



Quantas voltas tem o caminho de volta?

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

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

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Ana Margarida da Costa Machado

Porto, setembro de 2017

Ficha de catalogação

Machado, A. M. (2017). Quantas voltas tem o caminho de volta?. Porto: P. Cunha. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, **apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, VIAGEM, RELAÇÃO PEDAGÓGICA

“SER LUNÁTICO: não evites o risco, não evites a utopia. Tenta pelo menos o impossível, o intangível. Tenta a tua sorte: procura-a, escava em busca dela, trabalha por ela, faz tudo por ela. Sonha grande e faz com que sonhem em grande contigo. Amor sem sonho não é amor. E vida sem amor não é vida. Não sejas quadrado.”

Pedro Chagas Freitas

Dedicatória

À minha mãe, Linda; À minha família (in)comum; Ao meu amor; A mim.

Agradecimentos

A ti MAMACITA, pela vida. A ti que sempre fizeste tudo para que nunca me faltasse nada, pelo apoio incondicional, por me proporcionares as condições para que chegasse até aqui e lutasse pelos meus sonhos. Pela capacidade de fazeres tudo em segundos, e dizer tudo num só olhar. Por teres percebido desde sempre o meu gosto precoce pelo desporto, pela música e por nunca me teres impedido de o fazer. Por veres os meus jogos mesmo odiando tudo o que vias neles. Por seres não só família, mas a melhor amiga que alguma vez tive. Por tudo e por nada, por apenas seres. O teu único defeito é não seres imortal. Obrigada é muito pouco.

A ti Pai, por seres tão igual a mim, por questionares todos os assuntos à mesa e por teres passado ao lado de várias carreiras. Pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis e por todos os truques futebolísticos que me deixaste fazer mesmo quando já estavas à minha espera para jantar há uma hora. Por saberes que “ringue” do bairro era o meu local de eleição, por nunca me teres cortado as asas e deixares-me voar. Por todo o sentido de humor transmitido, pelo som das gargalhadas e pela mão negra que me marcaste no corpo. Por todo o orgulho demonstrando e mútuo.

A ti, Nokitas do meu coração, por me teres ensinado a amar de uma outra forma. Por me fazeres sentir que tenho alguém para proteger e fazê-lo com unhas e dentes. Por seres a irmã mais nova que me fez fugir pela janela umas quantas vezes porque decidias mamar quando eu queria brincar com a mãe, e por tudo que essas fugas me ensinaram, por todas as brigas e lutas, das quais saías sempre vitoriosa, pelos bateres de porta, amuos, resmunguices e casmurrices. Pelas brincadeiras com barbies que acabavam em decapitações, pelas constantes tentativas de jogar à bola comigo (ainda que sem sucesso), por todos os não que me disseste, por me mostrares que ser diferente, não gostar do mesmo que os outros afinal é algo bom.

A toda a minha (grande e unida) família, que nunca me deixou sozinha, que me mimou, engordou (ou pelo menos tentou), que fez e faz de mim a pessoa mais feliz do mundo. Pelos gelados, férias, limpezas ao som de Netinho e Daniela Mercury, pelas viagens na carrinha verde, pelo campisminho em Viana do Castelo, pela sensação de que a vida é muito mais bela quando a partilhamos com quem amamos. Pelas bolas de Berlim do natário, pelas viagens de ferryboat, pelo gene de boa cozinheira e doceira. Pelos valores que me transmitiram, lições de moral e surras. Por acolherem todos os meus amigos, por me envergonharem à frente deles e serem os meus fãs número um. Que todas as pessoas deste mundo pudessem passar pelo menos um dia convosco.

A ti, Meu Amor, pelo sorriso de todos os dias. Pelo modo que falas comigo, pela forma que cortas o cabelo, por conduzires o meu carro, e por seres desleixado. Pelo teu sentido de estilo eminente, e por leres a minha mente, por estares sempre certo, e por não gostares de quem mente. Por me fazeres rir muito, e chorar igualmente, por estares presente mesmo quando não estás, pelo teu corpo quente. Por seres Norte, Sul, Este e Oeste, e por me encontrares, mesmo quando me perco.

À Laudinha, à Catsexy, e à Lipa, pelas viagens de metro, pelas conversas no WC do queimódromo, pelos soleros na praia, pelos treinos na pista, pelos jantares no Lusíada.

Por serem a família que eu escolhi, as amigas que nunca me falharam, as amigas com as quais travei as lutas mais profícuas e partilhei as gargalhadas mais espontâneas. Por saberem que sou uma pessoa de atos e não de palavras. *“They say nothing last forever; dreams change, trends come and go, but friends never go out of style!”*

Carry Bradshaw

À LU, por ser a minha família no Porto. Por ser uma força da natureza.

À Layla e à Tati, por todos os sushis, risadas, conversas, trabalhos, noites brancas e negras. Por estarem à distância de uma chamada de telefone.

Ao professor Fernando Cardoso, por ser a Bússola. Pelo carinho, pela confiança depositada, pelos momentos partilhados repletos de experiência, pelos ensinamentos, oportunidade e por despertar a minha curiosidade. Por nunca me tentar moldar e me deixar ser quem sou. Por ter feito esta viagem a meu lado e nunca na retaguarda. Por saber ver para além do visível. Por ser uma das razões que me faz querer ficar.

Ao núcleo de estágio, por ser a tripulação que fez esta viagem comigo. Por me terem acompanhado nesta descoberta sobre a escola e sobre mim. Por todos os momentos partilhados, pelos conhecimentos transmitidos, pelos cafés a toda a hora e momento e pelos descansos nos sofás. Pelas surpresas boas e más, pelas lágrimas que ampararam e pelas reflexões com a coroa do Burguer King. Ao Pedro, pela incansável amizade e companheirismo, pelas futeboladas depois de almoço, pelas visitas às funcionárias a meio da manhã, pelos cones que me ajudou a colocar nos espaços de aula, pelo pauzinho de KitKat que partilhou comigo todos os dias. À Inês, pela surpresa, pelas viagens matinais e pelas parvoíces a toda a hora e minuto. Por todas as cantorias no aquário e por carregar comigo 50 kg de material nas aulas de ginástica de aparelhos. À Carla, por todas as questões e por me incentivar a olhar para os pestinhas do 5º ano de uma outra forma.

Aos meus “Ferraris”, por ser A TURMA. A primeira, pela qual me apaixonei todos os dias. Por serem o motivo que me conduzia à escola todos os dias, por serem brilhantes desportistas e ainda melhores seres humanos. Por todos os desafios colocados e por todas as vitórias alcançadas. Por me brindarem todos os dias com um “OH GUIDINHA!” e não desistirem de me fazer rir. Pelos concertos, rissóis, frango de churrasco e salsichas no assador. Pelas viagens ao som de Quim Barreiros, pelos momentos de babysitting no baile de finalistas e por fazerem de mim a motorista particular de sonho. Por tudo o que me ensinaram

e me proporcionaram. Pela surpresa de aniversário, pelo M gigante que tenho na mesinha de cabeceira, pelas lágrimas de felicidade plena que não pude conter. Por me deixarem sem palavras quando quero falar deles, e por serem sinónimo de coração cheio. Por fazerem deste documento a retrospectiva de um amor profundo.

Aos meus SUPER atletas, pela facilidade de demonstrar carinho, pela espontaneidade nas ações, pela sinceridade nas palavras e no olhar. Pelos abraços, pelos sorrisos e pelos beijos incrivelmente sinceros e puros. Pelas quartas-feiras de missão cumprida, pelos ataques de ciúmes da Marta, pelos amuos da Pipa, pelas dores da Vanessa e pelo espírito competitivo do Julien. Por transforarem uma dor de cabeça em boa disposição, sentimentos negativos em positivos, por me considerarem a vossa estrelinha. Por me transmitirem que nem sempre é fácil darmos valor àquilo que se passa com frequência à nossa volta, e que são as pequenas coisas que dão sentido à vida. Fossem todos os alunos de todas as escolas, tão felizes, entusiastas e competentes quanto vocês!

Aos pestinhas da turma partilhada, que me tiraram da zona de conforto, que me desafiaram a cada aula, que me permitiram conhecer e aprimorar as minhas lacunas. Pela visita ao circo e pela ingestão de uma quantia avultada de açúcar, pelos abraços, pelos beijos, pelos mimos. Pelas dores de cabeça, laringites e vontade de arrancar cabelos. Por me mostraram que é fora da zona de conforto que se dão os momentos de êxtase.

À professora Paula Queirós, por ser um exemplo de profissionalismo e sensibilidade pedagógica, pelo acompanhamento, pela orientação profissional mas também humana. Pela paciência, incentivo e compreensão. Por nunca desistir de potenciar todas as minhas características.

Aos Legionários, ao Sr Pedro, por fazerem dos meus dias mais felizes, ativos e saudáveis.

À Dona Aurora, pelos cafés, pelo roteiro gastronómico em Rio Tinto, pelo Bacalhau no Choupal, pelas chamadas de ocasião e pela preocupação constante. Por não olhar para mim como uma estagiária, mas como uma colega e amiga.

À Turma C, por serem “boas pessoas”, e tornarem um ano exaustivo em meses memoráveis.

À malta da Casa do FC Porto de Rio Tinto, por todos os treinos, jogos, viagens, lesões, e descarregar de frustrações.

À FADEUP e aos professores desta casa, pelo entusiasmo contagiante e pelos conhecimentos e valores transmitidos. Por aumentarem o meu gosto pelo desporto em geral e pela profissão docente em particular.

A mim, por nunca desistir dos meus objetivos.

Índice Geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Índice Geral	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
RESUMO.....	XIX
ABSTRACT	XXI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XXIII
1. Canto I.....	- 2 -
Introdução	- 4 -
2.	- 6 -
3.	- 6 -
4.	- 6 -
5.	- 6 -
6.	- 6 -
7.	- 6 -
Canto II.....	- 6 -
2.1 A Navegadora	- 8 -
2.2 A viagem e o traçar da rota.....	- 12 -
8. Canto III.....	- 16 -
3.1 O Oceano.....	- 18 -
3.2. A Nau:	- 20 -
3.2.1. O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N°3 (AERT3)	- 20 -
3.2.2. Escola Secundária de Rio Tinto	- 21 -

3.3. As Caravelas.....	- 26 -
3.3.1 Dualidade de sentimentos: a caravela da confusão	- 27 -
3.3.2. A caravela dos sonhos: os “ferraris”	- 30 -
3.4. A Tripulação.....	- 33 -
3.5. A Bússola	- 35 -
3.6. O Astrolábio	- 39 -
4. Canto IV	- 42 -
4.1. A Rota	- 44 -
4.1.1. Rumos, Ventos e Correntes	- 44 -
4.2. A Carta náutica : Série Oceânica	- 45 -
4.3. A Carta Náutica: Série Costeira	- 50 -
4.4. Carta de Rota: Série de aproximação	- 52 -
4.5. Série Portuária (SP)	- 54 -
4.6. Série Porto (SPo).....	- 61 -
5.	- 67 -
6.	- 68 -
7.	- 68 -
8.	- 68 -
9. Canto V	- 68 -
5.1. As principais descobertas	- 70 -
5.2. A Surpresa	- 70 -
9.3. A Arte de Navegar.....	- 72 -
9.3.2. Observar é muito mais do que olhar... ..	- 72 -
9.3.3. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”- 75	-
9.3.4. Falar Fazendo.....	- 78 -

9.3.5. Questionar para fazer pensar	- 81 -
9.3.6. O que dizemos sem falar	- 83 -
9.3.7. Ver, decidir, reagir.	- 85 -
9.4. As Rotinas.....	- 90 -
9.5. Autonomia, Responsabilidade e Liberdade	- 93 -
9.6. Relações construídas em cascos de madeira.....	- 95 -
9.7. As velas latinas	- 99 -
9.8. Culminar das etapas: métodos de controlo	- 109 -
9.8.2. Agulha magnética (AM)	- 110 -
5.8.2. Agulha giroscópica (AG)	- 113 -
5.8.3 Quadrante:	- 115 -
Canto VI	- 118 -
6.1. A Ilha dos Amores.....	- 120 -
6.2. A tempestade	- 122 -
9.9. Uma presente Natalício (anexo 8).....	- 124 -
9.10. Uma jornada de sonho – A semana dos 22 tempos	- 126 -
9.11. Taça da Liga de Futsal.....	- 128 -
9.12. Dia (mais que) <i>Fitness</i> (anexo 9)	- 129 -
9.13. Viagens, deslocações e não só	- 131 -
9.14. Um Adeus Emotivo (anexo 10)	- 132 -
9.15. A Rota das Especiarias.....	- 134 -
10. Canto VII	- 138 -
7.1. Pertença, Competência e Identidade	- 140 -
11. Canto VIII	- 144 -
8.1. Cabo das Tormentas: Perceção acerca da Prática Pedagógica numa turma de 5º ano: os dilemas encontrados na relação pedagógica e as estratégias implementadas por uma estudante estagiária	- 146 -

Resumo	- 146 -
Abstract	- 147 -
A pergunta de partida e a sua pertinência.....	- 148 -
Objetivos do estudo.....	- 150 -
Enquadramento teórico:	- 150 -
Enquadramento metodológico	- 155 -
Corpus do estudo:	- 156 -
Categorização dos dados.....	- 157 -
Procedimentos de análise	- 157 -
Apresentação dos Resultados.....	- 158 -
Momento 1	- 158 -
Momento 2	- 170 -
Momento 3	- 179 -
Conclusão:	- 187 -
Referências Bibliográficas	- 189 -
9.Canto VIII	- 194 -
9.1. Nostalgia	- 196 -
10. Referências Bibliográficas	- 197 -
Anexos	- 202 -

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 : Ficha individual do aluno

Anexo 2 : UD de Futsal

Anexo 2: Plano de aula tipo

Anexo 4: Manual de equipa

Anexo 5: Regulamento de Ginástica Acrobática

Anexo 6: Plano de aula

Anexo 7: Ilha dos Amores

Anexo 8: Cartaz do Torneio de voleibol

Anexo 9: Cartaz do Dia Fitness

Anexo 10: Cartaz do Torneio de Futsal

Anexo 11: Rota das Especiarias

RESUMO

O Estágio Profissional (EP) é a etapa determinante na formação do futuro professor, pela oportunidade que lhe concede de passar para dentro da profissão. De viver e refletir os dilemas da prática docente, interagir e partilhar vivências com profissionais mais experientes, integrar a dinâmica de uma instituição de ensino e confrontar os seus conhecimentos com as discrepâncias e imprevisibilidades que por vezes a realidade escolar pode colocar.

“Quantas voltas tem o caminho de volta?” é a premissa da qual parto para a elaboração deste documento, com o intuito de relatar todas as aprendizagens, problemas encontrados, estratégias adotadas e resultados obtidos que tiveram lugar na Escola Secundária de Rio Tinto. O presente documento visa um relato metafórico de uma viagem nos mares da EF, relato esse elaborado de forma crítica e reflexiva.

Este documento está organizado em nove cantos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, onde pretendo dar a conhecer a sua estrutura e os temas retratados. No segundo canto, é apresentada a navegadora e descritas as expectativas sobre a viagem e a rota. No terceiro canto, descrevo o oceano e a nau em que vou navegar, as caravelas da minha expedição, a tripulação de todas elas, e os dois orientadores da viagem, a Bússola e o Astrolábio. No quarto canto analiso e reporto-me essencialmente à análise, reflexão e elaboração das cartas náuticas. No quinto canto narro as primeiras surpresas, a arte de navegar, as velas utilizadas, as rotinas estabelecidas, a importância das relações e da autonomia no bom funcionamento da caravela. No sexto canto, faço alusão à participação na Nau e às Relações com a Comunidade, englobando todas as atividades realizadas dentro da mesma. No sétimo canto, remeto-me ao desenvolvimento e construção da navegadora ao longo da viagem, referindo os marcos mais importantes e influentes. Segue-se o oitavo canto, que discorre sobre as lutas e vitórias travadas com o Cabo das Tormentas. E termino esta narrativa com a “Nostalgia, na qual faço um balanço final da viagem e exponho ainda algumas perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, VIAGEM, RELAÇÃO PEDAGÓGICA

ABSTRACT

The Professional Internship is the most determinant step in the preparation of a teacher to be, this due to the opportunity it provides to go inside the profession, living and thinking about the dilemmas of being a teacher, interacting and sharing experiences with those who already know the job, being part of the dynamic of a school and confront his/her knowledge with all the discrepancies and unpredictability that sometimes real school life may bring.

“Quantas voltas tem o caminho de volta?” is the focal point from which I start building this document. My goal is to mirror all learning experiences, problems found throughout the way, strategies adopted and results obtained in Escola Secundária de Rio Tinto. This is a metaphorical narrative of a journey along the seas of EF, in a critical and reflexive way.

This document is organized in nine cantos/parts: the first one is related to the introduction, where I intend to show its structure and the themes there developed; in the second one, the “navigator” is presented as well as her expectations as far as the sea lane and the journey she’s sailing on; the third part describes the ocean and the ships she will use to navigate, all the caravels in the expedition, the crew in all of them and the two commanders in chief: the compass and the astrolabe. In the fourth part I/she analyze/s and dedicate/s mostly to the analyses, thinking and preparation of the nautical charts; in the next one I/she describe/s the first surprises, the art of navigating, the sails used, the routines established, the importance of the relationships among sailors, and the importance of some independence so that the caravel would be successful. In the last part, I/she mention/s my/her participation in the ship and the relationships with all the community, including all the activities organized and in which I/she took part; I/she think/s about the self-growing of the navigator throughout the journey, highlighting the most relevant, important and influent moments and in the last/eighth part, which is about all the struggles and victories with the “Cape of Tormentas/Storms”. The narrative ends up with the nostalgia and a sum up of the journey behind and also a presentation of some of the possible future ones.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, JOURNEY, PEDAGOGICAL RELATIONSHIP

LISTA DE ABREVIATURAS

AERT3 – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto 3

AD - Avaliação diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AG – Agulha giróscopica

AM – Agulha magnética

AS – Avaliação Sumativa

CN –Carta náutica

CoP- Comunidade Prática

E/A – Ensino- aprendizagem

EE – Estudante estagiário

EF – Educação Física

EP- Estágio Profissional

ESRT- Escola Secundária de Rio Tinto

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC- Modelo de Aprendizagem cooperativa

MAPJ- Modelo de abordagem progressiva ao jogo

MED – Modelo da Educação Desportiva

MID- Modelo da Instrução direta

PA – Plano de aula

PC – Professor Cooperante

PO- Professora orientadora

UD – Unidade temática

SC –Série Costeira

SP – Sériu Portuária

Spo –Série de Porto

TGfU- Teaching Games for Understanding

Canto I

Introdução

Este relatório de estágio é o culminar do estágio profissional (EP) e é parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Nele está inserida a história única da primeira viagem de uma navegadora nos mares da EF. Este documento foi elaborado como uma narrativa, que segundo Harry Shaw, deriva de uma palavra latina que significa contar (Alarcão, 1996, p. 126). Assim nestas páginas conto metaforicamente uma viagem marítima, por mares desconhecidos, recorrendo a conteúdos e linguagens da náutica marítima.

Esta viagem decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), situada na freguesia de Rio Tinto, na cidade de Gondomar, distrito do Porto.

Ao longo da viagem fui responsável por uma caravela de sonho de 12º ano (turma residente) e uma caravela de confusão e dualidade de sentimentos de 5º ano (turma partilhada). Na caravela dos sonhos, todo o processo de navegação foi elaborado e aplicado por mim em conjunto com a Bússola, enquanto na caravela da confusão, o processo de análise das cartas náuticas, realização, reflexão e controlo ocorreu em parceria com os membros da tripulação e a Bússola. Esta viagem não se esgotou somente na lecionação das lições, foi um trabalho exigente com várias etapas, marés, ventos e correntes, que influenciaram a prática, que exigiram da navegadora uma reflexão constante para a melhoria das práticas pedagógicas, tornando-a mais autónoma e competente. Para além das lições, encontrei a Ilha dos Amores, na qual criei uma rotina desportiva, incuti o gosto pela modalidade de atletismo e dei e recebi energia e felicidade espontânea. Construir relações de amizade com o corpo não docente que constituía a Nau, envolvi-me com todas as caravelas do NE, aproveitei tudo o que esta viagem podia e me deu. Nestas páginas narro a retrospectiva de um amor profundo.

Esta foi uma viagem que iniciei a título de concluir o Mestrado, e nunca como algo que desejei e queria fazer. Ser professora de EF nunca foi um objetivo, muito menos um sonho, no entanto parece que a vida dá muitas voltas, quando voltamos a um sítio onde já fomos muito felizes.

Este documento está organizado em seis cantos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, onde pretendo dar a conhecer a sua estrutura e os temas retratados. No segundo canto, é apresentada a navegadora e descritas as expectativas sobre a viagem e a rota. No terceiro canto, descrevo o oceano e a nau em que vou navegar, as caravelas da minha expedição, a tripulação de todas elas, e os dois orientadores da viagem, a Bússola e o Astrolábio. No quarto canto analiso e reporto-me essencialmente à análise, reflexão e elaboração das cartas náuticas. No quinto canto narro as primeiras surpresas, a arte de navegar, as velas utilizadas, as rotinas estabelecidas, a importância das relações e da autonomia no bom funcionamento da caravela. No sexto canto, faço alusão à participação na Nau e às Relações com a Comunidade, englobando todas as atividades realizadas dentro da mesma. No sétimo canto, remeto-me ao desenvolvimento e construção da navegadora ao longo da viagem, referindo os marcos mais importantes e influentes. Segue-se o oitavo canto, que discorre sobre as lutas e vitórias travadas com o Cabo das Tormentas. E termino esta narrativa com a “Nostalgia, na qual faço um balanço final da viagem e exponho ainda algumas perspetivas futuras.

Canto II

2.1 A Navegadora

Desde o princípio dos tempos, estive sempre imbuída de espírito de aventura e rumo ao desconhecido, esperando vencer barreiras, romper horizontes, sulcar mares e desbravar terras.

Neste ano, o meu mundo conheceu novos rumos, sem nunca esquecer o que faz de mim a exploradora que sou hoje.

Ana Margarida da Costa Machado, nascida a quatro de Abril de mil novecentos e noventa e três no Hospital de São Marcos em Braga. Estas informações constam no meu cartão de cidadão, nos dados das finanças e dos serviços tributários, no sistema de Assistência na Doença aos Servidores Cíveis do Estado (ADSE) e ainda nos registos da Associação de Futebol do Porto. O que um papel, um chip, um código, ou uma sequência numérica apontam, não define nada do que sou, do que vi e vejo, do que tenho. Natural da bela freguesia de Lago, residi em Amares até aos meus dezoito anos, e atualmente vivo em São Mamede de Infesta.

Há cerca de seis anos, por força dos estudos mudei-me para o Porto, e até então aqui resido, amadurecendo e crescendo com as responsabilidades que viver sozinha acarreta.

Falar de mim e do que me define, é praticamente impossível sem me referir às pessoas da minha vida. A minha família é composta não somente pelas três pessoas que viveram e vivem comigo até hoje, a minha mãe, o meu pai e a minha irmã. É sim formada pelas doze pessoas que me acompanham desde o primeiro dia nesta esfera colorida. Sou felizarda por ser mimada, por doze singulares corações, que partilharam e partilham todas as felicidades, tristezas, brincadeiras e férias comigo, que me deram mais do que algum dia poderão imaginar. Que não foram meros expectadores, foram inventores, construtores e impulsionadores da pessoa que sou hoje.

A minha infância e vida académica foram vividas entre a escola primária de D. Gualdim Pais, a Escola Básica 2 e 3 de Amares e a Escola Secundária de Amares. Sempre acompanhada pela mesma turma desde o primeiro dia de escola ao último, a Margarida que tinha bichos-carpinteiros viveu uma infância cheia de música e de desporto. Do piano de cauda ao teclado elétrico, da flauta à guitarra clássica, da natação ao voleibol, do voleibol ao futsal e do futsal ao atletismo. Cresci no meio do desporto, respirei os valores que ele abarca, experimentei a felicidade da vitória, a frustração e tristeza da derrota, a importância da disciplina, da humildade, do respeito, do trabalho em equipa e da competição. Conheci muitas pessoas, boas e más. Pessoas que me continuam a acompanhar na vida, e pessoas que mudaram a minha vida. Sou produto do que deixei que o desporto fizesse de mim, uma pessoa mais feliz e mais humana, no verdadeiro sentido da palavra.

Confesso que a minha vida até hoje foi cheia de curvas, de contra curvas e reviravoltas surpreendentes. Uma dessas reviravoltas foi a candidatura à mui nobre Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Nunca almejei fazer do desporto profissão, pois para mim todo o seu significado relacionava-se com o prazer, com a adrenalina e a felicidade e nunca como um emprego, uma profissão. Ingenuidade a minha pensar que o que mais gostamos de fazer não é compatível com a profissão que para nós escolhemos. Assim ansiava entrar em medicina dentária, e esse sempre foi um desejo meu até ao início do mês de Outubro de ... 2016. Sim, leram bem, há cerca 8 meses atrás esta ainda não era a profissão que queria para mim, até sentir pura felicidade, prazer e satisfação em ser “a stora”.

À FADEUP sei que devo muito, por não ser uma mera instituição de ensino universitário, mas por ser concebida e contruída por docentes, funcionários e estudantes fantásticos, que respiram a faculdade como se fosse o último local com oxigénio no planeta. Devo ainda as melhores amizades e amores que alguma vez construí, os melhores momentos que alguma vez vivi, as melhores aprendizagens que alguma vez conheci. Devo à FADEUP, o meu Daninho, a minha Claudinha, as sexys e todas as pessoas que fizeram de mim alguém mais curioso. Os meus Escmovianos, os meus super atletas do desporto adaptado,

as aulas de treino funcional e os treinos com o querido professor Filipe Conceição que ainda hoje me brinda com o seu “Margarita”.

Do mais pequeno grão de areia ao castelo que construí, agradeço aos demais professores, colegas, amigos, atletas, e principalmente família por me ajudarem a tornar as pedras que encontrei no meu caminho em pilares seguros e edificantes de um alguém genuíno, espontâneo, ambicioso, lúcido e justo.

Num sentido muito mais pessoal e íntimo apresento-me ainda como me apresentei aos aprendizes que tive a oportunidade de ajudar a moldar e a formar:

“Ana Margarida da Costa Machado, 23 anos, nascida e criada no concelho de Amares. Terra das laranjas, do frio, do desporto e da diversão noturna.

Os astros definiram-me como carneiro, caracterizando-me como uma pessoa dinâmica, extrovertida, ativa e prática. Exigente comigo e com os outros, gosto de ver rendimento e resultados em tudo o que faço e proporciono aos seres que me rodeiam. Hiperativa por natureza, odeio sofás, cadeiras, e tudo o que envolva estagnação (menos a cama, dormir até que gosto!). Mentos fechadas e que recusam a evolução fazem-me muita “comichão”, gosto do novo, de mudanças, e essencialmente de mudar algo no pequeno mundo que me rodeia.

MUITO trabalhadora, não desisto do que quero, e prefiro morrer a não tentar. Sou teimosa e por vezes demasiado obstinada, faladora e por vezes “melga” (ou quase sempre!).

Desportista na minha génese, gosto de movimento, fazê-lo, criá-lo, proporcioná-lo. Parar não é morrer, mas definitivamente não é viver. Não para mim.

Gosto de sorrisos, de olhares alegres e vivaços, não gosto de pés, nem de joelhos. Gosto de entusiasmo, de energia. Aliás de boas energias, porque as más não acrescenta nada, só subtraem. Não gosto de divisão, gosto de multiplicação e de soma, de dar e de receber.

Gosto de comer, definitivamente, gosto muito de comer! Adoro sushi, comida de fusão, ananás e morangos, frutos secos e queijos babybel. Não gosto de ir ao senhor Donald, não gosto de Coca-Cola nem de pepsi, e não gosto de quem a inventou. Não gosto de carne de porco, de espinafres e abomino os fumados de carne. Adoro salmão, atum, dourada, e todos os peixes que nadam (if u know what I mean), adoro batata-doce, e comida saudável.

