com adequação as diversas situações de aprendizagens, isto numa perspetiva de ascensão do que é saúde; A promoção de autonomia; Resolução de dilemas, de problemas que dizem respeito à estruturação das atividades e valorização da cooperação e coadjuvação entre alunos.

Tendo em conta que o ano de escolaridade da turma residente do Bruno seria o 12º, a necessidade de aprofundar o nível das matérias basilares, bem como das matérias alternativas, foi algo imperativo.

– Nível avançado? – Questionou-se o pequeno adulto. – Será exequível? – Continuou, ainda com algumas dúvidas que acabou por não partilhar.

A verdade é que no 12º ano de escolaridade, o nível das matérias basilares é o avançado, o que não invalida que exista um reajustamento baseado no nível de desempenho dos alunos. No que concerne às matérias alternativas, os níveis a abordar já são mais abrangentes, na medida em que todos estão presentes nos programas. De salientar que cabe ao professor a decisão sobre que matérias alternativas abordar, bem como em que nível o fazer, sendo que esta decisão poderá ser utilizada como uma ferramenta de incremento motivacional para os alunos, tornando-os agentes ativos no seu processo de

aprendizagem. Esta vertente ativa atribuída aos alunos torna palpável a hipótese de serem desenvolvidas e redescobertas atividades distintas das tradicionais.

– Ok. Entendo. É um documento estruturante, um guião! – Pensou o Bruno, ao mesmo tempo que se inteirava de que, apesar de serem documentos estruturantes, cujas diretrizes orientadoras servem como base para um ensino sustentado, os Programas em momento algum poderão por si só ser objeto central do processo ensino-aprendizagem.

A capacidade de planejar, refletir e ajustar, é algo que depende exclusivamente do Professor, não podendo ser substituído. Os programas devem ser encarados como documentos orientadores e estruturantes para ação do professor, cabendo a este a decisão pedagógica na eleição, estruturação e ensino de todo o seu conteúdo. Segundo Jacinto et al. (2001), a definição dos objetivos gerais e específicos, dos níveis de desempenho e consequente lecionação de conteúdos para a turma, depende da capacidade de interpretação e cogitação do professor.

Os Programas Nacionais de Educação Física são elaborados para uma população, num sentido macro, ou seja, o Ministério da Educação pretende fornecer igualdade, equidade, para toda a população estudantil.

Com o surgimento de algumas dúvidas, levantou-se a necessidade de dissipar as mesmas, seguindo Bruno para o seu telefone, contactando o seu pilar, a sua Mãe: – Olá Mãe, tudo bem contigo e com a família? – Começou por dizer e perguntar o pequeno adulto, não mais se esquecendo das palavras proferidas pela sua Mãe no passado. – Tenho algumas dúvidas sobre os Programas, será que me podes elucidar?

Ouvindo o filho com dúvidas, a senhora rapidamente se deslocou para o computador, local onde tinha todos os documentos que guardara ao longo do tempo de docência.

– Os Programas estão feitos, estruturados e balizados para a população em geral. – Afirmou o pequeno adulto, continuando logo de seguida. – Isso não implica que tenho que seguir à risca o que lá está, certo? – Questionou.

– Bruno, deverás considerar os teus alunos como os principais indicadores para a orientação da tua prática pedagógica, tendo sempre em conta uma

coordenação com os restantes professores do grupo disciplinar. – Partilhou a Mãe com o filho, antes de arrebatá-lo com a seguinte frase: – Só assim é que poderás trabalhar de forma coerente, nos mais diversos anos de escolaridade, tendo sempre em consideração os Programas e as suas especificidades. Se “olhares com olhos de ver”, verás que o programa indica que o Professor é o principal responsável pela escolha dos objetivos e soluções pedagógicas a utilizar, nunca mas nunca esquecendo os alunos (Jacinto et al., 2001, p. 8).

Com isto, o Bruno conseguiu aferir que o Programa Nacional é um documento guia, sendo uma linha orientadora que tem como meta o desenvolvimento dos alunos, quer na aquisição de competências quer na sua formação pessoal. Cada Professor, onde o pequeno adulto também se englobará, terá em si a responsabilidade de selecionar as estratégias e os métodos mais favoráveis para a obtenção de sucesso por parte dos alunos.

5.3. Planeamento anual

Já com as ideias iniciais delineadas e estruturadas, o passo seguinte era a elaboração do Planeamento Anual. Face a esta tarefa, o Bruno teve necessidade de estudar mais aprofundadamente os pressupostos para a sua elaboração, isto de modo a sustentar as decisões e modos de operacionalização. Segundo Bento (2003), a determinação de objetivos nucleares para a formação e educação surge como linha orientadora para todo o planeamento. A necessidade imperativa de organizar o processo pedagógico, almejando a excelência, surge como ponto fulcral para educação e formação dos alunos.

– O primeiro passo a tomar deverá passar pelo estudo do Planeamento Anual. – Afirmava o nosso pequeno adulto, sem saber que tipo de preparação prévia estaria ligada a essa etapa.

Importa referir que a elaboração do Planeamento Anual permite preparar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, na procura de compreender e conseqüentemente dominar os objetivos primordiais para o seu desenvolvimento. Face a este entendimento e relembrando Rink (1993), o alcançar de objetivos só pode ser conseguido se forem estabelecidos os

processos característicos necessários para que o percorrer do caminho seja sustentado. Face a este pressuposto e com o Planeamento Anual já delineado pelo grupo disciplinar, a tarefa atribuída aos Estudantes Estagiários foi a de aprofundamento e ajustamentos dos planeamentos pré-existentes.

– Devem, após uma leitura dos documentos, sugerir alterações a nível das estratégias apresentadas. – Disse o Professor Cooperante, sabendo que no processo de formação de Professores as ferramentas para a correta elaboração de um documento estruturante de tal importância são escassas.

Após verificar a extensão dos documentos facultados, o Bruno sugeriu as alterações que, no seu entender, seriam pertinentes e passíveis de implementação no ano de escolaridade a lecionar. – Um trabalho individualizado recorrente poderá não ser a melhor estratégia. – Refletiu o pequeno adulto, fazendo jus à sua visão.

– Tendo em conta o número de aula que tenho, bem como as modalidades a lecionar, talvez seja benéfico realizar uma reorganização e adaptação do número de blocos estipulados por modalidade. – Pensou por alto, enquanto fazia contas aos feriados que iriam coincidir com dias em que a sua turma teria aulas.

Este momento reflexivo, momento de introspeção, levou a que o Bruno se recordasse de uma ideia preconizada por Bento (2003), que refere que a exequibilidade do Planeamento Anual, mesmo sendo este concreto e austero, está sempre sujeito a alterações e adaptações, na medida em que não pode ser alienado do contexto onde será aplicado.

Face a este quadro, o Bruno teve necessidade de ligar ao seu Pai, um homem com passado militar e cuja organização, em resultado de características pessoais e profissionais, este era considerado como ponto de referência para o pequeno adulto.

– Betinho! – Forma carinhosa como o Bruno tratava o próprio Pai, que apesar de ser Alberto, muitas vezes era chamado por algum tipo de diminutivo. – Tu que és um homem organizado, com tudo devidamente planeado, que ideia partilhas sobre a importância dessa mesma vertente da tua vida?

– Olá filhote! A organização e o planeamento são coisas de extrema importância, mas acabam por ser mutáveis! – Afirmou o Pai do Bruno, com uma voz convicta e confiante.

– Mutáveis? Como assim? – Perguntou o pequeno adulto.

Após ouvir a questão do seu filho mais velho, o Alberto proferiu uma frase que, até aos dias de hoje, parece realizar a ponte com o pensamento de Bento (2003). – Por muito que possas planear algo, a sua aplicação está dependente de diversos fatores. – Lembrando então o referido anteriormente, onde o decorrer da aplicação do planeamento, bem como o professor que controla todo o processo, são tidos como fatores que poderão ditar a sua modificação ou adaptação (Bento, 2003).

No caso concreto do Bruno, a necessidade emergente referida anteriormente, mais concretamente no ajustamento do Planeamento Anual às aulas previstas para cada período, levou à necessidade de adaptações. Já a rotação de espaços de trabalho acabou por ser um dos fatores que mais influenciou a organização das modalidades a lecionar.

– Com o roulement das instalações, e tendo em conta que o Inverno se aproxima, como poderei ajustar o planeamento? – Perguntava o Bruno ao seu Pai, ligeiramente apreensivo numa fase inicial.

– Terás que ter em conta muito mais que somente as condições climatéricas, filhote. A quantidade de aulas atribuída a cada modalidade, o material que terás disponível e as condições em que o mesmo se encontra, tudo isto deverá ser tido em conta. – Disse o Pai do nosso pequeno adulto, ao mesmo tempo que procurava reconfortar o filho e dissipar-lhe as preocupações. – Pensa nos espaços de trabalho, no tempo em que irás usufruir dos mesmos, e propõe adaptações a partir daí. Dá um passo de cada vez – Prosseguiu o Alberto.

Fazendo uma divisão por período, o Bruno sentiu necessidade de elaborar uma tabela com o que considerava ser a informação nuclear do Planeamento Anual, no que concerne às modalidades a lecionar (Quadro 1).

Quadro 1 – Planeamento Periodal (1º Período)

Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Total UT/UD's	Modalidades	Avaliação	
1º Período	Setembro	15			1 e 2		Receção		
		20	11h45 às 13h15	Espaço 3	2 e 3	1 e 2 de 2	Apresentação		
		22	10h05 às 11h35	Espaço 3	5 e 6	1 e 2 de 2	FitEscola		
		27	11h45 às 13h15	Espaço 3	7 e 8	1 e 2 de 22	Futebol	Avaliação Diagnóstica	
		29	10h05 às 11h35	Espaço 3	9 e 10	3 e 4 de 22			
	Outubro	4	11h45 às 13h15	Espaço 3	11 e 12	5 e 6 de 22			
		6	10h05 às 11h35	Espaço 3	13 e 14	7 e 8 de 22			
		11	11h45 às 13h15	Espaço 3	15 e 16	9 e 10 de 22			
		13	10h05 às 11h35	Espaço 3	17 e 18	11 e 12 de 22			
		18	11h45 às 13h15	Sala de Gin.	19 e 20	1 e 2 de 2	Processos*		
		20	10h05 às 11h35	Sala de Gin.	21 e 22	1 e 2 de 14	Dança	Avaliação Diagnóstica	
		25	11h45 às 13h15	Sala de Gin.	23 e 24	3 e 4 de 14			
		27	10h05 às 11h35	Sala de Gin.	25 e 26	5 e 6 de 14			
	Novembro	1	Feriado						
		3	10h05 às 11h35	Sala de Gin.	27 e 28	7 e 8 de 14	Dança		
		8	11h45 às 13h15	Espaço 1	29 e 30	9 e 10 de 14			
		10	10h05 às 11h35	Espaço 1	31 e 32	11 e 12 de 14			
		15	11h45 às 13h15	Espaço 1	33 e 34	13 e 14 de 14		Avaliação Sumativa	
		17	10h05 às 11h35	Espaço 1	35 e 36	13 e 14 de 22	Futebol		
		22	11h45 às 13h15	Espaço 1	37 e 38	15 e 16 de 22			
		24	10h05 às 11h35	Espaço 1	39 e 40	17 e 18 de 22			
		29	11h45 às 13h15	Espaço 1	41 e 42	19 e 20 de 22			
	Dezembro	1	Feriado						
		6	11h45 às 13h15	Espaço 2	43 e 44	21 e 22 de 22	Futebol	Avaliação Sumativa	
		8	Feriado						
		13	11h45 às 13h15	Espaço 2	45 e 46	1 e 2 de 2	Auto-Avaliação		
		15	10h05 às 11h35	Corta-Mato					

No que concerne às planificações, o Planeamento Anual acaba por ser o documento basilar. Não é um documento sem fundamento, pois possui como bases todos os documentos centrais e locais, ou seja, a sua organização deve estar em sintonia com o Programa Nacional de Educação Física, com o contexto escolar, mais concretamente com os recursos materiais, espaciais e humanos

que a escola dispõe. Em momento algum nos podemos alienar da análise dos alunos, pois estes são o ponto primordial e o foco de todo o processo.

– A elaboração do Planeamento Anual pressupõe um pensamento crítico e uma constante reflexão. – Partilhou o pequeno adulto com o seu Pai, numa conversa que se alongara por largas horas.

Num momento de introspeção, o Bruno recordou Pacheco (2007), que defende um planeamento ajustado à turma, passível de alterações e ajustamentos, em conformidade com os constrangimentos emergentes da prática (o que pode ser corroborado pelo seguinte excerto de reflexão).

“O meu planeamento inicial foi um pouco ambicioso na medida em que pretendia dotar os alunos de conhecimentos que não constavam na planificação. Ao verificar que a introdução de novos conteúdos poderia prejudicar o desempenho global dos alunos, decidi reestruturar a minha unidade, cingindo-me apenas aos conteúdos programados inicialmente. Com esta adaptação o trabalho coreográfico tornou-se mais simples e coeso, tendo as notas sido bastante satisfatórias” (Reflexão de unidade, dança).

Seguindo a linha de pensamento do pequeno adulto, e numa clara alusão a Bento (2003), a elaboração do Planeamento Anual conduz o professor numa jornada reflexiva, onde o pensamento estratégico tem um peso notório, sendo então transposta a charneira existente entre a ação e o desenvolvimento da mesma, num processo longitudinal, que decorre ao longo de todo o ano letivo.

5.4. Unidade didática – a completude flexível

A estruturação de uma unidade deve, em todos os momentos, estar balizada de estruturas construtivista e reflexivas, que permitam ao Professor desenvolver o aluno em todas as vertentes de formação.

Fazendo referência a uma frase utilizada pelo Bruno, no início da presente história, o desenvolvimento dos alunos, da sua tomada de decisão, do seu pensamento crítico e reflexivo, seria sempre um dos objetivos primordiais a

perseguir. Deste modo, emergiu a necessidade de elaborar o documento em estreita articulação com a prática.

– Não deverá ser muito difícil elaborar o Modelo de Estrutura do Conhecimento sozinho. – Afirmou o pequeno adulto, pensando que o que havia aprendido no ano transato seria suficiente para esta árdua tarefa que se avizinhava.

Com a ideia de fazer com que o aluno fosse um elemento ativo durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o Bruno procurou adotar a estratégia delineada no passado, recorrendo ao modelo de Vickers (1990), na procura de efetuar a ponte entre as ideias que defendia e a forma como as iria implementar.

Procurando então aprofundar a questão, o Bruno resolveu realizar uma espécie de retrospectiva, isto é, visitar todos os documentos que possuía referentes ao Modelo de Estrutura do Conhecimento.

– Vickers (1990) diz que o Modelo de Estrutura do Conhecimento serve como base estruturante para o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada modalidade ou matéria. – Falava para si mesmo o nosso pequeno adulto, num momento que, visto de fora, parecia estar revestido de convicções e certezas. – Este modelo reflete uma lógica de planeamento, de estruturação do trabalho que irei desenvolver. – Pensou o Bruno, pausando assim o teu pensamento.

Importante salientar que o Modelo de Estrutura do Conhecimento sustenta-se no pressuposto de um ensino eficaz, onde a ação a desempenhar pelo Professor deverá estar orientada e será, sempre, passível de reflexão.

Com a necessidade de aferir se o seu conhecimento possuía bases credíveis, o Bruno sentiu necessidade de se explicar a alguém, não tendo feito a escolha ao acaso. Recorreu então ao seu Pai, numa altura em que este, sendo um senhor que procura estar a par de tudo o que os seus filhos fazem, já havia feito a sua parte da pesquisa sobre o Modelo de Estrutura do Conhecimento, tendo, por isso, facultado inúmeros documentos ao pequeno adulto.

– Olá Pai, tudo bem? Olha, gostaria de falar contigo sobre um assunto importante, onde quero que me oiças e me digas se o que vou partilhar contigo faz sentido. – Disse o Bruno, não dando hipótese de resposta ao seu Pai Alberto. – Existe um documento intitulado Modelo de Estrutura do Conhecimento, onde tenho que espelhar tudo o que irei trabalhar numa determinada modalidade, bem

como os pontos fulcrais que compõem a mesma. – Continuou o jovem, numa tentativa de mostrar ao Pai que a procura em centralizar-se numa estrutura transdisciplinar era, no seu entender, imperativa, muito devido à importância de recorrer a diferentes tipos de conhecimentos e, assim, munir-se das informações cruciais de cada modalidade.

Para surpresa do Bruno, o seu Pai intervém e, de forma inesperada, responde. – Filho, o modelo em questão serve como guião para o processo de ensino-aprendizagem. O mesmo está dividido em três fases distintas, a de análise, decisão e aplicação, cada fase com diferentes módulos.

O jovem adulto, incrédulo com o conhecimento evidenciado pelo seu Pai, sorriu e disse. – Continua, por favor.

– A análise, fase constituída pelos três primeiros módulos, pressupõe uma análise da modalidade a abordar, sustentada num conhecimento estrutural e devidamente hierarquizado, seguindo-se a análise dos estudantes e, conseqüentemente, do contexto de ensino onde será aplicado. – Disse o Alberto, por entre sorrisos característicos de quem procura (re)ensinar o filho mais velho.

Ao ouvir as palavras do seu Pai, e querendo demonstrar que também possuía conhecimento palpável em relação ao assunto em questão, o Bruno decidiu intervir, continuando o raciocínio evidenciado pelo seu ídolo. – Depois segue-se a sequenciação e organização dos conteúdos, a fase das decisões, cuja composição assenta nos quatro módulos seguintes, mais concretamente na extensão e sequência de conteúdos, na definição de objetivos, configuração da avaliação e nas progressões de ensino a utilizar para determinado conteúdo. – Logo de seguida, quase sem respirar, o pequeno adulto finaliza. – Por último, existe a fase de aplicação, materializada no módulo oito, que reporta a aplicabilidade do modelo aos diferentes níveis de planeamento.

Após uma pequena pausa no tema da conversa, onde a trivialidade acabou por vir ao de cima, numa clara procura em ganhar folgo para a continuação da conversa, o Bruno foi confrontado com uma questão que o deixou com os olhos a brilhar. – Filho, numa perspetiva mais micro, o que me consegues dizer sobre os módulos que compõem o Modelo de Estrutura do

Conhecimento? – Perguntou o Alberto, quase que adivinhado que a pergunta seria do agrado do seu filho.

– Acho necessário fazermos uma breve contextualização sobre o tipo de conhecimento dos módulos. – Disse o Bruno, ao mesmo tempo que se sentava no sofá. – Existem dois tipos de conhecimento, o declarativo e o processual. O conhecimento declarativo, do qual faz parte o módulo um, diz respeito às categorias transdisciplinares da modalidade, isto é, as habilidades motoras, a fisiologia do treino, a cultura desportiva, e os conceitos psicossociais. – Disse o pequeno adulto, tendo perdido um momento para brilhar, pois acabou por não fazer referência à imperativa necessidade de implementar na prática as categorias referidas ao longo de toda a Unidade Didática.

– E o conhecimento processual? – Perguntou o Alberto, esperando que o Bruno lhe mostrasse ser um sabedor convicto.

– O conhecimento processual está intrinsecamente ligado com todo o processo, isto é, desde a análise do contexto até à aplicação e sequência de conteúdos. De uma forma individualizada, o módulo dois diz respeito à análise do contexto, ou seja, é onde vêm discriminadas as informações referentes aos espaços e materiais, o que resulta numa informação detalhada do ambiente que envolve o processo educativo. No módulo três vem espelhada a informação referente à análise dos alunos, mais concretamente com a aferição do nível de desempenho dos mesmos, o que influencia diretamente todos os módulos seguintes. – Referiu o pequeno adulto, ao mesmo tempo que evidenciava confiança nas palavras proferidas e, após uma pequena pausa para respirar, prosseguiu. – O módulo quatro é onde se inicia a fase da decisão, e é onde vem discriminada a extensão e sequência de conteúdos a lecionar. De seguida vem o módulo cinco, definição de objetivos, onde importa apontar o nuclear, os objetivos passíveis de serem alcançados em cada categoria. O módulo seis, configuração da avaliação, está diretamente relacionado com o módulo anterior, e é onde estão expostos os pontos a avaliar e a importância dada aos mesmos. O módulo sete referencia as progressões pedagógicas a utilizar para os vários conteúdos. Por fim, mas não menos importante, surge o módulo oito, que no caso da aplicação à Unidade Didática, pode ser construído um plano que procura sintetizar a informação

oriunda dos diferentes módulos. Segundo Vickers (1990, p. 21) “Modules 1 through 7 are pieces of a puzzle that can be combined in diferente ways (...). Module 8 puts the pieces together (...)”.

Tendo o Bruno, pela primeira vez, demonstrado que o conhecimento teórico estava assimilado, o seu Pai sentiu a necessidade de o confrontar com a transposição do mesmo para a prática, perguntando. – E que dificuldades sentistes ao elaborar o Modelo de Estrutura do Conhecimento?

– Pai, numa fase inicial as dificuldades estenderam-se ao longo de todo o documento, muito por falta de conhecimento do conteúdo das modalidades. Com o tempo comecei a ter noção do que era essencial, do basilar para a sua elaboração. – Disse o Bruno, num tom menos entusiasta, talvez por falar das suas próprias limitações.

– Se fosse fácil não teria piada filhote, faz parte do processo de formação, do processo de crescimento. – Disse o Alberto, enquanto tentava que o filho voltasse a demonstrar o entusiasmo que o caracteriza.

– O módulo oito foi parte muito importante neste processo Pai. Através da elaboração do mesmo consegui organizar as Unidades de forma clara e precisa, talvez por este ser constituído por toda a informação nuclear referente à implementação, à aplicação. Senti dificuldades no módulo sete, nas progressões pedagógicas. Quando não se domina a estrutura interna de uma modalidade, a conceção de progressões carece de coerência, algo que só pode ser combatido através de um estudo aprofundado das matérias de ensino. – Referiu o pequeno adulto, isto sem antes fazer uma afirmação curiosa. – Demorei demasiado tempo a entender a importância do Modelo de Estrutura do Conhecimento. Se os tivesse elaborado com o devido tempo, com a devida informação, todo o processo teria sido mais sustentado. Não que tenha sido mau, que não tenha resultado, mas a verdade é que um documento com esta magnitude e importância deveria sempre ser alvo de muito investimento. – Finalizou então o Bruno, notando-se algum desconforto aquando da confirmação de que poderia ter feito melhor, mais concretamente na elaboração das primeiras Unidades Didáticas.

No momento de despedida, e procurando fazer ver ao filho que a quantidade de trabalho não é tudo, o Alberto encontra em Vickers (1990) as palavras que no seu entender seriam as mais indicadas para o momento, dizendo. – O Modelo de Estrutura do Conhecimento instiga um princípio de qualidade em detrimento da quantidade, ou melhor, uma espécie de conflito qualidade versus quantidade no ensino.

5.5. Plano de aula – o detalhe diferenciador

O planeamento de uma aula é fulcral para que o desenvolvimento da mesma atinga o objetivo terminal estipulado. Segundo Bento (2003), todo o Professor deve respeitar o planeamento, nunca o devendo subestimar. O Bruno, como Estudante Estagiário, como futuro Professor em processo de formação, sempre teve a ideia de que o cumprimento dos objetivos estipulados para a aula deviam ser ponto basilar, não deixando ao acaso a aprendizagem.