Gosto de palavras, de falar, de contar, de partilhar, de rir, e de chorar também. Gosto de espontaneidade e de transparência, não gosto de máscaras, de omissões ou de mentiras. Não gosto de magoar, nem de ser magoada, gosto de confiança, de sinceridade, de brincadeiras, de piadas, mas não de parvoíces.

Gosto de Desporto, respiro exercício, adoro o jogo, a competição mas ainda mais o treino. Apaixonei pelo atletismo, pelas pessoas que através dele conheci, pelo que me fizeram crescer e pelo que me proporcionaram, Apaixonei-me pelo desporto adaptado, pelos super atletas com Síndrome de Down e pelo “Joãozinho” (que têm uma paralisia cerebral), pelas conquistas que fizemos juntos, pelo que aprendemos na partilha de dificuldades. Gosto da bagagem que isto trouxe a minha vida, mas não gosto da intolerância e desprezo que vi nos olhares de muita gente.

Gosto de futsal, e até que jogo muito (tempo). Gosto de desportos coletivos, de valores, de superação, sacrifício e trabalho. Gosto de “vamos tentar”, não gosto de “não consigo”. Gosto de desafios (já entenderam?), de desafiar e de ser desafiada.

Gosto de pessoas, de Homens e Mulheres (sim, com maiúsculas) com carácter e objetivos.

Gosto de ensinar e gosto ainda mais de aprender. Gosto da escola, do pavilhão, do cheiro a trabalho, gosto dos meus colegas de núcleo de estágio, gosto do professor cooperante (PC), aprendi a gostar dos pestinhas do 5ºano (apesar de quererem demasiados mimos) e adoro os ferraris do 12º (mas não lhes digam sff).”

Viajar faz parte do homem. E se hoje viajar é algo vulgar, outrora os homens que dobravam novas fronteiras não eram menos que verdadeiros heróis. E hoje é como me sinto, como verdadeira navegadora, capaz de conquistas improváveis e verdadeiramente importantes. Espero que venham a sentir o mesmo.

2.2 A viagem e o traçar da rota

*“Extremo Oriente da inquietação,/Lá vou!/A quê, não sei,/Mas lá descobrirei/
Que razão me levou./Lá, onde tantos que me precederam,/Se perderam,/E
aprenderam, na perdição,/Que só é verdadeiro português/Quem, um dia, a
negar a humana pequenez,/Se inventa e se procura/Nas brumas do mar largo
e da loucura.”*

(Torga, 1999, p. 471)

Embarquei nesta nau com a ânsia do que estes mares me trariam. Adivinhei uma jornada cheia de surpresas, com muitos desassossegos, tirocínios e repúdios. Esperei ainda momentos de glória, de deleite e ventura. E não falhei.

“Inicia-se agora uma nova e importante etapa da minha formação, e com esta advêm novos objetivos, novos desafios, novas motivações, novas perspectivas e certamente novos dilemas e dúvidas. Surge também a necessidade de adaptação e persistência perante a realidade e comunidade escolar, e enfrentar esta nova etapa de uma forma ambiciosa mas realista e objetiva por forma a cumprir um dos grandes propósitos da educação a meu ver - ser mais e melhor. As expectativas são altas, e o patamar a que me proponho atingir elevado, assim anseio por adquirir mais competências, habilidades e capacidades, testar e refinar as que já possuo, numa transferência da teoria para a prática. Não espero que esta transposição de saberes se torne fácil e urgente, espero sim que seja fruto de partilhas, tentativas e constantes construções com toda a comunidade escolar, de modo a que culmine num ano rico em relações, conhecimentos e muito sentido de realização quer pessoal, quer das pessoas que me irão acompanhar neste processo. “

Projeto de Formação Individual (PFI). Outubro 2016

Ingressei no Estágio Profissional (EP) pensando neste como um espaço e um momento apinhado de sensações, sentimentos, felicidades, progressos e retrocessos, reflexões e constatações, construções e desabamentos. Para mim a função docente e de navegadora deve esgotar-se nestes progressos e retrocessos, reflexões e constatações, construções e desabamentos, desmitificações e simulações. De acordo com as normas orientadoras¹, “o EP

¹ In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

entende-se como um projeto formação do estudante estagiário (EE) com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teórica prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar” (p. 3). Neste sentido, nesta viagem pude transformar todos os meus conhecimentos teóricos em exemplos práticos, adequando os mesmos às exigências contextuais e concretas do oceano e às caravelas em que naveguei. Por isso, esta rota deve ser e foi encarada como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem navegador no mundo do trabalho/emprego (Barros, 2011). Foi preciso desembarcar em vários portos e perceber o que estes tinham para me acrescentar, para me fazer uma navegadora reflexiva, com capacidade de análise, de reflexão e de justificação em conformidade com os critérios de profissionalismos da docência. Só experimentando o contexto real do oceano, só vivendo o caos, o risco, a incerteza, as burocracias, o fracasso e a felicidade de ensinar algo a alguém, é que fui capaz de responder aos desafios e exigências desta nobre profissão. Foi através de todos estes parâmetros que fui edificando o início da minha identidade profissional, identidade esta de construção muito mais complexa do que julguei.

Quando tracei esta rota, encarei-a como um espaço onde se poderia solidificar os requisitos da competência, e não mero espaço de aplicação de habilidades. Apesar de esta nunca ter sido uma viagem de sonho para mim, compreendi-a como um momento de experimentação, que me permitiria criar novos significados, novas relações, novas pessoas, novas aprendizagens. Entendi desde cedo que *“não existe ensinar sem aprender”* (Freire, 2001), e tal como Batista e Queirós (2013, p. 41) afirmam, no EP pretende-se dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física (EF) de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado. Assim para além de uma unidade curricular o EP tornou-se num espaço e momento apinhado de sensações, sentimentos, felicidades, progressos e recuos, reflexões e constatações, construções e desabamentos. E foi nisto que a função da docência se esgotou. Nestes progressos e recuos, reflexões e constatações, construções e desabamentos, desmitificações e simulações, só assim me tornei numa professora reflexiva, que analisou, refletiu

e justificou o que fez em conformidade com os critérios de profissionalismos da docência.

Esta viagem foi a derradeira etapa da minha formação como futura professora, pela oportunidade de viver a profissão antes de ser verdadeiramente profissional, de incorporar a dinâmica de uma instituição de ensino e pôr a prova todos os meus conhecimentos, ideais, concepções e desejos, expondo-me a todas as diferenças e imprevisibilidades que a realidade escolar comporta. Colocar-me no epicentro da ação, intervenção e decisão educativa, tornou-me mais ativa e reflexiva, crítica e humana.

Se me perguntarem se esta era a viagem que tanto sonhava fazer, vou dizer-vos que não. Se me perguntarem se esta era uma viagem que me deixava sem sono, estasiada e entusiasmada, vou mais uma vez dizer-vos que não. Se me perguntarem se tudo o que aconteceu durante a mesma mudou a minha vida? Bem, poderão tirar as vossas conclusões no final destas páginas.

Canto III

3.1 O Oceano

O oceano é a componente principal da superfície da terra, apesar de ser considerado como um oceano global devido ao seu contínuo de água em termos práticos este é dividido em várias partes (oceanos, mares, golfos e estreitos).

A escola, enquanto oceano a que me propus explorar, é algo recente na história da humanidade quando encarada como instituição de educação.

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2011), a escola é *“uma instituição que tem o cargo de educar, segundo programas de planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação; edifício onde se ministra o ensino; conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino; (...)”*. Já Brito (2008) contraria esta visão de escola afirmando que esta não é unicamente uma instituição criada com o propósito de transmitir conhecimentos e informar, ou um conjunto de edifícios frequentados por professores, encarregados de educação, auxiliares e alunos, que se orientam por regulamentos e manuais, mas sim que *“... é algo dinâmico que contém um espírito que a define.”* (p.47). A escola é portanto detentora de uma cultura própria, que se concebe e cresce no decorrer do percurso de interação social, embora se considere a escola como um veículo transmissor da cultura da sociedade em que se insere (Guerra, 2002).

Hoje a tarefa de educar é demasiado pesada, demasiado árdua. Hoje a escola e o seio familiar não se desenvolvem num meio sereno e livre de perigos, a falta de tempo e o stress profissional tomou conta das famílias e também dos professores e educadores que se veem agora inseridos numa escola mais “agressiva” e com condições adversas à formação das crianças e jovens que nesta embarcam. Valter Hugo Mãe (2012) diz-nos que *“Nas escolas reside a esperança toda de que, um dia, o mundo seja um condomínio de gente bem formada, apaziguada com a sua condição mortal mas esforçada para se transcender no alcance da felicidade. E a felicidade, disso já sabemos todos, não é individual. É obrigatoriamente uma conquista para um coletivo. Porque sozinhos por natureza andam os destituídos de afeto. As escolas não podem ser transformadas em lugares de guerra. Os professores não podem ser reduzidos*

a burocratas e não são elásticos. Não é indiferente ensinar vinte ou trinta pessoas ao mesmo tempo. Os alunos não podem abdicar da maravilha nem do entusiasmo do conhecimento. E um país que forma os seus cidadãos e depois os exporta sem piedade e por qualquer preço é um país que enlouqueceu. Um país que não se ocupa com a delicada tarefa de educar, não serve para nada. Está a suicidar-se. Odeia e odeia-se.”

Bento (1946) afirma que a missão primacial da escola e da educação é a promoção da emancipação, da autonomia e da liberdade dos indivíduos que são o futuro da sociedade, bem como a estimulação e encorajamento para a racionalidade, para a subtração a menoridade e da alienação perante si e o mundo. Eu, enquanto novata nestes mares, não olho para a escola como um espaço de venda e troca de produtos pré estabelecidos, nem a quero transmitir como tal às caravelas que irei comandar. Este oceano terá de deixar de ser encarado como um local pouco atrativo e desagradável, hostil e indesejado para navegação e deverá sim ser encarado como uma aventura agradável, rica e edificadora do explorador de forma holística. Não interessa mais informar, sem formar.

Conhecer cada vez mais o mundo em que estamos, nada diz sobre o mundo que somos. Assim, a escola, enquanto o oceano a que me proponho navegar, vai muito para além das estruturas físicas, da sua localização e das condições que esta oferece. A escola que me proponho navegar é a escola que Freire² (2010) poetizou e me encantou: *“Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver,*

² Paulo Freire foi um educador, pedagogo e filósofo nascido no Brasil. Autor do poema *A Escola é...*

é se amarrar nela! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”

3.2. A Nau:

“Entre curvas e contra curvas, rotundas e mais rotundas, 15 minutos de caminho parecem uma eternidade.

Lá estão eles, as 3 personalidades que me irão acompanhar nesta viagem. Com olhares perdidos, mas entusiasmados e dirigimo-nos para a entrada da escola.

“ _ Mas isto é uma escola ou um hospital?!

Amplo, cinza, silencioso...enigmático.”

Companheiro de viagem, 30 de Agosto

O esperado momento. A dualidade de sentimentos fazia-se sentir e o coração estava apertadinho: a ânsia, a expectativa, o medo, o entusiasmo, a ponderação.

Resultado: Escola Secundária de Rio Tinto. (ESRT)

(Também o sentiste?)

3.2.1. O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3 (AERT3)

Localizado na freguesia de Rio Tinto pertencente ao concelho de Gondomar, o AERT3 foi criado a 4 de Julho de 2012 e dele fazem parte os jardins-de-infância de Baguim do Monte, do Baixinho, Castro e Entre- Cancelas. É ainda constituído pela Escola Básica de 1º ciclo com jardim-de-infância do Seixo, a Escola de 1º ciclo de Vale de Ferreiros, pelo Centro Escolar de Baguim, pela Escola Básica Frei Manuel de Santa e Inês e por fim a escola sede, a Escola Secundária de Rio Tinto.

Este agrupamento detém uma população escolar que ronda os três mil alunos e oferece aos mesmos uma grande diversidade de serviços de apoio educativo, tais como o gabinete de apoio ao alunos, o psicologia e orientação, sala de integração e acompanhamento, educação especial, centro apoio a diferentes disciplinas e ainda mediação educativa. A oferta amplia-se ainda nos diversos projetos, concursos, clubes temáticos, modalidades desportivas que se referem essencialmente ao desporto escolar (DE). No DE os discentes têm a oportunidade de experienciar modalidades como o basquetebol masculino, a natação, o futsal masculino, o ténis, *badminton*, voleibol feminino, ginástica acrobática, patinagem, tiro com arco e dança. De todas estas modalidades apenas a ginástica acrobática, a patinagem e a natação não são realizadas na ESRT.

3.2.2. Escola Secundária de Rio Tinto

A nau onde eu e a minha tripulação embarcamos é a uma das escolas pertencentes ao AERT3, localizada em Rio Tinto no concelho de Gondomar. Esta é a atual sede deste mesmo agrupamento, e foi há poucos anos alvo de um processo de requalificação, no âmbito da intervenção Parque Escolar, contando, neste momento, com ótimas infraestruturas propícias ao desenvolvimento do processo educativo, nomeadamente no âmbito da disciplina de educação física. A ESRT foi fundada em Junho de 1982 e situa-se na atualidade na Travessa da Cavada Nova, 4435-162, Rio Tinto. Esta tem como missão apoiar toda a atividade pedagógica numa relação onde todos os agentes educativos se envolvem, se opulentam e aprendem. Os alunos nestes inscritos podem frequentar o ensino básico (2º e 3º ciclo), o ensino secundário, ensino noturno, cursos de formação e educação, cursos profissionais e cursos de formação complementar.

Para além da excelente oferta educativa, a escola apresenta excelentes condições físicas que abrangem uma secretaria, uma biblioteca e um centro de recursos, um bar, um refeitório, uma loja/papelaria escolar, uma zona polivalente, dois auditórios, vários pavilhões com salas preparadas para ensinar

os alunos em cada um dos seus cursos, um piso destinada à direção da escola com uma sala de trabalho de professores e uma sala de descanso dos mesmos, uma sala dos alunos (Associação de estudantes), várias casas de banho espalhadas pelo recinto escolar bem equipadas e preparadas para portadores de deficiência, uma entrada principal e um amplo espaço exterior que rodeia todos os edifícios escolares.

Embora o meu percurso escolar tenha ocorrido num distrito diferente, longe da realidade que se vive em Rio Tinto, também eu pude aproveitar as ofertas educativas vastas que as minhas escolas me ofereciam. É para mim fulcral, que os agrupamentos se disponibilizem e viabilizem meios de apoios nos mais variados domínios, procurando dar respostas aos problemas que surgem no seio escolar ou familiar. Tendo em conta a diversidade da população estudantil das escolas, no que concerne ao nível de vida que cada um dos indivíduos, às necessidades especiais (educativas ou não) de cada um, importa ressaltar que por muito boas que sejam as condições físicas de um centro escolar,

No que concerne à prática desportiva, a escola conta com sete espaços: um pavilhão gimnodesportivo com bancada (G1, G2 e G3), um pavilhão de menores dimensões (G4), uma sala de ginástica com espelhos (G5), um campo exterior multiusos (G6) e dois campos de ténis (G7).

O pavilhão gimnodesportivo é o local mais antigo, dotado de uma dimensão generosa. Este está dividido em três espaços (G1, G2 e G3) e nestes podiam ser lecionadas a grande parte das modalidades. Neste espaço estava inserida uma arrecadação bem preparada onde a falta de material nunca se mostrou um problema, e por este motivo este pavilhão era um espaço desejado por muitos. Ainda que o estado físico das estruturas e do material desportivo existente em quantidade e qualidade fosse bastante indulgente, um terço de pavilhão para a leção de algumas modalidades (nomeadamente o jogos desportivos coletivos) revelava-se um espaço reduzido para a quantidade de alunos que as caravelas possuem nesta nau, e por isso existiam limitações na realização de situações de aprendizagem adequadas e na promoção de grande densidade motora.

Ainda neste pavilhão, o espaço G2 - terço central do pavilhão – tornava-se um problema quando as condições meteorológicas não permitiam a realização da atividade física no espaço exterior (G7), pois estava sujeito a ser dividido por

duas turmas. É sem dúvida uma tarefa difícil lecionar uma aula em metade de um terço de pavilhão, no entanto esta estratégia revelou-se uma alternativa ao abdicar da aula por completo. Ao longo da viagem tive a sorte de nunca estar nessa situação, no entanto se assim fosse necessário, um plano B seria a solução.

O espaço G4, é um pavilhão recente – apelidado de ginásio - , com um ótimo piso, acústica e luminosidade. Tal como o G2, corre o risco de ter de ser partilhado, que apesar de um espaço aumentando comparativamente ao G2 torna-se da mesma forma demasiado pequeno para a grande parte das modalidades, condicionando a realização de situações de aprendizagem mais elaboradas ou próximas do jogo. Numa situação regular, em que este é ocupado apenas por uma caravela, este espaço (G4) reúne excelentes condições para a leção de várias modalidades, sendo a ginástica acrobática a única modalidade, que me obrigou a trocar de espaço devido à inexistência de colchões no local.

“O G4 é de facto um espaço extraordinário. Tudo se torna mais fácil no que concerne às modalidades coletivas: a instrução, a atenção e observação, o feedback, a concentração e até motivação dos alunos, que incrementa 200%.”

Reflexão da aula 15 e 16 de Futsal, 24 de Janeiro

O ginásio possui uma arrecadação que aglomera o material utilizado nos espaços G4, G5, G6 e G7, com material destinado à prática no interior e no exterior devido à sua duração e tempo de deterioração. Se para o interior o material era suficiente e de qualidade, para o exterior o mesmo não acontecia, principalmente pela quantidade existente.

O espaço G5, sala de espelhos, é um espaço de pequenas dimensões, situado no interior do ginásio, com condições ótimas para a realização de modalidades que para além de não exigirem tanto espaço para a sua leção, exigem silêncio e uma boa acústica e concentração, como é o caso da ginástica de solo e dança. Este espaço foi também aproveitado para realizar condição física quando mais nenhum estava disponível. Quanto ao material existente nesta sala expressa-se essencialmente num conjunto de colchões que podem ser usados na ginástica e nos desportos de combate (por exemplo o judo) e um trampolim reuther. Ao contrário do G4, e tendo em consideração que os espaços são definidos por um *roulement*, a atribuição do G5 é muitas vezes uma dor de

cabeça para os professores, e foi sem dúvida uma dor de cabeça para mim, ainda que poucas tenham sido as vezes que o *roulement* me colocou nesse espaço. O leque de modalidades apropriadas a este espaço é muito limitado, e por isso o G5 foi encarado como o “espaço a negociar” Isto aconteceu porque é imperativo que exista uma certa flexibilidade e acordo para que este espaço seja um ponto a favor para a nossa disciplina, na medida em que nem todos os anos escolares necessitam deste espaço para cumprir os objetivos dos programas nacionais de EF. Na impossibilidade negociar este espaço, considero que este possa ser um impulsionar de criatividade e oportunidade de criar situações e experiência diversificadas aos alunos ao invés de renunciar à aula.

No exterior existem dois espaços disponíveis à prática: um campo de jogos com uma caixa de areia (G6) e dois campos de ténis (G7). Ambos apresentam amplas dimensões e a possibilidade de abordar o jogo formal de determinadas modalidades. No entanto, estes espaços estão intimamente dependentes das condições meteorológicas, e inviabilizam a prática de modalidades individuais como ginástica, dança e badmínton, também o atletismo tem infelizmente condições menos adequadas para a sua prática, e condicionam a prática do voleibol.

Após examinar as instalações e o material disponível, penso que a escola brinda todos os professores com condições favoráveis para a lecionação das aulas de Educação Física, considerando que estas condições não constituem um entrave ao planeamento das matérias de ensino nem à aplicação de diversas estratégias de ensino ao longo do ano.

A ocupação dos espaços ao longo do ano é estabelecida pelo *roulement* das instalações. Assim, cada professor poderá planejar as suas aulas em função do espaço que lhe é destinado. Note-se que o *roulement* foi elaborado de maneira a que os espaços estejam definidos para todo o período, o que facilita todo o processo de planificação das aulas de Educação Física.

“O espaço encurtado (devido à necessária partilha do espaço de aula) constitui talvez o principal problema na tarefa, no entanto como a minha intenção com este exercício era os alunos levantarem a cabeça para fazer a leitura de jogo de modo a inserirem-se e posicionarem-se na equipa aquando uma transição defensiva, este não foi um fator prejudicial ao transfer do conteúdo para o jogo.”

Reflexão da aula 24 e 25 de futsal, 16 de Fevereiro

Quanto ao Desporto escolar, a escola oferece uma panóplia de possibilidades, contando com as modalidades de Basquetebol (masculino), Natação (misto), Futsal (masculino), Ténis (misto), Badmínton (misto), Tiro com Arco (misto), Voleibol (feminino) e Dança (misto)

No que diz respeito ao meio envolvente onde a Nau se insere: *“A passagem dos valores da EF e do Desporto, que são transmitidos aos alunos ao longo das aulas, acontece quando o meio envolvente apresenta disponibilidade de recursos para a realização da prática desportiva em contexto extracurricular, competitivo ou não competitivo, uma vez que um dos grandes intuitos a atingir com esta disciplina é que os alunos optem por um estilo de vida saudável, filiando-se à prática de uma modalidade cuja experiência lhes tenha sido mais favorável.*

A nível desportivo, Rio Tinto contém ainda diversas infraestruturas que os alunos podem usufruir. São eles: o estádio do Sport Clube de Rio Tinto, piscinas Municipais de Rio Tinto, vários pavilhões (das escolas), assim como um quinta denominada de “Quinta das Freiras”, que possui dois campos de ténis, um ringue multidesportivo com duas balizas e quatro tabelas de basquetebol e ainda, uma mesa de ténis de mesa. Esta quinta tem também, um pequeno parque infantil e um espaço bastante amplo onde os habitantes poderão correr e caminhar, perto de pequenos lagos.

Rio Tinto também contempla bastantes clubes e organizações desportivas, como o Sport Clube Rio Tinto, Associação de Karate Contact Região Norte, Ajax de Carreiros Futebol Clube, Associação Desportiva das Carvalheiras, Associação Desportiva e Recreativa Ponte de Rio Rinto, Associação Humanitária Bombeiros Voluntários da Areosa R.T., Centro Social de Soutelo, Grupo Desportivo de Rio Tinto, Gondomar cultural, Futsal Ponte de Rio Tinto, Núcleo Sportinguista do Concelho de Gondomar, Mosteiro Futebol Clube, Juventus de Triana FC, Casa do Porto de Rio Tinto, Club 5basket, entre outros. Nestes clubes/organizações, podemos encontrar presentes as modalidades de futsal, futebol, dança, artes marciais, bilhar, andebol, basquetebol, entre outras.”

3

³ Excerto elaborado e partilhado por todos os elementos do NE.

3.3. As Caravelas

As caravelas portuguesas, de porte médio, surgiram como navios adaptados à exploração dos mares bravos e desconhecidos. Rápidas e podendo ser usadas como recurso de defesa de algumas armadas, estas possuíam mastros com velas latinas, que pela sua forma triangular permitiam bolinar. Bolinar significa que os navios podiam avançar em alto mar fazendo ziguezague mesmo com ventos contrários.

Os alunos, tal como as caravelas, sendo epicentro do processo educativo devem ser considerados pelo seu porte, ou seja como sujeito individual. Todas as caravelas são feitas de madeiras de árvores diferentes, são conduzidas por diferentes navegadores, e mareiam e bolinam por diferentes mares e marés, por este motivo torna-se fulcral conhecer as individualidades e ajustar toda a navegação às particularidades das caravelas. Bento (2003) vai mais longe e afirma ainda que o professor deverá conhecer melhor possíveis as situações concretas da vida dos seus alunos, devendo-se preocupar com os interesses e esfera da vida dos mesmos.

Nesta ótica, entreguei na primeira aula fichas de caracterização do aluno (Anexo 1) com o desígnio de aferir alguma informação relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estas informações foram somente um ponto de partida, e um modo de recolher informações superficiais e pouco ilustrativas do que eram realmente as 24 pessoas que tinha em mãos. Foi por isso lançado, um mês mais tarde, um desafio de uma alta definição, onde os alunos se deveriam apresentar ao mais ínfimo pormenor. Desta “Alta Definição” surgiu a Rota das Especiarias, um desafio desenvolvido ao longo do EP, que não só me permitiu conhecer melhor os alunos, como também aproximar-me deles.

3.3.1 Dualidade de sentimentos: a caravela da confusão

“Assi contava; e, cum medonho choro,/Súbito d’Á’ante os olhos se apartou./ Desfez-se a nuvem negra e cum sonoro/ Bramido muito longe o mar soou./ Eu, levantando as mãos ao santo coro/ Dos Anjos, que tão longe nos guiou/ A Deus pedi que removesse os duros/Casos que Adamastor contou futuros.”

Luís Vaz de Camões, Os Lusíadas

A turma partilhada. A turma de 5º ano constituída por alunos vinte e seis barulhentos, inquietos, safados, imprevisíveis mas entusiastas e motivados. Da primeira à última aula, fosse o primeiro ou terceiro tempo da manhã, eram os primeiros a chegar ao pavilhão. Muitos já vinham equipados de casa, outros mal apertavam os cordões das sapatilhas, mas quer numa, quer noutra situação, ainda faltavam 10 minutos e lá estavam eles de “plantão” à espera dos professores, para ajudar ou só para arranjar sarilhos.

Confesso que desde o primeiro dia criei uma certa aversão a estas “pestes”, que só queriam atenção, falar e falar, mimo e beijos e abraços. Confesso até que quando tomei o leme desta caravela, pensei que não a levaria a bom porto, que não seria capaz de realizar um bom trabalho. Ainda mal o período tinha começado e já eu sonhava com a última viagem com os barulhentos do 5ºB, que não me compreendiam e decifravam com a facilidade e prontidão que eu desejava. Este foi o primeiro e grande desafio desta viagem.

“São 7 horas. O despertador toca e não deixa terminar o sonho. Saio de casa, com a chave do carro ao peito, mochila e lancheira às costas. Apanho a Inês e lá vamos nós para mais um dia. Leciono a aula dos pequenitos e meio armazenamento de paciência se vai. As coisas fofas que aparentam ser transformam-se e dão cabo de mim. 5º anos, definitivamente não são OS meus anos. Mas irão ser.

“Um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que simples “deixar correr” ou do que atividade rotineira.” (Bento, 2003)”

Companheiro de Viagem, 20 de Setembro

Um pouco o oposto à caravela dos sonhos (abaixo caracterizada), esta sempre foi completamente imprevisível e cada aula, cada paragem, cada porto era diferente a cada dia. Lidar, orientar, relacionar-me com esta caravela foi diferente todos os dias da viagem, e aos poucos fui-me adaptando a esta sua característica. Para estes alunos tive de ser a navegadora autoritária e má para me fazer ouvir, ou serena, bem-disposta e carinhosa para aproveitar o que a caravela trazia de alegria ao meu dia. Num minuto era a navegadora, noutro a médica, como logo a seguir gestora particular de amizades. Nesta idade tudo é mais intenso, forte e importante, e esta caravela era a intensidade representada. Com ela aprendi a ser paciente, a relativizar determinado tipo de atitudes e problemas e a valorizar o que realmente importava. Com estes “pestinhas” a bordo aprendi a transformar os conteúdos de todas as maneiras e feitios, para torná-los perceptíveis e representativos para eles, e foi aqui a minha grande batalha durante toda a viagem.

“Parou!” – TODOS a fazer exatamente o mesmo erro. Algo está mal e não é com eles mas sim o modo como eu lhes transmiti a informação. (Segura-te Margarida) E chamo-os para junto de mim”

Companheiro de Viagem, 20 e Setembro

De “castelos”, “sapinhos”, “triângulos”, a “bolinha”, “canguru” e “passa e foge”, todas as expressões serviam para ilustrar e representar conteúdos. Estando eu habituada a trabalhar com escalões mais velhos, esta foi uma experiência extremamente enriquecedora (mas frustrante) para a construção da minha identidade profissional e a minha vivência desportiva enquanto treinador. Sinto que ao longo da viagem consegui colmatar a dificuldade que tinha em diminuir os padrões de exigência e torná-los o mais simples e ilustrativos quanto possível. Ultrapassar o Cabo das Tormentas ⁴foi sem dúvida algo que deu ainda mais sentido a esta viagem.