Em mais um momento de confraternização entre colegas, o Bruno deu por si num café, rodeado de amigos que, curiosamente, também eram Estudantes Estagiários. Foi então desenrolada uma longa conversa a quatro, entre o Bruno, o Ribeiro, o Almeida e o Diogo.

– Meus meninos, estou com dificuldades nos planos de aula. – Disse o Almeida, ao mesmo tempo que suspirava e denotava alguma preocupação. – Até que ponto será importante estar a preencher tabelas das mais variadas formas se, no final, o que conta é a atuação?

Um dos defeitos que o Bruno possuía, era a sua teimosia excessiva. Quando o nosso pequeno adulto se achava dono da razão, defendia a sua posição até que lhe fosse provado que estava errado, sendo que em alguns momentos essa forma de estar provocava algum desconforto nos presentes.

– Almeida, não entendes o que dizes! – Disse o Bruno, já com um olhar sério na cara. – Com tantos textos que tivemos de ler no ano passado, com tanta informação que nos foi facultada, ainda dizes algo assim? Até o Professor mais experiente deve ter em conta um planeamento adequado, um plano de aula consistente e coerente, não aconteçam momentos de decisão espontânea que

venham a prejudicar a aprendizagem dos alunos. – Rebatou o jovem adulto, numa clara alusão a Bento (2003).

– O plano de aula é a junção entre a visão macro e a visão micro de todo o planeamento. – Afirmou o Diogo, com bastante convicção. – Deve ser tido como o “chefe final”, como o último nível do planeamento.

Com o avançar da conversa, e sendo um assunto que entusiasmava os quatro amigos, o Bruno decidiu recorrer a uma frase que tinha no caderno. – “A aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p. 101). – Soltou o Bruno em tom alto. – Apesar da importância da ação, a mesma deverá possuir bases, alicerces, o que no meu entender se prende pela relação estreita entre a planificação e a realização. O plano de aula deve então ser visto como um guia, como a tua bússola para as aulas.

Após aferir que a sua ideia inicial não se adequava à sua forma ponderada e coerente de pensar, o Almeida decidiu aprofundar o tema, ao mesmo tempo que puxava pelos colegas e pelo discurso colaborativo. – O que me dizem é que a organização dos conteúdos, bem como a sua progressão de ensino só podem ser lecionados de forma ajustada com recurso a um plano de aula? – Perguntou.

Nisto, e ainda sem ter intervindo, o Ribeiro resolve responder à questão, da forma que o mesmo achava ser a mais correta. – Estamos num processo de formação, logo não sabemos tudo. Se assim fosse já estávamos a dar aulas faz tempo. A elaboração de um plano de aula, para além de deixar patente um planeamento coerente, de complexidade crescente, eleva a tomada de decisão de quem o elabora.

– Se formulas um objetivo terminal para uma determinada unidade, o mesmo só será atingível se a sua desconstrução for coerente, se o caminho até lá chegares estiver munido de momentos de aprendizagem e processos metodológicos lógicos e coesos. – Referiu o Bruno, prosseguindo logo de seguida. – A decisão do objetivo geral da aula é algo difícil, verdade, como o é a escolha das tarefas didáticas a utilizar, das estratégias a implementar, de todo o material necessário. – Terminou o pequeno adulto, fazendo referência às ideias defendidas por Bento

(1998), ao mesmo tempo que recordava as primeiras leituras que havia realizado.

Com o decorrer da conversa, e já com os quatro amigos em convergência de ideias, surge um pedido por parte do Almeida. – Bruno, tens como me mostrar a tua estrutura de plano de aula?

Sabendo da dificuldade que é estruturar um plano de aula de forma clara e coerente, o pequeno adulto não teve problema algum em partilhar com os colegas aquela que era, para ele, a estrutura ideal para um plano de aula. – Mostro-te sim! – Respondeu o Bruno ao mesmo tempo que ligava o seu computador.

Após ter o computador ligado, o Bruno acedeu então à sua pasta de documentos estruturantes, onde tinha a estrutura adotada, numa fase inicial, para a construção do seu plano de aula.

Quadro 2 – Cabeçalho de plano de aula 1

Plano de aula nº			Aula nº	
Escola:				
Data:	Hora:	Duração:	Nº de Alunos:	Turma:
Professor da Turma:			Material:	
Professor Estagiário:				
Modalidade:				
Função Didática:				
Objetivo Geral da Aula:				

Assim que abriu o documento, o Bruno sentiu a necessidade de explicar aos colegas o porquê do cabeçalho inicial, salientando que o mesmo sofreu alterações ao longo do período. – No meu entender, um plano de aula deverá ter bem visível o número da aula, bem como o número do plano, sendo que os mesmos diferem ao longo do tempo. Devemos também colocar a data e a duração da aula, não esquecendo o número de alunos da turma e o material a utilizar. Numa vertente mais pedagógica, a modalidade, a função didática e, muito importante, o objetivo que definimos para a presente aula.

– E as diferentes partes da aula, os conteúdos e assim? – Perguntou o Ribeiro, sabendo que o pequeno adulto tinha mais para mostrar.

Logo após a questão do colega, o Bruno resolveu abrir um novo documento.

Quadro 3 – Corpo de plano de aula 1

Parte da aula	Conteúdo:	Objetivos específicos:	Situações de aprendizagem:	Componentes críticas:
Inicial (5)				
Fundamental (60)				
Final (10)				

– Este era o corpo que utilizava numa parte inicial do Estágio, onde as diferentes partes das aulas vinham devidamente descritas, com respetiva duração, seguidas do conteúdo a abordar, os objetivos específicos de cada exercício, a situação de aprendizagem a utilizar e as componentes críticas que queria observar. – Partilhou o pequeno adulto, levando os colegas a pensar que as alterações feitas ao longo do processo tinham sido imensas.

Após uma observação concisa da estrutura apresentada, o Diogo foi o primeiro a comentar o porquê das alterações, e quais tinham sido estas ao certo.

– Mas mudaste porquê? Que tipo de alterações fizeste? – Perguntava, denotando alguma curiosidade.

– Ao longo das diversas reuniões que fui tendo com o núcleo, e tendo em conta as sugestões facultadas pelo Professor Cooperante e pela Professora Orientadora, chegámos à conclusão que a extensividade do documento poderia ser diminuída, mantendo o mesmo o propósito para o qual tinha sido elaborado inicialmente. – Respondeu o Bruno, ao mesmo tempo que procurava numa pasta desorganizada o modelo que o mesmo havia adotado.

Assim que encontrou o documento, o Bruno decidiu abrir o mesmo, virando o computador para os colegas, ao mesmo tempo que realizava alguns reparos.

Quadro 4 – Cabeçalho de plano de aula 2

Plano de aula nº			Aula nº	
Escola:			Local:	
Data:	Hora:	Duração:	Nº de Alunos:	Ano/Turma:
Professor da Turma:			Material:	
Estudante Estagiário:				
Modalidade:				
Função Didática:				
Objetivo Geral:				
Objetivo Específico: 1 –				
2 –				
3 –				

– As grandes diferenças no cabeçalho estão no local da aula, algo que achámos importante adicionar, na medida em que assim é sempre tido em conta o espaço de trabalho, e o facto de ter sido incidido um foco mais generalista nos objetivos específicos, isto é, ao invés de atribuir um objetivo para cada exercício, ficou estipulado que a concentração no essencial seria nuclear, passando a ser estabelecido o objetivo específico por parte de aula, por ordem crescente. – Dizia o pequeno adulto com o seu sorriso característico, à medida que deslizava o rato para abrir um último ficheiro.

Quadro 5 – Corpo de plano de aula 2

Parte da aula	Conteúdo Situações de aprendizagem	Objetivos Comportamentais	Palavras-chave
Inicial (15')			
Fundamental (55')			
Final (5')			

Assim que vislumbrou o novo formato, o Almeida solta uma frase, já antecipada pelo Bruno. – Está muito mais simples assim!

– Verdade meu amigo. – Disse o Bruno por entre sorrisos. – Assim o foco está no que realmente é nuclear, no essencial. A preocupação em pontos excessivos pode levar a uma alienação do que é importante, e assim sendo, uma redução do número de colunas parece ser mais benéfica para a correta formulação e estruturação do documento, onde o conteúdo e a situação de aprendizagem acabam por se encontrar de “mãos dadas”, seguindo-se dos comportamentos que queremos observar nos alunos, finalizando com as palavras-chave a utilizar durante determinado exercício.

Numa altura em que os quatro amigos partilhavam as diferentes estruturas que possuíam entre si, o nosso pequeno adulto acabou por fazer, novamente, alusão a Bento, ao mesmo tempo que salientava um ponto que para si era importante. – Todos somos diferentes, todos temos visões distintas, mas o plano de aula, o planeamento micro é fulcral, adotemos nós a estrutura que adotarmos. Devemos olhar para tudo o que produzimos como uma ferramenta que nos oriente para um ensino eficaz, com isto “a aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino” (Bento, 2003, p. 101).

6. Espaços de interação

6.1. O Professor e o Aluno – a importância da relação pedagógica

Na atividade profissional da docência, é necessário atribuir a real importância à relação pedagógica, isto é, à forma como o Professor se relaciona com os seus alunos. No caso do nosso pequeno adulto não foi exceção; o Bruno tinha consciência da importância da relação que viesse a estabelecer com os seus alunos, porquanto iria ditar grande parte do sucesso das suas aulas e da sua visão de ensino.

– Sou um rapaz sociável, que consegue rir e fazer rir. – Partilhava o pequeno adulto com o seu colega de casa, num momento em que evidenciava alguma apreensão sobre a realidade que iria encontrar, prosseguindo todavia. – Segundo a minha pesquisa, o relacionamento tem por base o afeto, já que Chalita (2001, p. 142) defende que “os alunos precisam de afeto. E só há educação onde há afeto, onde experiências são trocadas, enriquecidas, vividas”.

No entendimento de Velez e Veiga (2010) tem existido um aumento da indisciplina nas escolas, fruto de um problema multidimensional de elevada complexidade, que afeta em grande escala o sistema educativo, nos moldes em que este se tem estruturado. Tendo em conta o referido anteriormente, o Bruno sentiu necessidade de estabelecer, desde o início, uma relação positiva com os alunos, procurando, assim, aumentar a sua predisposição para a prática e, conseqüentemente, prevenir os comportamentos de indisciplina que pudessem surgir.

– Comunicar da forma como o faço diariamente, com um toque de afetividade e de carinho, poderá ser a melhor estratégia para que os alunos me conheçam e respeitem, fazendo, assim, fluir a aula da forma pretendida. – Pensou para si mesmo o pequeno adulto, em mais um momento de introspeção.

Sendo verdade que o Bruno procurou o caminho dos afetos, das relações positivas, a vertente da autoridade não pôde ser alienada das suas aulas, pelo que o pequeno adulto refletiu de forma cuidada acerca de como deveria ser a sua abordagem e postura. – Quero os alunos com um sorriso na cara, mas não posso agir somente tendo em conta a sua satisfação pessoal, pois existem objetivos a cumprir e metas a atingir. Para os alunos, não posso ser somente “o

amigo”, necessito que me vejam como uma figura de autoridade, que me respeitem mas que, acima de tudo, confiem em mim. – Continuou o nosso pequeno adulto, numa alusão à ideia defendida por Veldhoven (2017), que olha e aprofunda o ensino, vendo o mesmo como algo moral, sustentado em valores como o respeito e a confiança.

Com todas as mensagens que ia captando, fosse do Professor Cooperante, dos familiares e amigos, ou até mesmo das pesquisas que efetuava, o nosso pequeno adulto acabou por se deparar com uma ideia de Bento (2003), que defende que um Professor deve sempre conhecer os seus alunos, saber como se desenrola a vida dos mesmos, preocupando-se com todas as vertentes da mesma, sejam estas problemáticas ou relativas a interesses pessoais.

– O conhecimento sobre os alunos, sobre a realidade em que os mesmos estão inseridos, será importantíssima para o correto desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem durante o presente ano letivo. – Dizia o Bruno, para si mesmo, de forma recorrente e audível.

Com o passar do tempo, à medida que ia observando as aulas, os alunos, o Bruno conseguiu aferir e reagir à diversidade de situações específicas evidenciadas pelos alunos, fossem estas de índole comportamental ou, até mesmo, pessoal. A procura incessante pela construção de um ambiente positivo e apelativo foi sempre alvo de uma constante procura por parte do pequeno adulto, isto sem nunca isolar as relações positivas da sua ideia de autoridade, ao mesmo tempo que reforçava a ideia de que os alunos, sem exceção, podiam recorrer ao seu Professor para todo e qualquer problema, em qualquer altura.

Independentemente da turma, residente, partilhadas ou até mesmo as turmas dos seus colegas, o pensamento do Bruno esteve sempre assente na mesma ideia, aquela que este estipulou como basilar. – A construção de um ambiente positivo, de uma relação de respeito e confiança, que permite que os alunos aprendam, se transcendam e adquiram novas ferramentas. É esta “a tarefa” promotora de sucesso, que permite que os objetivos possam ser alcançados. – Prosseguiu o Bruno, enquanto esboçava um sorriso, disfarçando alguma apreensão.

“Consigo manter uma relação positiva com a maioria das pessoas que me rodeia, sendo que no caso dos alunos e restante população escolar, não é diferente. Ter um ambiente positivo durante as aulas é algo que no meu entender é nuclear, potencializando imenso as aulas a lecionar” (Documento sobre fragilidades e potencialidades, final de ano).

Foi com o desenrolar do presente ano, das experiências vividas e dos objetivos alcançados, que o nosso pequeno adulto aprendeu a atribuir uma grande importância à relação estabelecida com os seus alunos, ao marco que conseguiu deixar no coração de cada um deles, ao mesmo tempo que sentia o coração preenchido por pequenas atitudes, por pequenos gestos que os alunos lhe haviam proporcionado ao longo de todo o ano. O referido anteriormente acabar por coincidir com a ideia defendida por Ponte et al. (2001), onde é atribuída uma grande importância aos primeiros anos de prática pedagógica de um professor, caracterizados por um período de desenvolvimento incessante do conhecimento pedagógico e profissional, algo que se encontra diretamente ligado com a relação pedagógica e a sua importância. Deste modo, o nosso pequeno adulto terminou de coração cheio, com um misto de tristeza e alegria, pois havia contribuído para a formação de futuros adultos, cidadãos com consciência sobre o peso que o relacionamento interpessoal terá nos seus futuros.

6.2. Todos iguais ou todos diferentes? – Trabalho diferenciado, trabalho por níveis

Desde o início da formação para futuro Professor, mais concretamente no começo do 2º Ciclo de Estudos, que é salientada a importância de um Professor trabalhar de diversas formas, dentro de uma aula apenas, isto é, de proporcionar aos alunos momentos de evolução, independentemente do seu nível de desempenho inicial. Desta forma, é imperativo referir o trabalho por níveis, a necessidade de individualizar o tratamento para com os alunos por parte do Professor (Rink, 2001).

Numa curta, mas produtiva conversa, entre o Professor Cooperante e os Estudantes Estagiários, foi colocada uma questão que, apesar de numa fase inicial não suscitar grandes dúvidas, despertou nos futuros Professores um sentimento de questionamento e de procura. – Sabendo que irão encontrar alunos diferentes, com diferentes níveis de apetência, em que tipo de trabalho pensam que deve ser assente a vossa atuação? – Perguntou o Professor Cooperante, fazendo uso de um pequeno sorriso que, desmascarado, escondia uma curiosidade vincada em relação às respostas que obteria. Certo é que, de repente, houve um momento de silêncio, um momento em que os três estudantes se olharam, sem saber bem o que responder e por onde iniciar a justificação. Esta, situação levou o Professor Cooperante a proferir umas palavras, não muito distintas das seguintes – Se procuram que todos os alunos aprendam, um trabalho geral, para a média, será um erro. – Prosseguiu o Professor Cooperante, procurando resposta dos seus Estagiários, mas simultaneamente guiando-os para aquele que seria o caminho adotado pelo Bruno, isto é, a constante tentativa de dar respostas aos alunos como individualidades.

Esta conversa, apesar de unidirecional, motivou, no nosso pequeno adulto, a necessidade de recuar no tempo, recordando as diversas metodologias e estratégias que aprendera até então. – Trabalho por níveis! – Exclamou para si mesmo, no preciso momento em que se encontrava a planear o treino dos seus atletas, continuando o seu pensamento. – Se os alunos são individualidades, se cada um possui características e dificuldades próprias, nada melhor que os situar num determinado patamar e, conseqüentemente, planear e implementar em conformidade com as situações específicas. – Este momento de introspeção, não foi apenas “mais um”, de facto, este foi fulcral para o modo como o Bruno organizou o trabalho que iria desenvolver. Este procurou que todos os alunos se transcendessem e aprendessem, independentemente do seu nível de apetência para a disciplina, em alusão a Tomlinson (2001, p. 22), que afirma que “it’s the teacher’s goal to figure out where a student is in relation to key learnings goals and then provide learning experiences that will ush the learner a little further (...)”.

Após chegar a casa, sentando-se na sua cadeira predileta, o nosso projeto de Professor chegou à conclusão de que um trabalho por níveis implicaria o estabelecimento de diferentes objetivos, em articulação com os níveis distintos dos alunos. – Cada nível de desempenho irá necessitar de um objetivo específico, logo, o planeamento será forçosamente distinto. – Começou por afirmar o pequeno adulto, quase sem se questionar, à medida que se recordava de uma frase que o Professor Cooperante tinha proferido: “irá sair-vos do corpo”.

O trabalho que o Bruno procurou implementar, o trabalho por níveis, foi evidente aquando da lecionação das modalidades coletivas, onde a heterogeneidade dos alunos ao nível do desempenho motor era por demais evidente. Face a este quadro, e pensando que a conjugação das distintas estratégias seria uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos, o trabalho por níveis, com uma estruturação cuja base assentava em pares e grupos, ganhou grande importância, com presença constante em todo o planeamento. – Ao integrar diferentes estratégias irei conseguir manter a turma controlada e motivada, ao mesmo tempo que conseguirei gerir de forma mais coerente a aula. – Pensou o Bruno, já na cama, ao mesmo tempo que recordava Barbosa (2013) e a sua ideia defensora do trabalho por níveis.

6.3. Comunicação – o processo instrucional

A importância de comunicar, designadamente a clareza com que o fazemos, são pontos que o Bruno sempre procurou tomar como basilares ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o percurso não foi linear, o Bruno deparou-se com algumas dificuldades, intrinsecamente ligadas ao seu passado, designadamente o local de origem e o acervo de vocabulário que daí transportava, mas já lá iremos (questões espelhadas no excerto do diário de bordo).

“Continuo com alguns problemas a nível da minha instrução, faltando alguma clareza e ajuste no sotaque (os alunos dizem que falo muito rápido e de forma estranha)” (Diário de bordo, 27 a 29 de setembro).

Sendo um jovem de origens Açorianas, o sotaque foi algo que, desde cedo, procurou disfarçar, tentando ser o mais claro possível naquilo que dizia aos seus alunos. – Sei de antemão que por vezes pode ser complicado compreender o que digo, pelo menos numa primeira fase, algo que poderá ser um entrave nas minhas aulas. – Comentou o pequeno adulto com o seu Pai, homem de origens alentejanas, mas que possuía enorme clareza e assertividade de raciocínio e de discurso.

– Filho, se falares calmamente, se recorreres a palavras-chave, palavras com as quais os teus alunos se identifiquem, não vejo que venhas a ter grandes dificuldades. Afinal, és terceirense, o teu sotaque não é assim tão acentuado e o teu discurso é bem articulado. – Disse o Alberto, na procura de acalmar o filho, de o fazer acreditar nas suas capacidades.

– E se eles não me compreenderem? E se perder alguma credibilidade pela minha forma de falar? – Perguntou ao Pai, ao mesmo tempo que procurava algumas palavras-chave para se orientar. Neste diálogo, o jovem adulto recordou Rosado e Mesquita (2011), que referem que a forma como a instrução é efetuada interfere diretamente na compreensão dos alunos sobre a tarefa a realizar, o que está intrinsecamente ligado com o correto desenvolvimento da mesma.

O Pai, como em tantas vezes, procurou aprofundar o conhecimento de forma a corroborar tudo o que comentava com o filho, tornando esse mesmo projeto o mais transparente e entendível possível. – Sabes que o processo de comunicação não se baseia exclusivamente em “falar”, existem diversas formas de mostrares aos alunos o que pretendes. – Finalizou o Alberto, numa das inúmeras chamadas telefónicas entre os dois “melhores amigos”.

Tendo em conta as conversas tidas, não só com o seu Pai mas também com os seus pares mais próximos, o Bruno voltou a recordar Rosado e Mesquita (2011), que defendem que comunicar faz parte dos requisitos fundamentais do Professor, sendo basilar no processo de ensino-aprendizagem. Seguindo a ideia transmitida pelo seu Pai, a verdade é que o Bruno confirmou que existem diversos tipos de instrução, não tendo esta que ser necessariamente verbal. – A transmissão de informação por parte do Professor, apesar de não ser

forçosamente verbal, deverá sempre estar relacionada com os objetivos estabelecidos e, conseqüentemente, com os conteúdos a lecionar. – Pensava o pequeno adulto, tendo como referência Siedentop (1991), recordando, quase de seguida, em complemento ao pensamento anterior, outra ideia que tinha retirado da panóplia de documentos que possuía. – Segundo Rosado e Mesquita (2011) a instrução é mais que a apresentação e explicação do que se quer que os alunos reproduzam, é algo complexo que está dependente dos objetivos de aprendizagem estipulados.

Apesar da dificuldade evidenciada no início do seu processo de formação, onde o tempo de instrução era demasiado longo, o Bruno conseguiu ir melhorando ao longo do tempo, focando a importância de determinadas ações e recorrendo à demonstração enquanto elemento facilitador da compreensão e assimilação do que era pretendido.

Num dos momentos de discussão pós-aula, durante as diversas caminhadas que realizava com os colegas em direção ao metro, o Bruno apercebeu-se de que o uso excessivo de complexidade linguística tinha sido um dos pontos em que mais havia pecado.

– Utilizas os termos corretos (terminologia específica), mas será que os alunos entendem o que queres dizer? – Perguntou o André, procurando fazer com que o amigo chegasse a uma conclusão.

– Talvez utilizar palavras mais simples, algo que eles entendam com maior facilidade? – Contrapôs o Bruno, procurando aprender e melhorar com aquela pessoa que achava ser um bom exemplo.

Logo após a questão do nosso pequeno adulto, o André acabou por facultar um exemplo que acabou por ser determinante no decorrer dos momentos de instrução e demonstração para o restante ano letivo. – Em vez de se utilizar termos técnicos, por exemplo “apoio facial invertido”, a utilização de palavras como “pino”, isto numa fase inicial, poderá diminuir os teus tempos de instrução.

Após pensar um bocado, e tendo em conta todos os conselhos que ia tendo, o Bruno acabou por seguir a ideia sugerida, com pequenas adaptações. – Sim! Utilizar palavras simples, de fácil compreensão, mas aproveitar momentos

da aula para fazer chegar ao aluno o termo técnico, a terminologia correta para o conteúdo. Assim, irei poupar tempo numa fase inicial, ao mesmo tempo que consigo dotar os alunos da terminologia correta relativa aos conteúdos abordados.

Assim, e seguindo a ideia de Rink (1994), que nos diz que a apresentação da tarefa diz respeito à informação que o Professor transmite aos alunos durante a prática, acerca do que fazer e como fazer, o Bruno procurou incessantemente diminuir o tempo de instrução mas manter a clareza da mesma, recorrendo por diversas vezes ao questionamento, aquela que é tida como a chave para a compreensão (Rosado & Mesquita, 2011), na clara tentativa de aferir se os alunos tinham retido e assimilado a informação nuclear (Nuno et al., 2008), dotando os alunos de informação e capacidade de pensamento individual crucial para o desenvolvimento das tarefas propostas, ao mesmo tempo que procurava fazer com que estes adquirissem noções sobre a terminologia correta.

6.4. O sucesso e a competição – fatores nucleares à aprendizagem

O Bruno, cedo, adquiriu a noção da importância da competição para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. De facto, a motivação para a prática desportiva está intrinsecamente ligada com a competição, algo que, durante a maior parte do processo, tentou implementar nas suas aulas, independentemente do ano de escolaridade.

Aquando da lecionação da modalidade de Futebol, ao 12º ano de escolaridade, o Bruno detetou um grande decréscimo motivacional nos seus alunos, em ambos os níveis de desempenho que estava a trabalhar, questionando-se: – Como podem os alunos não se sentir motivados com as aulas planeadas? – Planeei em conformidade com as suas dificuldades, com o que acho nuclear, e mesmo assim os resultados são diminutos. – Continuava, ao mesmo tempo que procurava recordar todas as aulas até ao momento, bem como as estratégias utilizadas e intervenções.

A verdade é que o Bruno acabou por cometer um erro, grosseiro até, tinha elaborado a planificação da unidade em conformidade com os conteúdos que procurava ensinar, não tendo em conta a diferença entre aquilo que o mesmo entendia ser difícil ou fácil, e a capacidade dos alunos para executarem as tarefas propostas.

– Se os alunos não têm sucesso, não estarão motivados. – Disse o Professor Cooperante, de forma audível e num tom assertivo e perentório, tom esse que, por vezes, parecia a única maneira de fazer chegar a mensagem ao “poço de teimosia” que era o Bruno.

Numa fase inicial, a necessidade de reajustar as tarefas propostas era algo que levantava algumas dificuldades aos três Estudantes Estagiários, algo que acabava por levar a que os alunos não vivenciassem situações de sucesso. Por outro lado, existiu também um ponto fundamental que acabou sendo descurado, a competição. O Bruno, apesar da sua teimosia, possuía grande estima por todos os conselhos que lhe eram transmitidos, ainda mais quando os mesmos vinham de uma pessoa que possuía mais anos de experiência do que o jovem adulto possuía de vida. Por esta altura entrou de novo em cena o Professor Cooperante, com mais uma das suas míticas frases, reflexivas e corroboradas pela sua prática. – A competição deve e tem que estar presente, sempre! – Afirmou o Professor Cooperante perante os Estudantes Estagiários, no exato momento em que o Bruno se preparava para começar a aula, com as estratégias delineadas e retificadas.

De regresso à Unidade de Futebol, após um interregno devido à rotatividade de espaços, o Bruno trazia ideias que, no seu entender, eram frescas, “novas” (como espelha o seguinte excerto).

“Exercícios desmotivantes em nada contribuem para a aprendizagem dos alunos. A competição deve ter o seu espaço na aula, sendo esta um fator de grande importância para a aprendizagem” (Diário de bordo, 11 a 14 de outubro).

Ao mesmo tempo ainda sentia o eco na sua cabeça dos conselhos do seu Professor Cooperante, da importância do sucesso e da competição para os alunos.

– Fazer com que os alunos vivenciem situações de sucesso é algo que devo ter sempre em conta o que, numa turma maioritariamente composta por meninas sem gosto, aparente, pela modalidade, é um verdadeiro desafio. – Pensava o Bruno sentado num dos bancos do pavilhão a reestruturar a sua Unidade Didática.

A meio da Unidade Didática, dois pensamentos acabaram por marcar o decorrer do seu processo de formação. – Os alunos motivados fazem mais e melhor! Logo, se vivenciarem situações de sucesso dar-se-á um incremento motivacional. Os alunos são competitivos! Logo, se implementar momentos de competição, momentos palpáveis e visíveis, a envolvimento da turma irá aumentar, bem como a predisposição para a prática. – Pensava o pequeno adulto, concluindo. – Tenho de utilizar a motivação e a competição, como ferramentas de promoção do sucesso dos meus alunos.

Apesar da importância atribuída ao fator competição o efeito obtido nem sempre foi o desejado. Esta constatação surgiu após a realização de um torneio intra-turma, algo que o Bruno pensou que iria ser o ponto alto da Unidade, mas que acabou por servir como uma importante lição para os futuros momentos competitivos que iriam surgir.

– Bruno, que achas que correu bem e menos bem nesta tua aula? – Perguntou o Professor Cooperante, esperando uma resposta sustentada, bem como um momento de defesa de ideais, algo que o Bruno fazia constantemente, umas vezes bem e outras menos bem.

– Os alunos estavam motivados, e isso é bom. – Começou por dizer o pequeno adulto, tendo sido interrompido antes de prosseguir.

– Mas aprenderam? – Questionou o Professor Cooperante, já com uma expressão mais “austera”, pois, para ele, a aprendizagem dos alunos era algo fundamental.

– Não. Estavam motivados, a participar no torneio, mas acabaram por não aprender. – Respondeu o pequeno adulto, com a cabeça baixa, por saber que o objetivo ao qual se tinha proposto não tinha sido cumprido na sua plenitude.

Esta afirmação, este momento de exposição do nosso pequeno adulto, levou a que o Professor Cooperante o olhasse nos olhos, esboçasse um pequeno sorriso e dissesse. – Sei onde querias chegar com a aula. Querias que os teus alunos estivessem motivados, e, para isso, utilizaste a competição. Até aqui tudo bem, mas esqueceste que as ferramentas que os alunos possuem, a capacidade e conhecimento dos mesmos para a prática é reduzida! – Afirmou o Professor Cooperante, continuando de seguida, quase sem respirar. – Não podes ser um mero gestor de aula, tens que ensinar, corrigir mais, mostrar que estás presente. De facto, algo falhou! – Terminou, sendo claro que teria mais a dizer mas que preferiu guardar, tal era a tristeza que o Bruno evidenciava no seu olhar.

Foi a partir deste momento que o pequeno adulto compreendeu, efetivamente, que um Professor não pode pensar exclusivamente na criação de situações de sucesso e momentos de competição, sem que estes estejam balizados e assentes numa aprendizagem efetiva e consequente atribuição de significado ao que se está a desenvolver.

– A partir de hoje a planificação, seja ela meso, macro ou micro, terá que ter em conta todos os aspetos evidenciados pelos alunos, sejam motores, cognitivos ou sociais. Irei implementar momentos de competição em todas as aulas, numa parte final, e irei aprofundar a necessidade de ajustar a tarefas de forma mais vinculada ao nível dos alunos, fazendo-os vivenciar situações de êxito, ao mesmo tempo que procurarei que atribuam significado ao que desenvolvem. – Gritou o Bruno, a caminho de casa do Luís, bem alto, deixando o seu colega a rir de forma compulsiva e, após serenar, a colocar a mão nas costas do pequeno adulto e dizer. – Demorou, mas chegaste lá!

6.5. O centro do processo – o(s) aluno(s) como construtor(es) da aprendizagem

É correto afirmar que o principal objetivo do ensino passa pela aprendizagem dos alunos. Esta afirmação acompanhou o Bruno durante todo o ano de estágio, umas vezes com maior ênfase que outras. Se numa fase inicial o nosso pequeno adulto procurou proteger-se, com recurso a momentos de instrução direta e, conseqüentemente, visando a mera reprodução por parte dos alunos, numa fase posterior, o foco passou a ser a compreensão e o aluno como agente primordial do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo a turma devidamente controlada, ou pelo menos assim o pensava, o Bruno começou a olhar o processo de lecionação como um momento de responsabilização e centralização do aluno. – Se quero que eles atribuam significado ao que estão a desenvolver, aumentando assim o leque de respostas passíveis de ser utilizadas para um determinado problema, deverei atribuir a devida importância ao papel do aluno como construtor ativo das suas aprendizagens. – Pensou o pequeno adulto.

Necessitando de se capacitar acerca da adequação da sua visão, isto apesar de já ter conferenciado com os colegas sobre a importância a atribuir ao ponto referido, o pequeno adulto voltou a recorrer à sua Mãe, estratégia recorrente em momentos que este apelidava de “aperto”.

– Boa tarde mãezinha, tudo bem? – Começou por dizer o Bruno, na tentativa de não cair no erro de voltar a não perguntar pela família. – Queria saber o que achas sobre um assunto que me anda a incomodar.

A Mãe, sabendo que o filho a procurava para todo e qualquer assunto, rapidamente se dispôs a ouvi-lo, ao mesmo tempo que abria a sua biblioteca de documentos sobre o ensino. – Olá filhinho! Está tudo normal por aqui, e contigo? – Começou por dizer ao filho a Filomena, aguardando o aprofundamento do assunto por parte do pequeno adulto.

– À medida que o tempo vai passando vou experienciando situações novas durante o estágio e, mesmo sabendo que pensamos de forma distinta, gostaria de saber a tua opinião sobre um assunto. – Disse o Bruno, continuando sem

pausar. – Quem deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem? – Questionou-a.

Sabendo de antemão que o filho possuía uma base de ensino distinta da sua, muito devido aos ensinamentos a que este esteve sujeito durante a sua formação académica, rapidamente a Filomena respondeu, auxiliada pelos documentos que possuía. – Colocar o aluno no centro do processo é o mesmo que o responsabilizar e dar autonomia. Não sendo muito recente, Silva (1998) afirma que ao responsabilizares o aluno nas tarefas que propões, este irá estar mais comprometido, o que irá aumentar a aprendizagem.

A presente afirmação levou o Bruno a recordar Mesquita e Graça (2016) que, como Silva (1998), defendem que as vantagens na aprendizagem estão diretamente relacionadas com o empenhamento dos alunos nas tarefas, algo que advém da responsabilização que lhes é atribuída, aquando do desenvolvimento das mesmas. – Tornar os alunos o centro do processo irá funcionar como fator impulsionador de envolvimento e motivação, promovendo assim a aprendizagem. – Partilhou com a Mãe o pequeno adulto.

– Não penses que será fácil. Requer que os teus alunos estejam prontos para essa responsabilidade, algo que pode não acontecer. – Disse a Filomena, emitindo um pensamento que acabou por se revelar uma verdade inquestionável.

Numa clara tentativa de provar que tanto ele como os seus alunos eram capazes, o Bruno começou por introduzir pequenos momentos de autonomia, com a ideia de os aumentar de forma gradual. – Começo por explicar o exercício de ativação geral a um grupo reduzido, deixando-os trabalhar autonomamente. – Pensou o pequeno adulto, tendo inclusive implementado essa pequena estratégia.

– Não dá! – Exclamou o pequeno adulto, afirmação que chegou aos ouvidos do Professor Cooperante.

Após a semana onde resolveu implementar a estratégia referida, o Bruno foi convidado pelo Professor Cooperante para tomar um café no bar da escola. – Já fiz asneira. – Pensou o pequeno adulto, algo apreensivo por saber que a semana tinha sido infeliz.

– Vou fazer-te uma pergunta, mas quero que respondas a primeira coisa que te vier à cabeça. – Disse o Professor Cooperante, na tentativa de não dar muito tempo para que o Bruno procurasse defender a sua abordagem, prosseguindo.
– Achas que os teus alunos estão prontos para ter autonomia? – Questionou.

Rapidamente o Bruno respondeu, sendo audível o redondo “não” que havia proferido, sendo simultaneamente visível que se encontrava ligeiramente perdido. – Não possuem ferramentas que lhes permitam momentos de elevada autonomia. Solução para isso é que ainda não tinha. – Disse, com alguma tristeza por ter falhado.

– Pensar em grande não implica que se pense de forma errada. Há coisas que demoram o seu tempo e não podes querer que aconteçam de um dia para o outro. – Disse o Professor Cooperante, procurando reconfortar o pequeno adulto.
– O teu trabalho poderá surtir efeitos positivos, mesmo que tal não aconteça com toda a turma. – Finalizou o Professor, numa clara alusão à necessidade de pensar, aplicar, refletir e reformular, fazendo chegar aos seus estagiários a mensagem de que o caminho seria longo, mas cheio de aprendizagem (diálogo este cuja “conclusão” poderá ser comprovado no seguinte excerto).

“(...) foi notória a aprendizagem dos alunos, havendo casos em que o nível de jogo acabou por disparar. Apesar de existirem casos em que as dificuldades técnicas são imensas, os mesmos possuem um conhecimento de como agir bastante satisfatório. Os alunos como construtores ativos de aprendizagem é um caminho duro de se seguir, principalmente quando o Professor se encontra em processo de formação, mas é algo que, sem sombra de dúvidas, produz efeitos notoriamente positivos (...)” (Reflexão de unidade, Voleibol).

6.6. Ensaio curricular com modelos de ensino centrados no aluno: Um estudo em Voleibol no Ensino Secundário

6.6.1. Resumo

O Voleibol é uma das matérias presentes nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) dos ensinos básico e secundário, cujo abordagem tem dado ênfase às habilidades técnicas e ao jogo formal (Mesquita, 2006). Deste modo, o presente estudo pretende estruturar o ensino do Voleibol, com recurso a Modelos de Ensino onde o aluno seja o centro do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, construtor ativo das suas aprendizagens, pela resolução de situações-problema, tais como o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC). O intento primordial do estudo é aferir o impacto da aplicação destes modelos na performance e conhecimento do jogo, bem como na retenção da aprendizagem. Para além do ponto central do estudo, o perfil motivacional dos alunos ao longo da unidade (início, meio e término). Participaram no estudo 15 dos 22 alunos, de uma turma do 12º ano, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, ao longo de uma unidade didática com 24 aulas. A performance em jogo, em situações de jogo reduzido 2x2, foi avaliada recorrendo ao Game Performance Assessment Instrument (Oslin et al., 1998), adaptado por Mesquita (2006), em quatro momentos de avaliação: diagnóstica, controlo, sumativa e retenção. O conhecimento do jogo foi avaliado através da realização de uma questão-aula, onde estavam presentes situações-problema de jogo captadas das aulas. A análise da motivação para a prática, teve por base o “Continuum de Autodeterminação” de Deci e Ryan (1985). Para analisar os resultados da performance em jogo, recorreu-se ao teste *f* de medidas repetidas, para a motivação foi realizada uma comparação de médias entre dimensões, e no que concerne aos conhecimentos, os resultados obtidos na questão-aula foram transcritos para o Excel, onde foram efetuados os cálculos necessários para a atribuição da classificação. Ao nível da performance em jogo, do primeiro para o segundo momento de avaliação, foram evidentes melhorias significativas em todos os parâmetros, isto é, na tomada de decisão, ajustamento, eficiência, eficácia e performance em jogo. Do primeiro para o

terceiro as diferenças apenas se verificaram estatisticamente significativas na tomada de decisão, ajustamento e eficiência. No que concerne às diferenças entre o segundo e o terceiro momentos, os resultados indicaram que existiram diferenças apenas no ajustamento, eficácia e performance em jogo. Ao nível do conhecimento, os alunos adquiriram níveis de compreensão do jogo, tendo estas acabado por se revelar não tão vincadas como esperado (13,68 valores de média, numa escala 0 a 20). Do ponto de vista da motivação os alunos evidenciaram uma predominância de regulação introjetada, em todos os momentos de observação, existindo um incremento da regulação identificada para uma fase final.

PALAVRAS-CHAVE: Voleibol; Aprendizagem; Modelos Centrados nos Alunos; Motivação; Educação Física.

6.6.2. Abstract

Volleyball is one of the subject content in the National Physical Education Programs (PNEF) of primary and secondary education, whose approach has emphasized technical skills and formal play (Mesquita, 2006). Therefore, the present study intends to structure the teaching of Volleyball, resorting to teaching models, such as the Sports Education Model (MED) and Teaching Game for Understanding (TGfU), through the resolution of problem-situations, where the student is the center of the teaching-learning process being, therefore, an active builder of their learning. The main purpose of the study is to assess and evaluate the impact of the application of these models on the performance and knowledge of the game, as well as the retention of learning. In addition to the focus of the study, there's intend to measure the predominance of the motivational profile of the students throughout the unit (beginning, middle and term). Fifteen of the 22 students in a 12-year class, aged 16 to 19, participated in the study along a didactic unit composed of 24 classes. The game performance, in 2x2 reduced game situations, was evaluated using the Game Performance Assessment Instrument (Oslin et al., 1998), adapted by Mesquita (2006), in four evaluation moments: diagnostic, control, summative and retention. The knowledge of the game was evaluated through a question-test, with problem situations of game, captured from the classes. The analysis of motivation for practice was based on Deci and Ryan's (1985) "Continuum of Self-Determination". The test f of repeated measures was used to analyze the results of the game performance, on the other hand, for the motivation, a comparison of means between dimensions was performed, and with regard to knowledge, the results obtained in the question-test were exported for Excel, where the necessary calculations for the assignment of the classification were made. Regarding the game performance, from the first to the second evaluation moment, significant improvements were evident in all parameters, that is, decision making, adjustment, efficiency, effectiveness and game performance. From the first to the third moments, the differences were only statistically significant in decision making, adjustment and efficiency. Concerning the differences between the second and third moments, the results indicated that there were only differences in the adjustment, effectiveness and game

performance. As far as knowledge is concerned, students acquired levels of game comprehension, which ended up proving not as expected (13.68 average values, on a scale of 0 to 20). From the motivation point of view, the students evidenced a predominance of introjected regulation, at all moments of observation, with an increment of the identified regulation for a final phase.

KEYWORDS: Volleyball; Learning; Student-Centered Models; Motivation; Physical Education.

6.6.3. Introdução

No contexto atual, o processo ensino-aprendizagem deve centrar-se naquele que é tido como o agente recetor, o aluno, descentralizando-se do Professor (Mesquita, 2010). A necessidade de tornar o aluno como agente principal, no que concerne ao processo de ensino, pretende fomentar a compreensão que o mesmo adquire da matéria de ensino, promovendo assim a pró-atividade e lutando contra a alienação da tarefa, do fazer sem um objetivo assimilado.

No contexto da formação inicial, e tendo em conta o processo de formação a que os Estudantes Estagiários estão sujeitos, quando chegam à escola real, as dificuldades de lecionação são patentes, podendo resultar num ensino demasiado centrado no Professor. Associado a este quadro, a necessidade de incrementar os índices de motivação e atratividade das aulas, é algo que deve estar constantemente presente no pensamento de qualquer futuro Professor.

Nesta linha de pensamento, no decurso do processo de estágio a necessidade de reorganizar as aulas e a sua lecionação, na procura de colocar os alunos como membro ativo das suas aprendizagens, na procura de os dotar de capacidade de resolverem de forma autónoma as situações-problemas com que se deparam nas aulas, foi algo que surgiu. Isto, na expectativa, que a atribuição de autonomia irá, na sua generalidade, resultar num incremento de envolvimento nas tarefas por parte dos alunos.

Face a este quadro, e na tentativa de elevar os índices de aprendizagem dos alunos, foi realizado um estudo na modalidade de Voleibol, no Ensino Secundário, com recurso a modelos de ensino centrados no aluno, especificamente o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC ou TGfU). O MED, na procura de cumprir os três objetivos que o mesmo preconiza: o da competência desportiva, da literacia desportiva e do entusiasmo pelo desporto. Segundo Graça e Mesquita (2007), o desenvolvimento do jogo através do aprimoramento das habilidades específicas, leitura situacional e consequente tomada de decisão, estão intrinsecamente ligadas, como forma complementar, a determinadas capacidades psicossociais, procurando assim um incremento de autonomia, liderança e partilha entre os

alunos. Já o TGfU, na procura que o aluno vivenciasse, diretamente, situações problema, dotando-o de capacidade crítica na procura de soluções sustentadas na compreensão de jogo. Para tal, como advogam Waring e Almond (1995), a compreensão sobre a ação, alicerçada no seu momento de aplicação, é fundamental.

Justificação da temática

A realidade atual impõe a necessidade do Professor procurar um ensino que se descentre de si, colocando o aluno como pedra basilar e central de todo o processo, tornando-o um construtor ativo das suas aprendizagens. Até um passado recente, mais concretamente a década de oitenta, as investigações centravam-se em modelos de ensino cujo foco era o Professor, concentrando-se na transmissão de conteúdos e conhecimentos por parte do mesmo. O Professor era tido como o controlador primordial do processo, girando o mesmo à volta de uma transmissão e receção de informação.

No que concerne ao Voleibol, sendo este um jogo desportivo coletivo, o mesmo está recapeado de valor educativo elevado e, segundo Greco (1997), é importante que o aluno consiga dotar-se de ferramentas que lhe permitam tomar decisões e resolver os problemas com que se depara, ajustando a sua ação a todo e qualquer contexto. No que se reporta ao ensino do jogo e à sua especificidade, as complexidades do mesmo e as dificuldades na sua abordagem, muitas vezes resultando em poucas aprendizagens, é uma realidade transversal aos mais diversos contextos, algo que se mantém aliado a abordagens centradas no Professor, e com prevalência no que ao ensino da técnica isolada dizem respeito. Segundo Mesquita (2006), o constante recurso a metodologias centradas no Professor e, conseqüentemente, baseadas no ensino da técnica isolada, fazem com que o aluno acabe por não atribuir objetividade e significado às ações que desenvolve, resultando na aplicação de conteúdos em jogo de forma descontextualizada.

Exige-se assim a atribuição de maior importância à alçada que é a autonomia do aluno, tornando o mesmo ator principal do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que este adquire ferramentas que lhe permitam

uma maior envolvimento e responsabilização em todo o processo (Mesquita e Graça, 2009). Deste modo, o Professor deverá surgir como elemento facilitador e orientador de todo o processo ensino-aprendizagem.

De entre todos os modelos de ensino existentes, existem aqueles que enfatizam o papel do aluno como construtor das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que procuram que o mesmo adquira conhecimento que lhe permita uma maior e melhor compreensão do jogo, resultando no desenvolvimento das suas próprias aprendizagens. Continuando a linha de pensamento referida, importa salientar os modelos em questão, tais como o Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) de Bunker e Thorpe (1982), o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, de Munsch e Mertens (1991), o Modelo de Educação Desportiva, de Siedentop (1994) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, de Mesquita et al. (2005).