“Ai o 5º ano! Aquelas pestinhas vão dar cabo de nós! Faladores, barulhentos, não sabem o que é o trabalho em equipa e só se preocupam com “não podes fazer...”, e pior é que quando falo parecem “burros a olhar para um palácio”. Bah Tradução: Muito trabalho pela frente.”

Companheiro de Viagem, 28 de Setembro

⁴ Estudo abaixo apresentado

Contactar com duas caravelas tão distintas, pertencentes a ciclos diferentes, foi uma experiência enriquecedora e vital para toda a viagem, dado que as dificuldades e exigências encontradas nestas me obrigaram a ser capaz de atuar adequadamente a cada contexto. Embora sejam sempre caravelas, sejam sempre tripulação da caravela, ainda que de ciclos diferentes, e possa ser aparentemente igual trabalhar com os mais novos e os mais velhos, ao longo desta viagem compreendi que a suscetibilidade, a sensibilidade e a prática do navegador se transforma quando contacta com diferentes tipos de tripulação, que não se apresentam nos mesmos patamares de crescimento e maturação. Para além da prática, também a tarefa de planejar e delinear estratégias de relacionamento e ensino é totalmente diferente. Esta caravela era partilhada pela tripulação da Nau, que orientava a mesma em diferentes momentos da viagem. Posto isto, também as tarefas de planeamento, lecionação e reflexão eram elaboradas em conjunto depois de uma discussão de pontos de vistas com a ajuda da Bússola. Segundo Matos (2014), é uma turma em que o EE assume o processo de E/A durante um determinado período que é definido pelo PC. Sendo a tripulação constituída por quatro navegadores, a Bússola decidiu que a ação seria feita em duplas, distribuindo as modalidades consoantes as dificuldades e características quer da tripulação, quer da caravela. Esta lecionação a pares proporcionou não só uma proximidade entre a tripulação, mas uma difusão e ampliação de conhecimentos de cada um deles nas suas modalidades fortes e fracas.

3.3.2.A caravela dos sonhos: os “ferraris”⁵

“15:30 - Com as borboletas no estômago e coração apertadinho apresentei-me à que será a minha turma residente durante o presente ano letivo, o 12ºE.

“Vamos a isto!”- pensei- 24 olhos dirigidos a mim, 24 olhares diferentes a observar os meus gestos, a minha postura, 24 ouvidos a analisar o meu discurso e a forma como o faço , 24 personalidades, todas díspares, todas expectantes do que o futuro lhes trará de mim.

Senti que eram pessoas dinâmicas e agitadas, senti que, tal como eu, estavam ansiosos por me conhecer e perceber quem eu era.”

Companheiro de Viagem, 13 de Setembro

Eu conheci a caravela em que ia velejar no dia 13 de Setembro. Até este dia nunca lhes tinha vistos os rostos, não sabia os nomes deles, nem tão pouco os conhecia (à exceção do “Ricardo”⁶, atleta da ESCMOV do qual fui treinadora). O 12º ano, os “ferraris”, “caíram-me do céu”, e sem os escolher, eles escolheram-me. Uma turma constituída por vinte e um rapazes e três raparigas que chegavam antes da aula começar com uma vontade contagiante para aprender, e um gosto ainda maior pelo desporto. Dei-lhes o nome de “ferraris”, máquinas, engenheiros de obras feitas entre muitos outros, pelas características de domínio de competências que a eles sempre foram associadas. Quando soube que esta era a minha caravela, disseram-me que eu tinha um topo de gama... e não mentiram. Em todas as modalidades, em todos os momentos, nunca deixaram de demonstrar a nobreza de carácter inerentes a si próprios, em todos os domínios mostraram-se merecedores de nota 25 (se fosse possível), em todas as horas tornaram real a utopia de uma caravela perfeita.

Os meus desafios nesta caravela, não passaram pela gestão de conflitos, de comportamentos, pela infantilização e simplificação dos conteúdos, passaram sim por dar-lhes estímulos constantes nos três domínios inerentes à disciplina – motor, cognitivo, socio afetivo. Com estes aprendizes eu recebi sempre na medida que dei, e aprendi tanto ou mais do que lhes ensinei. Juntos fizemos um verdadeiro percurso de construção pessoal e intelectual.

⁵ Alcunha atribuída aos alunos da turma residente pelas suas características motoras e cognitivas

⁶ Nome fictício de um aluno da turma

“Os alunos nascem diante dos professores, uma e outra vez. Surgem de dentro de si mesmos a partir do entusiasmo e das palavras dos professores que os transformam em melhores versões.” (Mãe, 2012)

As boas energias e a felicidade reinaram dentro de mim (quase) todo o ano letivo, fiz o que gosto com pessoas que retribuíram esse gosto (quase) na mesma medida nos três tempos de aula que partilharam prazerosamente comigo. Isto é o que me move e o que me moveu, este é o motivo e a motivação. Etimologicamente, a palavra motivação significa “ação de pôr em movimento”, deriva das palavras latinas *motu* (movimento) e *movere* (mover), que remetem para a noção de ação. Foi o querer agir, e agir para ser possível alcançar novos patamares que me levantou da cama todos os dias e me conduziu até à escola, à sala dos professores, ao pavilhão. Foi o desafio, foi a felicidade, o cheiro a trabalho, o envolvimento físico, mental, social e emocional, foi o ensino e também a aprendizagem que me fez lutar tão afincadamente pelos vinte e quatro seres humanos e pela sua educação (física). Tive como objeto de intervenção o corpo, mas ambicionei a educação do mesmo através também da educação da mente, do raciocínio, da consciência, do espírito. Não me interessou tanto a saúde, não neste contexto, interessou-me transmitir aos meus “ferraris” o potencial edificante que a educação física tem inerente a si, a prática moral, cultural e social, o seu potencial para enriquecer de prazer, de significado e de autorrealização. Interessou-me afetar a motivação, a identidade pessoal de cada um, as competências de vida (independência, autonomia, autoestima e percepção de competência, responsabilidade pessoal e social), a definição de objetivos, de desejos, de ambição e de superação. Interessa-me desenvolver neles valores de respeito, de regras, comportamentos éticos e relações interpessoais saudáveis. Ensinei-lhes que quer ganhem, quer percam, todas as situações trazem aprendizagens, e que o erro é na maioria das vezes útil para evoluírem.

O Desporto é uma prática ao serviço do Homem, e enquanto prática exige dos diferentes agentes educativos mais do que uma intervenção técnica e superficial, exige afinco, exige formação – pessoal, social, de carácter, exige vontade e amor. Praticar desporto é uma experiência moral e espera-se que, do envolvimento nessa prática moral, resultem a cooperação, amizade, generosidade, magnanimidade, compaixão, sentido de justiça, autenticidade, transcendência e Humanidade. (Rosado & Mesquita, 2011) E por isso cobicei no

final do ano ver uma equipa e não uma turma, desejei que gostassem tanto ou mais de atividade, de movimento, de jogo, de aprender do que eu. Foi neste sentido que trabalhei e triunfei.

Nos excertos seguintes falo um pouco das características da caravela, características essas que me cativaram e apaixonaram do dia um ao último minuto:

“Seria hipocrisia dizer que não tenho uma turma de sonho, que motiva até o professor, a ser mais e melhor, a encontrar estratégias que proporcionem aprendizagens efetivas a nível desportivo, pessoal e social, e a romper perspetivas e conceções em todos os domínios.” Reflexão da aula 15 e 16 de futsal, 24 de Janeiro

“É uma turma que é constituída por alunos muitos perspicazes e inteligentes, e estas características são transportadas para o jogo. São ainda alunos educados, e companheiros, ajudam-se uns aos outros, tentam colmatar dificuldades do colega que está a seu lado o que facilita ainda mais o processo de ensino/aprendizagem dos mesmos.” Reflexão da UD de voleibol, Dezembro

“ Nesta turma a vontade e a necessidade do jogo e da competição é eminente, e esta vontade descentra a sua atenção para as tarefas que decorrem antes do mesmo. Por isso mesmo passei-lhes a mensagem que ninguém nasce a saber tudo, e que tudo na vida é aprendizagem, ou deveria ser. Que vontade de jogar não pode ser desculpa para não aproveitar o treino e os seus benefícios e utilidades. Que frustrações não podem ser a causa de desrespeitos, e perdas de cabeça que nada são proveitos.” Reflexão da aula 24 e 25 de futsal, 20 de Fevereiro

A verdade é que me faltam as palavras quando quero falar deles. E por isso, todos os excertos aqui expostos são a retrospectiva de um amor profundo, de um amor sentido no imediato, que pela riqueza dos momentos não me deixa falar somente de um.

“Quando conheci a minha turma, e depois de me ter apaixonado pela mesma, questiono-me agora sobre tudo o que tenho em mãos, sobre tudo o que fiz até este mesmo dia, sobre tudo o que foi feito por eles e para eles significa ou não. Percebo que é muito fácil e esperado entusiasmar-mos e apaixonarmos-nos quando sabemos que estas são AS pessoas. AS pessoas que irão influenciar o nosso futuro enquanto professores (ou não). AS (primeiras) pessoas a quem nós deixaremos uma marca, a quem vamos acrescentar uma vírgula, um ponto de interrogação ou preferencialmente um ponto de exclamação. Saber que poderei

de certo modo cultivar e mudar algo em alguém faz-me querer ficar. Com ficar quero dizer, ser professor! Porque tudo o que nos faz bem, de certo modo FICA!”

Companheiro de viagem. 3 Janeiro

“Senti que afinal não era só eu que tinha saudades de partilhar o espaço e o tempo de aula com eles, mas sim que era um sentimento mútuo. Obrigada 12º ano, obrigada ESRT, obrigada PC, obrigada NE pela felicidade que me têm proporcionado.”

Companheiro de viagem. 13 de Dezembro

3.4. A Tripulação

“Ninguém sabe do que é capaz, ninguém se conhece a si próprio quanto mais aos outros, e só à superfície ou lá para muito fundo é que nos tocamos todos como as árvores de uma floresta — no céu e no interior da terra.”

Raul Brandão, Humus

A tripulação, sob orientação da bússola e do quadrante, foi constituída por 4 exímios marujos, provenientes da mesma instituição. Apesar de pouco nos conhecermos, os primeiros instantes foram de sintonia e cumplicidade profunda. A tripulação, composta por três indivíduos do sexo feminino e um do sexo masculino revelou-se homogénea no que às potencialidades para esta viagem dizia respeito, mas bastante heterogénea quanto às tarefas e artes que dominavam. Dois deles dos desportos coletivos, com algumas vivências no atletismo e na natação, outros dois com experiência e cultura dos desportos individuais e poucas vivências com os jogos coletivos. Esta heterogeneidade proporcionou ao longo de toda a viagem partilhar conhecimentos e desbravar mares em conjunto. Potenciou aprendizagens e permitiu-nos ultrapassar obstáculos, mesmo quando as tempestades decidiram afastar alguns membros da tripulação.

Desde cedo que esta funcionou como uma verdadeira comunidade prática (CoP). Esta CoP se entendida como *“group of people who share a concern or a*

passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger-Trayner, 2015, p. 1), facilmente se depreende que ao longo deste ano partilhamos preocupações e paixões comuns que nos tornaram mais professores.

Assim, no início da viagem, quando tudo era calma, os objetivos foram traçados rumo à glória eterna e duradoura dos navegadores “Fadeupianos”⁷ nas duras águas do EP. O desafio de cada um destes navegadores foi alcandorar-se sobre aquilo que de melhor os caracterizava, descobrirem-se e exporem-se. A capacidade de divulgaram tudo isto a si, à tripulação, ao oceano, às caravelas e às pequenas conquistas conseguidas no percorrer da rota, ditou a sinergia de trabalho entre os quatro elementos do NE. Tal como Rolim (2013, p. 65) afirma “ *O conjunto de estagiários ... correspondem simultaneamente aos cromossomas e organelos que, habitam preferencialmente no núcleo, têm a capacidade de derivar para o citoplasma e assumir diversas funções e responsabilidades, mantendo a célula em pleno funcionamento.*” Esta sinergia de trabalho tornou-se fulcral, quanto mais profícua foi a cooperação entre a tripulação que coabitou esta nau, melhor era o desfecho que os mesmos evidenciavam. Admitindo que esta sinergia foi a ideal, os membros do NE tornaram-se assim profissionais mais críticos e reflexivos, consequentemente mais competentes e capazes, mais humildes e eruditos e por isso mais cultos e informados, mais prudentes, idóneos e sérios, concludentemente mais responsáveis e íntegros, mais curiosos, criativos e frutíferos e por isso, fascinantes, inspiradores e contagiantes, e essencialmente mais atentos, disponíveis e altruístas, e por mais humanos (Rolim, 2013). Foi nestas características que eu, em coordenação com esta tripulação, edificamos os desígnios da nau humanizada que conduzíamos. Cientes de que para além de uma autoformação e uma autotransformação, o EP seria um espaço de partilha e enriquecimento interpessoal de todos aquele que o habitam, ou estão de passagem. Neste sentido Freire (2011, p. 96) afirma “... *ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*”. Atrevo-me a dizer que, ainda não se referindo ao NE per si, este educador “acertou em cheio” na sua definição.

⁷ Refere-se aos 4 elementos do NE

Olho agora para trás e vejo que apesar de todos os defeitos, de todas as dificuldades, esta tripulação foi determinante para o percurso e viagem que vivi, que me atrevi a realizar. Da constante partilha e discussão de pontos de vista (“vistos sempre de um determinado ponto”⁸), do estudo ao experimento das diferentes situações de aprendizagem, com o NE, da construção à desconstrução de paradigmas, concepções e ideais, esta tripulação demonstrou-se uma via, um meio de aprendizagem para a excelência, onde todas as dificuldades sentidas foram resolvidas no seio das pessoas que estavam na minha nau, funcionando como uma verdadeira célula, tal como Rolim fala no excerto acima descrito.

“Feito o aquecimento, iniciei o trabalho específico de acrobática com a distribuição dos alunos por pares, com as funções de base e volantes previamente por mim definidas.

Nesta aula, todas as figuras foram demonstradas por mim e pelo meu colega Pedro. Esta estratégia apesar de não ser a utilizada num contexto real de prática da docência, tornou-se benéfica e eficaz para uma primeira aula em que a minha confiança e apresentação/instrução eficaz ainda carecem de algum trabalho.”

Reflexão de ginástica acrobática, aula 1 e 2, 7 de Março

“Vamos lá ajudar a “Nokitas” a impressionar a PO tanto como nos tem arrebatado a nós!

A nossa Maria Leal⁹ saiu-se bem! Que felicidade ver-te triunfar amiga! Superaste a parvoíce dos teus alunos, que hoje particularmente decidiram voltar ao 6ºano! Mas não faz mal, foste digna de ganhar um lugar como domadora de leões.”

Companheiro de Viagem, 18 de Novembro

3.5. A Bússola

“The secret to success: find something you love to do so much, you can’t wait for the sun to rise to do it all over again.”

Chris Gardner

⁸ Expressão utilizada muitas vezes pela PO

⁹ Expressão que o NE utilizava para se referir ao professor a ser observado e ouvido nas aulas observadas

O dia em que visitei pela primeira vez a Nau onde iria fazer a viagem do EE, não foi o mesmo em que percebi como iria eu orientá-la. Foi preciso esperar uns dias, e conhecer alguém que iria determinar todo o processo.

A bússola é um instrumento que nos indica a direção do Norte da Terra, sendo por isso um dos instrumentos náuticos mais importantes a bordo. Em qualquer sítio do oceano, em qualquer momento, esta consegue indicar-nos a direção, ajudar-nos a perceber em que ponto estamos. *“Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída”*, (Freire, 2001, p. 265) também um navegador não pode avançar para alto mar sem a certeza de que terá um instrumento que o guie, e que o direcione de modo a que este não se perca na jornada.

De acordo com Matos (2014b) ¹⁰ a orientação da PES, em parceria com o orientador da FADEUP, é realizada pelo PC (Bússola) , escolhido pela comissão científica e ouvido pelo professor regente da unidade curricular EP. Tendo em conta este documento e, segundo o Artigo 7º - Atribuições dos professores cooperantes- torna-se fácil enumerar as funções a estes atribuídas, as quais são facilmente abreviadas em 4 tópicos gerais: (1) Elaborar o perfil inicial de cada EE e classificar individualmente o seu desempenho no final do ano letivo; (2) Integrar o EE na comunidade escolar; (3) Programar as atividades de NE ao longo do ano escolar e orientar os estagiários na efetivação das mesmas, através de um trabalho cooperativo com o orientador da FADEUP; (4) Supervisionar a prática pedagógica dos EE e todas as atividades programadas, realizando sessões semanais de cariz pedagógico-didático com todos os estagiários do núcleo. No fundo, a ação do PC centra-se no *“acompanhamento, orientação e supervisão de atividades práticas ao nível da docência, de alunos que, na continuidade dos conhecimentos teóricos que adquiriram, têm agora que os testar, experimentar e utilizar na prática a fim de aprenderem como funcionam em contexto real”* (Rodrigues, 2015, p. 93).

¹⁰ In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Julgo que isto ilustra $\frac{1}{4}$ do papel que a Bússola assumiu ao longo da minha viagem nesta Nau e por isso sinto a necessidade de acrescentar a estas funções mais formais que, esta revelou desde o primeiro dia imensa experiência e competência nesta área. Disponível e aberto para discutir ideias de forma audaciosa, empenhado em nos incluir em todas as atividades como da nau já fizemos parte. Toda a sua orientação e prática incentivou-nos a querer ser mais, fazer mais e melhor. Desde o primeiro momento todos os embates, conversas e discussões foram realmente produtivas. A ação da Bússola centra-se no *“acompanhamento, orientação e supervisão de atividades práticas ao nível da docência, de alunos que, na continuidade dos conhecimentos teóricos que adquiriram, têm agora que os testar, experimentar e utilizar na prática a fim de aprenderem como funcionam em contexto real”* (Rodrigues, 2015, p. 93). Mas a Bússola foi muito mais além do supracitado. Pude contar com este para refletir sobre os meus erros, dilemas, dúvidas, refletir para aprender e cresce, refletir para me tornar mais competente e mais completa. As minhas inquietações e medos, inseguranças e hesitações foram colmatados pela sua capacidade de me ajudar a atenuá-los de forma pensada e ponderada. Sempre me permitiu viajar pelos temas, conteúdos e estratégias, discutia todos os pressupostos postos na mesa, fossem sobre o ensino, sobre os processos ou sobre onde seria o almoço. Permitiu-me experimentar todas as velas, todos os mares e marés, sem nunca me deixar afundar. Esta é a forma como caraterizo o trabalho levado a cabo pela Bússola nesta Nau, alguém que me acompanhou, orientou e supervisionou, mas acima de tudo, me conferiu espaço, autonomia e liberdade para por em prática os meus entendimentos e conhecimentos, incentivando-me cada dia a apostar nas minhas ideias a fim de aprender com as situações reais e significativas assim geradas.

*“PC: “Experimentem! Eu sei menos que vocês! Eheheh “
Deixa-nos experimentar, não tem medo de nos ver errar (qb) pois sabe que dos erros
vai emergir conhecimento.”*

Companheiro de Viagem, 12 de Outubro

Ruben Alves (2011) afirma que *“A missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, na internet. A missão do professor é provocar inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade.”* Albert Einstein vai ainda mais longe e diz que *“a suprema arte do professor é despertar*

a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva a sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão nos seus trabalhos aquilo que aprenderam com os seus mestres ”. É claro que seria “Seria bem mais simples “mostrar-lhes como se faz”. “Mostrar-lhes” como gostamos que se faça. “Mostrar-lhes” como achamos que se deve fazer. (...) No entanto, apesar disto, pensamos que não é tão importante almejar a formação de um determinado tipo de professor mas antes ajudar a construir profissionais da educação (...) que saibam desempenhar a sua função assumindo a sua responsabilidade pessoal, profissional e social” (Rodrigues, 2015, pp. 102-103). Orientar uma tripulação que inicia a sua primeira viagem não deve ser tarefa fácil, mas acredito que qualquer PC deseje tanto o nosso sucesso como nós próprios, afinal o nosso sucesso é o seu sucesso.

“A professora Joaquina¹¹ faltou, e o PC disse que me ia dar um presente hoje. Dei aula ao 12ºJ e arrecadei mais umas horas de experiência, de construção da minha pessoa na minha profissão.”

Companheiro de Viagem, 28 de Outubro

Como referi acima, a relação mantida ao longo da viagem foi sempre edificada numa base de incógnitas e descobertas, onde tive de errar para conseguir alcançar o ótimo. Todos os ventos, marés, momentos bons e menos bons, foram guardados tornando as caravelas mais velozes e inabaláveis, tornaram a navegador mais capaz. Talvez se ao invés de uma Bússola tivesse um GPS, se espaço para errar se anulasse, se não me fosse permitido arriscar, hoje não saberia orientar-me em alto mar, não seria competente para levar as caravelas a bom porto e a viagem teria sido menos feliz. Percebo agora o porquê de me terem dito na hora da candidatura “mais importante do que a escola e as condições que esta me ofereça. Foi a Bússola que me acompanhou toda a viagem, foi sem dúvida este “instrumento”, que me abriu os horizontes, que me mostrou os possíveis caminhos a tomar, o que é ser brilhante e competente e como e porquê de o ser.

¹¹ Nome Fictício

3.6. O Astrolábio

O astrolábio como instrumento náutico torna-se indispensável na viagem de qualquer navegador. É um instrumento que mede a altura dos astros acima do horizonte e permite descobrir a distância do ponto de partida até ao lugar onde a embarcação se encontra.

De acordo com Matos (2014b¹²), para além do PC, a orientação da PES é concretizada por um docente da FADEUP, denominado orientador da FADEUP, nomeado pelo órgão de gestão competente e ouvido o professor regente da unidade curricular Estágio Profissional. Referenciando a análise do Artigo 6º - Atribuições dos Orientadores da FADEUP, destaco 8 das 11 funções do orientador, por terem sido as mais evidenciadas e com maior contributo no decorrer da minha viagem, sendo elas: (1) Dar cumprimento ao Regulamento de EP; (2) Apoiar a conceção e a realização do Projeto de Formação Individual (PFI) do estudante estagiário; (3) Garantir todas as fases do ciclo de supervisão na realização do PFI de cada estagiário; (4) Supervisionar a prática educativa dos estudantes estagiários em todas as áreas de desempenho, de acordo com as normas do EP; (5) Observar as aulas previstas nas normas orientadoras do EP; (6) Reunir com os professores cooperantes, núcleo de estágio e estagiários individualmente; (7) Avaliar e aprovar o desempenho da PES e propor a classificação do Estudante Estagiário; (8) Orientar o Relatório de Estágio e integrar o júri das provas públicas. Posto isto, facilmente se percebe que *“enquanto os Professores Cooperantes intervêm mais ao nível das atividades/tarefas da escola, os Orientadores da Faculdade focam-se no controlo da documentação institucionalizada”* (Gomes et al., 2014). A palavra controlo empregue nesta citação não é de todo a mais adequada, pelo menos na minha experiência, para definir a função do Astrolábio na minha viagem. O conceito de controlo pressupõe verificação, fiscalização e domínio, que não foi de todo a generalização das suas funções. Sem dúvida que a avaliação esteve presente quer nas visitas à nau, quer nos documentos elaborados, mas reporto-me mais

¹² In Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

ao processo de me situar na viagem, ao acompanhamento e orientação nas reuniões que fizemos para lhe atribuir o grande significado.

Antes de ingressar nesta viagem já conhecia e tinha “utilizado” este instrumento, dado que no curso de iniciação para navegadores ¹³, tive contacto com o mesmo na UC de Profissionalidade Pedagógica. Confesso que a possibilidade deste fazer parte da minha viagem teve o seu peso e medida no momento da candidatura às naus, uma vez que a experiência no curso de iniciação tinha sido positiva, enriquecedora e prazerosa. As suas características enquanto docente e o modo como está e vê na profissão, o entusiasmo que transborda, a confiança e esperança que deposita em cada um dos seus aprendizes e o companheirismo são características que me agradaram e incentivaram a trabalhar com o mesmo. Identifico-me com o mesmo na medida em que, tal como eu, acredita que podemos fazer a diferença, mudar algo no meio que nos rodeia, mesmo que as contrariedades persistam e as oportunidades se escondam. Considero o Astrolábio como alguém atento, preocupado com o ser humano, exigente mas disponível e acessível, compreensivo e com uma capacidade de empatia soberba. A sua procura em manter o clima da tripulação sereno e positivo foi algo constante ao longo da viagem, pois sabia que para chegarmos a bom porto teríamos de remar todos para o mesmo lado, o que nem sempre aconteceu. Neste momento foi sempre assertivo, imparcial e acima de tudo profissional. Quando foi necessário situar-nos, pois percebeu que saímos da rota que este traçara e ambicionara, arranjava sempre alguma forma de nos voltar a colocar no local certo, com o pensamento onde deveria estar. E se não conseguia, os sentimentos de frustração e preocupação eram partilhados por todos.

“ Se a aula com os NEE correu lindamente, a reunião com a PO sobre o ponto da situação do núcleo e da cada um dos integrantes do mesmo já foi algo diferente. O Pedro falou sobre a aula, sobre o que sente, o que evolui. Eu, bem... falei sobre as aulas, as minhas dificuldades e problemas e inevitavelmente sobre o ambiente no núcleo que me afeta negativamente e me preocupa. Parece que acertei no propósito desta reunião. As temáticas objetivadas pela PO para esta reunião foram as relações, o ambiente de cooperação e entre ajuda, individualismo e trabalho de equipa, e tudo o que estava a funcionar menos bem.”

Companheiro de viagem, 15 de Fevereiro

¹³ 1ºano de mestrado

Revejo na seguinte citação de Rolim (2013) acerca do seu papel como orientador, a posição que o Astrolábio assumiu no decorrer da viagem: *“estamos sobretudo preocupados com: a) a identificação das vossas dificuldades e potencialidades; b) com a manutenção dos vossos objetivos, dos vossos projetos e do percurso diariamente feito para os alcançar”* (p. 70)

(Obrigada por toda a orientação e compreensão.)

Canto IV

4.1. A Rota

4.1.1. Rumos, Ventos e Correntes

Um dos assuntos mais importante para os marítimos é a arte de navegar, que propicia o conhecimento da sua posição no mar e de como chegar ao seu destino. Esta disciplina transmite conhecimentos sobre navegação que são fundamentais para todos os que escolheram o mar como ambiente da sua profissão.

De todos os cantos e recantos sopram ventos inversos à nau e à verdadeira função da educação. Hoje, ainda que nunca tenha navegado antes por estes mares, sei que é mais difícil ser professor (Bento, 2008).

“Pre-service teachers will not really begin to think as educators until they can establish goals for what they want to do, select what they do in light of those goals, and evaluate what they do based on those goals” (Rink, 2014, p. 218)

Planejar, objetivar e avaliar, são as condições necessárias, segundo a autora, para pensar como um professor. Com efeito, o processo de E/A deve ser guiado e planeado consoante os objetivos que pretendemos alcançar, tendo sempre o aluno como elemento central. É nesta antecipação mental do ensino (Bento, 2003) que devemos estabelecer objetivos concretizáveis, mas desafiadores que levem o aluno a um patamar superior.

De acordo com Matos (2014, p.3) ¹⁴, *para “ construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”*, é necessário proceder às quatro fases de ensino, sem descurar nenhuma delas.

¹⁴ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

4.2. A Carta náutica : Série Oceânica¹⁵

“ Sei donde venho, mas não sei para onde vou, embora saiba para onde quero ir. ”(Bento, 2008, p. 21)

Nota: A carta náutica é indispensável a quem navega, pois é a representação gráfica do litoral e dos mares, apresentando acidentes geográficos, profundidades e dando outras indicações necessárias ao navegante.