Mesquita (2004) faz referência à análise da situação-problema efetuada pelo aluno, referindo inclusive que o mesmo age consoante as possíveis soluções que encontra, decidindo em conformidade com o momento específico. A necessidade de os objetivos definidos, o nível de jogo e as tarefas a implementar, estarem ajustados ao aluno, permite que o mesmo pense e tente entender o jogo e a situação em que está inserido, acabando por estimular o aluno para a realização e desenvolvimento da tarefa (Mesquita, 2004). O ajustamento referido deve estar, sempre, em conformidade com os problemas evidenciados pelo aluno.

Segundo Mesquita (2000), a integração das habilidades técnicas em jogo torna-se fundamental, isto é, existe a necessidade de agregar toda e qualquer habilidade a desenvolver a uma forma de jogo e à sua funcionalidade, procurando assim uma transferência para a prática global, o jogo. Também Costa e Nascimento (2004) defendem o ajustamento das tarefas apresentadas, procurando a utilização da estrutura de jogo, não isolando assim o trabalho das habilidades técnicas. Os mesmos autores referem ainda que a aprendizagem possui como objetivo a resolução de problemas por parte do aluno, havendo assim a necessidade de expor o mesmo a situações de jogo em que a solução advenha do pensamento do mesmo. A crescente importância do

desenvolvimento cognitivo e social atribui maior ênfase a modelos de ensino centrados no aluno. Face a este entendimento, a alimentação das capacidades cognitiva e motora do aluno com tarefas complexas e a motivação com que este desenvolve as tarefas, devem ser tidas como fundamentais para a aprendizagem (Costa e Nascimento, 2004). Neste sentido, é possível afirmar que os modelos de ensino referidos são orientadores para uma elevação da Educação Física, bem como dos valores que a disciplina preconiza.

Contextualização

Os Programas Nacionais de Educação Física estruturam a matéria de ensino por três diferentes níveis de organização curricular, com índices de especificação própria. No que concerne ao 12º ano de escolaridade, mais concretamente no Voleibol, uma matéria nuclear, é referenciado o nível avançado, ou seja, a procura que as formas de participação em jogo e seus conteúdos sejam feitas a um nível superior (Jacinto et al., 2001, p.16). Contrariamente ao 10º ano de escolaridade, onde as normas de referência para o sucesso apontam a importância de consolidação e complementaridade de formação, nos 11º e 12º anos de escolaridade, a especialização sobre a modalidade é imperativa.

Relativamente aos diversos domínios e prestação a evidenciar pelo aluno, o Programa refere que, no que concerne ao domínio do saber, o aluno deve saber autoavaliar a sua prestação, bem como a dos colegas, ao mesmo tempo que conhece as regras e forma de atuação, quer como jogador ou árbitro. No que diz respeito ao domínio do saber estar, os objetivos delineados passam pela cooperação, a aceitação de críticas e decisões do árbitro, mantendo sempre o respeito pelos colegas e adversários.

No que às panificações do agrupamento de escolas diz respeito, o domínio do saber fazer vai ao encontro daquilo que está contemplado no programa, surgindo uma diferença: a não inclusão das habilidades técnicas do passe lateral, mergulhos e enrolamentos. Relativamente às formas de jogo a abordar, somente está descrito que devem ser abordados o jogo reduzido e formal, não especificando a complexidade do primeiro. No objetivo final de Unidade, explícito

na planificação periodal, está exposto que a nível do saber o aluno deve: dominar as habilidades técnicas e os meios táticos fundamentais em situação de jogo; conhecer as regras fundamentais do jogo. No que ao saber estar diz respeito, o mesmo não vem contemplado nas planificações, sejam periodais ou anuais.

Na procura de realizar uma adaptação do programa e das planificações ao contexto específico da turma, houve alterações nos três domínios. No saber fazer ficou definido que os alunos seriam colocados em situações de jogo reduzido 1x1, 2x2 e 4x4, de forma a potencializar a aprendizagem, e em conformidade com a avaliação diagnóstica e dificuldades das equipas formadas. Definiu-se ainda que seria dada primazia às habilidades táticas, mais concretamente à tomada de decisão e ajustamento, estando o trabalho das habilidades técnicas “subordinado” à tática.

Relativamente ao saber estar, o foco passaria pela autonomia e cooperação entre pares, procurando assim respeitar as estratégias a implementar, bem como a estrutura interna da modalidade. Relativamente à vertente do saber, definiu-se que seria fundamental que os alunos conhecessem as regras fundamentais do jogo, bem como a sua aplicabilidade, sendo que as mesmas seriam trabalhadas nos diversos momentos competitivos, presentes em todas as aulas, com maior ênfase aquando da realização da questão aula, onde viria espelhada a necessidade de resolução de situações-problema.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

O MED, fruto do trabalho de Daryl Siedentop, tem como origem os Estados Unidos da América, pela década de oitenta, surgindo como medida para combater a forma descontextualizada como este via o ensino do desporto nas escolas, mais concretamente nas aulas de Educação Física (Siedentop, 1994). Tendo em conta que o ensino das matérias era demasiado limitado (unidades curtas e descontínuas) e, na sua generalidade, desmotivantes e desprovidas de retenção palpável, Siedentop procurou romper com a realidade encontrada. Neste contexto, procurou uma forma de desafiar e inspirar os alunos, de promover a competição (fator extremamente importante no processo ensino-aprendizagem) e festividade inerente. O desenvolvimento do presente modelo

surge também devido à necessidade de dotar os alunos de significado pessoal relativamente aos efeitos didáticos produzidos pelo desporto nas aulas de Educação Física, na procura de uma forma mais educativa de aduzir o desporto para a escola.

Em termos de foco, de referir que o MED visa combater os fatores de exclusão, sendo balizado pela procura de oportunidades de participação equitativa, independentemente do nível de jogo/desempenho, género, ou outros fatores discriminatórios.

O MED procura incidir a sua abordagem em três grandes domínios, sendo estes o cognitivo, motor e sócio afetivo.

O foco no aluno, o providenciar experiências autênticas e ricas a nível pedagógico, são fatores fulcrais no MED, visando tornar os alunos em seres competentes, no que concerne ao domínio das habilidades táticas e técnicas, fomentando a sua participação ativa e apropriada no contexto de jogo e competição; em seres cultos, com compreensão e respeito pelos valores desportivos, regras de jogo e história desportiva e em seres entusiastas, com atração pelo momento de prática, pela sua qualidade e autenticidade. Segundo Carlson e Hastie (1997), o presente modelo é singular em relação aos restantes, na medida em que coloca os alunos a desempenhar tarefas de ensino e de gestão em simultâneo, papéis tipicamente desempenhados pelo professor, aumentando assim a exigência sobre o fator de comprometimento com a atividade e resultados obtidos ou a obter. De uma forma sucinta, o MED coloca o aluno no centro de todo o processo, desafiando-o a assumir diferentes tarefas e a procurar o desenvolvimento de relações interpessoais. Tornar o aluno como pilar fundamental na construção da sua própria aprendizagem é, assim, a base estrutural do modelo.

Em termos operacionais, o MED possui as suas particularidades, sendo que Siedentop (1994) inclui seis características essenciais no mesmo: época desportiva; afiliação; competição formal; registo estatístico; festividade; eventos culminantes.

Tendo em conta estes requisitos do MED e a realidade do contexto de atuação, perspetivou-se utilizar as seis características referidas anteriormente, com pequenas alterações, isto é, adaptando-as às necessidades da prática

Importante ainda salientar a importância reconhecida à componente de afiliação - todas as equipas formadas deveriam possuir as suas características próprias, isto é, com um nome próprio, equipamento (cor de t-shirt por exemplo), grito, etc. -, o que iria potencializar a participação ativa dos alunos, bem como a fomentação de uma identidade comum e conseqüente busca pela socialização desportiva.

Ensino do Jogo para a Compreensão (Teaching Games for Understanding - TGfU)

O TGfU é caracterizado pela necessidade em compreender o que se faz, baseando o processo do aluno na resolução de problemas. Compreender o jogo, procurando assim contextualizar as ações, ao mesmo tempo que incrementa a motivação e predisposição para a prática são, segundo Webb, Pearson e Forrest (2006), o grande foco do TGfU. A base consiste na adoção de estruturas reduzidas e condicionadas de jogo, colocando em foco a necessidade de decisão e adaptação do aluno a situações problema e, conseqüentemente, resolução das mesmas.

A melhor forma de tornar o aluno envolvido em todo o processo, dando este objetividade ao que desenvolve, passa por dotá-lo de ferramentas que lhe permitam procurar e encontrar respostas para as situações que este vai encontrando. A tomada de decisão autónoma, assume, assim, uma grande importância, impulsionando o aluno na procura de conhecimento específico.

Segundo Webb e Thompson (1998), no que concerne a exercícios critério, ou seja, de trabalho de técnica isolado, somente devemos recorrer a este se a necessidade do aluno for gritante.

Sendo o aluno o centro do processo, o Professor surge como elemento facilitador, procurando encaminhar o aluno na direção correta, identificando o problema, encontrando solução para este, e decidindo de forma consciente e sustentada.

Segundo Costa e Nascimento (2004), para dotar o aluno de ferramentas que lhe permitam compreender e intervir de forma coerente em jogo, é imperativo que seja implementada uma simplificação da estrutura de jogo formal, isto é, manter as características do mesmo, efetuando ligeiras oscilações e variações à sua complexidade e características de tarefas, bem como das regras fundamentais e tempo de jogo. Deste modo, a implementação das estratégias referidas deve respeitar quatro princípios fundamentais: “*seleção do tipo de jogo (game sampling); modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos); e ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo)*” (Graça & Mesquita, 2007, p.402).

6.6.4. Objetivos

Gerais

Tendo em conta as particularidades dos modelos de ensino a utilizar (MED E TGfU), o objetivo primordial do presente estudo é avaliar o impacto da aplicação destes mesmos modelos numa turma do 12º ano.

Complementarmente foram ainda colocados os seguintes objetivos específicos:

Específicos

- i) Avaliar o impacto da aplicação dos modelos MED e TGfU na performance em jogo e no conhecimento do mesmo e na retenção da aprendizagem;
- ii) Analisar o perfil motivacional dos alunos para as aulas de Educação Física ao longo da Unidade.

6.6.5. Metodologia

Participantes

A turma alvo do presente estudo é uma turma do 12^o ano de escolaridade (Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades), de um agrupamento de Escolas do concelho da Maia, do ano letivo 2016/2017. As idades dos alunos situavam-se entre os 16 e os 19 anos, sendo a média de 15,46 anos.

A turma é constituída por 22 alunos, 7 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. De salientar que somente 16 alunos foram alvo de estudo (9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), aqueles que compareceram em todos os momentos de avaliação.

De entre os elementos da turma, 2 alunos tiveram vivências desportivas passadas na modalidade de Voleibol concerne. Contudo, no decurso do estudo nenhum elemento da turma praticava, de forma assídua, voleibol.

Todos os alunos foram autorizados a participar no presente estudo, através da assinatura de um termo de consentimento por parte dos encarregados de educação, o qual explicitava que as aulas seriam filmadas.

Instrumentos

Game Performance Assessment Instrument (GPAI)

A construção do instrumento de avaliação da performance no jogo foi baseada no *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI – Oslin et al., 1998), adaptado por Mesquita (2006). O instrumento visa avaliar a qualidade e quantidade de intervenções no jogo, analisando comportamentos táticos (tomada de decisão e ajustamento) e técnicos (eficiência e eficácia) (Quadro 6).

Quadro 6 – Categorias de observação e componentes críticas do Game Performance Assessment Instrument (GPAI – Oslin et al., 1998) adaptado por Mesquita (2016)

Grelha GPAI	Crterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Tomada de Deciso																	
Servio/ Ataque	1 - Coloca a bola no espao vulnervel.																
	2 - Coloca a bola entre os dois jogadores (paralela/diagonal).																
	3 - Coloca a bola no jogador mais fraco.																
Receo/ Defesa	Coloca a bola no colega que realizar o 2º toque.																
Distribuio	1 - Coloca a bola para o colega realizar o 3º toque.																
	2 - Coloca a bola em espao vazio no campo adversrio.																
Total:																	
Ajustamento																	
Servio	1 - Apes servir prepara-se para defender, ocupando posio em campo.																
Receo/ Defesa	1 - Desloca-se para se colocar atrs do ponto provvel de queda da bola.																
	2 - Joga a bola na sua zona de responsabilidade.																
	3 - Adequa posicionamento tendo em conta a posio do colega que realiza o 2º toque.																
	4 - Depois de receber ganha espao para finalizar, aproxima-se da rede.																
Distribuio	1 - Antes do 1º toque desloca-se para a rede para realizar o 2º toque.																
	2 - Ajusta a posio corporal em funo da zona para onde foi dirigida a bola na receo.																
	3 - Orienta e ajusta posio corporal à zona de finalizao.																
Ataque	1 - Ajusta-se à trajetria da bola do 2º toque.																
	2 - Adequa posio em relao ao campo adversrio para finalizar.																
Total:																	
Eficiencia da execuo das habilidades																	
Passo	1 - Orienta os apoios para o alvo.																
	2 - Mãos colocadas à frente e acima do nível da testa para contactar a bola.																
	3 - Coordenaço flexo/ extenso dos membros superiores e inferiores.																
Servio por Baixo	1 - Orienta os apoios para o alvo.																
	2 - Transposio do peso do corpo do apoio recuado para o apoio avanado (contralateral) no momento do batimento.																
	3 - Mantm o membro superior dominante estendido no momento do batimento.																
Servio tipo Tnis	1 - Apoios orientados para o alvo																
	2 - Transposio do peso do corpo do apoio recuado para o avanado																
	3 - Batimento da bola com MS em extenso e o punho fixo.																
Manchete	1 - Colocar os membros superiores unidos, estendidos e em supinaço.																
	2 - Coordenar o movimento de flexo e extenso dos membros inferiores.																
	3 - Bloquear os ps e ombros no momento de contacto com a bola.																
Remate	1 - Os membros superiores movimentam-se para trs.																
	2 - Realiza chamada para o remate.																
	3 - Bola batida no mximo alcance do membro superior dominante.																
Total:																	
Eficacia de Execuo																	
Servio/ Ataque	NE - Erro; N - Neutro; EX - Êxito (aço terminalis)																
Receo/ Defesa/ Distribuio	NE - Erro; EX - Êxito (aço de continuidade)																
Total:																	
Performance em jogo:																	

A tomada de deciso está relacionada com a deciso, isto é, com a escolha e adequao com cada momento de jogo. O ajustamento está especificamente ligado à leitura do jogo, ou seja, com a forma de relacionar o momento do jogo com as aões a desenvolver. A eficiencia é avaliada em conformidade com a execuo técnica das habilidades, com necessidade de respeitar todos os pressupostos das mesmas. A eficacia acaba por estar intrinsecamente ligada com a eficiencia, na medida em que se prende com o resultado final obtido após a execuo de uma determinada habilidade técnica.

Para quantificar o desempenho em cada uma das categorias referidas anteriormente, é procedida à diviso entre o número de aões apropriadas pelo

número de ações inapropriadas. Uma quantificação geral, ou seja, a performance em jogo, é o resultado de uma média aritmética de todos os resultados obtidos nas diferentes categorias (Figuras 1 e 2).

$\text{Envolvimento no Jogo} = n.^{\circ} \text{ de decisões apropriadas} + n.^{\circ} \text{ de decisões inapropriadas} + n.^{\circ} \text{ de execuções eficientes das habilidades} + n.^{\circ} \text{ de execuções ineficientes das habilidades} + n.^{\circ} \text{ de execuções eficazes} + n.^{\circ} \text{ de execuções ineficazes} + n.^{\circ} \text{ de ajustamentos apropriados} + n.^{\circ} \text{ de ações de apoio apropriadas.}$
$\text{Índice de Tomada de Decisão (ITD)} = n.^{\circ} \text{ de tomadas de decisão apropriadas} / n.^{\circ} \text{ de tomadas de decisão inapropriadas.}$
$\text{Índice de ações de Ajustamento (IAJ)} = n.^{\circ} \text{ de movimentos apropriados de ajustamento} / n.^{\circ} \text{ de movimentos inapropriados de ajustamento.}$
$\text{Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE)} = n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades eficientes} / n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades ineficientes.}$
$\text{Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF)} = n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades eficazes} / n.^{\circ} \text{ de execuções de habilidades ineficazes.}$
$\text{Performance em Jogo} = (\text{ITD} + \text{IAJ} + \text{IEE} + \text{IEF}) / 4$

Figura 1. Medidas da performance do GPAI (parte 1). Fonte: (Mesquita et al., 2015)

Legenda:

Envolvimento no jogo: Somatório do total das ações realizadas, com exceção das ações de apoio inapropriadas e dos ajustamentos inapropriados porquanto podem derivar da ausência de ação.

Tomada de Decisão: Realização de opções apropriadas acerca do que fazer.

Ajustamento: Ações sem bola que o jogador realiza requeridos pelo fluxo do jogo (p.e: progressão, transição, retorno, suporte).

Execução das habilidades: Comporta duas componentes observáveis: Forma de realização e resultado obtido. Em virtude do voleibol ser um JD no qual, a proficiência técnica influencia, sobremaneira, o resultado obtido, a sua distinção nos sistemas de observação é essencial para se compreender e avaliar as causas de possíveis erros cometidos na aplicação das habilidades técnicas. Assim comporta a Eficiência - medida da forma de execução e a Eficácia - medida do resultado da execução.

Performance: Desempenho global no jogo que resulta da média aritmética dos quocientes de cada uma das categorias.

Figura 2. Medidas da performance do GPAI (parte 2). Fonte: (Mesquita et al., 2015)

Avaliação do conhecimento

O domínio do saber/conhecimento foi avaliado por recurso a uma questão-aula, composta por duas sub-questões, tendo por base situações-problema, evidenciadas em situação de jogo 2x2, com recurso a imagens retiradas das filmagens de aula (Anexo 1).

Unidade Didática (UD)

A Unidade Didática do presente estudo foi constituída por 24 tempos letivos de 45 minutos, distribuídos por blocos de 90 minutos, lecionados semanalmente nas manhãs de terça-feiras e quinta-feira durante o 2º período. Durante a Unidade foram definidos três momentos de avaliação (diagnóstica, controlo e sumativa), existindo um quarto momento (retenção) cuja implementação foi efetuado no terceiro período, após o término da unidade de Voleibol. Todos os momentos de avaliação foram definidos em conformidade com o planeamento estabelecido entre o núcleo de estágio e seus constituintes, bem como com a Professora Orientadora (Quadro 7).

Quadro 7 – Estrutura do Plano da UD

Aula nº	Modelos de Ensino (MED e TGfU)	Conteúdos (formas de jogo, estratégias)	Objetivos	Estratégias
1 e 2	Diagnóstico do desempenho, através do jogo.	Jogo 2x2.	Avaliar nível inicial dos alunos	Autoanálise do seu nível de jogo.
3 e 4	Formação de Equipas e atribuição de funções. Tarefas de estruturação. Adaptação regulamentar.	Jogo 1x1 e 2x2	Desenvolver a relação com a bola e sua sustentação, recorrendo a formas de jogo reduzido em cooperação e oposição	Questionamento. Exercícios com objetivos de eficácia. Sistemas de <i>accountability</i> . Modificação por exagero.
5 e 6	Instrução à turma. Desempenho das funções de Capitão. Exercitação intra e inter equipa.	Jogo 1x1 e 2x2	Desenvolver a tomada de decisão e adequação de ações a diferentes contextos de jogo. Dotar os alunos de necessidade clara para diferenciar funções	Questionamento. Exercícios com objetivos de eficácia. Sistemas de <i>accountability</i> . Modificação por exagero.
7 e 8	Tarefas de estruturação. Adaptação regulamentar.			

9 e 10	Instrução à turma. Desempenho de todos os papéis. Exercitação intra e inter equipa	Jogo 2x2 e 4x4	Desenvolver a tomada de decisão e adequação de ações tático-técnicas em diferentes contextos de jogo.	Questionamento. Exercícios com objetivos de eficácia e eficiência. Sistemas de <i>accountability</i> . Modificação por exagero.
11 e 12	Desempenho de todos os papéis. Exercitação intra e inter equipa. Instrução a Capitão.	Jogo 2x2		
13 e 14	Desempenho de todos os papéis. Exercitação intra e inter equipa. Tarefas de aquisição e adaptação. Modificação por exagero (finalização após diferenciação de papeis – 3 pontos).	Jogo 1x1, 2x2 e 4x4. Trabalho intra equipa por exercício critério. Competição inter equipas, com registo.	Efetuar a avaliação de controlo. Desenvolver a tomada de decisão e adequação de ações tático-técnicas a diferentes situações de jogo.	
15 e 16	Avaliação do desempenho, através do jogo. Desempenho de todos os papéis. Instrução a Capitão. Adaptação regulamentar. Tarefas em função dos problemas de jogo. Modificação por exagero (finalização após passe de costas vale 3 pontos).	Jogo 2x2 e 4x4. Trabalho individual especializado intra equipa. Competição com registo.	Desenvolver a tomada de decisão e adequação de ações tático-técnicas em diferentes contextos de jogo.	Autoanálise do seu nível de jogo. Sistemas de <i>accountability</i> . Modificação por exagero.
17 e 18				Autoanálise do seu nível de jogo. Sistemas de <i>accountability</i> . Modificação por exagero
19 e 20				Autoanálise do seu nível de jogo. Sistemas de <i>accountability</i> . Modificação por exagero
21 e 22	Desempenho de todos os papéis. Evento Culminante (todos os alunos desempenham todas as funções). Modificação por exagero (benefício pontual a correta diferenciação de papeis de papeis e deslocamento para a rede – 2º toque junto à mesma).	Trabalho intra equipa individual e especializado. Jogo 2x2 e 4x4. Competição com registo.	Aplicar todos os princípios de jogo adquiridos ao longo da Unidade	Questionamento. Sistemas de <i>accountability</i> .

23 e 24	Avaliação do desempenho, através do jogo.	Jogo 2x2	Avaliar nível final dos alunos	Autoanálise do seu nível de jogo.
-	Avaliação do desempenho, através do jogo.	Jogo 2x2	Avaliar retenção da aprendizagem	Autoanálise do seu nível de jogo.

Logo após a avaliação diagnóstica, foram definidos os objetivos terminais da unidade, referentes a cada uma das áreas transdisciplinares presentes no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC). Os resultados obtidos na avaliação referida indicaram a existência de níveis de desempenho distintos, algo já expectável e configurado na formação de equipas heterogéneas “intra” e homogéneas “inter”. A informação retirada da avaliação diagnóstica, bem como do decorrer das aulas, serviu para a elaboração de um quadro-problema (Anexo 2), no qual foram individualizados os elementos de cada equipa, bem como as suas dificuldades. De seguida, e após preenchimento do quadro, o mesmo era facultado e debatido com os Capitães, em momentos de reflexão conjunta (professor-aluno), fora do tempo de aula.

A avaliação de controlo tinha como grande propósito a realização de um balanço sobre a aquisição de aprendizagens até à data, bem como a reformulação (se necessária) da Unidade caso se continuassem a verificar a existência de problemas de jogo evidenciados na fase inicial.