De acordo com Graça (2001, p. 110) *“as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino”*

Estas concepções são procedentes dos conhecimentos oriundos das mais diversas áreas e influenciam as suas escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, sendo o sistema conceitual a influenciar o sistema de situacional e de ação. A concepção abarca não só a análise das condições gerais e locais, mas também o lugar da EF no currículo escolar e as características dos alvos educativos (turmas). Corroborando com anteriormente referido Matos (2014, p.4)¹⁶, assevera que a concepção tem como objetivo *“projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às vinte condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos”*, fatores estes já mencionados em cantos anteriores, onde a caracterização da nau, das caravelas e do oceano afirmou-se fundamental na minha ação educativa.

A realidade nas escolas portuguesas quanto à organização da EF distribui-se em atividades curriculares, de aprendizagem e atividades extracurriculares, de aplicação, uma e outra obedecendo a programas concebidos pelos serviços competentes. Apesar deste aspeto e dos restantes aspetos organizacionais e matérias de cada escola, o ensino eficaz depende da qualidade pedagógica dos docentes e do tempo que dispõem à escola (Pinto, 1995). Deste modo a

¹⁵ Um dos tipos de carta náutica/fólio cartográfico: de pequena/média escala destinada a navegação oceânica

¹⁶ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

preparação do ensino “*é complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola*” (Bento, 2003, p. 19). Urge assim a necessidade, numa primeira instância, de refletir e interpretar os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e os critérios de avaliação (CA) aos mesmos associados, analisar o regulamento interno (RI), o projeto educativo de escola (PEE) e o plano anual de atividades (PAA), contextualizando assim a conceção pedagógica às condições gerais e locais da educação.

Assim, no primeiro dia na nau, o PC forneceu-nos todos estes documentos e incumbiu-nos de os analisar ao pormenor. A leitura e análise destes documentos foi imprescindível e permitiu-nos uma melhor compreensão acerca do contexto em que estávamos inseridos, e dos conteúdos que iríamos lecionar.

A análise do PNEF do 12º ano de escolaridade (referente à Rota das Especiarias) funcionou como uma carta de rota para a minha viagem. Esta carta não foi cumprida escrupulosamente devido à realidade da nau e da caravela, e aos problemas e acontecimentos que foram surgindo no decorrer da jornada.

Este documento possui um “*lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino do professor. Mas não é o único documento de referência para a realização do ensino*” (Bento, 2003, p. 19) existindo por isso a necessidade de complementar este documentos com todos os outros fornecidos e adaptando-os ao contexto.

Foi delineado para esta viagem a concretização e abordagem de apenas quatro modalidades, sendo elas o voleibol, o futsal, a ginástica acrobática e o badmínton. Nesta Nau deu-se primazia ao desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos dos passageiros das caravelas, uma vez que cada UD teve uma duração considerável (quinze a trinta e uma aulas).

- Voleibol: o PNEF faz referência ao nível avançado na forma de jogo oficial (6x6) com a abordagem às componentes táticas do sistema de receção em W, defesa ao ataque adversário em 3:1:2 e proteção ao ataque da sua equipa em duas linhas (6 avançado), considerando as exigências técnicas do passe, remate, *amorti*, manchete, bloco individual e duplo, mergulhos, enrolamentos, entre outros. Com uma UD com a duração de trinta e uma aulas, consegui lecionar todos os conteúdos presentes no PNEF, (à

exceção dos mergulhos), e devido à qualidade demonstrada pelos meus alunos logo na primeira aula, consegui trabalhar no nível avançado com uma grande qualidade e dinâmica de jogo. No que diz respeito à escola, só num dos espaços (G5) é que não se podia lecionar a modalidade, sendo que nos restantes espaços, foi possível desenvolver um trabalho em que todos os alunos estivessem envolvidos na prática da modalidade. O material disponível é suficiente, exceto nos espaços exteriores, uma vez que a quantidade de bolas destinadas à prática da modalidade no exterior é reduzida.

- Futsal: para esta modalidade o PNEF define que os alunos devem trabalhar no nível avançado, contudo, no que diz respeito à escola e apesar de esta possuir o material suficiente e em bom estado, esta não tem condições espaciais para que a turma jogue em 7x7 ou 11x11. Abordei assim a situação de jogo GR+4x4+GR, situação de jogo formal na modalidade de futsal, com alterações das componentes técnico-táticas necessárias. No PNEF, é referenciado o nível avançado e a abordagem dos oito princípios específicos da modalidade (ainda que não mencionados especificamente), marcação individual e à zona, criação de situação de superioridade numérica, desmarcações, combinações táticas, entre outros. Os “ferraris” da minha turma residente, demonstraram muita qualidade na prática desta modalidade e por isso consegui abordar conteúdos mais elaborados, específicos da modalidade de futsal, como o sistema tático 1-3-1 e 1-4-0. Nesta modalidade recorri ao modelo da educação desportiva (MED) que se revelou uma mais-valia na aprendizagem e evolução da turma.
- Ginástica acrobática: para esta modalidade o PNEF começa por fazer referência ao trabalho de grupo, e por isso a aprendizagem cooperativa foi um dos focos na concretização das aulas desta UD. Quanto aos conteúdos o programa sugere diversas figuras de pares e trios a serem trabalhadas e executadas no nível avançado, assim como a realização de uma coreografia com música (sem exceder os dois minutos e trinta segundos) com a introdução de diversos elementos gímnicos. Nas minhas aulas, e ao contrário do que aconteceu com futsal a turma revelava dificuldades na realização dos elementos gímnicos e por este motivo

adapte as figuras obrigatórias para a avaliação da coreografia. Dado que a turma só tinha três elementos do sexo feminino e com mais aptidão para a composição coreográfica decido formar três grupos de trabalho. Em cada grupo de trabalho foram praticadas as figuras de trios e pares, obrigatórias (selecionadas pela professora) e facultativas (selecionadas de um regulamento pré elaborado pelo NE, pelos alunos de cada grupo) para apresentar em coreografia no final desta UD. Cada grupo definiu também os seus próprios “bases” e “volantes”, ainda que sempre aconselhados pela professora, tendo em conta as características de cada constituinte do grupo. Em suma, o programa não foi cumprido de forma rígida, porém as aprendizagens e os objetivos estipulados foram cumpridos.

- *Badminton*: ao contrário das modalidades anteriormente referidas, nesta o PNEF faz referência a dois níveis distintos e opostos: o nível elementar e o nível avançado. Para estes níveis o aluno deve saber executar todos os gestos técnicos (serviço curto e comprido, clear, lob, *amorti*, drive, remate e encosto), assim como a prática das situações de jogo 1x1 e 2x2. Esta modalidade foi lecionada no terceiro período, e tendo em conta a duração reduzida do mesmo, a UD desta modalidade era mais curta e foi sujeita diversas alterações (redução de aulas) consequentes dos feriados, tolerâncias de pontos, greves e atividades de escola. Apesar destas alterações, consegui lecionar todos os conteúdos e observar uma evolução efetiva e significativa, uma vez que os meus alunos apresentavam uma grande aptidão e capacidade motora para a modalidade, bem como uma qualidade de jogo otimizada logo no início da UD.

Após análise deste documento, foi primordial conhecer e verificar as condições da escola, principalmente os espaços desportivos destinados à prática e os materiais disponíveis para a mesma – dados incluídos na caracterização da nau- para proceder ao planeamento correto e ajustados dos diferentes níveis da viagem.

Para este planeamento foi também necessário recolher informações significativas sobre as turmas do NE e caracterizar cada um dos alunos, questionando-os sobre o que era realmente importante e podia ser utilizado para

otimizar a ação docente, dispensando pormenores com pouco significado. (Anexo 1)

Terminada a minha experiência nesta viagem, e após uma reflexão sobre o PNEF e o seu cumprimento ao longo da mesma, considero que comandando uma caravela como a minha, com as condições físicas e materiais que a nau disponibilizava, dar resposta às exigências que este documento declara não se tornou difícil. Ciente de que a caravela e a nau que me foram atribuídas não são as mais comuns no panorama geral da educação nacional, e que a forma como o currículo escolar é organizado, numa lógica de multiactividades, a consolidação das matérias de ensino torna-se limitada, e a sensação de constante recuos e estagnação das aprendizagens tomam primazia. Com a possibilidade de abordar apenas quatro modalidades ao longo do ano letivo, percebi que as modalidades se tornam mais atrativas e motivantes para os alunos, pois estes se sentem mais capazes pelo sucesso que vão experienciando ao longo da UD.

“...deliberámos que seria benéfico ampliar esta modalidade pelos restantes tempos do período, lecionando somente voleibol no mesmo. Esta eleição foi suportada pela qualidade da turma na modalidade, objetivando proporcionar à turma um nível avançado no que toca à aprendizagem da turma no voleibol em particular, atendendo ao gosto que estes demonstravam na prática da mesma.”

Reflexão final da UD de Voleibol, Novembro

No que à análise do PAA diz respeito, o qual contempla todas as atividades a desenvolver na escola e no agrupamento ao longo do ano letivo, percebi que este objetiva o alargamento das experiências educativas além das atividades curriculares.

“ A diversidade de estratégias delineadas dá corpo à ideia de que o papel da escola não se esgota dentro da sala de aula e de que a aprendizagem nas diversas vertentes pode e deve ocorrer sob as mais variadas formas e em diferentes contextos”¹⁷

Este PAA não influenciou negativamente a quantidade de tempos letivos lecionados à minha turma, dado que as atividades eram normalmente destinadas e organizadas para as sextas-feiras. Apesar disto, é importante analisar este

¹⁷ Plano anual de atividades da ESRT, 2014, p.6

documento e tê-lo enquanto aquando a planificação anual das da distribuição dos conteúdos e cargas horárias para os mesmos para que este mesmo planeamento seja ajustado à realidade.

O PAA, ta como outros documentos de planificação, deve ser compreendido como um documento guia sujeito a reformulações e flexibilizações aplicadas no sentido de assegurar e garantir o efeito benéfico e eficaz das atividades nele inscritas.

Assim, ao longo do ano letivo o PAA da ESRT sofreu algumas alterações, que para além de não poderem ser previstas, foram surgindo para garantir o bom funcionamento das atividades curriculares basilares e não comprometer a utilidade formativa da escola.

4.3. A Carta Náutica: Séria Costeira ¹⁸

O ponto de partida para qualquer definição de uma rota começa pelo traçar da mesma. É necessário estabelecer o ponto de partida e o ponto de chegada, para perceber o caminho a fazer para ir de um ponto a outro.

Quando estes pontos estão determinados, traçam-se os rumos, considerando-se os efeitos dos ventos e correntes da região na qual se pretende navegar.

Na planificação dos caminhos e marés a percorrer devemos ter informações sobre as distâncias entre os pontos, sobre a velocidade que a nau vai navegar e o tempo de viagem que vai ser necessário. Com todos estes dados, podemos saber os momentos das mudanças de rumo e qual seguir, o tempo de viagem em cada caminho e a hora estimada de chegada. Para isto é necessário traçar um plano.

O termo “plano” pode designar duas coisas ímpares. Pode expressar a “estratégia” aplicada para atingir um objetivo pré definido, e pode significar ainda “ a totalidade de objetivos” de um determinado domínio (Klaus, 1973). Pressupondo o anteriormente referido, entendo que “plano” toma um papel determinante na orientação, apropriação, formação e condução de uma caravela na sua viagem.

¹⁸¹⁸ Um dos tipos de carta náutica/fólio cartográfico: de média escala

O ato de planejar é algo que surge eminentemente na vida de qualquer pessoa ou profissional, planeamos um conjunto de intenções sempre com a mesma finalidade: obter resultados, cumprir objetivos.

Assim sendo, o que significa planejar? Porquê planejar?

Planejar significa determinar e concretizar os objetivos principais e primordiais da viagem, apresentar as contexturas orientadoras e coordenadora dos objetivos traçados, estabelecer as linhas estratégicas para a organização de todo o processo, “... é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano, confirmação ou alteração do plano” (Bento, 2003, p. 16).

Bento (2003) diz-nos que a planificação leva também a um incremento de qualidade do processo, visto que todos os dias o navegador (professor) é confrontado com vários problemas que deve analisar e proceder a uma reflexão. Assim sendo, quanto mais planearmos, quanto mais detalhado e completo for este planeamento, mais preparados e capazes serão os navegadores no oceano, sendo capazes de responder a imprevistos com mais prontidão, dar resposta a situações turbulentas que possam surgir ao longo da jornada. Obviamente que, “o ensino não pode ser programado em toda a sua complexidade” (Bento, 2003, p. 8), sendo impossível prever e antecipar todos os cenários com que nos vamos deparar, contudo o inesperado será tanto menos assustador quanto maior for a preparação da pessoa que o enfrenta. De acordo com o autor supracitado, planejar dilata a segurança na ação, amplifica o conhecimento e competência didática, pois obriga à reflexão sobre a teoria e prática do ensino. Neste sentido, os planos não precisam nem devem ser elaborados de modo a que a atuação do navegador esteja completamente determinada e limitada de antemão (Bento, 2003, p. 18), não devendo por isso ser vistos como algo imutável, mas sim flexível. É esta flexibilidade e capacidade de adaptação de cada membro da tripulação que vai permitir que o processo de E/A seja conduzido ao longo de um rumo previamente delineado e eminentemente ajustado.

Desta forma, a procura de melhores produtos no ensino resulta de um confronto diário do professor com os problemas teóricos e práticos (Bento, 2003).

4.4. Carta de Rota: Série de aproximação ¹⁹

Bento (2003, p. 59) ramifica o planeamento em três níveis: o plano anual, a UD e o plano de aula, sendo todos *“elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino”*.

O PA constitui o primeiro nível de planeamento. Neste procura-se desenhar, com poucos detalhes, o percurso letivo genérico, enunciando as modalidades que se pretendem lecionar, o seu lugar e duração no plano, podendo ser alvo de transformações no decorrer da atuação pedagógica (Bento, 2003). Segundo o autor supracitado o PA requer *“trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo. Os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui tem o seu início”* (Bento, 2003, p. 60).

Na minha Nau a tripulação não teve qualquer interferência/participação na elaboração da PA, assim como na seleção e redução das modalidades apresentadas no PNEF. Assim o nível de decisão nesta fase do planeamento foi muito escasso. Os conteúdos a lecionar, o número de aulas para cada ua, bem como os períodos destinados a cada um deles, foram decididos pela coordenadora da disciplina que, para a elaboração deste plano, contou com a ajuda de todo o grupo de EF. Assim, neste nível de planeamento tive em consideração três aspetos importantes: a PA cedida pelo PC, o PAA para despistar eventuais aulas “perdidas” com a realização de atividades de complemento curricular agendadas e o *roulement* das instalações desportivas elaborado, para adaptar as aulas aos espaços para estes destinados.

O PA definido pelo grupo de EF contemplava 6 modalidades, sendo elas: O voleibol, o futsal, a ginástica acrobática, o *badminton* e duas modalidades desportivas alternativas. Na primeira fase da rota²⁰ a tripulação lecionou os vinte

¹⁹ Uma dos tipos de cartas náuticas/fólio cartográfico

²⁰ Termo utilizado para me referir aos diferentes períodos

tempos de voleibol referidos no PA, no entanto os restantes quinze tempos destinados à modalidade desportiva alternativa, foram substituídas pela continuidade do ensino do voleibol, quer por opção da tripulação, da bússola e das caravelas. Na segunda fase da rota, estavam destinados vinte tempos de aula para a modalidade de futsal, alongados para os vinte e nove tempos por opção da navegadora e dez tempos para a modalidade de ginástica acrobática. Na reta final da viagem, a terceira fase, foram aplicados dezoito tempos para a leção da modalidade de *badminton* e 3 tempos exclusivos para a leção de uma modalidade desportiva alternativa que, no caso da minha caravela foi um evento culminante com a prática das modalidades até então lecionadas.

Através do anteriormente referido é claro o carácter flexível e mutável do PA, que deve ser reajustado e readaptado sempre que o descobridor/navegador assinala incongruências entre o projetado e a possível concretização, devendo existir, principalmente, uma preocupação firme e constante em reajustá-lo em função da evolução das caravelas no seu percurso. As alterações executas no “plano periódico”, assim definido por Bento (2003, p. 59), quando a planificação é elaborada por período letivo, advieram da reflexão permanente da e na prática pedagógica, onde as informações provenientes desse frequente ato reflexivo me mostraram que e quando era necessário proceder a alguma alteração, fosse ela para prolongar, reduzir ou abolir o tempo destinado a determinada modalidade. Tal como referi anteriormente, nenhum membro da tripulação teve influência na seleção das matérias a lecionar e aplicar às caravelas e desde cedo nos questionamos o porquê da política desta nau ser apologistas de menos modalidades e mais tempo de leção das mesmas. Ao atribuir apenas quatro/cinco modalidades para toda a jornada, esta nau proporcionou às caravelas um maior desenvolvimento das habilidades inerentes às modalidades, ao invés de desenvolver apenas as *skills* básicas de um enorme leque de desportos. Confesso que esta linha de pensamento, para além de corroborar com a informação obtida no curso de iniciação para navegadores²¹, despertou em mim uma motivação acrescida, e uma curiosidade ainda maior. Foi imperioso para toda a tripulação um estudo mais afincado e profundo acerca das quatro

²¹²¹ Primeiro ano do mestrado

modalidades lecionadas. Foi necessário procurar e aprofundar os nossos conhecimentos práticos e teóricos, motores e cognitivos, técnicos e táticos, para que as caravelas não deixassem de bolinar.

“Sinto que nesta última aula de voleibol, sei mais e melhor sobre a modalidade, teórica e tecnicamente. Parece que eu própria fui aluna da professora que sou, sinto-me um upgrade do meu conhecimento. Não só vejo a evolução dos meus alunos enquanto jogadores de voleibol, mas como corpos integrantes de uma equipa, onde há de facto interação, cooperação, inter ajuda.”

Reflexão da última aula de Voleibol, 24 de Novembro

Foi então a partir deste primeiro momentos de planeamento e traçar de rota que consegui tomar importantes decisões sobre a organização e condução metodológica para a jornada, direcionando todo o trabalho para realização dos objetivos criados depois da leitura do planeamento anual (Bento, 2003).

4.5. Série Portuária (SP) ²²

Para Bento (2003, p.91), o segundo nível de planeamento, o da unidade didática (anexo 2) *“constitui o nível fundamental de planeamento de ensino (...) onde devem ser apresentados, de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos e a matéria para um espaço temporal”*.

A SP assume-se como o nível intermédio de planeamento, edificando uma etapa primordial para um ensino de qualidade, estruturado e apropriadamente justificado. Neste sentido, o planeamento deste nível não pode ser entendido como uma simples repartição da matéria de ensino pelas diferentes aulas, ideia que é corroborada pelo autor supramencionado. Tal como não começamos a ler pelo meio ou pelo fim, também não podemos começar a lecionar uma modalidade sem uma estrutura lógica do conteúdo. Assim, a construção desta série deve seguir uma coerência pedagógico-didática que contribua para o desenvolvimento dos alunos e não transpareça uma ideia de ensino de conteúdos isolados, sem significado e descontextualizados.

Bento (2003, p. 76), afirma que é *“em torno da UD decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”*, sendo por isso peça

²² Uma dos tipos de cartas náuticas/fólio cartográfico: carta com grande escala/detalhe médio, destinadas a portos de maior dimensão

imprescindível para a concretização eficaz da viagem a iniciar. Para todas as matérias ensinadas ao longo do ano letivo foram elaboradas SPs, as quais foram erigidas nos alicerces do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por (Vickers, 1990). Este modelo fraciona-se em três fases distintas: (1) fase de análise, (2) fase decisional e (3) fase de aplicação.

A fase de análise é integrada por três módulos, o de análise à modalidade (regulamento, habilidades técnicas e táticas, história, conduta), o de análise das condições de aprendizagem (infraestruturas, recursos materiais, recursos temporais) e o módulo de análise e caracterização das caravelas (alunos). Em seguida, a fase das decisões determina a extensão e a sequência da matéria a lecionar (conhecimentos e seu encadeamento). Nesta define-se os objetivos, configura-se a avaliação de toda a viagem (diagnóstica, formativa, sumativa) e elabora-se as progressões de ensino. Na última fase, a da aplicação, surge a planificação das aulas, assim como a todos os documentos empregues na realização das mesmas.

A SP insere-se assim no módulo 4 do MEC, onde Vickers (1990) se refere à construção e justificação da mesma.

Na fase inicial da viagem, a construção e análise destas cartas não foi tarefa fácil. Atendendo aos inúmeros fatores a considerar (o nível dos alunos, as condições espaciais, materiais e temporais, a seleção dos conteúdos e tempo destinado a cada um), a elaboração das mesmas era demorada, e reescrita três e quatro vezes. As dúvidas surgiam no momento de situar as funções didáticas nas aulas, e como iriam os alunos responder às exigências e objetivos propostos para cada aula. À medida que o tempo passava e a experiência se construía, também a sua elaboração era facilitada e aprimorada. A utilidade e vantagem deste nível de planeamento não foi de imediato perceptível para mim, pois as duas primeiras estruturas elaboradas faziam parte da minha vivência desportiva, no entanto, quando surgiu a ginástica acrobática consegui sim encontrar-lhe muitas valências. Para a elaboração da SP de ginástica acrobática foi imperioso a pesquisar, estudar e visualizar vários documentos, artigos e vídeos para poder organizar o ensino, e os conteúdos que dele fariam parte, para não cometer erros comprometedores de aprendizagem foi necessário uma preparação do processo E/A executada a partir da construção da carta de aproximar. Desta forma, o MEC

proporcionou-me uma estruturação e organização válida dos conhecimentos para que conseguisse aplicá-los da melhor maneira em contexto de aula.

“Com o incremento de 12 aulas desta modalidade, na qual me sinto particularmente à vontade, foi inevitável revisitar a matéria e os conteúdos lecionados na didática de voleibol, para que as matérias lecionadas nessas mesmas aulas fossem as mais corretas, adequadas e situadas possíveis.”

Reflexão final da UD de voleibol, Dezembro

O planeamento destas cartas foi suportado pela análise de documentos adquiridos no curso de iniciação para navegadores, nomeadamente nas didáticas específicas das modalidades, e através de livros referenciados por navegadores da FADEUP. A análise desses documentos e livros incentivou-me a criar uma conceção pessoal de ensino nas diferentes modalidades, facilitando a organização e gestão dos conteúdos de ensino de forma coerente e devidamente apoiada. Tal como nas cartas de rota, a SP, apesar de exigir um planeamento mais rigoroso, específico e detalhado no sentido de acomodar todas e quaisquer exigências impostas pelo oceano, pela nau e pela caravela, deve ser igualmente encarado como flexível e mutável, onde não se devem negar ou evitar transformações importantes para a viagem, pois neste nível as incongruências poderão afetar expressivamente as aprendizagens das caravelas.

“Numa fase inicial, esta unidade temática foi planeada contendo apenas vinte aulas, tal como estava estabelecido nas diretrizes do planeamento anual da Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT). No entanto, e em diálogo com o PC, bem como com o 12º E, deliberámos que seria benéfico ampliar esta modalidade pelos restantes tempos do período, lecionando somente voleibol no mesmo. Esta eleição foi suportada pela qualidade da turma na modalidade, objetivando proporcionar à turma um nível avançado no que toca à aprendizagem da turma no voleibol em particular, atendendo ao gosto que estes demonstravam na prática da mesma. Deste modo, das vinte aulas planeadas, acrescentei mais vinte e duas aulas no qual se insere a aula de avaliação sumativa e uma aula destinada somente a um torneio intra turma com as equipas previamente por mim definidas.

Reflexão final da UD de voleibol, Dezembro

O carácter flexível das SPs foi percebido e vivenciado ao longo de toda a viagem. Em todas as modalidades procedi a alterações da mesma, quer fosse por ocorrências na caravela, quer pela inadequação dos espaços de trabalho ao

conteúdo a lecionar. Assim, tomando a carta de aproximação de voleibol como exemplo “...esta grelha ilustra $\frac{1}{4}$ do que se passou nas minhas aulas, fruto de avanços e recuos, diálogos e negociações, necessidades, problemas, soluções e gostos. Nem tudo foi lecionado conforme o que idealizei, visto que cada aula é um espaço infundável de imprevistos, que têm ser resolvidos através do improviso e do tato pedagógico de cada um dos diferentes professores.”

Reflexão final da UD de Voleibol, Dezembro

Para além dos conteúdos conjecturados a partida (que são também os mais lecionados de modo geral na modalidade), vi-me obrigada a eleger alguns conteúdos táticos que poderiam imprimir um maior envolvimento dos alunos no jogo e um aumento da qualidade e nível do mesmo. Foi neste ponto que entendi que o professor/navegador deve na leção das suas aulas, trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão dos alunos consciente e de ação deliberadamente tática. O ensino dos conteúdos elegidos deve ser por isso desenvolvido em torno de uma conceção situada no jogo, encorpando uma perspetiva holística da modalidade, e em referência às prerrogativas emanadas do jogo.

Ao contrário das outras caravelas desde o início da viagem que a minha ação governou-se por postulados que corroborassem com a capacidade técnica e tática elevada dos constituintes da mesma. À exceção da manchete e do serviço tipo ténis, as restantes habilidades táticas estavam bem dominadas e eram recrutadas em situações adequadas para o sucesso e dinâmica do jogo. Assim, fui valorizando mais os aspetos de perceção, compreensão e tomada de decisão dos alunos, não tendo necessidade de me reportar constantemente às componentes críticas das habilidades técnicas em si. Neste sentido, o jogo por mim objetivado foi a “figura” central de toda a SP e do processo de E/A, incidindo ciclicamente na apreciação dos aspetos constituintes do jogo, na identificação e execução dos princípios táticos, na consciencialização da tomada de decisão, na exercitação das habilidades técnicas adequadas e indispensáveis à resolução de problemas fortuitos e por fim a prática e treino do jogo e dos respetivos conteúdos conducentes à melhoria da performance da turma. É claro que quando idealizei a carta desta modalidade, não olhava para o ensino da modalidade desta forma, mas sim de uma forma muito mais desconstruída e isolada. Foi preciso vivenciar as dificuldades da caravela em bolinar para

perceber o que poderia fazer para ultrapassar os ventos e as mares que a impediam de avançar. Depois de entender como resolver os problemas, todas as situações de aprendizagem, atividades e tarefas foram refletidas e idealizadas para o jogo como anteriormente referido.

Na construção e aplicação destas fomos ambos (tripulação e caravelas) professores e aprendizes uns dos outros, construímos e edificamos os pilares para construir um templo da educação e da educação física nos três curtos tempos que partilhamos em cada uma das catorze semanas da primeira fase desta jornada.

Sobre a SP da temível tempestade de seu nome ginástica acrobática, esta foi talvez a mais difícil e demorada carta a elaborar. Para a construção da mesma fundamentei as minhas opções e decisões na literatura disponibilizada na partilha de conhecimento com a tripulação e orientação da Bússola. Contrariamente à modalidade referida anteriormente, nesta não tinha qualquer vivência desportiva, a não ser as aulas na FADEUP enquanto aluna, e posteriormente no curso de iniciação para navegadores como estudante, pelo que surgiram muitas dúvidas, medos, dilemas e dificuldade que só foram ultrapassadas pela capacidade de partilha de alguns membro da tripulação e da Bússola que não me falhou nem uma vez, quer na realização da carta, quer na sua aplicação. Tal como em todas as cartas *“O primeiro passo de qualquer unidade didática deve ser o da avaliação diagnóstica. No entanto, por indicação do PC, esta avaliação irá ser omissa. Os dados recolhidos na primeira aula da UD, planeada de modo a que possam ser recolhidas informações sobre o nível da turma, servirão como base para desenhar toda a UD”*

Justificação da UD de Ginástica Acrobática

Na minha opinião, esta opção da Bússola, nada teve a ver com as poucas horas destinadas ao ensino desta modalidade, mas sim quanto à sua experiência na orientação e conhecimento sobre o nível que as caravelas costumam apresentar nesta fase de ensino. É de notar ainda que esta orienta estas caravelas desde o seu 10º ano e conhece o trabalho realizado com as mesmas ao longo do tempo. Face a esta indicação, na minha primeira aula consegui aperceber-me e recolher as informações necessárias à realização ajustada e real da carta.