Todas as condicionantes impostas em jogo pretendiam colmatar as lacunas evidenciadas pela turma na sua generalidade, servindo o momento de treino intra equipa para o lapidar de habilidades tático-técnicas individuais (visando a melhoria de resposta em situação de jogo). Deste modo, as tarefas apresentadas aos alunos (individualmente ou à turma) possuíam um cariz de resolução de problemas, isto é, a colocação do aluno em situações com necessidade de envolvimento e decisão.

Particularidades dos modelos implementados

TGfU

- Modificação do jogo (representação e exagero);
- Alteração do número de jogadores.
- Foco na compreensão do jogo.

- Propostas com múltiplas soluções.
- Foco na decisão (como fazer; quando fazer).

MED

- Época desportiva;
- Afiliação;
- Competição Formal;
- Registo Estatístico;
- Festividade;
- Evento Culminante;

Mecanismos de autorregulação

Ao longo da Unidade foram utilizados pelos alunos diversos mecanismos de autorregulação, tais como o questionamento, autoanálise do nível de jogo e das dificuldades evidenciadas pelos alunos, modificações nas formas de jogo a utilizar, tendo sempre em conta as arduidades dos alunos, bem como os objetivos estabelecidos (em termos de aprendizagem intra-equipa e inter-equipa), exercícios com objetivos de eficácia, assim como sistemas de *accountability*. Momentos de reunião com os capitães das respetivas equipas revelaram-se fulcrais para o desenvolvimento adequado dos pontos abrangidos pelos modelos de ensino, mais concretamente pelo MED, na medida em que a estratégia referida dá forma a uma aprendizagem inclusiva e integrada, deixando claro o papel do aluno como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. A tentativa de potencializar o tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem esteve patente no decorrer de toda a Unidade, sendo que a utilização de momentos de competição formal (em todas as aulas e em conformidade com a época desportiva estabelecida) foram sempre passíveis da utilização de registos e funções regulamentares (árbitros e “auxiliares de bola” – bola fora ou dentro).

Todas as tarefas utilizadas tiveram como grande propósito envolver os alunos nas aulas, independentemente da função a desempenhar, dotando-os de ferramentas que impulsionassem o seu conhecimento e envolvência com a

modalidade. Um incremento de autonomia foi algo que também foi tido em conta, elemento basilar ao processo ensino-aprendizagem idealizado.

Filmagem das aulas e Preenchimento dos Questionários

As aulas foram filmadas, na sua totalidade, por recurso a uma câmara digital JVC Everio GZ-MS110BE, colocada fixa num dos vértices do pavilhão, a uma altura de um metro e meio e com visibilidade total de todo o espaço de trabalho. Nos momentos de avaliação foram utilizadas duas câmaras, em extremidades opostas do espaço (o equipamento já mencionado e uma câmara digital Panasonic HC-V750).

No que concerne à motivação para a prática desportiva nas aulas de Educação Física, o preenchimento do “Continuum de Autodeterminação” foi realizado nos três momentos de avaliação (diagnóstica, controlo e sumativa), com a turma dividida em dois grupos - um grupo realizava jogo 2x2 e o restante efetuava o preenchimento do questionário. O questionário é constituído por 20 questões, incorporadas em cinco dimensões: Motivação Intrínseca, caracterizada pelo interesse e prazer pela tarefa; Regulação Identificada, em que a importância reside nos valores e regulamentos, sendo já uma motivação moderadamente autónoma; Regulação Introjetada, que se caracteriza pelo envolvimento do ego, pela dependência que a autoestima possuiu do desempenho; Regulação Externa, onde a recompensa e punição acabam por ditar o movimento e envolvimento na tarefa; Amotivação, caracterizada pela ausência de motivação.

Cronograma de recolha de dados

Aula	Data	Tarefas a realizar	Procedimentos de recolha
1 e 2	24 de janeiro	Avaliação Diagnóstica e 1º Momentos de preenchimento do “Continuum de Autodeterminação	Filmagem e Questionário
13 e 14	24 de fevereiro	Avaliação de Controlo e 2º Momentos de preenchimento do “Continuum de Autodeterminação”.	Filmagem e Questionário

23 e 24	28 março	Avaliação Sumativa, Avaliação do Conhecimento e 3º Momentos de preenchimento do “Continuum de Autodeterminação	Filmagem, Questão Aula e Questionário.
---------	----------	--	--

Procedimentos de Análise

Performance em Jogo

A avaliação da performance em jogo, no que concerne aos três primeiros momentos estipulados, teve como recurso o teste f de medidas repetidas, visando avaliar o impacto que os modelos de ensino utilizados tinham no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Para avaliar a retenção de aprendizagem, recorreu-se ao T teste de medidas emparelhadas de Wilcoxon entre a avaliação sumativa e a avaliação de retenção, procurando averiguar a existência de retenção da aprendizagem.

Todos os alunos presentes no estudo foram filmados por um período de 10 minutos (por aluno), método utilizado em todas as avaliações realizadas, sendo a observação das filmagens efetuada através do programa VLC Media Player, seguido do preenchimento do GPAI no software Excel, do Microsoft Office 2013, com consequente transição para o software SPSS (Social Package for Social Sciences), versão 24, para tratamento. Os valores tidos em conta respeitam o intervalo de confiança de 95% (significância - $p \leq 0,05$)

Conhecimentos

No que concerne ao “saber”, referente ao Domínio A, o mesmo foi avaliado através da realização de uma questão aula, onde eram descritas situações-problema evidenciadas pela turma em contexto de jogo (retirada das filmagens das aulas). O tratamento dos resultados foi realizado através do software Excel do Microsoft Office 2013, onde foram introduzidas todas as cotações referentes às “sub-questões” apresentadas.

Motivação para a prática desportiva nas aulas de Educação Física – Continuum de Autodeterminação

Os resultados obtidos através do preenchimento do “Continuum de Autodeterminação” foram introduzidos no software Excel, do Microsoft Office

2013, os quais foram analisados recorrendo à estatística descritiva (média), na procura de identificar a(s) dimensões da motivação mais referenciadas pelos alunos.

6.6.6. Resultados

Performance em Jogo

Análise descritiva

Com uma avaliação individualizada por um período de 10 minutos, foram gerados valores que resultaram do cálculo das ações apropriadas pelas inapropriadas para cada as categorias, tomada de decisão, ajustamento, eficiência e eficácia (Quadros 8 e 9). A categoria, performance em jogo, resulta da média aritmética dos quocientes de cada uma das outras quatro categorias (Quadros 10 e 11).

Quadro 8 – Valores médios das variáveis na Avaliação Diagnóstica (1) e Avaliação de Controlo (2)

T.D. 1	Ajust. 1	Eficien. 1	Eficác. 1	P.J. 1	T.D. 2	Ajust. 2	Eficien. 2	Eficác. 2	P. J. 2
1,231	0,214	0,111	27,000	7,139	7,500	3,250	5,231	10,000	6,495
0,138	0,233	0,304	17,500	4,544	0,909	0,750	0,615	1,625	0,975
1,771	0,820	0,800	39,000	10,598	7,000	3,800	1,400	11,000	5,800
0,652	0,105	0,108	20,000	5,216	3,750	1,375	0,900	8,500	3,631
0,181	0,038	0,000	5,750	1,492	0,615	0,750	0,235	4,250	1,463
0,394	0,150	0,125	11,000	2,917	2,666	4,500	1,750	10,000	4,729
0,143	0,032	0,000	10,000	2,544	0,375	1,400	0,174	0,688	0,659
0,231	0,189	0,048	20,500	5,242	5,500	0,667	0,130	4,000	2,574
0,231	0,045	0,158	10,500	2,734	1,250	0,421	0,625	2,375	1,168
1,167	0,029	0,029	3,111	1,084	3,333	1,000	1,555	2,833	2,180
1,231	0,160	0,037	4,400	1,457	2,333	1,500	0,500	2,333	1,667
0,556	0,000	0,000	6,000	1,639	4,333	1,000	0,562	2,250	2,036
1,571	1,250	0,850	37,000	10,168	7,000	7,000	2,200	15,000	7,800
0,000	0,000	0,000	5,333	1,333	0,222	1,625	0,158	1,625	0,908
0,962	0,214	0,111	22,000	5,822	4,750	2,286	1,555	10,000	4,648
0,681	0,407	0,121	38,000	9,802	1,375	1,111	0,267	19,000	5,438

Legenda: T.D. – Tomada de Decisão; Ajust. – Ajustamento; Eficienc. – Eficiência; Eficác. – Eficácia

Quadro 9 – Valores médios das variáveis na Avaliação Sumativa (3) e Avaliação de Retenção (4)

T.D. 3	Ajust. 3	Eficien. 3	Eficác. 3	P. J. 3	T.D. 4	Ajust. 4	Eficien. 4	Eficác. 4	P. J. 4
5,667	3,200	4,000	9,000	5,467	4,25	2,4	3	6,75	4,100
1,143	2,750	0,875	4,000	2,192	0,914	2,2	0,7	3,2	1,754
8,000	5,500	4,400	12,500	7,600	4,714	4,129	3,143	8,929	5,229
1,545	2,500	1,800	28,000	8,461	1,202	1,944	1,4	21,78	6,582
0,888	4,600	0,545	3,250	2,321	0,799	4,14	0,491	2,925	2,089
2,571	6,333	1,778	11,500	5,546	1,928	4,17	1,33	8,625	4,013
0,250	0,667	0,111	4,000	1,257	0,222	0,593	0,009	3,556	1,095
1,143	2,750	0,363	15,000	4,814	1,429	3,478	0,454	18,75	6,028
2,667	4,500	1,750	4,500	3,354	2,4	4,05	1,575	4,05	3,019
2,667	4,500	2,303	11,000	5,118	2,934	4,545	2,326	11,111	5,229
1,600	3,667	2,000	12,000	4,817	1,231	2,821	1,583	9,231	3,717
3,000	4,500	0,571	10,000	4,518	2,7	4,05	0,514	9	4,066
6,500	6,500	5,000	29,000	11,750	8,45	8,45	6,5	37,7	15,275
1,000	2,000	0,333	5,000	2,083	1,111	2,222	0,37	5,556	2,315
4,250	6,333	2,667	21,000	8,563	3,825	5,7	0,24	18,9	7,166
2,286	10,500	0,643	6,667	5,024	2,794	12,833	0,786	8,149	6,141

Legenda: T.D. – Tomada de Decisão; **Ajust.** – Ajustamento; **Eficien.** – Eficiência; **Eficác.** – Eficácia

Quadro 10 – Valores médios das variáveis da Avaliação Diagnóstica (1) e Avaliação de Controle (2)

	T.D. 1	Ajust. 1	Eficien. 1	Eficác. 1	P.J. 1	T.D. 2	Ajust. 2	Eficien. 2	Eficác. 2	P. J. 2
Médias	0,696	0,243	0,175	17,318	4,608	3,307	2,027	1,116	6,592	3,261

Legenda: T.D. – Tomada de Decisão; **Ajust.** – Ajustamento; **Eficien.** – Eficiência; **Eficác.** – Eficácia

Quadro 11 – Valores médios das variáveis da Avaliação Sumativa (3) e Avaliação de Retenção (4)

	T.D. 3	Ajust. 3	Eficien. 3	Eficác. 3	P. J. 3	T.D. 4	Ajust. 4	Eficien. 4	Eficác. 4	P. J. 4
Médias	2,824	4,425	1,821	11,651	5,180	2,556	4,233	1,526	11,138	4,863

Legenda: T.D. – Tomada de Decisão; **Ajust.** – Ajustamento; **Eficien.** – Eficiência; **Eficác.** – Eficácia

Do ponto de vista descritivo, a análise dos valores médios (Quadros 9, 10, e 11) evidencia a existência de um incremento nas várias categorias, no que concerne aos dois primeiros momentos de observação, com exceção clara na eficácia, onde os valores são substancialmente mais baixos, diminuindo, conseqüentemente, os resultados referentes à performance em jogo. Do segundo para o terceiro momento de observação, apenas se verifica um incremento nos parâmetros de ajustamento e eficiência. No que concerne à

comparação entre médias referentes aos terceiro e último momentos de observação, todos os parâmetros apresentam um decréscimo nos valores médios.

Análise comparativa

A comparação dos dados obtidos nos três momentos de avaliação pode ser observada no Quadro 12.

Quadro 12 – Valor de significância nas avaliações diagnóstica, controle e sumativa nas diferentes variáveis

Variáveis (12º Ano)		P
Tomada de Decisão		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,001*
	Avaliação Sumativa	0,001*
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,602
Ajustamento		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,001*
	Avaliação Sumativa	0,000*
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,004*
Eficiência		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,024*
	Avaliação Sumativa	0,001*
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,054
Eficácia		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,000*
	Avaliação Sumativa	0,215
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,046*
Performance em Jogo		
Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Controle	0,036*
	Avaliação Sumativa	1,000
Avaliação de Controle	Avaliação Sumativa	0,001*

*A diferença é estatisticamente significativa para (p≤0,05).

A nível da tomada de decisão, podemos constatar a existência de melhorias estatisticamente significativas da primeira observação para a segunda e terceira, com valores de $p=0,001$ em ambos os casos. No que concerne à comparação entre o segundo e o terceiro momento as diferenças, não se revelam estatisticamente significativas ($p=0,602$).

Relativamente ao ajustamento, foram evidentes diferenças estatisticamente significativas entre todos os momentos de observação, com ($p=0,001$, $p=0$ e $p=0,004$, respetivamente), mais concretamente aquando da comparação entre a primeira e segunda observação, primeira e terceira e segunda e terceira.

No que toca à eficiência, é possível verificar que existem melhorias estatisticamente significativas no primeiro com o segundo e terceiros momentos ($p=0,024$ e $p=0,001$ respetivamente), contudo, no que se refere à comparação entre o segundo e terceiro momentos, as diferenças não apresentam diferenças estatisticamente significativas, a comprovar pelo valor de $p=0,054$.

No parâmetro eficácia, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento, bem como entre o segundo e o terceiro, com valores de $p=0$ e $p=0,046$, respetivamente. Já na comparação entre o primeiro e o terceiro momento de observação, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Por último, na performance em jogo, a comparação de resultados refere a existência de melhorias estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento ($p=0,036$), bem como entre o segundo e terceiro momentos ($p=0,001$). É possível ainda constatar que entre o primeiro e o terceiro momento não existiram melhorias significativas no que concerne à Performance em Jogo.

Avaliação de retenção

A avaliação de retenção foi realizada cerca de três semanas após o término na unidade didática e os resultados obtidos, por variável observacional, foram comparados ao da avaliação sumativa, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Valor de significância nas avaliações sumativa e de retenção nas diferentes variáveis

Variáveis		P
Tomada de Decisão		
Avaliação Sumativa	Avaliação de Retenção	0,215
Ajustamento		
Avaliação Sumativa	Avaliação de Retenção	0,215
Eficiência		
Avaliação Sumativa	Avaliação de Retenção	0,049*
Eficácia		
Avaliação Sumativa	Avaliação de Retenção	0,140
Performance em Jogo		
Avaliação Sumativa	Avaliação de Retenção	0,187

Os valores obtidos revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas num só parâmetro de observação, a Eficiência. Assim, pode considerar-se verificar a existência de retenção de aprendizagem nos parâmetros de Tomada de Decisão, Ajustamento, Eficácia e Performance em Jogo, devido à inexistência de diferenças estatisticamente significativas.

Conhecimento do jogo

No Quadro 14 pode observar-se que as cotações por questão obtidas pelos alunos na avaliação do conhecimento, ficando evidente que os alunos demonstraram menor dificuldade na primeira questão (de resposta mais direta e objetiva), em comparação com a segunda (de resposta mais aberta e de desenvolvimento).

Quadro 14 – Classificação do Saber

Nº	1ªQuestão (80)	2ªQuestão (120)	Total (200)
1	80	96	176
2	80	48	128
3	80	72	152
4	80	48	128
5	80	48	128
6	80	96	176
7	80	72	152
8	80	48	128
9	80	96	176
10	0	72	72
11	0	48	48
12	80	72	152
13	F	F	F
15	40	96	176
16	80	72	152
17	80	72	152
18	80	96	176
19	80	48	88
20	80	0	80
23	80	96	176
24	80	0	80
25	80	96	176

Relativamente à classificação final dos alunos, de salientar a existência de valores elevados, mais concretamente de sete cotações de 18 valores e cinco de 15 valores, a comprovar pelo Quadro 15.

Quadro 15 – Número de alunos por classificação

Classificação	Número de alunos
F	1
5	1
7	1
8	2
9	1
13	4
15	5
18	7

A estrutura das questões, apesar de simples, possuía como objetivo colocar o aluno perante a resolução de situações-problema. A primeira questão visava uma resposta de índole técnico, ou seja, de referência a habilidades técnicas, ao passo que a segunda questão tinha como objetivo um pensamento mais aprofundado em relação às habilidades táticas aprendidas.

Na primeira questão os alunos conseguiram obter uma média de 70,48 (aproximadamente), com 18 alunos a obterem cotação máxima, por outro lado, no que concerne à segunda questão, nenhum dos alunos conseguiu a cotação máxima, o que pode ser comprovado pelo Quadro 16.

Quadro 16 – Média, máximo e mínimo de cotação

	Questão 1	Questão 2	Cotação Final
Média	70,48	66,29	136,80
Máximo	80	96	176
Mínimo	0	0	48

Motivação para as Aulas de Educação Física

Para avaliar a motivação que os alunos possuíam para as aulas de Educação Física, foi aplicado o Continuum de Autodeterminação, constituído por 20 questões, onde cada grupo de 4 questões correspondia a um determinado tipo de motivação: 1-4 Motivação Intrínseca; 5-8 Regulação Identificada; 9-12 Regulação Externa; 13-16 Regulação Introjetada; 17-20 Amotivação.

Quadro 17 – Dimensões da motivação – Continuum de Autodeterminação

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Intrinseca				Regulação Identificada				Regulação Externa				Regulação Introjetada				Amotivação			

A aplicação do Continuum de Autodeterminação, teve com base temporal os momentos de Avaliação Diagnóstica, Controlo e Sumativa, apresentando resultados distintos, como é possível verificar nos Quadros 18, 19 e 20.

Quadro 18 – Primeiro momento de aplicação do Continuum de Autodeterminação

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
MÉDIA INDIVIDUAL	6	1,2	1,5	4,2	5,1	5	4,9	2,1	1,6	3,1	6,1	3,1	5,8	5,7	6,3	6,1	6,3	4,5	4,8	3,7
MÉDIA POR DIMENSÃO	3,19				4,25				3,45				5,94				4,81			
MÉDIA MASCULINA	6,7	1,2	1,2	2,7	4,5	6,3	5,8	2	1,3	1,3	6,3	3,7	6,7	6,5	6,5	6	6,7	3,8	5,5	3,8
MÉDIA MASCULINA POR DIMENSÃO	2,917				4,67				3,167				6,42				4,96			
MÉDIA FEMININA	5,6	1,2	1,6	4,8	5,4	4,4	4,4	2,1	1,7	3,8	6	2,8	5,4	5,4	6,1	6,1	6,1	4,8	4,4	3,6
MÉDIA FEMININA POR DIMENSÃO	3,3				4,07				3,57				5,73				4,75			

Quadro 19 – Segundo momento de aplicação do Continuum de Autodeterminação

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
MÉDIA INDIVIDUAL	6,3	1,7	1,3	3,7	4,1	5	4,3	2	1,5	2,9	6,1	4,1	5,5	5,7	6,3	6,2	6,2	4,7	4,5	4,2
MÉDIA POR DIMENSÃO	3,27				3,85				3,63				5,93				4,92			
MÉDIA MASCULINA	7	1	1	2,8	4,6	6,8	4,6	1,2	1	3,6	7	4,6	7	7	6,8	6,4	7	4,8	6,2	4,6
MÉDIA MASCULINA POR DIMENSÃO	2,95				4,3				4,05				6,8				5,65			
MÉDIA FEMININA	6	2	1,5	4,2	3,9	4,1	4,1	2,4	1,7	2,5	5,6	3,9	4,8	5	6,1	6,1	5,8	4,7	3,7	4
MÉDIA FEMININA POR DIMENSÃO	3,43				3,63				3,43				5,5				4,55			

Quadro 20 – Terceiro momento de aplicação do Continuum de Autodeterminação

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
MÉDIA INDIVIDUAL	6,3	1,7	1,3	3,7	5,1	5,1	4,7	2,5	1,7	3,5	6,1	4,1	5,5	5,1	6,2	6,1	5,8	4,1	4,1	4,1
MÉDIA POR DIMENSÃO	3,27				4,37				3,85				5,72				4,5			
MÉDIA MASCULINA	7	1	1	2,8	5,2	6,8	5,4	2	1,4	4,2	7	4,6	7	7	6,8	6,4	6	4	4,8	4,2
MÉDIA MASCULINA POR DIMENSÃO	2,95				4,85				4,3				6,8				4,75			
MÉDIA FEMININA	6	2	1,5	4,2	5	4,3	4,4	2,8	1,8	3,2	5,6	3,9	4,8	4,1	5,9	5,9	5,7	4,1	3,7	4
MÉDIA FEMININA POR DIMENSÃO	3,43				4,13				3,63				5,18				4,38			

É possível verificar através da observação dos Quadros 18, 19 e 20, em todos os momentos existe uma predominância de Regulação Introjetada, remetendo assim para uma ação condicionada pela culpa (frase característica: “Devo fazer”) - os alunos a atribuírem maior índice de importância às questões 1, 5, 6, 11, 15 e 17.

Relativamente à distinção por género, ambos possuem predominância de Regulação Introjetada, isto apesar de uma pequena oscilação nos valores obtidos, com os alunos do sexo masculino a atribuírem, numa fase terminal, mais importância à Regulação Interna em detrimento da Amotivação (falta de motivação). Por outro lado, o sexo feminino coloca esta última categoria como a segunda no seu grau de importância em todos os momentos, denotando, assim, falta de motivação para as aulas de Educação Física.

6.6.7. Discussão

Performance em Jogo

A turma evidenciou, numa fase inicial, um nível de jogo bastante baixo, o que pressupunha que haveria melhorias significativas ao longo da Unidade. Recorrendo aos dados apresentados, foi evidente uma melhoria bastante acentuada aquando da comparação do primeiro para o segundo momento de avaliação, algo que não se verificou de forma tão significativa do segundo para

o terceiro momento. Estes resultados evidenciam que, quando o nível inicial é demasiado baixo, a tendência de melhoria é mais evidente, existindo uma fase em que acaba por estagnar. Tal facto poderá ter contribuído para que os alunos, mediante o cenário de uma melhoria precoce e acentuada e com perda de visibilidade com o tempo, carecessem de motivação e empenho para o desenvolvimento de algumas tarefas, condicionando, em parte, a sua evolução e aprendizagem.

A aplicação de um modelo com equipas homogéneas entre si e heterogéneas dentro das mesmas, acabou por ter um efeito bastante positivo, com os alunos a revelarem elevados graus de entreatuda e preocupação com os colegas. Por outro lado, com esse mesmo fato adveio alguma negatividade, na medida em que alguns alunos não possuíam consciência inicial sobre o trabalho cooperativo, dificultando a aprendizagem dos seus pares. A diminuição abrupta verificada na *Eficácia*, mais concretamente do primeiro para o segundo momento de avaliação, parece dever-se ao aumento de intencionalidade por parte dos alunos, em parte devido à vertente competitiva que os alunos impunham nos momentos de jogo. Relativamente ao momento de avaliação sumativa, os alunos evidenciaram melhorias bastante significativas no *Ajustamento*, algo que poderá ser explicado pela necessidade de se deslocarem em conformidade com a trajetória da bola, aliado a uma maior e melhor compreensão do jogo. Nos três primeiros momentos os resultados de Eficiência foram melhorando gradualmente, com os alunos a adquirirem noções sobre os movimentos a efetuar e sobre como os fazer, isto apesar de ter sido o parâmetro onde a retenção não foi estatisticamente significativa, talvez devido ao facto de o foco ser a compreensão do jogo. A Tomada de Decisão acabou por ser o parâmetro cujas oscilações foram mais notórias, face ao facto de se relacionar diretamente à necessidade de pensar e decidir o mais rapidamente possível, tempo de decisão este que diminuiu em conformidade com o aumento da qualidade de jogo. Como advogam Giacomini et al. (2011), o facto de os alunos terem que saber qual a habilidade a executar, como a fazer e quando a fazer, implica um conhecimento processual vincado, envolvendo processos de cognição não assimilados na sua totalidade. O equilíbrio competitivo defendido por Siedentop

(2004) tornou-se um dos fatores preponderantes para a aprendizagem dos alunos, na medida em que uma competição visível acarreta um empenho acrescido.

A verificação de melhorias estatisticamente significativas poderá estar diretamente ligada ao facto de os alunos terem desenvolvido, durante todas as aulas, formas de jogo que se assemelhavam ao jogo formal, ou seja, situações de jogo reduzido e condicionado em cooperação ou oposição. No que ao último momento de observação diz respeito, a retenção da aprendizagem nos parâmetros da *Tomada de Decisão, Ajustamento, Eficácia e Performance em Jogo*, foi revelador do empenho dos alunos numa avaliação que já não seria contabilizada para efeitos e classificação da unidade de voleibol. Contudo, a não retenção no parâmetro da *Eficiência*, também pode estar ligada ao facto referido anteriormente, embora numa vertente distinta, ou seja, não sendo um momento formal de avaliação para os alunos, estes podem ter tido menores preocupações em desempenhar corretamente o gesto técnico.

Conhecimento do Jogo

A aplicação de uma questão aula com níveis de dificuldade interpretativa pouco elevados, tinha como objetivo um rápido momento de introspectiva e explicação sobre a compreensão do jogo. No caso da primeira questão, de dificuldade reduzida, os alunos souberam responder à altura do esperado, sendo que na segunda questão, em que o foco eram as ações táticas, os alunos evidenciaram alguma dificuldade de análise, resultando num valor médio não tão satisfatório, isto apesar da existência de resultados maioritariamente elevados. O questionamento recorrente aliado à preocupação de que os alunos compreendessem o jogo, foi a base para a escolha da estrutura, estando esta alicerçada nos exercícios que foram desenvolvidos ao longo da Unidade. De salientar que o facto da segunda questão possuir uma vertente de desenvolvimento, algo que não se verificava na primeira questão, poderá ter contribuído para que os resultados obtidos fossem díspares, ou seja, os alunos parecem privilegiar perguntas cuja resposta se quer “direta”. Apesar de tudo, os

resultados obtidos acabaram por se revelar satisfatórios, na medida em que 12 das classificações se situaram entre os 15 e os 18 valores.

Motivação para a prática – Continuum de Autodeterminação

No que concerne à motivação para a prática, foi evidente que os alunos atribuíram maior importância à necessidade de fazer as tarefas por razões externas, isto é, o desenvolvimento das mesmas não se encontrava diretamente relacionado com a vontade própria, mas sim com elementos externos ao aluno. Segundo Tollefson (2000), tanto professores como alunos condicionam a motivação escolar, seja por dinâmicas implementadas ou por disposição pessoal. Neste caso, a falta de gosto pela modalidade poderá ter sido um fator implicativo no tipo de motivação para a prática, bem como a estruturação da Unidade, tanto a nível da formulação de equipas heterogéneas dentro de si, como pelo fator sucesso, algo que numa fase inicial era de difícil alcance por parte da maioria dos alunos da turma. Ainda assim, foi possível verificar que, apesar da predominância da Regulação Introjetada, existiu um acréscimo de Regulação Identificada que, apesar de motivada por razões externas, assume que os alunos identificam a importância do que desenvolvem como algo pessoal, isto é “fazer isto é benéfico para mim”. Isto remete-nos a Ryan (1995) que afirma que o desenvolvimento autodeterminado não é necessariamente contínuo, podendo o aluno adotar qualquer padrão de regulação em conformidade com as suas experiências anteriores.

6.6.8. Conclusão

O presente estudo possuía como principal objetivo avaliar o impacto da aplicação dos modelos MED e EJPC na performance em jogo, no conhecimento do mesmo e na retenção da aprendizagem. De entre as conclusões, de destacar que a compreensão do jogo toma contornos importantíssimos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A aplicação do Modelo de Educação Desportiva, conjuntamente com o Ensino do Jogo para a Compreensão, proporcionaram um impacto positivo e bastante significativo na aprendizagem dos alunos, no que ao Voleibol diz respeito. Os alunos

evidenciaram um crescimento exponencial na primeira fase da unidade, obtendo resultados estatisticamente significativos em todos os parâmetros, *Tomada de Decisão, Ajustamento, Eficiência, Eficácia e Performance em jogo*, aquando da comparação entre os **dois primeiros momentos de avaliação**. Por outro lado, somente a *Tomada de Decisão* não apresenta melhoria estatisticamente significativas da **segunda para a terceira avaliação**.

No que concerne ao conhecimento de jogo, os resultados demonstram que os alunos adquiriram ferramentas que lhes permitiram compreender o jogo de forma satisfatória, sabendo lidar com situações-problema de uma forma coerente e racional.

Relativamente à retenção de aprendizagens, os alunos evidenciaram diferenças estatisticamente significativas, entre a avaliação sumativa e a avaliação de retenção, no parâmetro da *Eficiência*, o que nos leva a afirmar que somente no ponto referido não existiu retenção significativa, tendo os alunos retido as aprendizagens nos parâmetros de *Tomada de Decisão, Ajustamento, Eficácia e Performance em Jogo*.

Relativamente à motivação para a prática nas aulas de Educação Física, os alunos evidenciaram motivação extrínseca de índole introjetada, isto é, desenvolvem uma determinada tarefa somente porque assim está estipulado. De salientar que os resultados obtidos revelam um incremento da Regulação Identificada, o que nos leva a pensar que os alunos começaram a atribuir importância ao “saber-fazer” a tarefa e aos benefícios das aulas, isto apesar de um aumento pouco acentuado.

6.6.9 Referências Bibliográficas

- Bunker, D., & Thorp, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- Costa, L., & Nascimento, J. (2004). *O ensino da técnica e da tática: Novas abordagens metodológicas*. Maringá.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Giacomini, D., Soares, V., Santos, H., Matias, C., & Greco, P. (2011). O conhecimento tático declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Porto: FADEUP.
- Greco, P. (1997). Sistematização do processo de ensino-aprendizagem. Treinamento tático nos jogos esportivos coletivos II. In P. Greco, D. Samulski & L. Szchmurowski (Eds.), *Temas atuais em educação física e esportes* (pp. 44-56). Belo Horizonte: Health.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. disponível
- Mesquita, I. (2004). *Ensinar a aprender: tarefa prioritária do treinador de jovens*. Comunicação apresentada em Actas do Seminário Internacional Treino de Jovens "Num desporto com valores, preparar o futuro".
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro.
- Mesquita, I. (2010a). *Desafios da educação física no novo século: Entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2010b). Modelação no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 73-89). Porto: FADEUP.

- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73-122). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Munsh, E., & Mertens, B. (1991). L'Enseignement des Sports Collectifs: Une Conception Elaborée A L'ISEP de l' Université de gand.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality pe through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Campaign: Human Kinetics.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83.
- Waring, M., & Almond, L. (1995). Game-centred games: a revolutionary or evolutionary alternative for games teaching. *European Physical Education Review*, 1, 55-66.
- Webb, P., Pearson, P., & Forrest, G. (2006). *Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education*. Comunicação apresentada em Conference for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance,.

Webb, P., & Thompson, C. (1998). *Developing thinking players: Game sense in coaching and teaching*. Comunicação apresentada em Sports Coach 1998: 1998 National Coaching and Officiating.

6.7 Avaliação – “(in)gratidão a nu”

Como todos os Professores, o Bruno passou pelo processo de avaliar, de quantificar as ações e comportamentos dos seus alunos, algo que numa fase inicial foi bastante desconfortável e desagradável. Neste panorama, e fazendo uma pequena contextualização, o nosso pequeno adulto teve necessidade de, mais uma vez, aprofundar o seu conhecimento acerca dos processos de operacionalização da avaliação, não que não tivesse alguma bagagem teórica, adquirida anteriormente, mas pela necessidade de não errar, de não prejudicar os seus alunos. Neste processo, passou então por diversas fases de reflexão sobre as modalidades de avaliação a implementar.

- A avaliação surge como ferramenta nuclear no processo de ensino-aprendizagem, isso sei. Agora como quantificar o que considero ser qualificável?
- Era esta a dúvida que pairava na cabeça do nosso pequeno adulto, isto numa fase inicial de todo o seu estágio.

Com o decorrer das unidades, o Bruno sentiu um sentimento distinto do habitual, um desconforto notório, oriundo da confrontação, por parte do seu Professor Cooperante, acerca da necessidade de realizar a ponte entre as ações de aprendizagem, do percurso efetuado pelos alunos, e do(s) objetivo(s) terminal(ais) estipulado(s).

- A avaliação é determinante no processo ensino-aprendizagem. – Disse o Professor Cooperante, fazendo lembrar uma afirmação de Gonçalves et al. (2010). – É através da avaliação que detetamos problemas, que delineamos o nosso leque de decisões futuras e adaptação do ensino a implementar. – Concluiu, ao mesmo tempo que fazia o Bruno recordar que “(...) avaliar é uma actividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade” (Rosado et al., 2002, p. 19).

Apesar de ter em conta as palavras do seu Professor Cooperante, um homem de enorme experiência e sabedoria, o nosso pequeno adulto continuava com um desconforto anormal, algo que adveio talvez da dificuldade em quantificar o observável, de emitir um juízo de valor sobre uma determinada ação. – Se tenho algumas dificuldades de observação, posso acabar por cometer

alguma injustiça com os meus meninos. – Pensava o Bruno, ao mesmo tempo que olhava de forma intensa para o instrumento de avaliação a utilizar.

Ao chegar a casa, e ainda com o pensamento algo deturpado, o pequeno adulto sentiu a necessidade de rever, de reler o que havia vislumbrado no passado. Assim, socorreu-se dos diversos textos que possuía, que lhe permitiram delinear algumas ideias acerca da temática.

– Começamos pela Avaliação Diagnóstica. – Decidiu o Bruno, enquanto se sentava no chão, lutando contra uma vontade enorme de descansar. – É o ponto de partida, é a partir dela que é possível fazer uma correta e coerente estruturação do processo ensino-aprendizagem (Gouveia et al., 2014). – Continuou o Bruno, falando alto na tentativa de interiorizar a mensagem proferida.

Com o aprofundamento da questão, o Bruno conseguiu aferir que o propósito da Avaliação Diagnóstica não se limita apenas a situar os alunos num nível de desempenho, mas também visa verificar se estes possuem os requisitos necessários para a lecionação da matéria prevista (Rosado et al., 2002). – Uma Avaliação Diagnóstica adequada permitir-me-á identificar as maiores dificuldades dos alunos, sendo, assim, o pilar para um planeamento coerente.

Numa fase inicial, e de forma a os Estudantes Estagiários para a tarefa que se avizinhava, o Professor Cooperante desafiou-nos a elaborar as nossas próprias grelhas de avaliação, algo que acabou por ser uma tarefa bastante árdua. – Como fazemos isto? – Questionou-se o Bruno, enquanto olhava para o seu colega Luís à procura de respostas.

– Temos que ver o que existe, o que foi feito e adaptar. – Respondeu o Luís, com um ar ligeiramente preocupado.

A primeira versão apresentada, possuía, como seria expectável, um excesso de conteúdos a observar, acabando por não ter em conta alguns pontos de referência nucleares. A necessidade de ter em conta o que havia sido observado aquando da Avaliação Diagnóstica, bem como os objetivos delineados para as turmas, acabou por ser descurado. Tendo conseguido demonstrar aos Estudantes Estagiários que a avaliação, é algo de extrema importância para o ensino, o Professor Cooperante resolveu ter uma pequena

conversa com os Estudantes Estagiários, junto ao bar da escola. – Li e reli tudo o que vocês fizeram, como o faço sempre. Noto que têm vontade em produzir, em mostrar que sabem, mas a excessividade pode revelar-se um “pau bicudo”. – Começou por dizer o Professor Cooperante. – Dei-vos esta tarefa para vos fazer ver que a avaliação deve seguir diversos pressupostos, deve ser orientada em conformidade com os conteúdos estipulados, os objetivos formulados e o próprio contexto educativo. – Disse o Professor em jeito de conclusão, não sem antes proferir as seguintes palavras. – A escola possui as suas grelhas de avaliação, os seus documentos estruturantes, pelo que os devem utilizar, salvaguardando os alunos pela introdução de pequenas alterações que considerem que são nucleares.

Na fase inicial das aulas, logo após as apresentações, surgiu a primeira aula de Avaliação Diagnóstica, na qual o Bruno teria que aferir o nível de desempenho motor dos seus alunos na modalidade de Futebol. O nosso pequeno adulto verificou que o seu maior erro foi pensar que, ao ter tido um contacto precoce e prolongado com a modalidade, a observação de todos os conteúdos seria tarefa de baixo nível de dificuldade, algo que acabou por ser revelar completamente errado!

“A minha primeira avaliação diagnóstica (dia 27). Desastre! A palavra que me veio à cabeça aquando do término da aula. Pensei que uma avaliação diagnóstica de uma das “minhas” modalidades seria algo fácil... Enganei-me redondamente. Um planeamento pouco coerente, uma aula mal estruturada, muitos constrangimentos e pouca capacidade de reflexão na ação. É necessário melhorar... muito” (Diário de bordo, 27 a 29 de setembro).

– A minha observação é bastante limitada! – Partilhava o Bruno com os seus colegas de estágio. – Como é possível um professor observar todos os conteúdos em todos os alunos, num tempo tão limitado? – Continuou, procurando obter algumas respostas dos seus colegas.

Findadas as aulas daquele dia, os três colegas (estagiários) dirigiam-se até casa do André, na procura de fomentar um momento reflexivo grupal. Assim

que chegaram ao destino, e com o Bruno já sentado no sofá, esperando os colegas, grita: – A verdade inequívoca de que a observação de um Estudante Estagiário possui inúmeras lacunas, é algo que não pode ser contrariado, ou seja, um Professor iniciante possui, na generalidade dos casos, dificuldades em observar (não só que observar, mas também como e quando o fazer). É correto afirmar que o processo de avaliação está intrinsecamente dependente da capacidade de observação do Professor, bem como da sua total e completa compreensão dos conteúdos constituintes da modalidade. – Frase esta que lhe saiu, quase como que se a mesma tivesse sido treinada durante o caminho. – A Avaliação Diagnóstica tem uma importância fulcral para o desenrolar de toda a unidade, isto apesar da mesma surgir no início da mesma. – Referiu o André, em jeito de resposta ao que havia proferido o nosso pequeno adulto. – Quanto mais assertivos formos, quanto mais coerente for o nosso trabalho de observação, mais adequado será o nosso planeamento.

Fazendo ainda referência à temática da avaliação, o Bruno sempre achou importante o processo ao qual os alunos eram submetidos, isto é, a todas as atividades que os mesmos iam desenvolvendo durante as aulas, as dificuldades que evidenciavam e os resultados que obtinham. Sendo um jovem com gosto pela escrita, a sua visão da avaliação do processo, ou Avaliação Formativa, estava um pouco limitada a uma reflexão pós-ação, após as aulas. – Vou sentar-me no metro e pensar, refletir. – Era este o pensamento que se alojou na mente do nosso pequeno adulto, após o término das aulas. – Mais uma vez compreendeu a enorme importância da observação! – Disse o nosso pequeno adulto, num tom de voz alto, alienando-se do facto de se encontrar num transporte público.

A Avaliação Formativa é a base tida para a defesa do trabalho desenvolvido pelo Estudante Estagiário, na medida em que a mesma funciona como elemento regulador do processo e, conseqüentemente, da atuação do professor, sendo que no caso do Bruno não era diferente. Neste contexto, surgiu a necessidade de ir ao cerne da questão, isto é, de corroborar o acerto na planificação com a aprendizagem evidenciada pelos alunos. Posteriormente, e após uma breve pausa na vida académica e profissional, o Bruno deu por si a

recorrer ao seu Pai, numa clara tentativa de procura de conforto, de aferição de conhecimento. – Pai, preciso de falar contigo! – Escreveu o Bruno no telemóvel, com o intuito de enviar uma mensagem escrita ao Pai. De salientar que a resposta tardou, não chegando no momento em que o nosso pequeno adulto necessitava de esclarecimento, ou ele assim o entendia.

Após largas horas, já no final da tarde, o Bruno acabara o treino dos seus atletas no exato momento em que sentiu o telefone a vibrar. Era o seu Pai, com um tom preocupado. – Filho! Está tudo bem?! – Perguntou o Alberto, pensando que algo se tinha passado com o filho.

– Calma Pai, está tudo bem. – Disse o Bruno, tentando acalmar o seu “velhinho”.

– Queria falar contigo sobre avaliação. Precisava de alguém que me dissesse exatamente aquilo que preciso de ouvir, em detrimento do que quero ouvir. – Finalizou o pequeno adulto.

Com os ânimos relativamente mais calmos, e com o Pai a respirar normalmente, o jovem adulto prosseguiu. – A Avaliação Formativa, a avaliação do processo, está a dar-me a volta à cabeça!

– Como pode algo preocupar-te nesta fase? – Questionou o Alberto, procurando então que o filho partilhasse as suas angústias.

– Não posso alienar-me do processo quando chego ao momento formal de avaliação, mas as dificuldades de observação e a importância que atribuo à mesma acabam por divergir. – Disse o Bruno.

– Explica melhor a situação Bruno, pois estás a deixar-me confuso. – Pediu o Alberto, mesmo fazendo uma vaga ideia do que falava o filho.

– Se tenho dificuldade em observar, como posso ter em conta a Avaliação Formativa, na sua total magnitude? – Perguntou o pequeno adulto, num tom que denotava alguma preocupação.

– O confronto incessante com a prática faz com situes o processo ensino-aprendizagem, indicando se estás no caminho certo para a obtenção dos objetivos a que te propuseste. – Referiu o Alberto, na procura de encher o filho com confiança e calma, algo que lhe faltava.

A afirmação do Pai levou a que o nosso pequeno adulto se recordasse de Ribeiro (1989), que defendia que a Avaliação Formativa visava diversos

objetivos, designadamente situar as aprendizagens e conhecimentos dos alunos, ao mesmo tempo que pretendia que o Professor acesse a uma linha orientadora que lhe permitisse ajustar as práticas às dificuldades ou aquisições evidenciadas pelos alunos. De repente, e quase que como uma espécie de geiser interminável de pensamentos, o Bruno recordou Barreira et al. (2006), que antemura a Avaliação Formativa como alto regulador do processo ensino-aprendizagem. Com as ideias que lhe foram surgindo, e após partilhar as mesmas com o Pai, o jovem adulto acabou por se acalmar, por se sentir mais confiante e convicto de que o caminho a seguir o levaria ao destino inicialmente traçado.

– A constante aferição do desempenho dos meus alunos, o situá-los num determinado nível de desempenho, far-me-á olhar para o planeamento de forma mais consciente e, se necessário, adaptá-lo em conformidade com o contexto. – Pensou então o Bruno, num momento de introspeção final.

Fazendo a ligação entre o momento de Avaliação Formativa com o momento de avaliação “final”, a Avaliação Sumativa do último momento referido, o da Avaliação Formativa, o nosso pequeno adulto foi-se deparando com algumas dificuldades ao longo do processo, sendo que o momento de maior desconforto se reportou ao momento de quantificar a qualidade do movimento, das ações dos seus alunos. Podendo recorrer a diversas formas para falar sobre a Avaliação Sumativa, as palavras de Gonçalves et al. (2010), que consideram Avaliação Sumativa como um momento de juízo global, permitiram ao Bruno situar-se. Deste modo, o nosso pequeno adulto encarou a Avaliação Sumativa como um momento quantitativo, distinto de todos os restantes momentos de avaliação, sendo único e fundamental. – A necessidade de quantificar a qualidade! – Rematou o Bruno, evidenciando uma maior segurança nas suas ideias.

Todos os momentos de conversa que o Bruno teve fizeram-no olhar para a temática da avaliação de forma diferente. Diferente na medida em que o seu Pai, o homem entre os homens, aquela figura que fez com que no nosso pequeno adulto fosse semeada a necessidade de ser uma figura de orgulho, um adulto em pleno, conseguiu retirar do nosso pequeno adulto a visão que o

mesmo já possuía, mas que se encontrava quase que adormecida no seu interior. Foi possível verificar que o Bruno conseguia realizar a ligação entre diversas ideias, entre diversos momentos. Atribuiu a real importância à decisão, à ação prévia à intervenção pedagógica, como refere Januário (1992), que atribui a real importância aos três domínios de decisão em todo o processo de ensino-aprendizagem. O jovem projeto de Professor, conseguiu, assim, aferir, através da tentativa e erro e da prática reflexiva, que a exigência é algo intrínseco à avaliação, requerendo do Professor um aprofundamento constante da matéria de ensino, da estrutura interna da modalidade a lecionar, bem como a estruturação e utilização cuidada de instrumentos coerentes para o cumprimento do pressuposto referido. – Os diversos momentos, modalidades e formas de avaliação são fundamentais em todo o processo de ensino-aprendizagem e, apesar de serem distintos, devem ser tidos como um só, como a junção de canais diferentes que culminam no mesmo oceano. – Filosofou o pequeno adulto, num dos seus momentos característicos da introspeção, fazendo assim a ligação entre as ações prévias à aula, os momentos de decisão durante a mesma e a reflexão/avaliação nuclear para o sucesso (Januário, 1992).

6.8 Mais que pensar e repensar – refletir

Com o decorrer do seu processo de formação, o Bruno, por inúmeras vezes, viu-se confrontado com decisões inadequadas, implementações desajustadas, situações que o jovem adulto via como constrangedoras. Não sendo algo que deva estar unicamente ligado a momentos menos bons, a reflexão desempenhou um papel crucial neste o processo, levando o Bruno a pensar para além do óbvio, para além dos seus ideais e da sua visão afunilada. – Escreves bem, falta o resto. – Era esta a frase que o pequeno adulto tanto ouvia, o que por vezes até acabava por o incomodar. Fosse após as suas aulas, ou até na sua vida particular, o Bruno acabava por se centrar nos problemas, como se estes fossem o cerne de todas as questões, de tudo o que acontecia. – Refletir é muito mais que pensar. Tem foco, nexos e objetivo. – Disse o Diogo, o tal irmão por quem o Bruno tanto carinho e admiração nutria. – Ao refletires

estás a conhecer-te de outra forma, a conhecer-te melhor. – Continuou, quase como quem faz a ligação entre a ação e o pensamento.