“Nas primeiras aulas desta UD, irei privilegiar essencialmente a segurança dos alunos na realização das figuras, explicando aos alunos todas as normas e regras a esta

modalidade associadas. Em seguida, e para afirmar o anteriormente referido, irei introduzir as pegadas, o suporte, e os montes e desmontes. O ensino destes conteúdos irá ser realizado em concordância com a introdução das figuras de equilíbrio e dinâmicas, obrigatórias e facultativas por mim estipuladas, facilitando assim a aprendizagem das mesmas. Deste modo, serão trabalhadas figuras diferentes em todas as aulas, iniciando o processo de ensino-aprendizagem pelas figuras mais simples e avançando com o tempo no seu nível de dificuldade. No que concerne à coreografia, esta será introduzida na terceira aula, na qual os alunos serão divididos em três grupos através dos quais serão avaliados. Esta aula será essencialmente destinada à escolha das figuras de equilíbrio e dinâmicas facultativas, dos elementos individuais de categoria I e II e o início da sua exercitação. Também nesta aula, de acordo com os individuais escolhidos, os alunos irão aprender as respetivas ajudas. Este momento da UD é crucial para o sucesso dos três grupos, pois marca o início do trabalho profundo da ginástica acrobática e que será alvo de avaliação. A partir deste momento, tenciono atribuir mais autonomia no trabalho à turma, dado que irão ter um objetivo específico, delineado e balizado no tempo, que irá ditar o culminar da sua aprendizagem e avaliação.”

Justificação da UD de Ginástica Acrobática

Nesta primeira aula foi também decidido o tipo de estratégias e modelos a utilizar na lecionação e realização da modalidade. “No que diz respeito aos modelos de ensino utilizados, o modelo de aprendizagem cooperativa será o feliz contemplado. Este modelo é mais centrado no aluno, e segundo Niquini (1999), não contempla apenas a transmissão de conteúdos, mas sim o desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa, o pensar e o avaliar no coletivo. Serão utilizados também, algumas características do modelo de instrução direta, principalmente no que toca à transmissão e instrução dos conteúdos novos.”

Justificação da UD de Ginástica Acrobática

Tendo já lecionado a modalidade e olhando agora para as estratégias planeadas para a modalidade percebo que a minha dificuldade no domínio de conteúdo tornou-me não só mais cautelosa como também mais cuidadosa e cuidada na introdução e exercitação dos conteúdos associados a esta modalidade. “Nesta aula senti que a falta de domínio do conteúdo dificultou a rentabilização do trabalho de alguns grupos, pois tive necessidade de correr ao professor para confirmar se o que estava a dizer-lhes estava correto ou não, uma vez que não os queria induzir em erro, ou provocar situações de pouca segurança. Tenho de batalhar muito nesta modalidade, tentar percebê-la e completar o conhecimento que tenho acerca dela, para que consiga torná-la em algo ensinável e compreensível para os meus alunos. Só com a mescla de

todos os elementos pedagógicos (compreensão técnica e reflexiva, conhecimento de conteúdo, domínio das técnicas didáticas) é que irei conseguir selecionar assertivamente os materiais a utilizar, os exemplos e analogias, explicações e metáforas a utilizar adequados para os meus alunos.”

Companheiro de viagem, 20 de Março

O exaustivo trabalho de preparação da aula em conjunto com os membros da tripulação foi o ponto central de evolução da minha ação perante os constituintes da caravela, que se sentiam mais seguros, capazes e confiantes ao perceberem que também eu, era competente e capaz de executar o que lhes estava a pedir. Mais uma vez, isto só foi percebido no decorrer da aplicação da carta e não a priori. *“Sabendo de antemão que a grande maioria da turma não gosta da ginástica acrobática, a estratégia passará por desafiá-los a fazer figuras mais difíceis de forma a mantê-los envolvidos e motivados em todos os momentos da aula. (e desafiar-me também)(...) a exercitação dos elementos a introduzir na aula com o meu colega de núcleo Pedro incentiva a minha confiança, faz me sentir mais segura e capaz de ensinar os meus alunos. As dificuldades deles passam pelas minhas também, e juntos temos sido capazes de as ultrapassar.”*

Reflexão da aula 4 e 5 de Ginástica acrobática, 14 de Março

O número de tempos letivos destinados a esta modalidade era dezoito, no entanto pelas razões apresentadas em capítulos anteriores esta foi reduzida a catorze. Esta alteração não prejudicou a viagem das caravelas na ginástica acrobática, mas devido a algum desleixo e dificuldade na elaboração da coreografia alguns grupos viram-se obrigados a trabalhar fora do tempo de aulas. Prontifiquei-me a estar presente nesses tempos de exercitação extra aula, que se somados aos tempos letivos fez o número destinados inicialmente na carta de rota da nau.

“A par das aulas a vergonha visível que os meus alunos apresentam no momento de executar a coreografia, a dificuldade dos rapazes em ajudar as raparigas no que concerne à dança ou aos elementos de ligação atrasa todo o processo de construção da mesma. Vendo isto, sugeri-lhes fazer esta construção com auxílio da música. Ou seja, todos os grupo nas aulas optaram por não colocarem a música e partir dela, e o que sugeri foi exatamente o contrário. Partirem da música para a coreografia, adequando os movimentos aos sons/melodiam que ouvem.”

Companheiro de viagem, 24 de Março

Por fim, os MEC'S foram elaborados com a tripulação por orientação da Bússola, à exceção do módulo 3 e 4, por serem específicos da caravela de cada membro da tripulação. Esta foi uma das estratégias utilizadas pela Bússola para promover o trabalho cooperativo entre os mesmos, dilatando a lista de experiências e partilha de conhecimento enriquecedoras. As valências de uns colmataram as arduidades dos outros. “Para a organização do ensino, no sentido da realização dos objetivos, é de extrema utilidade a elaboração de um mapa ou «roteiro de viagem» (...) A forma e dimensão de tais mapas podem ser diversas, o importante é que balizem com nitidez o itinerário a percorrer, o ritmo do «andamento», as etapas intermédias, os pontos altos e tudo em função da meta final a atingir. Uma troca de ideias com os colegas ajudará a delinear mais rapidamente aqueles quadros e, simultaneamente, a determinar o sentido unitário da direção do ensino na disciplina” (Bento, 2003, p. 68).

4.6. Série Porto (SPo)²³

Destinada a representar pequenos portos, a SPo assemelha-se ao plano de aula (anexo 3: plano de aula tipo) na medida do detalhe e aplicação que esta contém comparativamente às cartas anteriormente referidas.

O plano de aula assume-se como o terceiro nível de planeamento, construído a partir das SP elaboradas, e torna-se na ferramenta crucial em todo o processo de ensino-aprendizagem. *“Com o planeamento da UD dão-se os primeiros passos para a preparação da aula. Os objetivos e conteúdos essenciais estão definidos em traços largos; a aula está integrada no processo global da UD, está assinalada a sua função.”* (Bento, 2003, p. 164)

A constituição da SP da tripulação foi discutida desde início e elaborado em sede de tripulação. Desta discussão nasceu uma grelha (anexo 2) onde constava um cabeçalho – que continha a designação da SP, o número da aula, a data, hora e duração da aula, ano/turma, número de alunos, o espaço de aula, o material, as funções didáticas e, por fim, os objetivos gerais divididos nas suas categorias transdisciplinares: objetivos motores, cognitivos, psicossociais e condição física

²³ Um dos tipos de cartas náuticas/fólios cartográficos: carta de grande escala e detalhe, destinada a representar pequenos portos

– e as três partes da aula. Para Bento (2003), a aula de EF deve ser organizada segundo um “esquema tripartido” (p.152), subdividindo-se em parte preparatória, parte principal e parte final. A terminologia por mim utilizada foi: parte inicial, parte fundamental e parte final. A estrutura horizontal deste esquema abarcava o tempo da tarefa, a descrição dos exercícios, o objetivo específico (o que queria que os alunos realizassem), a situação de aprendizagem/organização metodológica (o meio através do qual potenciava a aprendizagem) e as componentes críticas (os pontos fundamentais a assimilar em determinado conteúdo).

Na fase inicial da viagem, toda a logística e seleção de tarefas para a parte inicial da aula era da minha responsabilidade. A seleção dos exercícios mereceu a minha preocupação em dois sentidos. Primeiro que permitissem a ativação geral dos alunos e, segundo, que tivessem um *transfer* para o trabalho a desenvolver com a caravela na fase seguinte. *“Nesta aula optei por realizar como ativação geral o jogo 4x4 com trocas sucessivas de funções, objetivando já continuar a exercitar o retorno. Esta escolha deveu-se ao facto de na aula anterior este exercício ter despertado nos alunos concentração, por isso com vista a que isto acontecesse de novo nesta aula, iniciei a aula com esta tarefa”*

Reflexão da aula 9 de voleibol, 29 de Setembro

Assim, a lógica de planeamento empregue foi sempre ao encontro da opinião de Bento (2003, p. 153), que afirma que “estas não devem ser entendidas apenas como um «aquecimento», mas, sim inerentes à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula”. Nesta parte da aula é fundamental que o professor desperte a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem, comunique aos alunos os objetivos para aquela aula e prepare funcionalmente o organismo dos alunos para o que virá a seguir (Bento, 2003).

Após algumas aulas, e depois de perceber as características da caravela, entreguei a tarefa da elaboração da parte inicial da aula aos constituintes da caravela de modo a promover a autonomia dos mesmos. Assim, em grupos de dois, os alunos foram incentivados a elaborar os seus próprios aquecimentos, com a devida orientação e indicação da navegadora que coordenava toda a embarcação. Previamente fornecia-lhes os objetivos que tinham sido definidos para a aula, bem como um leque de documentos onde eles poderiam encontrar

informações que corroborariam com o pedido. Esta rotina prolongou-se até ao segundo período, e abraçou as SPs de voleibol e futsal.

Em nenhuma altura os alunos mostraram dificuldades em responder ao pedido, mostrando-se sempre competentes, interessados, empenhados e envolvidos no processo de E/A.

“O aquecimento desta aula é uma boa ilustração desta qualidade e sentido nos objetivos impostos para a tarefa. Nesta sessão, o aquecimento revelou-se dinâmico com uma densidade motora elevada e adaptada à parte da aula que incorpora, o pouco material utilizado para a realização do mesmo facilita a sua organização e a sua intuitiva e rápida prática. Quando este planeamento da ativação geral foi pedido, foi com o intuito de eu perceber se os alunos conseguem entender os conteúdos até então lecionados, criando e construindo exercícios que incentivam à realização dos princípios praticados nas aulas anteriores. Percebo assim, através da pertinência das tarefas elaboradas, que os alunos são capazes de aplicar de forma contextualizado os conteúdos, e que percebem o seu transfer para o jogo formal.”

Reflexão da aula 15 e 16 de Futsal, 24 de Janeiro

Na parte principal/fundamental da aula o professor/navegador terá a tarefa de executar os objetivos e de transmitir a matéria e conteúdo de ensino expressos na SP. Bento (2003) afirma que é aqui que as capacidades metodológicas do professor/navegador são colocadas à prova. É neste momento da aula que devem ser projetadas as situações de aprendizagens adequadas aos alunos, que se deve procurar alcançar os objetivos específicos delineados, e essencialmente que se tomam as decisões didáticas. Antes de entrar na aula, a SPo, é o projeto da forma como esta deve decorrer: o navegador estrutura uma imagem que advém de decisões acerca dos objetivos gerais e específicos, parciais ou intermédios, sobre a sequência e ordenação do conteúdo, sobre os pontos-chave da aula, sobre os procedimentos e ideais metodológicas da aula (Bento, 2003). Para tomar todas estas decisões o navegador deve ter em atenção algumas condicionantes, que tornam as decisões didáticas num quadrado interdependente. Assim as decisões didáticas para as aulas dependem do (1) professor (competência pedagógica, saber específico), (2) dos alunos (capacidades de aprendizagem, disponibilidade para aprender), (3) das condições de ensino (relação matéria-tempo, horário, número de alunos, espaço e meios de ensino) e por fim (4) as eventualidades sociais (acontecimentos e necessidades momentâneas e locais) (Bento, 2003, p. 103).

“Na segunda aula do 12ºE do período, o entusiasmo e a vontade sentida pela professora já tinha voltado ao que era no dia 15 de Dezembro. Apesar do dia chuvoso que se tinha feito sentir na aula anterior, nesta quinta-feira o sol saiu à rua, e a gripe também!

Nesta aula sete dos vinte e quatro alunos da turma não se equiparam, dirigiram-se de imediato à professora argumentando e justificando o seu estado de saúde.

Assim “se vai por água abaixo” um plano de aula.”

Reflexão da aula 8 de Futsal, 5 de Janeiro

No planeamento de todas as aulas tentei imprimir a génese dos jogos desportivos coletivos em cada um dos minutos da mesma: a atividade lúdica. Caillois (1958) afirma que o lúdico implica regras e consequentemente a obrigação de as cumprir, disciplina e organização, e que se edifica na formalização e institucionalização. Este associa o prazer do lúdico à experiência do desafio, à satisfação de resolver um problema e ultrapassar dificuldades. Assim o lúdico deixa de implicar somente a brincadeira livre e passa a implicar a aceitação do desafio, a orientação para uma meta/objetivo, o comprometimento/empenhamento na tarefa, a vontade de se superar e aperfeiçoar, bem como a aquisição e domínio das competências próprias do jogo. Chego assim à conclusão, que ensinar o jogo, através do lúdico não é somente tratar conteúdo/matéria, é também através do conteúdo fazer crescer o pensamento, a ação e edificar os meus alunos enquanto pessoas. De que outra forma poderia ser?

A parte final da aula, no caso de esta ter a duração de cem minutos, destinava cinco a dez minutos para componente da condição física mencionada no PA da Nau, elaborando e aplicando um circuito de treino funcional variado e de simples execução. Em todas as aulas, fossem elas de cem ou de cinquenta minutos, os cinco minutos finais da aula reservavam-se para o balanço geral da sessão, onde explicitava não só a minha opinião sobre a aula e as dificuldades que observei, mas onde também dava espaço aos alunos para esclarecerem eventuais dúvidas e informava-os sobre as aulas seguintes, terminando sempre com o grito de turma. O planeamento da parte final da aula concordava com os ideais de Rosado e Mesquita (2011, pp. 92,93), que defendem que “o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: uma função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados (...) e uma função de motivação prospetiva”.

“Para terminar a aula, realizamos o habitual balanço da mesma, no qual os alunos identificaram prontamente as principais dificuldades sentidas, e na qual eu me reportei a um dos problemas diagnosticado no jogo. Nesta fase final da aula aproveitei ainda para frisar o anteriormente referido: não paro o jogo ou os exercícios porque quero embirrar ou ser chata com alguém, faço-o porque quero que potenciem as suas qualidades e capacidades, e se algo está menos bem então há necessidade de o corrigir. Estas paragens não devem ser encaradas como desnecessárias ou irrelevantes, devem ser ouvidas e tomadas em conta, de forma a evitar frustrações e comportamentos menos adequados. Falei-lhes sobre a importância do respeito entre pares, e que se querem ser respeitados, devem respeitar acima de tudo, pois na aula, como em qualquer lado, o que recebemos é fruto do que damos e cativamos nos outros. Acredito piamente na lei do retorno, e da sua função no mundo, por isso aproveitei esta aula e todas as situações que nela surgiram para lhes transmitir um pouco desta “lei” que tanta diferença faz na vida em sociedade, e que tanto lhes pode proporcionar.”

Reflexão da aula 24 e 25 de Futsal, 14 de Fevereiro

A elaboração destas cartas foi sempre encarada com uma atitude reflexiva perante a aula que a antecedia. O que acontecia previamente influenciava toda a planificação seguinte, com o objetivo de dar respostas as dificuldades e problemas que nela surgiram. Neste planeamento a conjugação do real com a imaginação e previsão da aula permitiu-me antever cenários desajustados, estratégias que não iam resultaram, questionar o meu conhecimento e a minha conceção do ensino da modalidade em si. As dificuldades e dilemas acerca de quando introduzir um conteúdo ou de quanto tempo o exercitar dissiparam-se assim que passei a fazer parte da caravela e fiquei ciente das suas capacidades. A linguagem formal utilizada inicialmente foi substituída pela linguagem codificada, que seria e foi utilizada ao longo da viagem aquando aplicação da arte de navegar (instrução, feedback). A perceção de que a SPo era uma ferramenta universal e *standard* desvaneceu, e enraizou-se a noção de que esta carta foi feita por mim e para mim.

Ainda no que diz respeito à elaboração e aplicação da SPo, confesso que sempre fui uma navegadora bastante alheia aos tempos definidos e ao cumprimento rígido do que estava escrito nesta carta. Os objetivos estavam delineados e tatuados na minha cabeça, a forma como os aplicar também, e por isso na minha prática não olhei e me foquei no plano, mas mantive sim um olho clínico no que os meus alunos precisavam, no rumo que a caravela seguia, e fui

tentando perceber o porquê e o quando mudar a direção da aula. Foi talvez desta minha característica, e da minha experiência e vivência desportiva, que surgiu o melhor elogio da viagem: *“PC: “Não tenho nada a dizer sobre a tua aula, tu encontras as fragilidades da tua prática e resolves as mesmas no imediato.” Talvez o melhor elogio do ano. (Tudo bem que só passaram 17 dias, mas ainda assim é o melhor do ano).”*

Companheiro de viagem, 17 de Janeiro

Como forma de conclusão *“..., nem tudo o que não corre conforme planeado corre mal, nem tudo o que não está nas nossas guidelines é o necessário, a adaptação, o imprevisto, a percepção torna-se fundamental. Estamos a lidar com seres humanos, em constante mutação de personalidade, de acontecimentos, de disposição, formação, O ensino do desporto deve assim funcionar num sistema aberto, as pequenas coisas podem ter grandes consequências, os desafios constantes exigem de nós, professores, a reconfiguração da nossa atuação, das nossas estratégias, métodos e conteúdos. Os currículos ocultos devem ser valorizados, bem como a integração de afetos, emoções, motivação, entusiasmo e cultura escolar. Só assim o ensino pode tornar-se autêntico, significativo, responsável, criativo e prazeroso.”*

Reflexão da aula 19 e 20 de Voleibol, 25 de Outubro

Canto V

5.1. As principais descobertas

Neste Canto estarão expressas as descobertas mais pessoais de toda a viagem. Serão apresentadas situações reais da prática que perfazem a minha experiência enquanto navegadora nos oceanos da EF. É com recurso a estas vivências que irei expor as minhas inseguranças, modos de atuação, entendimentos, pensamentos e preocupações ao longo da viagem, mas também conquistas, aprendizagens, laços e momentos inesquecíveis. Irei procurar esclarecer todo percurso e processo a que fui sujeita, o qual contribuiu para o meu crescimento profissional e para um ano definitivamente marcante e extasiante.

Segundo (Mesquita & Graça, 2011), *“o ensino (...) tem que ver primordialmente com ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para a sua formação, para o seu desenvolvimento pessoal, para ampliar as suas possibilidades de compreensão e de intervenção no mundo”* (p. 40).

5.2. A Surpresa

“Hoje é o primeiro dia como professora de educação física. Cheguei à escola e, pela primeira vez, estou focada em aspetos que nunca tinha prestado atenção enquanto aluna. Dou por mim a observar os comportamentos dos alunos, dos funcionários e dos colegas professores, com os quais espero aprender, verdadeiramente, o que é a profissão de professor.”

Companheiro de viagem, 5 de Setembro

“Amanhã é o primeiro dia de aulas...” senti-me insegura perante tamanha responsabilidade de estar à frente de uma caravela, de ter de assegurar o seu bolinar, o seu desenvolvimento em alto mar. Pensar que algo poderia falhar e que não conseguiria cumprir o meu grande objetivo assustava-me, mas acima de tudo motivava-me. Questionei-me se seria capaz de gerir as caravelas, de evitar comportamentos indesejáveis, de conseguir cativar a tripulação (quer da nau, quer da caravela) desde o início e motivá-los durante todo o tempo de viagem. Sabia que a minha capacidade de comunicação seria decisiva para a forma como iria assumir o papel de líder e isso determinou o controlo que tinha

sob a caravela. Surpreendentemente não me senti tão insegura quanto esperava no que aos conteúdos e matérias a lecionar dizia respeito, talvez por ter vivências enquanto aprendiz, ou por saber que poderia a qualquer momento rever e preparar tudo o que lhes queria ensinar e transmitir. O que me preocupou, logo na primeira aula, foi a se teria a capacidade de adequar os meus métodos às necessidades dos aprendizes e dar resposta a todos individualmente, resolver os problemas mais singulares de cada um deles. Dei por mim a correr desafogadamente durante a toda a aula, pois queria ver tudo de todos, e ao mesmo tempo. Ingenuidade a minha pensar que correndo uma maratona resolveria tudo numa só lição.

“No início do primeiro exercício senti-me um pouco perdida no espaço, perdi a noção de onde me colocar de modo a chegar a todos. Sim, essa era a minha ânsia, conseguir chegar a todos no momento exato que precisassem, e por isso acabei por fazer uma prova de fundo naquele 1/3 de campo de futsal que me pertencia naqueles 50 minutos.”

Reflexão da aula 3 de voleibol, 15 de Setembro

Outra das preocupações que surgiu nas primeiras semanas de viagem, traduziu-se no dilema: até que ponto terei de ser atriz? Até que ponto terei de colocar uma máscara? Será que quero separar o “eu pessoal” do “eu profissional”? Sabia que se não pudesse ser eu mesma, com as características que me são inerentes não iria ser feliz naquela nau, junto das caravelas e de toda a comunidade náutica. Preocupava-me não me sentir realizada.

“ “A Stora é linda!” – José ²⁴

Esta genuinidade e espontaneidade é estonteante. Faz-se muito feliz saber que com estes 24 alunos posso ser verdadeiramente eu, sem máscaras, sem receios, sem panos quentes. “

Companheiro de Viagem, 5 de Janeiro

Os primeiros meses foram um turbilhão de emoções, a necessidade de dar resposta a muitos problemas, de planear tudo ao pormenor, de entender o que é realmente fazer parte da Nau, e tudo em simultâneo não me permitiu sentir o sabor prazeroso de navegar nestas águas. Com o tempo as marés acalmaram, a turbulência sentida também e foi surgindo o deleite. Foi um misto de emoções

²⁴ Nome fictício

e sentimentos, e agora que paro as primeiras descobertas foram também as mais influentes.

9.3. A Arte de Navegar

A capacidade de dominar as técnicas de navegação constitui um dos fatores mais determinantes para o sucesso e eficácia da viagem e rota que a nau toma. Esta capacidade de navegação envolve não só a transmissão de elementos informativos e direcionais, mas também demonstra um efeito persuasivo no processo consciente e inconsciente de todos os elementos náuticos envolvidos. Tal como Rosado e Mesquita (2011) afirmam, a influência dos professores sob os alvos educativos depende muita da dimensão e capacidade comunicativa que este detém e expressa e, por isso, é aconselhado a todos os professores que otimizem todas as estratégias expansivas para que a transferência e compreensão dos significados das mensagens sejam efetivas e acertadas.

9.3.2. Observar é muito mais do que olhar...

...é captar significados diferentes através da visualização (Sarmento, 2004). Assim, a observação no desta primeira viagem, traduziu-se em ver através dos outros o que em nós podemos sentir refletido e esperando melhorá-lo (Piasenta, 2002). Foi receber um conjunto de estímulos e informações que nos permitiu inteirar e ajustar ao próprio envolvimento (Sarmento et al., 1991)

Durante esta viagem, as normas que a regem estipularam a observação mínima “obrigatória” de 10 lições de cada membro da tripulação²⁵. Esta normal foi cumprida por todos com o objetivo de absorver maior quantidade de informação possível, e utilizando-a para otimizar a prática enquanto navegadores.

Foi através destas observações que colmatei a minha grande lacuna na modalidade em que para além de dificuldade tinha um enorme receio e apreensão, pela falta de experiência teórica e prática: a ginástica acrobática.

²⁵ Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP (2016)

Nesta modalidade, senti a necessidade de observar outros elementos da tripulação que ao contrário de mim apresentavam uma maior vivência teórica e prática nesta área, proporcionando-me por isso estratégias, conteúdos, palavras-chave e formas de atuar que pude utilizar e adaptar ao meu contexto e à minha prática. Todas as observações tinham inerentes a si um grande carácter reflexivo, e por isso toda a informação recolhida era posteriormente debatida em conselho de tripulação. Nestas reuniões eram discutidos todos os aspetos pertinentes, perentórios ou que causavam discórdia. As reuniões após observação foram não só importantes para avaliar a prestação dos alunos/atletas, como também para avaliar a própria atividade do navegador e contribuir para a sua construção, pois permitiu “identificar prestações menos eficazes, e, conseqüentemente melhorar essa atividade” (Aranha, 2007, p. 3).

“O professor deu início à aula às 8:30, mesmo não tendo todos os alunos presentes. Esta foi uma atitude que foi entrando no leque de rotinas do mesmo, após ter sido aconselhado pelo NE a fazê-lo.”

Relatório de observação nº 8

Foi neste ponto que se edificaram as bases do futuro navegador, foi sem dúvida na reflexão posterior (da própria prática ou do colega) que residia o cerne da construção da profissão de navegador que trago comigo. O que por vezes falhava sem eu perceber, não escapava ao resto da tripulação, e todos os sucessos ou falhas que eles experimentavam era para mim uma aprendizagem.

“Desabafo:

I: No que diz respeito à observação crítica, tu és muito boa mesmo! Por isso é que eu adoro que vás às minhas aulas e que fale comigo depois.

M: Se todos quisermos o mesmo e estivermos uns para os outros vamos avançar e crescer juntos! Cada erro é uma nova janela para aprender.”

Companheiro de viagem, 11 de Janeiro

No que concerne às observações calendarizadas, estas eram agendadas no início de cada período mas, com o passar do tempo, existiram ajustes que foram necessários por diversos motivos, que resultaram em observações que não eram realizadas na mesma modalidade, deixando de existir uma comparação idêntica. Estes momentos apesar de formais, em nada se tornaram diferentes dado que a atitude da tripulação perante as observações foi sempre a mesma, quer fossem elas formais/oficiais ou informais. Estas aulas distinguiram-se das restantes

somente por serem acompanhadas por um relatório escrito e fornecido à Bússola.

Foi-nos também proporcionada a observação de quatro lições dadas pela Bússola, bastante mais experiente na orientação e navegação que todos os membro da tripulação e que por isso tornou-se numa experiência extremamente construtiva. Os anos de experiência manifestar-se numa capacidade enorme de adaptação aos diferentes problemas dos aprendizes e da lição, num conhecimento exímio acerca dos conteúdos e de como torná-los fáceis e perceptíveis.

“Se na minha aula, no momento da instrução desta figura senti que ficou algo por dizer aos meus alunos, nesta aula percebi exatamente o que faltou transmitir-lhes. A experiência e conhecimento do professor na docência e na modalidade tornam-se cruciais na construção do nosso conhecimento uma vez que este verbaliza o conteúdo de uma forma muito prática, perceptível e objetiva. Fá-lo através palavras-chave (“cabeça junto aos pés”, “cambalhota para perto”, entre outras), esclarecendo as dúvidas que os alunos poderão ter, através de linguagem corporal e ainda manipulação dos segmentos corporais dos alunos. Devido ao anteriormente referido o início do trabalho dos alunos nesta figura foi imediato, quando comparado com a minha turma, pois como sabiam exatamente o que tinham de fazer, só tinham de se preocupar em ultrapassar o medo. Este aspeto foi prontamente resolvido pelo professor, em constante movimento pelos grupos de trabalho, colocado em pontos estratégicos do espaço de aula de modo a ver todos os grupos e poder resolver vários problemas ao mesmo tempo. Outra ação do professor que achei particularmente interessante e útil para os alunos nesta figura, foi a reflexão após e acerca da exercitação da figura, reportando-se aos principais erros que foi observando, bem como as maiores dificuldades sentidas. Julgo que isto se torna importante para o trabalho futuro dos alunos, que será mais autónomo, dando-lhes noções do que devem trabalhar mais ou menos nesta figura.”

Relatório de observação nº 10, Março

Apesar de no curso de iniciação para navegadores eu ter refletido após a ação, e ter percebido a sua importância, foi na viagem que percebida o verdadeiro propósito desta dimensão necessária a qualquer navegador. A reflexão que acontece na ação e posterior à ação tomou primazia ao longo do ano em todos

os meus atos. Segundo Bento (2003, p. 190), “a reflexão posterior sobre a aula (...) afirma-se como condição decisiva para a qualificação da atividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino”, considero que experienciei um nível profundo de reflexão, que não a tornou somente útil mas sim decisiva. Segundo (Oliveira, 1996) o processo reflexivo ao focar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua ação, pode conduzir os navegadores a uma mudança de atitudes e consequentemente à melhoria das suas práticas. Posto isto, ao ser-se reflexivo na prática atribuímos significado à capacidade de observar, analisar e agir. A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p. 175). E por isso, a autora supracitada rematada afirmando que “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Com tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (p. 181).

“No que concerne há minha prestação considero que o processo de reflexão-ação, identificado como um “um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta” (Nóvoa, 1992, p. 104), não decorria tão “instantaneamente” como nas modalidades coletivas, refletindo-se principalmente nas correções que fazia aos alunos e nas indicações, relacionadas com a execução técnica, que lhes transmitia.”

Reflexão da aula 3 e 4 de Badmínton, 2 de Maio
Aprende-se fazendo, mas também se aprende (MUITO) vendo fazer.

9.3.3. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

“Quando, nos contextos de ensino e treino, se pretende comunicar informação substantiva, recorre-se, frequentemente, ao termo “instrução”. A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e

os conteúdos do ensino”(Siedentop, 1991)“De um modo geral, podemos assumir que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar a aprendizagem) ...Sendo múltiplos os propósitos da comunicação na relação estabelecida entre os “atores” do processo E/A, a instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização” (Rosado & Mesquita, 2011).

A capacidade de nos expressarmos através das palavras, dos comportamentos, e das movimentações, torna-se, hoje em dia, cada vez mais determinantes para a eficácia pedagógica do ensino durante a viagem. (Rosado & Mesquita, 2011)

O processo instrucional, do qual fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais, como a exposição, a explicação, a demonstração, o feedback, entre outras formas não-verbais, e que estão associados aos objetivos da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011), torna-se progressivamente mais necessário pois nele o “ *professor avalia as necessidades, os interesses, e as capacidades dos alunos, concebe, seleciona e adapta atividades, tarefas e exercícios para concretizar os objetivos de aprendizagem, otimizando os recursos disponíveis; apresenta tarefas, dá explicações, comunica expectativas e exigências sobre o que deve ser feito e como deve ser feito; ... No processo de instrução os alunos não são elementos passivos no direcionamento ou no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, trazem consigo conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas e motivações que condicionam o que se pode passar e o que efetivamente se passa na aula, interpretam e respondem às intervenções e solicitações dos professores; às exigências das tarefas de um modo concreto que vai condicionar a ação pedagógica e a qualidade da aula*” (Graça & Mesquita, 2015, p. 21).

A instrução nunca foi algo que me tirasse o sono, nunca foi um aspeto que me cortasse a respiração. Tal como já referi, tentei sempre ser fiel a mim mesma, e acreditar no que sabia e agir em consonância com esse saber. Sabendo de antemão que a instrução apresenta algumas dificuldades que devem combatidas como a (1) percepção seletiva (vemos e ouvimos aquilo que queremos); (2) a sobrecarga de informação (cada pessoa tem um limite de processamento de informações), (3) a linguagem (as palavras possuem significados diferenciados para diferentes pessoas- e (4) a perda de informação e consequente

transformação da realidade desde que esta é realizada até ser processada e colocada em prática (Rosado e Mesquita, 2011), para garantir que os meus aprendizes estavam focados e concentrados utilizei estratégias como tempos de instrução curtos e concisos, recursos a frases simples e codificadas, vocabulário adequado à caravela (simples e informal), volume de voz alto, bem como entoação e articulação objetiva da informação, sempre mantendo o contacto visual com os aprendizes.

A verdade é que nunca fui apologista da instrução através somente de palavras, e utilizei sempre a demonstração aliada à instrução meramente verbal. Esta demonstração não só tornava a tarefa mais clara para os aprendizes, como também realçava a informação mais relevante nela. Tendo em conta que quando um aprendiz é confrontado com uma tarefa motora, é estimulado por um conjunto vasto e variado de estímulos. (...) Daqui resulta uma necessidade, a de seleccionar apenas a informação mais relevante” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71). Para garantir a qualidade e relevância da informação transmitida importa reconhecer a existência de três etapas básicas: (1) fase de instrução propriamente dita, (2) fase de controlo da qualidade dessa informação e (3) uma fase, eventual, de reformulação dessa informação (Rosado & Mesquita, 2011). Na primeira etapa já referi os aspetos tidos em consideração aquando da exposição da informação. Quanto à segunda etapa – controlo da qualidade da informação – era alcançada através do questionamento antes da passagem à ação e na demonstração, quanto à eventual terceira fase, esta era executada sempre que percebia que a tarefa ou explicação da mesma precisava de ajuste ou adaptação. Reformular a informação, e adaptar a tarefa foi o que me possibilitou, em determinados casos, alcançar os objetivos, pois nem sempre os aprendizes percebiam o que a tarefa pedia na primeira ou segunda tentativa de aplicação. Durante as lições, a lógica seguida foi sempre a de explicar com demonstração simultânea, proceder a esclarecimento de dúvidas, iniciar as tarefas e realizar reajustes.

Segundo Rink (1993), a qualidade da instrução e do que dizemos está dependente da apresentação eficaz das tarefas, de modo a que o aprendiz perceba claramente o que fazer e como fazer, da identificação dos objetivos a atingir e da organização da tarefa. Na obstinação de atingir essa qualidade, além

de apresentar e demonstrar a tarefa e a sua organização, preocupei-me em deixar claro os objetivos da mesma e a sua utilidade para a situação de jogo.

“Na conversa/ explicação dos conteúdos a abordar nas próximas aulas percebi que nenhum dos alunos tinha lido o manual de equipa fornecido. Nenhum deles tinha noção de quais eram os princípios específicos ofensivos e defensivos ou das suas nomenclaturas, à exceção dos conteúdos já abordados. Apesar de não saberem as nomenclaturas dos princípios, após desenhar os posicionamentos e praticá-los/demonstrá-los em campo, a grande maioria começou a descrever as ações que traduziam todos os princípios objetivados. Por exemplo em relação às coberturas, defensiva e ofensiva, os alunos referiram-se à desmarcação, ao dar apoio, ao criar linhas de passe, que no fundo traduz tudo o que é pedido quando se faz cobertura ofensiva. No entanto se lhes perguntassem o que é o conceito em si, certamente tudo que iria ouvir era um profundo silêncio. Com vista a resolver esta situação, que não é problemática, ao longo da aula fui dando palavras-chaves aos alunos para que seja intuitiva a associação das ações a um princípio de jogo.”

Reflexão da aula 9 e 10 de Futsal, 10 de Janeiro

Apresentar o que fazer, como fazer e qual o objetivo é, tornar a prática numa réplica da informação é para mim, a base do sucesso de qualquer situação de aprendizagem. Não basta que as mesmas sigam uma sequência lógica e um incremento de complexidade e dificuldade se o navegador não souber ou não conseguir explicar para que serve determinado exercício.

“Assim, sabendo que a forma como a instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem da tarefa e na execução das mesmas, uma instrução insuficiente e pouco ilustrativa da figura poderia afastar os alunos da configuração da mesma.

(Rosado & Mesquita, 2011) De forma a evitar isto, optei por executar sempre as figuras recorrendo a palavra chaves na sua instrução”

Reflexão da aula 1 e 2 de Ginástica Acrobática, 7 de Março

9.3.4. Falar Fazendo

Segundo Temprado (1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 96), *“a apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à*

prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação”.

Partindo deste pressuposto e seguindo o anteriormente referido, demonstração foi uma das estratégias instrucionais utilizadas ao longo de toda a viagem, quer nas lições da caravela dos sonhos, quer na caravela dos sonhos, quer na caravela da confusão.

Apesar de todas as dúvidas e indecisões que rodeiam os modelos a aplicar, qual o mais eficaz aquando a demonstração, existem autores que defendem que ambos os modelos, desde que aplicados nos momentos certos: o “correto” ou o “modelo de aprendizagem”. O “modelo correto”, segundo McCullagh e Meyer (1997), caracteriza-se por carregar informações precisas e concretas e por isso a demonstração também deve ser, segundo Mesquita e Graça (2011), precisa, realizada por um aprendiz que seja um bom modelo, deve realçar a informação mais relevante e ser repetida várias vezes de diferentes ângulos. Já o “modelo de aprendizagem” é considerado mais proveitoso por outros autores como T.D.Lee e M.A.White (1990) e Pollock e T.D.Lee (1992), na medida em que possibilita a referência, aos praticantes, dos erros de execução e, por isso, possibilita, também, a perceção dos erros executados.

Na minha prática não optei pelo uso de um ou de outro modelo religiosamente. A demonstração não era sempre realizada pelos mesmos aprendizes ou pela navegadora, havendo rotação dos executantes desta tarefa. Tendo em conta que a caravela dos sonhos era constituída por aprendizes com capacidades motoras e cognitivas de qualidade, quem procedia à demonstração nunca foi uma indecisão ou entrava a sua realização. Rosado e Mesquita (2011) referem ainda que deverá ser o navegador a fazer a demonstração (com alguma frequência), já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa. De facto, as primeiras demonstrações foram realizadas por mim, incluindo nelas palavras-chave durante a execução, no entanto, à medida que o tempo foi passando, senti a necessidade de utilizar o aprendiz como modelo. Isto verificou-se em todas as modalidades lecionadas à exceção da ginástica acrobática, que por segurança e fidelidade ao conteúdo a demonstração foi sempre realizada por mim em conjunto com um colega de tripulação. O facto de não ser eu a demonstrar as tarefas permitiu que a minha atenção estivesse direccionada para os aspetos mais importantes da execução,

da instrução e para o controlo a turma; possibilitou elogiar o aprendiz escolhido e criar um clima relacional positivo; e permitiu ainda trazer o aprendiz para o centro do processo de E/A, tornando o conteúdo mais claro, útil e exequível.

“Nesta aula, todas as figuras foram demonstradas por mim e pelo meu colega Pedro. Esta estratégia apesar de não ser a utilizada num contexto real de prática da docência, tornou-se benéfica e eficaz para uma primeira aula em que a minha confiança e apresentação/instrução eficaz ainda carecem de algum trabalho.”

Reflexão da aula 1 e 2 de Ginástica Acrobática, 7 de Março

A demonstração das tarefas foi sempre planeada e praticada previamente em conjunto com os elementos da tripulação com o intuito de precaver algumas situações embaraçosas e para que, os aprendizes visualizassem a correta demonstração técnica ou tática da tarefa. Isto é suportado por Rosado e Mesquita (2011, p. 97), que afirmam que *“a demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (tal não significa ser um grande executante mas que alguém que possa dar uma ideia global correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa)”*.

Esta estratégia foi determinante na existência de um ensino de qualidade no decorrer da viagem, pois tal como aponta Januário (1996, p. 108) *“Os professores que utilizam mais demonstração, que diferenciam o ensino e que justificam os seus objetivos também aproveitam melhor o tempo academicamente mais produtivo e conseqüentemente, a participação académica do aluno é obviamente mais rica.”*

“Nesta aula, à semelhança das outras, optei por explicar o conteúdo com demonstração em terreno de jogo. Sou apologista de que os alunos devem perceber desde logo a dinâmica dos movimentos do jogo, sendo muito mais intuitiva a reprodução de um modelo de execução conjugada com palavras-chaves do que uma explicação visual (quadros, desenhos etc.) ou meramente verbal. Tal como Rink (1994) afirma, é necessário que o conteúdo informativo esclareça os alunos acerca do significado e da importância do que se está a ensinar, dos objetivos, problemáticas, e soluções a que este pode ser submetida, e na minha opinião isto só pode ser cumprido (nesta turma), através da experimentação, da ação e da vivência de modo a focalizar os alunos no que é essencial. Desta forma e com base em estudos elaborados por Temprado (1997), julgo que consigo diminuir o tempo de prática necessário para que os meus alunos atinjam o nível de performance que objetivei para eles.”

9.3.5. Questionar para fazer pensar

“O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução (...) A sua utilização torna-se crucial em modelos de ensino envolvendo maior interação professor-aluno (ex.: aprendizagem cooperativa ou ensino por pares) ou claramente centrados nos alunos/atletas. Quer os modelos de orientação diretiva, quer os modelos de orientação não-diretiva fazem deste método um procedimento decisivo.” (Rosado & Mesquita, 2011, pp. 100-101) Com a necessidade de encontrar uma solução que desse resposta às exigências reais que a caravela dos sonhos me colocou vi-me obrigada a tomar várias direções e a recorrer a diferentes modelos de ensino²⁶ em que o questionamento se fazia sempre presente. Na grande maioria das SP consegui recorrer a ele, ainda que na SP de ginástica acrobática, devido à curta duração de estadia na mesma, não foi tão efetivo e recorrente a sua utilização. O questionamento foi uma estratégia que usei e abusei ao longo da viagem, por entender que a sua utilidade não se finda no controlo da informação transmitida mas sobretudo na ampliação das aprendizagens impostas pela sobrecarga do esforço cognitivo. Esta foi uma estratégia utilizada para a revisão das lições anteriores e introdução de novos conteúdos, através de questões e nunca de respostas dadas. Para Siedentop (1998, p. 257) , através do questionamento o “professor pode desenvolver o trabalho cognitivo dos alunos com o objetivo de desenvolver as habilidades”.

Os benefícios que o questionamento trás consigo são bem mais do que aqueles que referi ou posso referir no entanto, não posso deixar declarar que o questionamento foi essencialmente utilizado quando senti necessidade de trazer o aprendiz para o centro do processo de ensino. Sabendo de antemão que todos os elementos da caravela eram indivíduos bastante competitivos, questionar teve também a finalidade de dar voz aos mesmos e aumentar o seu volume na

²⁶ Questão aprofundado no Canto IV

aula, permitindo-me dar ênfase à participação ativa do mesmo e à responsabilização das próprias aprendizagens.

Questionar é bem mais do que perguntar, é apelar à capacidade crítica do inquirido, é torná-lo um ser pensante e autónomo.

“No entanto julgo que nem todos entenderam a utilidade e a necessidade do suporte de imediato. Tal como costumo fazer questionei-os se entendiam qual seria a necessidade de haver proteção ao ataque, e porque a introduzimos nesta fase do processo de ensino. “Gri,gri”- e ninguém falava, e deixei a questão no ar. “O questionamento é a chave para a compreensão.”(Harvey & Goudvis, 2007). No final da aula, após exercitarem e aplicarem o conteúdo em contexto competitivo, voltei a perguntar o porquê e a utilidade do conteúdo à qual alguns dos alunos me responderam o que esperava ouvir deles. Perdem muitos pontos por não haver ninguém a apoiar o aluno que remate e é bloqueado, estão a tornar-se mais eficazes na realização do bloco, e há mais leitura de jogo e impressibilidade no mesmo. Percebo assim que eles são capazes de analisar, interpretar os problemas do jogo e tornar útil e prático o conhecimento que lhes transmito, e consequentemente isto lhes permite adotar processos decisoriais cada vez mais elaborados em referência aos problemas que estes vivenciam no jogo.
(Harvey & Goudvis, 2007)”

Reflexão da aula 16 e 17 de Voleibol, 10 de Outubro

Dado que, na Nau onde me tornei navegadora, não é usual o recurso aos testes escritos, esta estratégia de utilizada de modo recorrente, permitiu-me também verificar o nível de conhecimento de todos os alunos, a atribuir-lhes uma classificação no domínio cognitivo baseada na sua prestação ao longo das lições. Assim, todos os aprendizes teriam que dominar bem a conteúdos teóricos para além dos motores, sabendo que estavam a ser avaliados a todo o momento. A utilização desta estratégia com este fim é confirmada por Rosado e Mesquita (2011, p. 111) Mesquita ao dizerem que “como forma de avaliação contínua ou formativa, o questionamento é, também, decisivo, porquanto permite verificar o estado em que se encontram relativamente aos objetivos pedagógicos, nomeadamente, os de carácter cognitivo e sócio afetivo”.

No fundo “o questionamento pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o seu crescimento pessoal, para o crescimento do grupo de trabalho, na medida em que lhes permite problematizar as situações e contextos, orientar-se por objetivos, implicar-se do

ponto de vista cognitivo e afetivo nas aprendizagens” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 109).

9.3.6.O que dizemos sem falar

É impossível viver sem comunicar. Através da comunicação estabelecemos relação com os outros, trabalhamos, expressamos sentimentos e pensamentos, aprendemos e ensinamos. Mas será que temos consciência que o nosso corpo também “fala”? Também o corpo revela quem somos, o que pensamos e o que sentimos. A nossa personalidade, bem como o nosso estilo comunicativo é revelado através da nossa postura e a forma como nos movemos, rimo, olhamos. Tendemos a sobrevalorizar a comunicação verbal, sem dúvida essencial, mas esquecemos frequentemente o “discurso” que o nosso corpo faz. Assim, a transmissão de informação é uma das competências necessárias do navegador, sendo notória a sua relevância na aprendizagem e ensino do aprendiz (Rosado & Mesquita, 2011). Desta forma, para além da óbvia atenção que se deve dar à comunicação verbal, também a paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação) e aos aspetos não-verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo), e a harmonia entre as mensagens verbais e não-verbais deve ser alvo de cautela (Rosado, Mesquita, 2011).

De acordo com (Freitas, 2011) quando estamos perante muitas pessoas não conseguimos perceber o que é que o rosto das mesmas está a dizer acerca da mensagem, no entanto se estivermos perante vinte pessoas conseguimos facilmente perceber quem entendeu ou não a mensagem e se teve ou não dúvidas da informação transmitida. No meu caso foram vinte e quatro aprendizes, que tiveram de mim muito mais que palavras, mas sim muita expressão corporal, muita intensidade no olhar e ainda mais entusiasmo nas ações.

O autor supracitado afirma ainda que, as pessoas têm de ser apelativas, entusiastas, seguras e autênticas naquilo que estão a fazer e a dizer. Face ao exposto a minha atitude foi uma procura incessante de ser mais eu, quase não dissociando o eu pessoal e o eu profissional. Neste sentido Mesquita (1997) afirma que a linguagem não-verbal é um tipo de linguagem que tem mais

influência nas relações interpessoais do que a linguagem verbal. A mesma entende que esta é mais fidedigna, uma vez que não está sujeita ao controlo da consciência.

“A verdade é que o entusiasmo para a aula foi sentido assim que os alunos começaram a chegar ao pavilhão. O facto de chegarem mais cedo para ajudarem a montar a rede, e a preparar o material para a aula leva-me a pensar que já os consegui contagiar e afetar na dimensão motivacional, emocional, organizacional e relacional. A energia, a dinâmica, o ânimo, a mobilidade, o calor humano e o bom humor caracterizam a minha turma e estas características provocam em mim um brilho intenso no olhar, e um caminhar pelo espaço de aula cheio de excitação, de inquietude para que tudo o que eles precisam para atingir a excelências lhes seja proporcionado, quer por mim, quer pelo ambiente de aula, quer pelas relações estabelecidas (...) A par de muitas outras aulas, a minha atitude perante a turma é uma atitude de encorajamento, que transporte em si constantes anotações, chamadas de atenção, aplausos e sorrisos, mas também “puxões de orelhas” seguidos de “festinhas nas costas”. As odes estão altas e o trabalho desta turma encaminha-se para o jackpot.. “

Reflexão da aula 22 de Voleibol, 3 de Novembro

Assim durante toda a viagem, a paralinguagem, teve a intenção de potenciar e complementar a linguagem verbal, transformando as palavras em gestos, demonstrações, manipulações corporais e olhares, que se traduziam em informação mais eficaz e perceptível. Estabeleci vários gestos e sons para a rotação das equipas nos campos, e arrumação do material (sobretudo dos sinalizadores), que tornaram as lições mais rentáveis e efetivas.

Ser uma navegadora versátil, entusiasta, dinâmica, e motivadora foi sempre o meu objetivo. Cativar a caravela para as diversas tarefas, falando não apenas com a boca, mas também com as mãos, os braços, o corpo, o olhos e os sentimentos, expressando tudo isto da forma mais transparente possível, sempre foi algo que ambicionei, pois no fundo nunca quis deixar (e nunca deixei) de ser eu: a Margarida expressiva.

“Apesar da cara fechada, do olhar carregado que lhes demonstrei durante alguns minutos, sinto que a aula correu bem, pois sei que transmiti uma mensagem. Dei-lhes um grande pontapé, mas de imediato dei-lhes o reбуçado que precisavam de ouvir. Fui dura, mas logo a seguir elogiei as capacidades que têm. Argumentei que são bons, mas que isso não chega. Pedi-lhes que fossem excelentes mas em todos os domínios que a educação física abarca,

porque os pontos no jogo, os resultados dos torneios nada contam se não entenderem tudo o que o desporto e educação física lhes pode dar. Sei também que alguns desligaram nessa altura, mas os olhares sagazes e fervorosos que absorvi de outros tornam-se numa motivação para que os que desligaram sejam um dia também eles fervorosos e insaciáveis de aprendizagem, de jogo, de desporto.”

Reflexão da aula de Voleibol nº 19 e 20, 25 de Outubro
“ *Uma das teorias mais espantosas concebida pelos comunicólogos é a de que o próprio corpo, eventualmente, comunica.* ” (Davis, 1979, p. 75)

9.3.7.Ver, decidir, reagir.

Numa aula de Didática Geral do Desporto, UC pertencente ao primeiro semestre do primeiro ano do curso de iniciação para navegação, a professora Isabel Mesquita apresentou-me um slide que dizia: “ é decisivo proporcionar aos alunos feedbacks significativos e conhecimento dos resultados. Porquê? 1. Sem consciência dos resultados a prática tem pouco valor; 2.O conhecimentos dos resultados é uma fonte decisiva de motivação dos alunos. (...) Permite ao praticante: 1.Desenvolver as competências motoras; 2. Desenvolver a autónoma e responsabilidade; 3.Promover a participação ativa e o entusiasmo pela prática.”

Numa leitura posterior vi que Januário (1996) define o feedback como um comportamento do ensino de reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aprendiz, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez. Comparando estes dois pontos de vistas, em que um fala meramente dos aprendizes, e o outro se refere ao feedback como ação do navegador chego à conclusão que o feedback é um lugar-comum do navegador e dos aprendizes, e uma mais-valia para ambos. Se por um lado a qualidade do processo de diagnóstico determina a qualidade da intervenção de prescrição que lhe segue, e o conhecimento do conteúdo determina a competência de tomada de decisões

oportunas na ação do professor, também os níveis de conhecimento do praticante interferem no efeito da informação veiculada ao feedback (Magill, 1994 cit. por Rosado & Mesquita, 2011)

“A percepção de erro que estes demonstram e a capacidade de corrigir e ajudar o colega, transmite-me que o conteúdo já evidencia significado para eles, permitindo a autonomia no que concerne à correção da sua equipa.”

Reflexão da aula 15 e 16 de Futsal, 24 de Janeiro

Se no voleibol e no futsal esta interdependência não dificultou em nada a interpretação propriocetiva dos movimentos executados pelas aprendizagens, o mesmo não se passou na Ginástica Acrobática. A dificuldade no domínio e compreensão quer da navegadora, quer dos aprendizes revelou o que Rosado e Mesquita (2011) afirmam como pré-requisito para um ensino de qualidade o diagnóstico do erro. *“ Uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficientes dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio de conteúdo.”*

(p.83) Nesta modalidade a qualidade do feedback foi das minhas grandes preocupações e desassossegos, levando-me a estudar mais, a procurar mais e a conversar com colegas mais experientes nestes mares cheios de correntes adversas. As constantes conversas com a Bússola revelaram-se basilares para a dilatação dos meus conhecimentos, tanto ao nível dos conteúdos como das metodologias didáticas do seu ensino, pois através desses diálogos altamente críticos e construtivos pude compreender quais as melhores formas para contornar os insucessos dos aprendizes e também os meus. Por outro lado, percebi experimentando quais os erros mais comuns dos aprendizes na modalidade e como os corrigir, preparando-me assim para ensinar e tornar a deteção dos erros imediata e eficiente.

“No que concerne à minha influência/ação na aula e no sucesso dos meus alunos, senti que de facto a minha limitação no conteúdo me “atrasa” na deteção e identificação do erro, bem como na ajuda e transmissão de dicas nas figuras facultativas, no entanto, sempre que senti necessidade questioneei o PO, com o objetivo de não transmitir aos meus alunos informações erradas e que só os prejudiquem na execução das figuras, estratégia essa que tem vindo a demonstrar-se muito enriquecedora. Esta estratégia ajuda-me não só a perceber os padrões motores, mas também o porquê de eles se executarem da forma que se executam, e o que poderia acontecer se assim não fossem praticados. Esta construção do conhecimento

e do domínio do conteúdo alicerça-se fundamentalmente na partilha e discussão com o PO e alguns colegas do NE, e com o passar do tempo os seus frutos são colhidos e desfrutados. As fragilidades devem ser mostradas para que possam ser fortalecidas e enriquecidas com a ajuda dos que mais sabem.”

Reflexão da aula 7 e 8 de ginástica acrobática, 21 de Março

Seguindo o tópico da deteção do erro como pré requisito de um ensino de qualidade, Piéron e Delmelle (1982) sintetizaram a sequência de cinco comportamentos que o navegador deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico: (1) observar e identificar o erro na prestação; (2) tomar a decisão de reagir ou não, e se reagir, transmitir um encorajamento ou uma informação; (3) feedback pedagógico informativo; (4) observar as mudanças no comportamento motor do aprendiz; (5) eventual observação de uma nova tentativa e ocorrência de um novo feedback. Assim e através da análise da sequência descrita percebo que a emissão de feedback comporta duas fases: uma fase de diagnóstico e uma fase de prescrição. (Hoffman, 1983 cit.por Rosado & Mesquita, 2011) A fase de diagnóstico comporta a identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e no reconhecimento das suas causas, estando por isso intimamente ligado à capacidade que o navegador apresenta para detetar erros, que depende consequentemente do seu conhecimento pedagógico. Já a fase de prescrição reporta-se à emissão de feedback, à indicação de uma solução ou de uma nova instrução da tarefa de aprendizagem. O autor supracitado afirma ainda que, “os professores que não conseguem identificar erros críticos nas respostas dos alunos ou, mesmo conseguindo, não interpretam corretamente o seu significado, estão destinados a cometer enganos quando entram na fase de prescrição” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 84)

Ao longo da viagem também eu fui “aprendiz” e recebi feedbacks constantes dos meus colegas de tripulação, da Bússola e do Astrolábio, a própria resposta da caravela tornava-se num feedback ao processo, aos métodos que fui implementando, e por isso ao apercebi-me que, principalmente nas modalidade coletivas (onde o domínio de conteúdo era maior), a deteção do erro crasso e a emissão de feedback pedagógica era-me facilitada. Fossem feedbacks individuais com o intuito de melhorar certos gestos técnicos, fosse um erro de comum, onde reunia toda a turma (ou um grupo em específico), para instruir e

diluir algumas dúvidas e lacuna, nestas modalidades não me senti minimamente constrangida.