– Eu reflito, bastante até. – Contrapunha o Bruno, isto numa fase embrionária do processo, sem atribuir a devida importância ao ato de refletir.

Numa fase inicial, onde a reflexão do pequeno adulto se cingia somente ao papel, à escrita, a deteção de problemas era o foco primordial, em que o Bruno pensava no que de mal tinha ocorrido durante as aulas, limitando-se a retratar o sucedido. – Tive vários problemas. – Era a frase fortemente utilizada pelo pequeno adulto, deixando-se ficar por aí.

O aprofundamento sobre o que é a reflexão foi um assunto predominante durante grande parte do ano letivo, tendo sido necessário fazer chegar ao jovem protagonista que a escrita por si só não chega, que a deteção de problemas, apesar de importante, não poderá ser o único momento passível de reflexão. Deste modo, e retornando ao passado, existiu um momento, entre vários, que fez com que o Bruno acabasse por descobrir, preto no branco, um dos seus maiores problemas.

– Uma reunião sobre a reflexão, a sua importância e os seus momentos. – Leu o pequeno adulto no seu telemóvel, numa mensagem enviada pelo Professor Cooperante, numa fase já adiantada do dia.

No seguinte dia, por volta das 14 horas, estavam os três colegas e o Professor Cooperante sentados numa mesa redonda, virada para a janela da porta principal da escola, preparados para falar, conferenciar, debater.

– O que é a reflexão? – Perguntou o Professor Cooperante, enquanto bebia o seu café da tarde.

– Refletir é pensar sobre o que acontece. – Disse o Bruno, numa frase notoriamente incompleta.

– É muito mais que isso açoriano! Não se reflete só depois de determinada coisa acontecer. Tens que ir mais além! – Referiu o Professor Cooperante, esperando uma resposta do pequeno adulto.

– Existem diferentes momentos de reflexão. Reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. – Respondeu o Bruno, pensando ser dono da verdade por referenciar Schön (1987).

– Consegues explicar melhor que isso Bruno, não te fiques pelo óbvio. Contextualiza o que disseste. – Contrapôs o Professor, na procura de fazer o Bruno chegar aos problemas que havia evidenciado até então.

– Bem, a reflexão na ação é refletir sobre o está a acontecer e, se necessário, retificar. A reflexão sobre a ação é realizada após o momento ou após a aula. A reflexão sobre a reflexão na ação passa por refletir sobre algo pensado anteriormente, sobre a decisão tomada e a retificação feita, sendo a “reflexão da reflexão”. – Respondeu o pequeno adulto, não estando à espera do que viria depois.

O Professor Cooperante levantou-se e, do alto dos seus quase dois metros de altura, perguntou. – Tens refletido na ação? Eu respondo-te, não! Tens encontrado problemas, aliás até escreves sobre o assunto, mas identifico que tens dificuldade em ajustar, em sair da tua zona de conforto. – Disse o Professor “naquele” tom que às vezes usava para fazer chegar ao pequeno adulto determinada mensagem.

Apesar da reunião não se ter ficado por ali, o decorrer da mesma acabou por passar ao lado do pequeno adulto, já que ele ficou com o pensamento distante, no seu mundo de resoluções e ideias. Tinha sido posta a nu a ferida, a debilidade que o Bruno possuía, a sua incapacidade de refletir na ação. A verdade é que mesmo sem que lhe tivesse chegado mais cedo a mensagem, o Bruno já havia detetado esse problema, isto é, a necessidade de refletir na prática sobre as suas propostas e ajustamento das mesmas. Todo o processo de adaptação, de incorporação desse tipo de reflexão foi vagaroso e, por vezes, até doloroso. Foi a uma chamada de atenção forte, um choque com a realidade visível para todos menos para o pequeno adulto.

– Para potenciar a minha atuação, promover a aprendizagem, não posso ter receio de agir, de mudar algo, de fazer com que a engrenagem do relógio funcione de novo. – Pensou o Bruno, naquele que seria porventura o momento, até então, o mais complicado do estágio.

Esta tomada de consciência, apesar de dolorosa, foi de extrema importância, acabando por se tornar uma peça basilar em todo o processo reflexivo do pequeno adulto. A necessidade de se assumir o erro, de abraçar o

mesmo é a única forma de um Professor mudar. O Bruno necessitou de assumir o erro, de olhar de forma crítica para o que havia desenvolvido e acabar por, finalmente, sair da sua zona de conforto.

“Refletir na ação! Reestruturei a aula, o planeamento da mesma e suas progressões pedagógicas. Agi rápido, o que me agradou, mas (...)” (Diário de bordo, 19 a 28 de abril).

Nesse mesmo momento o nosso pequeno adulto acabou por reconhecer os problemas, tornando assim possível uma reflexão nos diferentes níveis de reflexão enunciados por Larrivee (2008), que afirma que numa fase inicial o foco está no ensino de ações ou habilidades, geralmente em eventos isolados, seguindo-se um nível mais avançado, onde existe uma consideração teórica e racional para uma determinada prática, terminando num nível avançado, que enfatiza a ética e a vertente social como consequências do ensino, diretamente ligadas ao que é tido como o propósito nuclear do ensino.

Mas, como em todas as histórias, existiram momentos positivos, de grande satisfação para o protagonista, nos quais a capacidade reflexiva foi elevada a um patamar distinto do evidenciado no início. O episódio mais marcante remonta à unidade de Voleibol, onde o trabalho desenvolvido, de aplicação do Modelo de Educação Desportiva, requeria uma constante reflexão. Face à aplicação deste modelo poder-se-ia pensar que o Bruno teria o trabalho facilitado. Cogitação errada! Aquando da elaboração e implementação de propostas individualizadas para os alunos, que era desenvolvido no trabalho especializado intra-equipas (todas as equipas possuíam tarefas individuais para os seus constituintes, na procura de lapidar as lacunas de cada elemento), surgiram inúmeros momentos em que a reflexão esteve presente na sua totalidade. A constante reflexão na ação e, conseqüentemente, reajustamento das tarefas foi preponderante. A reflexão sobre a ação, oral ou escrita, com a deteção de novos problemas, com o reajustamento do que havia sido planeado, teve um peso enorme para aquilo que o jovem adulto apelidou de “sucesso”. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação foi talvez a parte onde o jovem adulto

mais sorriu, na medida em que o pensamento ponderado e sustentado acabou por lhe permitir perceber a sua evolução, a noção de que estava a sair da zona de conforto e a tomar decisões adequadas ao contexto de atuação.

– Ao refletir na ação, algo que fazia de forma imperfeita, encontro formas de melhorar o meu ensino. A qualidade do meu processo reflexivo deve possuir maior importância do que a preocupação com o momento da sua ocorrência. – Pensou para si mesmo o pequeno adulto, esboçando um sorriso pela sua melhoria, ao mesmo tempo que recordava Dorigon e Ramanowski (2008, p. 16), que afirmaram que “a reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta. Portanto, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência”.

7. Professor fora do pavilhão

7. Professor fora do pavilhão

Durante o ano de estágio, o Bruno e os seus colegas de núcleo desempenharam outras funções para além do ato de “dar aulas”. Nestas atividades, o Bruno acabou por acompanhar de perto, desde o início do ano este trabalho que também faz parte da essência de ser Professor (Quadro 21).

Quadro 21 – Plano de Atividades

Atividade	Destinatários	Envolvência	Período de aplicação
Direção de Turma	Turma residente	Acompanhamento do Professor Cooperante	1º Período
Desporto Escolar – Ténis de Mesa	Alunos (2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário)	Acompanhamento do Professor Responsável	1º, 2º e 3º Períodos
Corta-Mato Escolar		Organização	1º Período
Almoço de Corta-Mato	Grupo Disciplinar		
Visita de Estudo – Lisboa – Casa dos Bicos e Mosteiro dos Jerónimos	12º Ano (Ensino Regular e Profissional)	Colaboração	2º Período
Dia Aberto das Ciências	Alunos (3º Ciclo e Ensino Secundário)		
Jogos Tradicionais	Alunos de Intercâmbio (Dinamarqueses e 10º Ano)	Organização	
Semana da Francofonia	Alunos (3º Ciclo e Ensino Secundário)	Colaboração	3º Período
Peça de Teatro – “25 de Abril, a História de uma Revolução”	Alunos (9º Ano e 12º C e D)		
Caminhada/BTT			

Sarau Escolar	Alunos (3º Ciclo e Ensino Secundário)		
----------------------	---------------------------------------	--	--

7.1. Construir a ponte entre a escola e os encarregados de educação – Direção de Turma

Logo após o primeiro contacto com o Professor Cooperante, e após as apresentações e cordialidades normais de um primeiro encontro, houve necessidade de se realizar uma espécie de divisão de trabalho. – Preconizo que a vossa formação inicial é fundamental para que consigam desempenhar a profissão de Professor no futuro. – Começou por partilhar o Professor Cooperante, deixando os Estudantes Estagiários entusiasmados para o que se seguiria. – Neste pressuposto, e tendo em conta a vossa idade, a distribuição das turmas residentes será feita em conformidade com esse fator, ficando o mais velho com o 12º ano de escolaridade e os restantes com as turmas de 10º ano. De seguida, e no que concerne às turmas partilhadas, penso que será benéfico que as mesmas sejam divididas pelos mais novos, ficando o mais velho com o trabalho de Diretor de Turma, trocando a cada período. – Finalizou, deixando claro para o pequeno adulto que este na fase inicial ficaria com a função de colaborar no trabalho de direção de turma.

Ao chegar a casa, o Bruno procurou saber mais sobre o que realmente faz um Diretor de Turma, isto na tentativa de realizar um trabalho prévio de forma a estar preparado para o que iria surgir.

– O diretor de turma é a ponte que liga a escola e o encarregado de educação, é alguém que cuja relação com os alunos deve ser próxima pois conhece ambos os contextos, o escolar e o familiar. – Começou por pensar o Bruno, enquanto procurava o material do ano transato referente à temática em questão.

A verdade é que o diretor de turma acaba por ser “responsável pela adoção de medidas com vista à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um ambiente educativo positivo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (artigo 5º do Decreto-lei nº30/2002, 20

de dezembro). Estas funções criaram algum desconforto para o Bruno numa fase inicial, na medida em que o encontro com os pais era algo para o qual não estava preparado. – Mesmo estando somente a ouvir, há coisa que me tocam. – Pensou o pequeno adulto durante a primeira reunião, em que ainda não tinha a noção da quantidade de sentimento mostrado pelos intervenientes, relacionado com problemas familiares de alguns alunos. Conseguir que alguns encarregados de educação viessem à escola e envolve-los na educação dos seus educandos já se afigurava como uma tarefa algo espinhosa. O diretor de turma necessita de possuir qualidades que permitam ultrapassar essas mesmas adversidades, necessita de ser alguém disponível, persistente e lutador, aliando a vontade de ver os alunos superarem-se e atingirem sucesso, com a capacidade de gerir conflitos e gerar confiança entre todos os intervenientes.

– Olho para o Professor Cooperante e pergunto-me como consegue ele. Como mantem a calma e a serenidade em momentos em que quase me desfaço em lágrimas. – Pensava o Bruno, num dos momentos de atendimento a encarregados de educação, em que as emoções marcavam presença. – A confiança que ele consegue ter dos pais, a vontade com que os alunos o procuram, sem complexos expondo os seus problemas, as suas situações, é algo fascinante.

Quando iniciou o seu processo de formação, o Bruno nunca cogitou que lidar com situações delicadas fosse algo que fizesse parte do trabalho diário de um diretor de turma, pensando que esse tipo de situações seriam esporádicas. Mas, na realidade os problemas tendem a ser constantes, pelo que o diretor de turma deve ser considerado uma figura determinante no seio escolar, um gestor pedagógico fundamental, seja pela mediação de conflitos internos, seja pela união de toda a comunidade escolar e familiar (Boavista & Boavista, 2013).

7.2. As quartas-feiras loucas – ténis de mesa

Chegou o dia de mais uma escolha, de mais um momento em que o Bruno pôde optar por uma das duas modalidades existentes na Escola, no âmbito do Desporto Escolar. A escolha recaiu no Ténis de Mesa, modalidade com a qual o pequeno adulto já havia tido algum contacto de cariz recreativo, e pela qual tinha um gosto particular.

Uma sala, dita normal, com as cadeiras arrumadas para um canto, onde as mesas oficiais eram somente três, fez com que o Bruno, o Luís e o Professor Responsável tivessem que inovar, criando estratégias que permitissem que todos os alunos pudessem participar. A capacidade imaginativa foi algo que sempre esteve presente, desde a criação de modelos de competição, que obrigavam a atenção recorrente de todos os alunos, obrigando-os a estar em constante movimento, como a construção de mesas de jogo, através da junção de duas mesas ditas normais e uma rede no meio, foram algumas das improvisações.

“No passado dia 16, não consegui comparecer no desporto escolar. Gostaria de o ter feito pois, em conjunto com o Luís, construímos duas mesas improvisadas para a prática de Ténis de Mesa, as quais gostaria de ver ser utilizadas. Certamente para semana ainda lá estarão” (Diário de bordo, 15 a 18 de novembro).

Existiram sempre momentos de enorme alegria, uns mais vincados que outros, muito devido à incessante vontade dos Estudantes Estagiários fazerem parte da aula, parte do momento, não se limitando a procurar ensinar aos alunos os fundamentos básicos da modalidade. Queriam fazer parte dela, mostrando que não estavam ali somente para passar o tempo. Esta estratégia, esta tentativa constante de procura de ambientes positivos e impulsionadores de aprendizagem acabaram por se tornar um fator determinante para a afluência ao Ténis de Mesa. – Professor, hoje vai, certo? – Frase muitas vezes ouvida pelo Bruno, enquanto se deslocava pelos corredores da escola. – Quero a desforra!

– Exclamavam alguns alunos, sabendo que iriam aprender com um sorriso, que iriam ter aquele momento de satisfação pessoal.

Sendo o desporto escolar um processo educativo basilar na conjuntura escolar, a necessidade de promoção de competências sociais e relacionais é fundamental (Marques, 2011), sendo, por vezes, o único momento que os alunos possuem para a prática de atividade desportiva formal e estruturada.

Contudo, a experiência poderia ter sido diferente pois, apesar de rica em muitos aspetos, a incompatibilidade com a vida pessoal levou a que o Bruno não pudesse integrar de forma continuada as competições. – Tinha que dar treino ao fim de semana. – Pensava o pequeno adulto, numa altura em que as responsabilidades profissionais entravam em choque com as competições do Desporto Escolar. A responsabilidade que era deixada ao pequeno adulto e ao seu colega, revelaram que o Professor Responsável nutria por estes um respeito e confiança assinaláveis, pois, algumas vezes os Estudantes Estagiários ficavam com os alunos sem a presença do professor responsável, permitindo-lhes um maior crescimento e desenvolvimento da responsabilidade e autonomia. – Sinto-me confiante e competente! – Exclamou o Bruno por diversas vezes, fazendo a ligação do que aprendia nos momentos de Desporto Escolar para a sua prática.

7.3. O corta-mato escolar – organizar e colaborar enquanto processo de tensão, drama e satisfação

Foram diversas as atividades em que o Bruno desempenhou um papel ativo, quer como membro organizador, quer como colaborador direto. A necessidade de adotar uma postura que lhe permitisse estar presente a 100%, na procura de se envolver de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, cativar os alunos para participação nas atividades, foi algo que fez com que o nosso protagonista sentisse um misto de emoções ao longo do Estágio Profissional. Neste quadro, inserem-se algumas atividades, com graus de exigência distintos, mas que conduziram ao mesmo estado emocional, a sensação de satisfação e de dever cumprido.

Uma dessas atividades foi o corta-mato. – O Núcleo de Estágio está responsável pelo corta-mato escolar. – Partilhou com os Estudantes Estagiários o Professor Cooperante, sabendo antecipadamente que os seus pupilos nunca tinham lidado com uma atividade daquela magnitude. – Existem inúmeras coisas que devem tratar, desde os patrocínios, o percurso, as inscrições, a comida, e muito mais. – Afirmou o Professor.

Se numa fase inicial o Bruno pensou que a tarefa não seria muito difícil, rapidamente a ideia mudou; a preocupação depressa apareceu dando origem a alguns momentos de tensão. Organizar um evento que abarca um número elevado de participantes não é tarefa fácil, requerendo dos membros organizadores muito empenho e dedicação total.

– Temos que planear tudo até ao último detalhe. – Dizia o André por diversas vezes, notando-se na cara do jovem alguma preocupação.

– Vamos dividir tarefas e tratar o mais rapidamente dos grandes detalhes. – Respondeu o Bruno, num momento em que os Estudantes Estagiários trocaram olhares de entusiasmo.

Um dos episódios mais caricatos, isto apesar de todo o profissionalismo e entrega por parte dos Estudantes Estagiários, sucedeu no próprio dia da atividade. – Minha nossa! Tanta gente – Exclamou o Bruno, à medida que os alunos que iam participar na prova se dirigiam para a mesa de entrega de dorsais. – Vamos dividir os grupos por escalão e por género. – Partilhou o pequeno adulto com o Luís, que se encontrava a seu lado. Com isto, a organização delineada para a entrega referida tornou-se uma espécie de caos, com os alunos todos a quererem o respetivo dorsal, não respeitando ordem de chegada ou as informações facultadas. – Bruno, é contigo. – Disse o Luís por entre sorrisos. O Bruno, já com falta de voz devido a incessantes tentativas de chamar os alunos à razão, resolve subir a mesa e pegar no megafone, dizendo. – Parou tudo! Quero os meninos aqui e as meninas na outra mesa. – Gritou o pequeno adulto, prosseguindo. – Todos numa fila indiana, com o nome, ano e turma na ponta da língua.

Numa fase inicial o pequeno adulto sorriu! A sua estratégia tinha resultado, temporariamente, pois volvidos não mais que quinze minutos, o caos

retornou e, desta vez sem solução aparente. Aqui entraram os restantes Professores e a sua enorme capacidade de trabalho e de organização, fazendo valer-se da experiência que tinham adquirido em anos transatos, conseguindo que o caos rapidamente se tornasse em serenidade e fluidez.

A atividade em si acabou por decorrer sem sobressaltos, sem graves problemas, algo que deixou o Bruno e os seus colegas entusiasmados e satisfeitos. O mesmo não se podia dizer do Professor Cooperante que, após o término da atividade e já só com os seus estagiários, lhes transmitiu uma pequena mensagem. – Não correu mal, mas podia ter corrido melhor. Sabia que iam encontrar dificuldades e isso faz parte do processo, mas pensem sempre em como melhorar, em como fazer mais e melhor. Para a próxima será diferente, estarão preparados e conscientes do que é necessário.

7.4. Trabalho colaborativo – na Escola com e para os alunos

Existiram momentos e atividades em que o Bruno e os seus colegas tiveram uma participação ativa, verdade, mas com grau de responsabilidade mais reduzido. Chamemos a essas atividades “Atividades de Colaboração”. O projeto de Professor teve a oportunidade de acompanhar Professores mais experientes, com métodos de trabalho próprios, vendo-os de perto e procurando aprender com eles.

Sem querer atribuir maior importância a algumas atividades em detrimento de outras, o Bruno ficou positivamente marcado por duas em específico, onde a chegada a casa acabou por ser das mais positivas de todo o ano, sendo estas o Sarau de final de ano e a Caminhada/BTT. A magnitude das atividades referidas era algo que se assemelhava ao corta-mato escolar, pois a maioria dos alunos da escola estariam presentes.

No que concerne à Caminhada/BTT, a mesma consistiu, como o nome indica, numa caminhada de cerca de quatro quilómetros, desde a escola a um jardim da cidade. Estiveram presentes na atividade imensos alunos e também Professores, das mais distintas disciplinas, bem como imenso pessoal não docente.

Numa altura em que se preparava para começar a caminhar, o nosso pequeno adulto dá de caras com uma visão um pouco confusa. – Mas quem é esta gente toda? – Disse o Bruno, numa frase que, supostamente, seria um mero pensamento, mas que acabou saindo da sua boca como se fosse um simples “olá”. O nosso protagonista havia avistado um elevado número de alunos, Professores e Funcionários, um número tão elevado que não conseguia ver quando e onde começava o grupo. E começava a caminhar.

– Este tipo de atividades junta os Professores e os alunos, junta a comunidade escolar! – Partilhou o Bruno com alguns alunos com quem caminhava, numa altura em que o mesmo havia decidido ir no meio da confusão, no meio das crianças, em detrimento de se deslocar com os Professores, local por onde acabou por ficar, junto aos alunos, do início ao fim da atividade.

A organização deste tipo de iniciativas acarreta uma responsabilidade acrescida, ao mesmo tempo que promove um olhar distinto sobre o que a Escola pode proporcionar aos alunos. A aprendizagem é nuclear, verdade, daí não devendo ser posto de parte o desenvolvimento psicossocial não pode ser posto de parte. Importa que haja um lugar especial guardado e destinado para estas vivências que faz com que os alunos não olhem para a Escola como uma “prisão de conhecimento”, mas sim como um local onde o seu desenvolvimento é procurado na íntegra, na sua totalidade.

Existiu um momento em que o Bruno verteu lágrimas, em que a satisfação pessoal foi por demais evidente. Tal acontecimento leva-nos até à parte final do Estágio Profissional, mais concretamente ao Sarau de fim de ano. Estando presente como colaborador, e sendo um evento fruto de trabalho entre Professores e alunos, desde cedo o Bruno percebeu que o seu papel não seria somente “apanhar pontas soltas”, mas já lá iremos. No próprio dia, e após um trabalho cansativo na Escola e fora dela, o jovem adulto preparou-se para se deslocar para o centro da cidade, local onde aconteceria o Sarau. – Camisa passada, calças de ganga e sapato de fato. – Foram estas as palavras finais do Bruno ao sair de casa, vestido a rigor, diferente do seu dia-a-dia habitual.

Chegando ao local marcado, o pequeno adulto começou por desempenhar funções de porteiro, realizando a venda de bilhetes de admissão.

Para tal tarefa, acabou por recorrer a dois alunos da sua turma, dois meninos do 12º ano, algo que comprova o que foi dito anteriormente, que a atividade contou com entreadajuda entre docentes e discente.

– Bruno, quando poderes chega aqui. – Disse o Professor Cooperante, mostrando um pequeno sorriso, algo que deixou o Bruno algo apreensivo.

– Diga Professor. – Respondeu o pequeno adulto.

– Vamos precisar de ti para ajudar um grupo de alunos na sua peça de teatro. Terás que representar. – Transmitiu o Professor Cooperante, ao mesmo tempo que continha a vontade de sorrir.