“Procuro que toda a minha intervenção e feedback seja direcionada para estes problemas, e que seja pautada pela oportunidade, necessidade e pertinência, não deixando escapar tantos os pormenores como os “pormenores” que acontecem dentro da aula, do jogo, e das ações externas à tarefa.”

Reflexão da aula 23 e 24 de voleibol, 11 de Novembro

Assim, na lecionação das lições de futsal e voleibol grande preocupação foi em dosear a quantidade de feedback e adequar o momento de fazê-lo, de modo a evitar a “dependência no praticante” e dando espaço para “a realização de autocríticas em relação à própria performance” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 89), tarefa esta auxiliada pela discussão e partilha de opiniões em reunião de tripulação.

“A postura da Margarida perante esta aula tão atípica foi incansável, com emissão de feedback incessante, com uma observação atenta de ambos os campos de jogo, tanto numa posição mais chegada à rede, como numa mais periférica e dinâmica do fundo do campo, e com uma atitude de provocação aos alunos, no sentido de os “picar” e de os fazer acordar para a vida. Após tentar várias estratégias para trazer de volta a turma ferrari, tomou a decisão de, uma vez mais, interromper a aula e dar uns minutos aos alunos para irem beber água (e arejar algumas ideias). No seu regresso, considero que a atitude da Margarida foi de génio, colocando apenas duas equipas a jogar e as restantes a observar atentamente. Neste momento, o 12º finalmente surgiu na sua melhor forma e percebeu-se perfeitamente aquilo que a turma é capaz de fazer, apesar de apenas ter aparecido devido a uma situação de pressão, sob a observação compenetrada de mais de trinta olhos.”

Relatório de Observação nº 3, 6 de Outubro ²⁷

“Nesta fase final da aula aproveitei ainda para frisar o anteriormente referido: não paro o jogo ou os exercícios porque quero embirrar ou ser chata com alguém, faço-o porque quero que potenciem as suas qualidades e capacidades, e se algo está menos bem então há necessidade de o corrigir. Estas paragens não devem ser encaradas

²⁷ Excerto de um relatório elaborado por uma colega de tripulação, partilhado e discutido em reunião de tripulação

como desnecessárias ou irrelevantes, devem ser ouvidas e tomadas em conta, de forma a evitar frustrações e comportamentos menos adequados.”

Reflexão da aula 24 e 25 de Futsal, 14 de Fevereiro

No que diz respeito à especificidade dos feedbacks, este deve apresentar-se com um apreciativo, dando um parecer positivo ou negativo ao aprendiz sobre o seu desempenho, ou assumir um carácter específico, onde o navegador expõe os porquês e as soluções. Na minha opinião os feedbacks apreciativos, não contêm informação relevante e significativa a nível de conteúdo, servindo sim para motivar o aprendiz que tendo acesso à informação sobre a sua prestação se auto motiva, no entanto para conseguir aprimorar a performance terá de ser alvo de emissão de feedbacks específicos. *“Os feedbacks específicos contribuem de forma mais efetiva para as aprendizagens dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens”* (Cushion, 2001, cit. Por Rosado & Mesquita, 2011, p. 89). Posto isto, dei preferência aos feedbacks específicos e incentivada pela Bússola, pois sabia que seria através deles que os alunos iriam sustentar e aprimorar as suas aprendizagens, capacidades e performances. Apesar de dar primazia aos feedbacks específicos achei pertinente utilizar os feedbacks aos apreciativos, não com a finalidade de promover aprendizagens mas com o objetivo de promover um clima motivacional positivo à caravela. Reconheço ainda que os apreciativos afetavam o clima de aula e de aprendizagem principalmente nos aprendizes com mais dificuldades. Para que o elogio não se tornasse algo vulgar e desvalorizado e os aprendizes continuassem a trabalhar para o receber foram intercalados com comentários menos positivos mas igualmente construtivos.

“Lee et al.(1994) diz-nos que o feedback é particularmente benéfico para a aprendizagem quando permite aumentar o esforço cognitivo do aluno, assim é importante que o conteúdo esteja organizado e apreendido pelos alunos para que estes possam dar uma resposta cabal às diferentes situações que lhes surgem. Os alunos devem ser mais do que portadores de informação, pois de nada adianta possuí-la se não lhe conseguirem dar aplicabilidade. Quero com isto dizer que para além de querer que os meus alunos percebam a pertinência dos meus feedbacks, também eles tenham perceção dos erros que cometem e o porquê de os cometerem. Se forem capazes de pensar no erro não como um fracasso, mas como uma condição necessária para aprender, e que este erro se assume apenas em variações na sua performance, num insucesso momentâneo, poderão então ter ganhos significativos na

capacidade de auto corrigirem-se. O erro deve então significar para os meus alunos uma janela aberta para se desafiarem, auto superarem, focarem-se e esforçarem-se na aprendizagem de modo a torná-lo como um promotor de progresso e confiança nas aulas e na vida.”

Reflexão da aula18 de voleiboll,20 de Outubro.

9.4. As Rotinas

“Percebo agora que sou um pouco chata com as rotinas, com os hábitos e com o controlo. Apesar de a Josefina ²⁸definir rotinas, não são as minhas, e eles não estão habituados a elas, mas depressa perceberam o que podem ou não fazer, o como e quando.”

Companheiro de viagem. 17 de Fevereiro

As rotinas na caravela surgem como forma de organizar e gerir o tempo de desenvolvimento das atividades e gerir/evitar os comportamentos desviantes dos alunos. Neste sentido, (Rink & Werner, 1985) propõe algumas estratégias para auxiliar o professor a criar e a manter um clima de aprendizagem favorável, e para auxiliar os alunos a serem cada vez mais independentes do controlo do professor. Uma dessas estratégias é precisamente, a criação de rotinas referindo-se às mesma como *“An essential ingredient of good management in the gymnasium and one of the first steps a teacher must consider when establishing a management system is the use of established routines”* (Rink & Werner, 1985, p. 131). Através destas o professor pode dedicar mais tempo aos pilares e diretrizes da aula.

Segundo a autora (1985), podem ser determinadas: rotinas de balneário; rotinas pré-aula (o que fazer após a saída do balneário, antes da aula começar); rotinas relacionadas com a aula; rotinas de fim de aula (como deve terminar a aula); e outro tipo de rotinas. Estas devem ser implementadas e ensinadas aos alunos, praticadas e reforçadas, até estarem bem instituídas na caravela.

²⁸ Nome fictício

Talvez pela vontade e procura constante da exercitação dos alunos quando em aula, preocupei-me desde o primeiro instituir rotinas e comportamentos que fossem tomados como dogmas para que o funcionamento da aula fosse de sucesso. Como especifica Santos (2007, p.1): *“A rotina é o instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, que se revela na forma como são organizados os espaços, o tempo, os materiais, as propostas e as intervenções do professor.”*

Nesse sentido, optei por desenvolver e defender as práticas com a utilização da rotina como método, uma vez que, possibilita um maior aprofundamento dos conteúdos e da convivência individual e grupal, além de estimular o desenvolvimento da autonomia e a respeitar horários e prazos para realizações das mais variadas atividades.

“Com a pontualidade do costume, e a energia que os caracteriza, dei início a mais uma aula de futsal. Fruto da aplicação do Modelo da Educação Desportiva, as ativações gerais são elaboradas e realizadas pelos alunos, com a orientação e supervisão antecipada da professora, agilizando assim o início da prática desportiva desta turma. As rotinas já estão implementadas, e os alunos inteirados dos exercícios a realizar, sendo por isso a montagem do espaço executada de forma autónoma e célere.”

Reflexão da aula 18 e 19 de Futsal, 31 de Janeiro

Algumas destas rotinas implementadas (algumas por naturalidade), e que me ajudaram a rentabilizar o tempo de aula e a assegurar o controlo da turma, traduziram-se em : (1) começar as aulas sempre à mesma hora (ao minutos 35 de cada hora) fosse qual fosse a quantidade de alunos que estivessem presentes no espaço, (2) começar a aula sempre no mesmo local recorrendo ao apito para ditar o início da aula, (3) recorrer a sinais visuais para iniciar, mudar ou terminar uma tarefa; (4) exigir que todas as bolas/volantes estivessem parados aquando a instrução de uma tarefa; (5) ajudar a arrumar o material no final da aula.

“Esta aula, por ser uma aula observada pela PO é por norma encarada de modo desigual às outras, porém esta não foi a única coisa diferente que ocorreu neste dia.

Pela primeira vez em seis meses de aulas, treze dos vinte e quatro alunos não estavam no espaço de aula antes das 15:35. Foi uma estreia para mim iniciar a aula com onze alunos, que em sessenta segundos se multiplicaram. E ali estavam os vinte e quatro “ferraris” do costume. Apesar de ter sido a primeira vez que estes não se apresentavam antes dos cinco menos de tolerância optei por iniciar a aula à hora que

marca sempre o começo da aula, querendo com isto mostrar-lhes que cumprir horários é regra e rotina para mim, e que os grandes prejudicados destes atrasos são eles, que perdem parte da aula.”

Reflexão da aula 24 e 25 de futsal, 16 de Fevereiro

Ao longo do ano letivo, e dependendo das modalidades em lecionação surgiram ainda outras estratégias para rentabilizar o tempo de instrução e também de transição entre as tarefas, incrementando assim o tempo de exercitação dos alunos. Algumas destas estratégias foram então: (1) conceber o plano de aula com uma estrutura organizacional pouco mutável; (2) promover exercícios com variáveis, mantendo a estrutura do mesmo; (3) utilizar sempre a demonstração e a instrução em simultâneo; (4) partir dos conteúdos conhecidos para a introdução de novas matérias e ainda (5) a elaboração da ativação geral fazer parte da responsabilidade dos alunos (previamente orientada).

“Como tem sido rotina, as tarefas por eles elaboradas demonstraram a sua perceção acerca dos conteúdos objetivados, o conhecimento declarativo e processual que possuem acerca da modalidade e que tanto me deixam orgulhosa. (...) tarefa projetada, objetivava aprimorar principalmente 3 dos princípios táticos defensivos, que demonstraram lacunas na aula anterior a esta. O exercício a realizar traduziu-se em algo já exercitado anteriormente pelos alunos, de modo a rentabilizar o tempo de aula e aumentar o tempo efetivo de prática.”

Reflexão da aula 24 e 25 de futsal, 16 de Fevereiro

As rotinas permitiram ainda, desenvolver a responsabilidade e a autogestão e regulação dos alunos do seu processo de ensino-aprendizagem, e quando estas não eram cumpridas toda a aula era influenciada de algum modo.

“Como era de esperar, esta mudança de rotina, o haver mais redes, mais espaço, e demora de montagem do espaço criou alguma distração e agitação nos alunos e por isso a sua prestação na ativação geral não foi a esperada e a objetivada. Como consequência de mais espaço os alunos espalharam-se pelo campo tornando mais difícil chegar a todos os alunos com a prontidão que caracteriza as minhas aulas, no entanto fui alertando para a importância do primeiro momento da aula para o sucesso e predisposição para a prática de toda a aula.”

Reflexão da aula 25 de voleibol, 10 de Novembro

Todas as anteriores estratégias referidas reportam-se à prevenção, pois deste modo, torna-se mais simples velar noutras tantas tarefas que não as de gestão

de comportamento e organização, dando uma maior liberdade ao professor para as tarefas de feedback.

9.5. Autonomia, Responsabilidade e Liberdade

Quando nos reportarmos ao papel do navegador, facilmente depreendemos que este deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto do aprendiz, em todo o contexto no qual ele está inserido, e situado nos tempos em que vivemos. Pilão (1998, p. 15) esclarece que, quando ocorre a aprendizagem que é refletida e compreendida, o aprendiz articula o que aprendeu e reflete sobre os processos e as decisões que foram adotadas pelo processo, partindo daí um entendimento com mais capacidade de transferir aquele conhecimento que construiu.

Quando falamos em educação, referimo-nos a um fenómeno fundamental que auxilia a fundar o homem como sujeito e como pessoa, para que assim possa construir a sua autonomia (Bento, 2003). Desta forma, um dos meus principais objetivos aquando as lições e no decorrer da viagem, foi promover a autonomia e responsabilização gradual dos meus aprendizes no seu processo de E/A. Só deste modo o aprendiz é colocado no centro do processo E/A, concedendo espaço para a problematização e consequente autonomia decisional (Pereira 2009). O navegador deve ser então encarado como um catalisador do processo de E/A, capaz de utilizar estratégias como o questionamento, a responsabilização dos praticante no cumprimento das tarefas ou o *accountability* para estimular o comportamento prospetivo do aprendiz em detrimento do reativo. As três estratégias acima referidas foram aplicadas ao longo da viagem na caravela dos sonhos, com o objetivo de não só incrementar a autonomia como também a responsabilidade e liberdade.

“Após esta conversa decidi dar início à aula já com a separação dos clubes para os exercícios. No cumprimento do primeiro exercício do plano de aula de aula, devido ao espaço do G1 ser pequeno e limitativo para a prática da modalidade, percebi que este não iria resultar da maneira que eu objetivava. A confusão era imensa, o sucesso ausente e o contacto com a bola quase nulo. Posto isto, a solução encontrada e dialogada com os alunos foi a execução de um exercício por eles organizado e um outro por mim estruturado após detetar os erros e dificuldades dos alunos na tarefa do

Meiinho. O exercício que compus visava aprimorar o passe e recepção da bola, uma vez que na tarefa anterior as bolas não eram direcionadas, e eram batidas de qualquer forma.”

Reflexão da aula 5 e 6 de futsal, 3 de Janeiro

Em todas as SP, houve tempo e espaço para que os aprendizes fossem responsabilizados pelas tarefas de ativação geral, desenvolvendo não só o domínio cognitivo mas também a sua autonomia e responsabilização perante a equipa. No entanto ao longo da viagem as tarefas atribuídas aumentavam o seu nível de exigência e complexidade, na medida em que os aprendizes em conjunto e em grupos, tiveram de ser capazes de tomar decisões importantes e que influenciavam todo o trabalho da modalidade de forma democrática.

“Nesta aula, optei por dar oportunidade aos alunos de trabalharem essencialmente as suas coreografias, não impondo a execução de figuras em específico. Nesta fase, considero que esta atitude seja adequada e de extrema necessidade, dado que ao longo das aulas, os alunos foram praticando as figuras, com alguma qualidade, o que não aconteceu com a coreografia. Assim, é imprescindível interligar todas as figuras harmoniosamente, trabalho este complexo e dificuldade pelo número de pessoas que se devem sincronizar na coreografia (oito). Os alunos puseram mãos à obra e começaram a negociar as figuras facultativas, os passos de dança que iriam incluir e qual seria a função de cada um.”

Reflexão da aula 9 de ginástica acrobática, 23 de Março

“Assim, nesta primeira aula apesar de nenhum objetivo específico imposto, pedi que tivessem em conta a modalidade a abordar e mobilizassem as articulações e segmentos mais recrutadas nesta. Logo no início da aula, após a chegada de um dos alunos a quem atribuí, apercebi-me que apenas um dos alunos a realizou. Tal como no primeiro período refleti, também agora aconteceu. O fenómeno de Social Loafing, investigado por Ringelman em 1913, traduz-se na visível falta de comprometimento com a tarefa da parte de um dos alunos por saber que o outro a irá fazer com sucesso por ser competente e responsável para tal. No entanto, tenho de agir de modo a contrariar estas situações, visto que objetivo é também lhes dar autonomia e responsabilidade para que entendem as necessidades articulares e de movimento para uma determinada modalidade. Assim sendo, o aluno que não se envolveu nesta tarefa, terá de a voltar a fazer na próxima aula.”

Reflexão da aula 2 de badminton, 4 de maio

“Os estudantes privilegiam o processo de aprendizagem centrado na descoberta de soluções e novos pontos de vista, em que possam desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a criatividade e o espírito crítico e reflexivo. (...) Enfatizando-se que a prática sem fundamento não faz sentido e uma teoria que não tenha aplicação na prática é abstrata e inútil” (Sardinha, 2014, p. XI) *“Quando as tarefas não são sustentadas por meios de responsabilização, formais ou informais, a sua realização é quase sempre incompleta, alterando o aluno, muitas vezes as intenções que presidem à sua realização”* (Doyle, 1983, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 109)

A autonomia é assim um processo que permite e encoraja o aprendiz, incentivando a escolher o processo mais adequado, para que emerja o que este é realmente, o ser que quer fazer, o ser que pensa, para que seja definida a linha orientadora do seu trabalho e haja uma tomada de significação do próprio aprendiz sobre o processo (Oliveira, 1999, cit. por Sousa, 2013). Foi neste sentido que implementei a participação ativa e efetiva dos aprendizes nas lições, tomando a consciência que as estratégias implementadas foram condição crucial para a construção dos seus conhecimentos e aprendizagens

9.6. Relações construídas em cascos de madeira

“A motivação primeira no ensino reside na interação entre professores e alunos e no coletivo dos alunos. De facto, a aceitação de exigências, de esclarecimentos, etc., depende essencialmente da aceitação da pessoa de quem emanam, isto é, da atmosfera de relações humanas reinantes na turma” (Lompscher, 1976 cit. por Bento, 2003, pag. 50). Segundo Freire (1996, p. 77) *“toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”*. Com a análise destes dois excertos facilmente percebemos que de haver interação entre o ensino e a aprendizagem e que, a educação provém da relação entre navegador e aprendiz.

Desde os primórdios da sociedade, desde os primeiros minutos de vida ao momento final da mesma, o ser humano evidencia uma necessidade espontânea de se relacionar quer com os outros seres, quer com o meio que o rodeia. As relações constroem-se através da socialização e consequente comunicação

entre os dois agentes relacionais, sendo através das mesmas que o ser humano se relaciona e se realiza pessoal e profissionalmente. (Brait et al. 2010, p. 2)

Se o indivíduo na sua génese demonstra uma necessidade urgente de se relacionar, também o professor na sua profissão e ação tem a necessidade de se entrosar com os seus alunos/"alvos" educativos. A esta relação professor-aluno dá-se o nome de relação pedagógica.

Todo o navegador apresenta-se como uma referência para a formação dos seus alunos, sendo crucial o modo como se relaciona com eles. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 1991, p. 58). Não há como esperar que as pessoas ajam da mesma forma, e tenham a mesma atitude perante um mesmo facto, acontecimento ou conversa. A cada experiência vivida, a cada conhecimento aprendido encontramos o nosso papel como pessoas no mundo, dando novos significados a nossa presença, ao nosso motivo de existência, adquirindo uma nova consciência, ampliando a nossa esfera de presença de ser (T.Coelho, 2001).

Na sua prática pedagógica o professor também aprende com o aluno. Para Freire (1996, p. 124), "a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica".

"Sinto que nesta última aula de voleibol, sei mais e melhor sobre a modalidade, teórica e tecnicamente. Parece que eu própria fui aluna da professora que sou, sinto-me um upgrade do meu conhecimento. Não só vejo a evolução dos meus alunos enquanto jogadores de voleibol, mas como corpos integrantes de uma equipa, onde há de facto interação, cooperação, inter ajuda. Ser professor vai assim para além das aulas, vai para além do pavilhão e da escola. Ser professor é marcar os alunos, fazer a diferença, transformar e edificar seres humanos, ensiná-los a cooperar, a ajudar, a viver com e para os outros, é ter paixão no que se faz e pô-la em tudo o que realiza, é ser entusiasta e transmitir esse mesmo entusiasmo aos alunos com quem temos o prazer de interagir. Ser professor é no fundo percorrer a utopia de transformar o mundo, através das nossas ações, e se não for o mundo inteiro, então que seja o mundo de cada um de nós."

Reflexão da última aula de Voleibol, 24 de Novembro
Pilão (1998, p. 20) remete-se à importância da participação do aprendiz em todo o processo, esclarecendo que o papel do aluno não pode ser passivo, com a

simples ação de ouvir, memorizar e reproduzir um conteúdo sem ser questionado sobre ele, sem confrontar os conhecimentos prévios com os novos. A autora supracita afirma ainda que o navegador não pode ser apenas mero expositor de conteúdos, que cobra a reprodução exata do saber transmitido, pede sim a participação ativa do praticante na sua aprendizagem, e interação e diálogo entre o preletor e o executante.

“A curiosidade dominou esta décima primeira aula de futsal. Porquê?

Porque lhes disse que este seria o dia em que eles iriam ter acesso ao documento onde estava expressa a especiaria que os definia. Mal chegaram, com os 5 minutos de antecedência que lhes é característico, abordaram-me no sentido de saber quando seria O momento. É claro que a resposta seria: “esperem para ver!” E a curiosidade e o entusiasmo instalou-se.

Questiono-me agora sobre tudo o que tenho em mãos, sobre tudo o que fiz até este mesmo dia, sobre tudo o que foi feito por eles e o que para eles significa ou não. Percebo que é muito fácil e esperado entusiasmar-mos e apaixonarmos-nos quando sabemos que estas são AS pessoas. AS pessoas que irão influenciar o nosso futuro enquanto professores (ou não). AS (primeiras) pessoas a quem nós deixaremos uma marca, a quem vamos acrescentar uma vírgula, um ponto de interrogação ou preferencialmente um ponto de exclamação. E apesar de alguns receio a nível de conteúdo, de prática pedagógica propriamente dita, “nenhum jogo pode significar mais do que as pessoas com quem o jogamos”. “

Reflexão da aula 11 de Futsal, 12 de Janeiro

Confesso que na fase inicial da viagem, por estratégia distanciei-me um pouco da caravela. Assumi uma postura autoritária e séria, de forma a proteger-me e a impor limites. Tendo em mãos vinte e um rapazes e três raparigas, o estabelecimento destes limites logo no início do ano, influenciou positivamente toda a viagem. Com o passar do tempo decidi que devia deixar esta máscara cair, e mostrar o que sou realmente. Este foi o ponto de viragem na construção de relação incrível e sincera entre mim e os meus aprendizes.

“Por ser algo anormal para mim e em mim, sinto ainda necessidade de me reportar à minha atitude reativa nesta aula. Esta disposição poderia ter sido interpretada pelos meus alunos e observadores como agressiva ou como assertiva, mas para mim, no instante da aula foi encarada como agressiva. Por este motivo dei por mim a querer acalmar o alarido que sentia em mim. Senti a necessidade de a um dado momento da aula, ausentar-me de mim e perceber como o alterar e usá-lo benéficamente na aula.

Agora, passado uns dias, percebo que talvez as atitudes levadas a cabo não foram de todo agressivas, foram sim assertórias. Lompscher (1976 cit. por Bento, 2003) diz que a motivação primeira no ensino reside na interação entre professor e alunos e no coletivo dos alunos, e que a aceitação das exigências, esclarecimentos, demandas etc., depende essencialmente da aceitação da pessoa de quem provêm, isto é, da atmosfera de relações dominantes na turma. Tendo em conta a turma que tenho em mãos, posso ser eu, sem ter de disfarçar ou camuflar algo. Consigo “tê-los nas minhas mãos” em qualquer situação, pois percebem que tudo o que faço e digo tem algum propósito, perceptível a quem quiser fazer parte de algo maior do que são agora e menor do que serão quando todo este processo acabar. Sei ainda quando parar, percebo quando esta atitude pode ser prejudicial ao clima da aula e à disposição dos alunos, e por isso esta disposição apesar de não ser a “minha”, não foi fator prejudicial da aula, mas da minha percepção e sentimento acerca dela.”

Reflexão da aula 25 de Voleibol, 10 de Novembro

Percebo agora o porquê de alguns professores não medirem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta. Tal como Freire (1996, p. 96) afirma “O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. A minha missão foi ser uma boa professora. Julgo que a missão foi cumprida!

“Por fim, vejo em todas as aulas que cada vez mais vinco a minha posição enquanto professora, e aproximo-me dos meus alunos mantendo uma relação saudável, positiva, entusiasmo e motivadora perante eles. Considero que os meus alunos são reflexo da minha pessoa enquanto professora e por isso não descuro a minha verdadeira presença na aula. E tal como Williams & Reilly (2000) afirmam, elevados níveis de motivação, empenhamento e trabalho árduo são requisitos essenciais para desempenhos de excelência, mas a importância de uma prática num ambiente de aprendizagem estimulante e de qualidade tornam-se ainda mais preponderantes.”

Reflexão da aula 25 de Voleibol, 10 de Novembro

9.7. As velas latinas

Em todas as regiões do mundo existem ventos dominantes. Se estes ventos fossem favoráveis a viagem seria rápida, mas se os ventos fossem contrários, não deixavam a embarcação avançar. Para solucionar este problema surgiram as velas bolinar. Bolinar ou navegar à bolina traduz-se na capacidade de uma embarcação navegar em zonas que os ventos soprem do través ²⁹até à zona da amura³⁰. Isto faz da caravela um navio rápido em zonas de ventos difíceis e um navio extraordinário para explorar mares desconhecidos, onde ainda não se conhecem os ventos dominantes.

Posto isto, respeitar as condições e contextos de navegação, objetivos, conteúdos e rumos traçados, motivações, necessidades e capacidades dos elementos que conduzem a caravela, é crucial para se alcançar um conhecimento mais profundo, o porto do processo E/A com o sucesso, rigor e adequação. Na arte de navegar, acima descrita, menciono que a capacidade de dominar as técnicas de navegação constitui um dos fatores mais determinantes para o sucesso e eficácia da viagem e rota que a nau toma. Refiro ainda que esta capacidade de navegação envolve a transmissão de elementos informativos e direcionais. Os modelos instrucionais, aqui metaforicamente representados pelas velas latinas, são planos globais e coerentes de orientação da viagem nos mares da EF, esclarecem prioridades nos domínios da aprendizagem e interações, fornecem uma direção instrucional, permitindo aos navegadores e aprendizes compreenderem o que irá acontecer. Estes fornecem também uma estrutura teórica, apoiam-se na investigação, fornecem uma linguagem técnica aos navegadores; permitem verificar a relação entre a instrução e a aprendizagem; permitem uma avaliação mais válida das aprendizagens, incentivam o navegador a tomar decisões dentro de uma estrutura de trabalho já conhecida e promove diretamente aprendizagem, o avanço em alto mar (Metzler, 2011).

De acordo com (Rink, 2001), não existe nenhuma vela (modelo) que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a todos os contextos e condições, por isso, ao longo da viagem utilizei várias e diferenciadas velas,

²⁹ Cada um dos lados da embarcação, perpendicular à linha longitudinal do barco.

³⁰ Bordo do barco que recebe o vento.

acreditando que o ensino de diferentes modalidades poderia beneficiar da implementação de modelos igualmente diferentes.

Ao longo do curso de iniciação para navegadores, através das UC's de didáticas específicas, percebi que algumas velas se ajustavam mais a determinadas modalidades ou poderiam concorrer para a eficácia do seu ensino, o que eu não sabia, é que durante a minha viagem iria sentir necessidade de utilizar mais do que uma vela numa SP. A variedade de modelos já constatada levou ao surgimento dos modelos híbridos, cada vez mais utilizados (Tavares et al., 2008, p. 32). “ (...) a investigação tem vindo ultimamente a ensaiar modelos híbridos, explorando as potencialidades de vários modelos, ou atendendo às especificidades culturais e sociais nos diferentes países. “Modelos híbridos são dois ou mais modelos usados na tentativa de alcançar um objetivo com modos e focos diferenciados, sendo que a conexão apropriada de modelos pode conduzir a verdadeiras inovações pedagógicas” (Hastie & Curtner-Smithe, 2006, cit. por Aleixo et al., 2012). Os modelos de ensino podem ser utilizados de forma combinada, de acordo com os objetivos e conteúdos de ensino e características, necessidades e níveis de desempenhos dos aprendizes. Posto isto, ao longo da navegação à bolina utilizei modelos instrucionais híbridos, onde procurei fazer uma conjugação ótima de características que levariam a maiores ganhos nas aprendizagens dos aprendizes e a uma melhor condução da caravela. Mesquita e Graça (2011) veem esta conjugação como uma combinação criativa e reciprocamente enriquecedora entre modelos, que poderá auxiliar o navegador no processo de adaptabilidade das variáveis de ensino e aprendizagem ao contexto e suas exigências.