Mesmo não sendo o ponto forte do Bruno, este não quis deixar os alunos em apuros, em dificuldades, e acedeu. O que se seguiu foi um momento de magia proporcionado pelo grupo de alunos, com representação, dança e transmissão de uma mensagem forte, uma mensagem que para sempre marcará o pensamento do nosso protagonista. Apesar de uma participação curta, onde somente entrou em palco disfarçado de polícia e prendeu o agressor, a satisfação espelhada na cara do Bruno era imensa, não pelo que havia feito, mas pelo trabalho e dedicação que um grupo de alunos teve numa atividade extra curricular.

– Pronto, o meu trabalho está feito. Só falta ver as minhas alunas e a sua coreografia. – Partilhou o Bruno com o seu colega André, ainda sem saber o que o esperaria.

Volvidos alguns minutos, e com a atuação das suas alunas a começar, o André chama pelo Bruno e diz. – Vais ficar aqui.

O Bruno rapidamente respondeu. – Claro! Ajudei as meninas na coreografia. Quero muito ver o trabalho e o esforço delas. – Mal sabia ele o que o esperava.

Assim, as meninas dançaram, brilharam até, e eis que chega o final da atuação, com palmas à mistura e um pedido diferente, um pedido inesperado. – Gostaríamos de agradecer a muita gente, mas em especial a uma pessoa. – Disse uma das meninas, isto após pedir um microfone e falar para o público. – Queríamos pedir ao Professor Bruno, que nos ajudou imenso, que nos deu força para criar esta coreografia, para vir ao palco. – Finalizou a menina.

O Bruno, com um sorriso que lhe ocupava quase toda a cara, lá desceu quase cinquenta escadas, chegando ao palco e fazendo uma vénia para todo o grupo. Foi naquele preciso momento que o nosso pequeno adulto disfarçou a lágrima com um sorriso, pois possuía um sentimento que o mesmo tem dificuldade em adjetivar, tal era a sua satisfação, a sua emoção.

7.5. As viagens – um teatro, um pavilhão

Outras atividades com que o Bruno teve contacto durante o ano de estágio, com um cariz distinto das referidas anteriormente, foram por exemplo a viagem de estudo a Lisboa ou o visionamento da uma peça de teatro, onde acompanhou a sua turma do 12º ano, num momento dissemelhante mas bastante gratificante, que acabou por servir como impulsionador das relações positivas, da relação professor-aluno. A visita à Casa dos Bicos e Mosteiro dos Jerónimos revelou-se bastante positiva, permitindo ao Bruno um convívio diferente com os seus alunos, uma visão distinta dos mesmos e um aprofundamento do conhecimento que tinha sobre eles, ao mesmo tempo que tornou possível aos alunos terem uma visão do Professor fora do contexto de sala de aula, com preocupações distintas das que habitualmente eram visíveis.

Existiu também o “Dia Aberto das Ciências”, onde o Professor Cooperante desafiou os Estudantes Estagiários a desenvolverem uma atividade distinta, algo que os alunos não tivessem feito. Daqui surgiu a ideia do Goalball, modalidade que a maioria dos alunos não teve contacto. – Vamos dividir o núcleo em dois. O Bruno e eu vamos para a Básica e os restantes ficam na Secundária. – Disse o Professor Cooperante, dividindo o “mal pelas aldeias”. – Bruno, quero uma proposta de atividade para o Goalball. – Finalizou o Professor.

Sendo o Bruno Treinador de Desporto Adaptado, o facto de a proposta ter recaído sobre ele não o espantou mas, por outro lado, acabou por provocar algum nervosismo. – Sou Treinador de Atletismo Adaptado, não de Goalball. O que fazer para que os miúdos fiquem motivados com a atividade? – Questionou-se o Bruno.

Apesar de tudo, o planeamento acabou por ser elaborado em conformidade com o contexto. A inexistência de materiais levou a que o pequeno

adulto recorresse à “casa Mãe”, à sua Faculdade. Pediu bola, vendas e cordas, explicou tudo o que tinha planeado e como iria implementar a atividade. Quase sem demoras recebeu uma resposta positiva, onde parte do e-mail recebido dizia “(...) para este tipo de iniciativas, ajudo no que puder” (Professor Rui, 17 de Março de 2017).

No dia, e após a aula do 6º ano, o Bruno começou por montar o material, surgindo uma frase que lhe despertou um enorme sorriso. – Professor podemos ajudar? – Perguntaram alguns dos alunos, mostrando curiosidade pelo que o seu Professor estava a fazer.

– Claro que sim. – Respondeu o Bruno, à medida que montava o material.

Rapidamente os alunos se prontificaram a ajudar, e o Bruno aproveitou a oportunidade para lhes mostrar mais, para lhes ensinar que modalidade era o Goalball e como era praticado. Seguiu-se a atividade em si, com uma afluência enorme que, por vezes, era um pouco sufocante para o pequeno adulto. Apesar de tudo, ficou-lhe na memória o sorriso que os alunos mostravam, o querer participar e a fila, enorme, para repetir.

– O acompanhamento e organização de atividades distintas do habitual, é sempre um desafio. – Pensou o Bruno, ao mesmo tempo que focava os benefícios que tinham decorrido das suas atividades. – Faz sobressair a necessidade de lidar com as adversidades e com os desconfortos que possam surgir, ao mesmo tempo que me ajuda a melhorar como profissional de educação. – Pensamento próprio de quem tinha, pela primeira vez, vivido experiências variadas, do lado do Professor e não do aluno.

Findadas as atividades, o Bruno sentiu um grande sentimento de satisfação, de dever cumprido. Sentiu que pertencia ao meio, à escola, e que tinha feito de tudo para que os alunos pudessem sentir a satisfação que ele mesmo tinha experienciado nos seus momentos de escola.

8. O final – o que ficou?

8.1. Passado, presente e futuro!

Este conto, como todos os contos, possui uma linha temporal, uma ordem que, apesar de nem sempre ser a mais coerente, procurou retratar e dar a conhecer aquela que foi a vida do nosso jovem, do nosso pequeno adulto. Com passagens pela sua vida pessoal, fazendo a ponte para um ano cujo enriquecimento pessoal e profissional foi “gigantesco”. A verdade é que nem tudo foi um “mar de rosas”, o caminho foi repleto de obstáculos, externos e internos, de quedas (inúmeras), mas também de momentos de superação, de evolução e de conhecimento.

Com o término da prática pedagógica, o pequeno adulto teve como desafio a elaboração de um documento, de um pequeno texto sobre o seu ano, sobre a sua prática. – Ao longo de todo o processo, do ano de estágio, fui encontrando diversas lacunas em mim e no meu desenvolvimento enquanto futuro Professor. – Começou por pensar o Bruno, numa fase embrionária onde o pensamento predominava sobre a escrita, ao mesmo tempo que procurava enumerar as fragilidades pessoais com as quais se havia confrontado ao longo do tempo.

Com a predominância da ação, fase do processo de formação, onde as fragilidades e potencialidades estariam a nu, o protagonista acabou por sentir necessidade de parar e pensar, refletir por assim dizer, recordando os momentos por que passou e, cingir-se às dificuldades encontradas.

– Encontrei diversos obstáculos que me impediram de encurtar a charneira entre o que eu sei fazer e a excelência. – Pensou, numa espécie de almofada emocional para o que iria surgir. É incontornável que surjam dificuldades numa fase inicial, algo expectável e esperado pelo Bruno, mas que ao mesmo tempo acabaram por o entristecer, abatendo parte da sua confiança. – Estar sozinho a lecionar, algo para o qual pensava estar preparado, acabou por criar uma série de constrangimentos que me levaram a revelar incapacidade de aferir todos os comportamentos desejados. – Continuou o pequeno adulto, recordando as suas dificuldades em observação, lacuna que acabou por conduzir o processo inicial a um fracasso relativo.

A verdade é que não podemos nunca fugir ao tempo, aos benefícios que o tempo pode trazer, e o Bruno acabou por sentir uma melhoria, um acréscimo de capacidade para observar. – Sou bom, disso tenho a certeza, mas poderia ser excelente. – Acabou por pensar o pequeno adulto, na medida em que não se considerava um mau atuante, ao mesmo tempo que se sentia desiludido por não ter correspondido às próprias expectativas.

Como referido ao longo deste pequeno conto, existiram frases que até ao presente dia ecoam na cabeça do Bruno, umas com maior barulho de fundo que outras. Entre as mais importantes surge uma proferida pelo Professor Cooperante, que por diversas vezes dizia que “não se ensina o que não sabe”. Para o pequeno adulto, a pertinência da frase referida assume contornos colossais. – Pensar que se sabe tudo é o maior erro que se pode cometer. Até o Professor mais experiente necessita de aprofundar o seu conhecimento. – Começou por pensar o pequeno adulto, continuando quase de seguida. – Existiram momentos de grande necessidade de aprofundar o meu conhecimento, um aprofundamento da matéria de ensino, mais ainda quando o contacto com a mesma tinha sido nulo.

Olhando para trás, fazendo uma retrospectiva de todo o processo, o Bruno conseguiu chegar da existência de alguns condicionalismos à sua ação, muito por culpa da teimosia que tanto o caracterizava, conseguiu parar e pensar, de forma coerente, reformulando e (re) decidindo, saindo da sua zona de conforto e agindo para bem dos alunos. Se numa fase inicial a dificuldade em se cingir ao nuclear e fundamental para a aprendizagem dos alunos fora evidente, com o passar do tempo o pequeno adulto sentiu necessidade de provar a si mesmo que o seu caminho era o mais correto, que a sua visão estava sustentada e que os resultados seriam excelentes. Este momento de teimosia, que por diversas vezes conduziu a conflitos dentro da própria cabeça do protagonista, acabou por ser visto, simultaneamente, como uma fragilidade e uma potencialidade. – Todas as pessoas são diferentes, seja de uma forma ou de outra. – Pensamento que, por diversas vezes, assolou a mente do nosso pequeno adulto. – Eu primo pela diferença, pela minha forma única de ver as coisas, de agir. – Opinião declarada acerca de si mesmo, com uma defesa acérrima.

Dizem que é necessário um adulto, na verdadeira aceção da palavra, parar para admitir e interiorizar quando comete erros, quando sente que poderia fazer melhor, algo que chegou, apesar de tarde, ao pensamento do Bruno. – A fixação de ideias, algumas desenquadradas, conduziu a uma apreensão e consequente desvirtuamento dos resultados da minha atuação. Deveria ter experimentado de forma mais vincada todas as estratégias a que me proponha, corroborando as mesmas com dados mais concretos, fazendo-me valer dos pontos fortes destas e, se necessário, descartá-las.

Porém, existiu um ponto que o Bruno acabou por considerar como o mais frágil ao longo do seu processo de formação que, apesar de evidência mais marcada numa fase inicial, lá ia aparecendo esporadicamente. – Odeio aquilo que apelido como confronto pessoal! – Referiu o pequeno adulto, numa exclamação audível em quase todo o prédio onde habitava, continuando. – Mesmo após realizar uma reflexão ponderada sobre os diversos momentos (positivos e negativos) dei por mim a levantar lamentações ao invés de procurar soluções produtivas. Esta fragilidade ou fraqueza tornou o processo inicial pouco construtivo, limitando o meu crescimento de forma desnecessária.

No entanto, não é de todo justo ou coerente o foco ser apenas naquilo que era tido como os pontos a melhorar, as fragilidades por assim dizer. Assim seguiu-se um momento em que o pequeno adulto teve necessidade de se enaltecer, de enfatizar aquilo que achava ser o seu forte, o seu pilar de referência e linha orientadora para obtenção dos resultados positivos evidenciados. – Como grande referência guardo o facto de ser uma pessoa com vontade de saber e aprofundar o conhecimento sobre o meio que me rodeia. Essa minha vontade e forma de estar é algo que poderá contribuir imenso para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto profissional de educação. – Pensou o pequeno adulto, numa menção a algo mais pessoal, mas que em simultâneo deve ser tido como elo de ligação à constante aprendizagem a que o ser humano está sujeito.

É seriamente árdua a tarefa de se alienar completamente da forma de ser, isto é, realizar a “mudança de chip”, de paradigma existencial em conformidade com as situações em que se está inserido. No caso do Bruno, essa linha imaginária que separava a sua forma de ser da ideia que o mesmo havia

formulado sobre o comportamento ideal de um Professor, acabou por não existir. Desde cedo, que o pequeno adulto se tinha apercebido que o Bruno do dia-a-dia era exatamente o mesmo que lecionava as aulas. Este ponto não pode, de forma alguma, ser tido como algum tipo de fragilidade, de lacuna, muito pelo contrário! O Bruno sempre teve em consideração que a sua forma de estar, de ver a vida, era uma das suas maiores potencialidades, algo com o qual os alunos se identificavam, permitindo assim um ambiente de ensino-aprendizagem mais profícuo e produtor de resultados. – Mantenho uma relação positiva com a maioria das pessoas que me rodeia, sendo que no caso dos alunos e restante população escolar, não é diferente. – Começou por afirmar o pequeno adulto, numa altura em que se preparava para começar a elaborar o dito documento, munido de ideias para a sua criação.

– Fruir um ambiente positivo durante as aulas é algo que no meu entender é nuclear, potencializando imenso as aulas a lecionar. – Começou por escrever, quase que em formato de tópicos, na procura de se balancear para a escrita. – Sei que tirei grande partido dessa minha facilidade de ação, na medida em que possuía, na generalidade das vezes, um controlo e ambiente bastante favoráveis para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Após uma pequena pausa, momento que se revelou preponderante pela necessidade de ser efetuada uma reflexão de tudo o que o Bruno havia vivenciado, o mesmo acabou por considerar alguns pontos mais sobre o conhecimento e a sua incessante procura. – Considero-me alguém que procura o seu autoconhecimento, que almeja a excelência no que se propõe a fazer. – Pensou o pequeno adulto, enquanto olhava o por do sol do alto do seu apartamento.

Contudo, e apesar de saber que a importância do autoconhecimento não deve ser descurada, o pequeno adulto acabou por admitir que tinha alguma dificuldade em dar o primeiro passo. – O estudo prévio custa a ser desenvolvido. Sei que sou uma pessoa cujo primeiro passo acaba por ser o mais difícil de dar. – Não obstante, soube dar o devido valor ao trabalho que desenvolveu, e à sua forma peculiar de o desenvolver, dizendo: – Independentemente do começo vagaroso, considero-me uma locomotiva de trabalho, e consigo desenvolver

largos volumes de trabalho de qualidade, isto apesar das dificuldades em “meter a primeira”.

Numa fase em que o documento já se assemelhava a uma lista de lamentações e constatações do que havia sucedido ao longo do ano, surge a necessidade pessoal de criar um parágrafo ou até uma mera frase que, em mote de conclusão, espelhasse exatamente o que o Bruno sentia, que irradiasse a sua franca opinião sobre todo o seu desempenho. Num momento que nem o nosso pequeno adulto consegue situar no tempo, sabendo somente que o mesmo se tinha dado aquando da elaboração da parte terminal do documento, surge um pensamento, uma ideia luminosa, fruto de uma questão que o Bruno tinha colocado a si mesmo. – Qual a minha maior potencialidade? É a capacidade de, a longo prazo, tornar as minhas fragilidades em meras recordações! – Exclamou, não ficando por aí. – Penso que serei capaz de adquirir experiência e aplicar as ferramentas que obtive no meu desenvolvimento enquanto profissional e pessoa, com a convicção de que conseguirei ultrapassar todos os obstáculos encontrados, mesmo sabendo que não será uma caminhada fácil. – Finalizou o pequeno adulto, com a ideia de que a missão não seria livre de espinhos, mas seria exequível e alcançável.

8.2. A despedida, sem adeus!

Por fim chega a hora, o momento do adeus, o final de um longo percurso. Seria descabido dizer que o facilitismo reinou, que a dificuldade foi mera ilusão. Digo antes que foi um percurso cheio de emoções, maioritariamente boas, verdadeiras, mas que ao mesmo tempo me levam a afirmar que o Bruno, o pequeno adulto, o projeto de Professor, é alguém diferente, alguém melhor.

Como em todas as histórias, um tornado de acontecimentos e uma espécie de “soco no estômago”, seriam tidos como o final ideal, como o último doce para o leitor. Sabendo que tal não será possível, afirmo somente que o Bruno, o tal menino, sempre fui eu. Narrei a história como se de outra pessoa se tivesse tratado, talvez pela dificuldade ou até pelo medo de expor algo tão íntimo, algo tão meu. A construção da minha identidade profissional, a construção dos mais diversos afetos, são coisas das quais pensei, outrora, estarem destinadas

a terceiros. Toda a experiência vivida, fossem dias bons ou dias maus, foi a melhor das histórias, o melhor dos contos que poderia ter vivido. Um ano rico, de superação e confirmação, onde a ideia de querer ser o melhor do mundo acabou por esbarrar na dura realidade. Fui colocado perante as mais diversas situações, algumas cujo surgimento seria antecipável, outras onde a luz se fez sombra, onde deixei a nu as dificuldades que possuía.

Ser Professor foi, é, e será sempre o sonho. Algo mais que simplesmente estar no pavilhão, algo que passou, passa e passará pela tentativa constante de elevar os padrões do ensino, os padrões da sociedade. Formar adultos, aqueles que guiarão o nosso país baseados nos conhecimentos e valores que adquiriram no passado, sendo algo assustador é também gratificante. Um Professor tem, sempre, que estabelecer uma ligação forte e verdadeira com os elementos do contexto. Inicialmente a procura pelo conforto, pela tentativa de ter tudo e todos, situados no tempo e espaço, do meu jeito, foi algo que caracterizou a minha prática, o meu processo. Estabelecer uma relação positiva com os alunos, com o pessoal docente e não docente, acabou por se revelar parte nuclear para a minha integração, para o meu bem-estar. As estratégias desenvolvidas ao longo das aulas, independentemente da turma, resultaram numa espécie de almofada, numa determinação de suavidade para que o ensino fosse regular, fosse produtivo. Se é verdade que os alunos foram o centro de todo o processo, será também verídico afirmar que estes acabaram por determinar as estratégias utilizadas, na medida em que as mesmas eram exclusivamente da turma, fruto das adaptações que senti necessárias para potencializar a aprendizagem. O foco na compreensão, na recorrente necessidade de que os alunos soubessem o que estavam a fazer e o porquê de o fazerem, atribuindo assim significado ao que desenvolviam, tornou-se um ponto fundamental de toda a jornada. A imperativa saída da zona de conforto, a constatação das lacunas próprias e o lapidar das mesmas.

Afirmo com uma convicção inabalável que o destino desta jornada me iluminou, luz esta que nunca surgira se não tivesse sido acompanhado pelas pessoas que se mantiveram ao meu lado. O Professor Cooperante, que sempre me apoiou, que sempre se preocupou com a minha forma de pensar, a minha

forma de estar e viver, que, a determinada altura, escolhia as palavras que utilizava comigo pois achava que para lidar com esta teimosia era necessário algo distinto, algo único. Um Senhor a quem estarei sempre grato por me ter ajudado a crescer e a diminuir a distância para o homem que desejo ser. A Professora Orientadora, uma Senhora cuja paciência parece ser inesgotável, que procurou em mim o positivismo e que me incentivou a pensar e escrever em conformidade com a minha essência. Aos meus colegas de estágio, os dois irmãos que me fizeram sentir mais um, o terceiro membro da família, cuja preocupação e o carinho jamais conseguirei esquecer. Por último, salientar que o estágio foi encarado de diversas formas ao longo do ano, sendo três os marcos fundamentais: a passagem pela conformidade, a tentativa de estabilidade e uma insaciável vontade de querer mais e mostrar que o queria.

Poderei não ser o melhor do mundo mas serei o melhor que conseguir ser!

Referências Bibliográficas

- Araújo, P. L., & Yoshida, S. M. (2009). Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade.
- Barbosa, C. (2013). *Análise das diferenças de acções de jogo de cooperação em voleibol entre grupos de nível e mistos*. Lisboa: Relatório de Estágio apresentado a.
- Barreira, C., Boavista, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 95-133.
- Batista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Nunes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas Luso-Brasileiras 3º ENCONTRO* (pp. 429-442). Maia: Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In E. FADEUP (Ed.), *Professor de Educação Física : Fundar e dignificar a profissão* (pp. 67-91). Porto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 321). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 31-43). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (2 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Boavista, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona da Educação*, 23, 77-93.

- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dorigon, T., & Ramanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 8-22.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 55.
- Freire, P. (2002). Ensinar não é transferir conhecimento. In P. Freire (Ed.), *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Gouveia, E., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). *Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida*. Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 104-113.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. disponível
- Januário, C. (1992). *Do pensamento do professor à sala de aula. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física*. Faculdade Técnica de Lisboa. Relatório de Estágio apresentado a
- Larrivee, B. (2008). *Meeting the challenge of preparing reflective practitioners*. *The New Educator*.

- Marques, P. M. F. D. (2011). *Sentidos e vivências do desporto escolar perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos de desporto escolar de natação da Direcção Regional de Educação do Norte*. Porto: Pedro Marques.
- Matos, Z. (1993). Competência pedagógica do professor conceito e componentes fundamentais. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto - A cultura do Homem* (pp. 467-482). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto.
- Mendes, P. S. (2002). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2016). O tratamento didáctico do conteúdo no ensino das actividades. In A. Neto & I. Fortunado (Eds.), *Formação de professores de educação física em perspectivas* (pp. 154-178). São Paulo: Hipótese.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação In A. Nóvoa (Ed.), *Formação de professores e profissão docente* (pp. 12-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Manuscrito não publicado, Lisboa.
- Nuno, J., Rosado, A., & Mesquita, I. (2008). *Retenção da informação em aulas de educação física em função das características dos alunos*. Comunicação apresentada em XII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e prática* (3 ed.). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 31, 9-20.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Santos, F. T., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens de matemática e ciências. *Revista de educação*, 31-45.

- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1994). *The task presentation in pedagogy*: Quest.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 112-128.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *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*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: JosseyBass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino* Relatório de Estágio apresentado a.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2 ed.). Virginia.
- Veldhoven, N. (2017). *Sports and physical education from a pedagogical perspective: a golden opportunity*. Deventer: daM Publishers.
- Velez, F., & Veiga, F. H. (2010). Indisciplina e violência na escola: Distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação*. Évora: Atas do XI Congresso da AEPEC.

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

Anexos

Anexos

Anexo 1 - Questão-aula de Voleibol

Voleibol



Imagina-te numa situação de jogo 2x2 em que o jogador A1 serve em direção ao jogador B1.

- a) Que ações técnicas poderá o jogador B1 adotar para receber a bola? (80 pontos)

- b) Seguindo a bola em direção ao jogador B1, e sendo obrigatório a equipa dar 3 toques. Que comportamentos táticos e técnicos deverão os jogadores (B1 e B2) adotar até efetuarem transposição da bola para o campo adversário? (120 pontos)

Bom trabalho e boa sorte,
Bruno Bacalhau
José Carlos Monteiro

Anexo 2 - Quadro-problema (Voleibol)

“Nome de Equipa”		
“Assinatura do Capitão”		
Nome:	Problema(s)	Exercício/solução
“Jerónimo”	(exemplo) 2º toque (“desenrascar” – só quer pontuar);	(exemplo) 1x2 – Trabalho de noção receptor e n/receptor – pontua só com movimento correto.
“Gabi”	(...)	(...)
“Podence”	(...)	(...)
(...)	(...)	(...)