Nos primeiros momentos de viagem, a minha insegurança quanto às caravelas que iria pilotar, e ao primeiro contacto com a lecionação do voleibol fez-me optar por um modelo mais centrado no professor/navegador: o Modelo de Instrução Direta (MID). “O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 48). Ao adotar este modelo nesta fase inicial da

viagem pude adquirir não só confiança na minha prática e perspectiva sobre mim mesma, como também transmitir segurança aos meus aprendizes, contruir uma relação nesta mesma base, impor-me e controlar todos os elementos da caravela e consequentemente cumprir com o planeado. Apesar de esta ser uma vela bastante centrada no navegador, fui sempre bastante dinâmica e interativa, motivadora e entusiasta para que a energia, vontade e envolvimento da caravela fosse eminente. Rosenshine (1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011) enumera quatro tarefas que o navegador deve cumprir durante a aplicação desta vela, as quais procurei cumprir em todas as lições. As tarefas passam por: (1) revisão da matéria anteriormente aprendida (sobre os conceitos e habilidades); (2) apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral (explicada e demonstrada aos aprendizes pelo navegador antes da prática motora); (3) monitorização elevada da atividade motora dos alunos e (4) avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados. *“Embora o termo “instrução direta” sugestione alguma passividade, a eficácia deste modelo está associada à participação ativa, empenhada e responsabilizada dos alunos”* (Mesquita & Graça, 2011, p. 51) e por isso desde cedo dei espaço aos aprendizes de expor a sua opinião, atribuí tarefas de organização, tornei responsabilidade deles a orientação da ativação geral, refleti com eles quais as necessidades de cada grupo formada, não anulando a sua participação ativa no processo de E/A.

Com o passar do tempo, do incremento da experiência em lecionar, o sentimento de confiança e conforto perante os conteúdos, os aprendizes e a função que me competia também ele sofreu um crescimento e para responder não só a esta confiança mas também às características da caravela decidi hastear a vela híbrida com as características do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e do Modelo de Educação Desportiva (MED). Destes dois modelos extraí características diferenciadas que se adequavam ao momento da viagem e à caravela que navegava. O MAPJ, tal como afirmam Mesquita e Graça (2011), enfatiza o desenvolvimento de competências no jogo de Voleibol, sendo que neste o ensino da técnica é subordinada à tática. Neste modelo é acentuada a dimensão cognitiva do jogo, em que o praticante tem de aceder e compreender o jogo de forma holística. Tendo em conta a elevada capacidade cognitiva dos meus alunos, e em conversa com a Bússola, percebi que as estratégias de

motivação passariam muito pela valorização deste domínio para além das exigências expressas na SP. Os cinco vetores estruturantes deste modelo sintetizam-se (1) no facto da lógica didática ser a lógica do jogo; (2) na aquisição das competências para jogar ser progressiva e considerar o ritmo de aprendizagem de cada um dos aprendizes; (3) na noção de que na apreciação e compreensão do jogo são basilares para a aquisição de competências na capacidade de jogo; (4) na aprendizagem das habilidades técnicas subordinadas à compreensão tática e por fim (5) na avaliação contextualizada em cenários específicos do jogo, procurando a coerência e compromisso entre a instrução e a avaliação (Mesquita & Graça, 2011). Assim, na aplicação desta vela optei por nunca prescrever soluções, e incentivar os aprendizes a ler o jogo e a eles próprios encontrarem as suas próprias respostas. Optei por nunca estereotipar as ações com o objetivos de eles encontrarem intencionalidade e contextualização nas suas próprias respostas. Tal como Paris e Winograd (1998) afirmam, o estratega é mais importante do que ter uma estratégia quando nos referimos à importância da implicação dos processos cognitivos na tomada de decisão. Assim, elegi orientar a perceção dos meus aprendizes para a auto organização, dando-lhes espaço pra a interpretação pessoal de modo a ativar o funcionamento perceptivo, requisito primordial da ação e da antecipação, incentivando ao comportamento prospetivo e não reativo. (Mesquita & Graça, 2011)

“Assim, fui valorizando mais os aspetos de perceção, compreensão e tomada de decisão dos alunos, não tendo necessidade de me reportar constantemente às componentes críticas das habilidades técnicas em si. Neste sentido, o jogo por mim objetivado foi a “figura” central de toda a UT e do processo de ensino/aprendizagem, incidindo ciclicamente na apreciação dos aspetos constituintes do jogo, na identificação e execução dos princípios táticos, na consciencialização da tomada de decisão, na exercitação das habilidades técnicas adequadas e indispensáveis à resolução de problemas fortuitos e por fim a prática e treino do jogo e dos respetivos conteúdos conducentes à melhoria da performance da turma. “

Reflexão da Unidade Temática de Voleibol, Dezembro

Tal como referi anteriormente, também o MED foi conjugado para a lecionação da modalidade de voleibol auxiliando-me na organização das lições e na

implementação de uma competição saudável. Através deste foi criado um quadro formal competitivo, foram elaboradas equipas e distribuídos papéis dentro delas (árbitro e treinador). Para a pontuação deste quadro competitivo era tido em conta o planeamento da ativação geral, a cooperação, o resultado dos jogos e ainda a festividade em cada uma das lições. Foram criadas quatro equipas heterogéneas na sua constituição, e homogéneas no seu todo, atitude esta que permitiu uma maior evolução dos aprendizes ao longo da abordagem ao jogo. Por trabalharem por equipas a aprendizagem cooperativa foi surgindo sem ser imposta, o que não me surpreendeu tal era o espírito competitivo da caravela. A atribuição de papéis tornou os conteúdos da modalidade e da arbitragem e regulamento mais compreensíveis e claro para os aprendizes, incentivando os treinadores e os árbitros a corrigir os seus pares nas mais diversas componentes, fazendo-os cumprir as regras formais do jogo de voleibol.

“Procure tornar o ensino atraente!” diz-nos Jorge Olímpio Bento(1987), e que razão tem. Para que o ensino seja bom e efetivo, em qualquer que seja a disciplina, as tarefas estimulantes e ativantes tornam do impossível, possível, tornam a desmotivação em entusiasmo, o insucesso em sucesso, e tendo eu em mãos 24 alunos com grandes capacidades o possível deve tornar-se em brilhante, o entusiasmo em filiação e o sucesso em felicidade.”

Reflexão da Aula 16 e 17 de voleibol, 18 de Outubro

“O porquê de alterar as equipas e por nas mãos delas a escolha das equipas? Após reflexão sobre o porquê de algum desânimo de um ou outro aluno na aula anterior, percebi que estava na altura de mudar a constituição das equipas até aqui definidas, pois tal como Allen (1986) afirma os alunos esperam, sobretudo, divertir-se, estar com os amigos e minimizar os riscos pessoais. Assim para otimização do ambiente de aprendizagem vi-me na necessidade de compreender e encarar o ambiente relacional nas aulas, optando por lhes dar “um rebuçado” para impulsionar de novo a motivação para a prática, a coesão do grupo e gerir conflitos, emoções, empenhamento e participação de todos os alunos.”

Reflexão da aula 22 de Voleibol, 3 de Novembro

No segundo período, a primeira modalidade a ser abordada foi a minha modalidade forte: o futsal. Para navegar à bolina e ziguezaguear a alta velocidade neste mar decidi utilizar uma vela híbrida, com as características combinadas do MED e do Teaching Games for Understanding (TGfU).

Numa reflexão de aula faço alusão a ambos os modelos e a sua influência no panorama final da prestação da caravela dizendo que *“Todo este quadro coletivo e individual prova o trabalho adequado que foi realizado no âmbito do Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding – TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), no qual interessa “uma forma de jogo cujas dificuldades técnicas inerentes não sejam de todo impeditivas de o aluno encarar a situação de jogo de uma forma inteligente, isto é, que ele seja capaz de interpretar as situações, de perceber possibilidades de ação, e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo” (Graça & Mesquita, 2015, p. 18), e também no âmbito do Modelo da Educação Desportiva (Siedentop, 1987, 1994, 2002) que se apresenta como uma ideia de recriar um contexto desportivo autêntico, com uma ideia de prática desportiva com a institucionalização de clubes, promovendo a filiação e a competição que compõe o envolvimento desportivo de todos os alunos (Graça & Mesquita, 2015). Aproveito o tema dos jogadores suplentes para afirmar e manifestar o meu orgulho no espírito de equipa e de cooperação que os meus alunos construíram ao longo desta unidade temática, que os leva a incluir todos os alunos no jogo, independentemente das suas dificuldades e carências, e sem nunca criticar ou fazer troça das mesmas. Esta evolução no domínio das relações foi geradora de conhecimento, de desenvolvimento cognitivo e motor, e essencialmente promotor de um bom ambiente e clima na aula.”*

Reflexão da aula 24 e 25 de futsal, 14 de Fevereiro

Este excerto vai ao encontro das características do MED definidas por (Siedentop, 1987) que afirma que é necessário conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. *“O modelo define-se como uma forma de educação lúdica e critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente proporcionador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59).*

Esta vela admite a inclusão de três eixos fundamentais que conduzem à literacia desportiva, ao entusiasmo desportivo e à competência desportiva, tendo como destino formar o aprendiz desportivamente culto, entusiasta e competente. O que significar ser desportivamente culto, entusiasta e competente? Estas três características que se pretende ver nos aprendizes traduzem-se no

conhecimento e valorização das tradições, rituais e regras do desporto, no entusiasmo demonstrado, na atração que o desporto tem para si, na busca de qualidade e participação ativa do mesmo e no domínio das habilidades mínimas que o permitem jogar de forma satisfatória e adotar um comportamento adequado à situação de prática específica (Mesquita & Graça, 2011).

Siedentop (1994) definiu seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Todas estas características foram tidas em consideração aquando a elaboração da SP desta modalidade, no entanto o evento culminante foi substituído por torneios semanais, que tornaram o método mais atrativo para os alunos.

Foram formados dois clubes, com elementos eleitos por mim após a análise da agulha magnética³¹ de forma a garantir heterogeneidade entre os elementos dos clubes e a homogeneidade entre ambos. Siedentop (1998) afirma que os critérios de formação de grupos/equipa/clubes visam não só assegurar, o equilíbrio competitivo dos clubes, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. A cada um dos clubes foi provido um manual de equipa (anexo 4) que tinha a função de lhes fornecer todas as informações acerca da técnica e tática do jogo de futsal, assim como as regras, regulamento e sinaléticas de arbitragem e ainda alguns conselhos no que dizia respeito ao trabalho em equipa.

Se no início achei que não ia ter qualquer problema no trabalho em equipa e na cooperação dentro dos clubes, fui, com o tempo, me apercebendo que a autonomia dada no treino aos mesmos, despertava o carácter individualista e competitivo de alguns alunos. Assim, tive a necessidade de criar estratégias que anulassem estas características dentro da equipa, trazendo para o treinador a responsabilidade de existir uma aprendizagem cooperativa e ensino de pares, criando mecanismos de sombra entre os alunos com características menos cooperativas e alunos com mais dificuldades (naturalmente mais excluídos pelos primeiros), alteração no sistema de pontuação e até mesmo alteração da tarefa em função do clube e dos seus elementos.

³¹ Avaliação Diagnóstica, abaixo descrita

“Durante o jogo dois dos alunos da equipa 5People1Ball abordaram-me no sentido de constatar algo que eu já havia falado com todos no início desta unidade temática. A falta de cooperação e a atitude individualista tem afetado particularmente esta equipa no que concerne às relações e às tarefas de aula, o que é inevitavelmente transportado para o jogo. Esta falta de cooperações e espírito de equipa tem afetado alguns dos elementos deste clube, levando-os a queixar-se de falta de colaboração e de jogo coletivo no decorrer desta aula em particular, pois sentem que esta falta de entendimento e de comprometimento com a equipa, influencia toda a performance dos seus demais constituintes. Assim, e estando eu a aplicar o Modelo da Educação desportiva, é urgente continuar a intervir nesta equipa no sentido de os motivar e mobilizar para a participação relevante e a aprendizagem cooperativa. É necessário reforçar a identidade deste clube, e o sentimento de pertença a um grupo dotado de diálogo, justiça, equidade e consideração pelo outro. Tornar-se numa verdadeira será a grande vitória deste clube. “

Ao longo da época desportiva a falta de cooperação e os comportamentos egoístas e individualista foram desvanecendo, fruto das estratégias aplicadas e de diálogo constante entre a navegadora, o treinador e os elementos do clube, e no final da época o sentimento de vitória, grupo e união dominou.

Reflexão da aula 17 de Futsal, 19 de Janeiro

“Vejo agora, praticamente no fim da unidade temática, que os meus alunos reconhecem a importância das tarefas baseadas no jogo e dos jogos condicionados. Que não são mais os alunos que perguntam o porquê e o sentido das tarefas planeadas, se jogar é o que importa. Finalmente entenderam que a procura dirigida das soluções e das alternativas é a mais benéfica para uma aprendizagem exponencial dos domínios que o futsal abarca. Decompor o jogo em unidades funcionais faz agora todo o sentido nos 24 energéticos cérebros, dotados atualmente de inteligência tática que lhes proporciona e permite uma correta interpretação e aplicação dos princípios de jogo, viabilizar a técnica e ser criativo nas ações de jogo.”(Garganta, 1994)

Reflexão da aula 26 de futsal, 16 de Fevereiro

Nesta modalidade os clubes foram de imediato incentivados a pensar e compreender o jogo no seu carácter mais tático através de elaboração da ativação geral, de questões colocadas no decorrer de toda a lição, de resolução de constantes desafios.

O propósito do TGfU consiste em *“desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida mais*

ativo” (Werner et al., 1996, p. 30). *“Correlativamente, o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incentivado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor”* (Graça & Mesquita, 2011, p. 138). Posto isto, os aprendizes eram estimulados a refletir sobre os problemas de jogo, procurando às soluções adequadas a cada situação e fase de jogo, e testando-as no contexto prático de treinos. Nesta modalidade o meu papel consubstanciou-se em seis funções principais: (1) estabelecimento da forma de jogo; (2) observação do jogo e planeamento da exercitação fundamental; (3) investigar com os aprendizes o problema tático e as suas potenciais soluções; (4) observar as potenciais soluções no contexto jogado; (5) se necessário intervir para otimizar as habilidades dos elementos do clube; (6) voltar a observar o jogo e intervir para ensinar. (Turner & Martinek, 1999, cit. por Mesquita & Graça, 2011)

“Nesta turma, a chave para o sucesso foi a exigência nas tarefas promovidas ao longo das aulas e a cooperação exigida entre os alunos das equipas. A cooperação e a entre ajuda foram sem dúvida potenciadoras de aprendizagens mais significativas, que não seriam possíveis se ao invés de 48 olhos críticos nas aulas tivessem apenas 2. E esta foi a mensagem transmitida no final desta aula. Em todas as modalidades não nos devemos alhear às dificuldades dos outros, devemos sim ser críticos e por ao dispor dos nossos colegas os nossos pontos fortes e enriquecer as nossas lacunas com a ajuda dos nossos pares.

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”

Clarice Lispector “

Reflexão da aula 30 de Futsal, 7 de Março

No segundo período foi ainda lecionada uma SP curta de Ginástica acrobática, que se fez sentir desde o início do ano como o Adamastor destas águas. A falta de vivências desportivas, aliada ao receio de não conseguir dominar e aplicar os conteúdos a uma turma com tanta qualidade despertou em mim sentimentos até então desconhecidos: insegurança, desconfiança, descrença nas minhas capacidades. Por estes motivos, as velas içadas neste mar turbulento foram o MID e o Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC). O MID esteve presente principalmente na ginástica acrobática, sendo o modelo escolhido para introduzir

as figuras acrobáticas e o MAC esteve mais ligado à construção coreográfica, ou seja, à parte da dança. *“O MID, (...) é recorrentemente utilizado (...) por (...) evidenciar eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, apanágio das etapas iniciais da prática. A ênfase é colocada no modo como o professor estrutura o ensino, com particular destaque das estratégias instrucionais que eleger e do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. (...) São privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos alunos são a nota dominante”* (Mesquita, Graça, 2011, p. 46). Já a Aprendizagem Cooperativa caracteriza-se pelo desenvolvimento de trabalho conjunto que é prolongado por várias semanas (ou mais tempo), como intuito de se realizarem tarefas específicas e de atingirem objetivos comuns (Metzler, 2011). Este modelo promove o trabalho em equipa/grupo, o amparo recíproco, a troca de ideias e a resolução de problemas em conjunto, permitindo aos alunos a liberdade de posicionamento e de discussões (M. R.Scheibel et al., 2009). Posto isto, formei três grupos que trabalharam em conjunto desde o início da SP, forneci a cada grupo um regulamento (anexo 5), com o objetivo de criar uma coreografia própria e personalizada dentro de uma temática concebida para estimular e motivar os aprendizes que mostraram pouco gosto e interesse na modalidade. O tema dado foi Disney World, que ajudou os diferentes grupos a ignorar a vergonha, a derrubar as suas dificuldades e trabalhar em prol de um objetivo comum.

“Hoje começaram a trabalhar as coreografias das músicas. Entre risinhos e “bitaites” parvos lá me disseram quais as músicas que escolheram. Vou ter dois Reis Leão e a Branca de Neve ! YES! Espero que se divirtam, é tudo o que lhes transmito, que gostem do que estão a fazer.”

Companheiro de viagem, 20 de Março

Todos os elementos do grupo não foram somente responsáveis por aprender a matéria, como também por ajudar os colegas a aprender e executar, desenvolvendo a capacidade para dar e receber feedback. O MAC torna-se assim uma forma otimizada para ampliar as aprendizagens individuais e a dos colegas do grupo. Tendo em conta que ao longo de oito lições e mais alguns treinos extras, os aprendizes trabalharam autonomamente na construção das suas coreografias, e mostraram-se capazes de apresentar sugestões e fazer

cedências em prol dos interesses do grupo, atribui a esta vela uma dimensão de ensino promotora de relações interpessoais e afetivas, apelando à tolerância, respeito e entreajuda.

A última modalidade abordada foi o badmínton, onde recorri mais uma vez à conjugação de algumas características do MED e da MAC. Nesta modalidade foram criadas seis equipas com quatro elementos, em que dois assumiam o papel de jogadores e outros dois desempenhavam as funções de treinador e árbitro/contador de pontos, havendo rotação de papéis ao longo das tarefas. Nesta modalidade foi também elaborado um quadro competitivo, onde estava implícita a pontuação da competição e das tarefas de treino. Visto que o domínio motor dos aprendizes no badmínton era petulante, a espírito competitivo era forte, dando uma dinâmica e fervor à lição digna de uma competição oficial.

“Posto isto, o processo de ensino desta modalidade será centrado no jogo de competição, sabendo de antemão que esta é uma das estratégias que tem sucesso nesta turma. A competição exige que os alunos aprendam a aprender, que monitorize a sua ação, e que seja participante ativo na interpretação dos seus progressos e recuos. Exige ao aluno e ao atleta que defina não só objetivos como modo de os por em ação, que se avalie constantemente e regule as suas aprendizagens e comportamento.

Reflexão da aula 3 e 4 de Badmínton, 2 de Maio

À semelhança da ginástica acrobática, a SP destinada ao badmínton era muito curta, sendo este um dos motivos que me levou a adotar o MID e o MAC como velas para a navegação.

9.8. Culminar das etapas: métodos de controlo

Um dos problemas principais da navegação é determinar a direção a seguir para ir de um ponto a outro na superfície da terra, bem como determinar a posição do navio em função de pontos de terra quando dentro do alcance visual. A solução de ambos exige que se conheça uma orientação e esta é obtida pelos métodos/instrumentos de controlo de navegação.

Já em 1999, Bartolomeis entendia que a utilização de instrumentos de avaliação era uma forma de não se deixar ao acaso a realização da avaliação passando a avaliar com instrumentos mais precisos e rigorosos. Assim, a avaliação traduz-se nos culminares das etapas de cada jornada e assemelha-se aos instrumentos de controlo de navegação na medida em que permite recolher informações importantes para um correto desempenho dos aprendizes, e o bolinar da caravela no seu todo, sendo um “regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem” (Aranha, 2004, p. 9). A simultânea planificação e realização de ensino, pode mesmo ser apresentada como uma tarefa central de cada professor (Bento, 2003). Sem esta simultaneidade interdependente *“verifica-se um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização”* (Bento, 2003, p. 175). Juntamente com a planificação e a realização da viagem (ensino), a análise e avaliação da rota são então apresentadas como tarefas centrais de cada navegador (Bento, 2003). O autor supracitado admite ainda que sem um trabalho reflexivo, muito dificilmente o navegador será capaz de avaliar os aprendizes e a sua própria rota (atividade pedagógica).

Posto isso, avaliar/controlar é uma *“atividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade. Trata-se de um mecanismo básico de processamento de informação ...”* (Rosado & Colaço, 2002, p. 19). O processo avaliativo não só oferece informação sobre o aprendiz como sobre o navegador, permitindo aferir a evolução e atribuir uma classificação ao discente, assim como conduzir o docente ao aperfeiçoamento das suas práticas. Para Aranha (2004, p. 9), a avaliação consiste na *“recolha de informação necessárias para um (mais) correto desempenho.”*

9.8.2. Agulha magnética (AM)

A agulha magnética é um dos mais antigos instrumentos de navegação e, com poucos melhoramentos, é usada ainda hoje em dia por todos os navegantes, qualquer que seja o tipo ou porte do navio ou embarcação. Embora atualmente nos navios a agulha giroscópica ³² seja instrumento normalmente utilizado como

³² Abaixo referida

fonte primária para obtenção de direção (rumos e marcações), existirão sempre agulhas magnéticas a bordo. As agulhas magnéticas apontam sempre para o norte magnético, que nem sempre é o verdadeiro norte. Os requisitos essenciais para uma agulha magnética eficiente e exata prendem-se essencialmente na sua sensibilidade e estabilidade. O rumo indicado pela agulha deve ser mantido, a menos que este já não seja o caminho seguir. Assim, a finalidade das agulhas náuticas é determinar a direção a seguir para ir de um ponto a outro na superfície da terra, e também auxiliar na determinação da posição do navio tendo como referência pontos de terra.

Posto isto, a avaliação diagnóstica (AD) consiste na recolha de informação para estabelecer prioridades e ajustar as atividades aos aprendizes, no sentido do seu desenvolvimento (Gonçalves et al., 2010). Para Kiss (1987, p. 14), a agulha magnética corresponde à *“avaliação que é realizada para conhecermos a situação em que se encontra determinado indivíduo ou grupo, em relação a uma ou a diferentes variáveis”*. Este tipo de avaliação foi realizada antes da iniciação de cada SPO, uma vez que as informações provenientes da mesma seriam essenciais para a planificação ajustada dos conteúdos de ensino em função das capacidades e dificuldades evidenciadas pela caravela. Desta forma, considero que as agulhas magnéticas surgem como um instrumento promotor de eficácia de ensino, uma vez que o aprendiz e as suas singularidades são tidas em consideração no momento futuro de planeamento.

Fazendo agora uma reflexão acerca de todas as análises das AM, reparo que ao longo da viagem foram sofrendo alterações. A primeira análise foi realizada em debate com toda tripulação, por indicação da Bússola. Depois da elaboração de grelha, uma *“checklist”* com referência a critérios, a qual englobavam os conteúdos de ensino que estipulei adequados ao 12º ano (tendo por base os conteúdos de ensino apresentados na SC) assim como respetivos critérios de execução. Para toda a tripulação, esse era o método de análise das CG mais fidedigno, no entanto, impossível de concretizar com o devido cuidado que o mesmo reclama. Coube a cada membro da tripulação avaliar sensivelmente, 7 aprendizes, e rapidamente surgiram algumas dificuldades e dúvidas. Se com apenas 7 alunos, cada membro da tripulação utilizou todo de aula disponível, com 24, (no meu caso) como seria?

Depois de uma reflexão em conselho de tripulação, as respostas aos dilemas e dificuldades não tardaram em surgir. A observação, a capacidade de análise requer, treino e experiência, e tendo em conta que os navegadores que iniciariam esta viagem o faziam pela primeira vez, a demora seria mais que normal. Para além da inexperiência, a grelha elaborada era demasiado extensa e detalhada, o que dificultava a observação de toda a caravela. Depois desta primeira avaliação, cada membro da tripulação começou a elaborar as suas próprias grelhas personalizadas e adequadas à sua caravela, com os aspetos mais determinantes a avaliar. Parti então de grelhas extremamente extensas e complexas para grelhas mais simples, com menos conteúdos e detalhes qualitativos. A “checklist” foi assim desvalorizada para um documento em que as notas de bordo e os comentários individuais eram mais importantes.

A análise no terreno foi também algo complicado de gerir numa fase inicial, pois para além da dificuldade na observação, não conhecíamos os aprendizes.

“Relativamente ao processo da avaliação diagnóstica o núcleo achou pertinente a utilização de uma lista de verificação (check list), uma vez que esta irá permitir-nos conhecer as aptidões dos alunos, observando se estes dominam, ou não, as competências básicas necessárias para abordar os conteúdos. Optamos pela lista de verificação pois, nesta situação inicial de avaliação, o fundamental não é atribuir uma nota propriamente dita aos alunos, mas sim verificar o nível em que os alunos se encontram. Na minha turma, com a ajuda dos meus colegas, percebi que é uma turma com grande capacidade técnica e tática na generalidade, sendo que uma maioria percebe o jogo e consegue torná-lo dinâmico sem grandes obstruções ou limitações técnicas. O problema nesta turma não será nem a motivação, nem a qualidade motora dos alunos, mas sim criar situações desafiantes para os mesmos.

Ainda relativamente à avaliação diagnóstica, acentuou-se a conceção que eu tinha sobre o grau de dificuldade que esta trazia no seu processo. Realçou-se a ambiguidade que esta avaliação tem inerente a si, bem como a noção de que este processo pode ser demasiado vago no eu diz respeito à perceção das grandes dificuldades dos meus alunos.”

Reflexão da aula 1 e 2 de voleibol, 13 de Setembro

Esta modalidade de avaliação foi de cariz qualitativo e não contou, como é óbvio, para a classificação final dos alunos (Rosado & Colaço, 2002).

5.8.2. Agulha giroscópica ³³ (AG)

A preocupação de dotar os navios de um meio de orientação independente do magnetismo terrestre levou à construção e aplicação de uma outra espécie de agulha náutica - a agulha giroscópica que se baseia, essencialmente, nas propriedades que um aparelho denominado giroscópico apresenta quando em funcionamento.

Assim, a *“Avaliação que procura, durante todo o decorrer do processo, saber e informar ao objeto de estudo o que está ocorrendo, a fim de dinamizar ao máximo o processo ensino-aprendizagem”* denomina-se avaliação formativa (AF) (Kiss, 1987, p. 14). A AF deve acompanhar todo o processo de E/A, permitindo identificar aprendizagens bem-sucedidas e as que originam dificuldades, para que essas possam ser ultrapassadas, levando os alunos ao sucesso (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Assim desde o início desta viagem, olhei para a utilização da agulha giroscópica como uma mais-valia para a avaliação e controlo da caravelas e dos aprendizes da mesma. Incentivada sempre pela Bússola para a sua utilização, fui tomando notas em todas as aulas, avaliando e percebendo todas as oscilações da caravela nos vários rumos que tomamos juntos. Percebi assim que a AG foi e é um importante regulador de todo o processo de E/A, que tal como Bento afirma (2003, p. 175), *“sem um controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”*.

A utilização da AG auxiliou e orientou tanto a navegadora como a caravela, o que inicialmente parecia algo divergente, no entanto as indicações que esta fornecia sobre os aprendizes e a minha atuação pedagógica, convergiram no mesmo ponto, a otimização e reajuste do processo de E/A. Foi graças às informações (notas, vídeos, opiniões, reflexões de aula) coletadas ao longo das SP que tomei consciências das marés, dos ventos e arduidades minhas e da caravela. As informações eram recolhidas em cada nova lição, no início, durante e no final, apontadas numa grelha com indicadores como a pontualidade/assiduidade, pontos fortes e fracos de cada aprendiz (com indicações de cariz qualitativo, acerca dos mais diversos conteúdos (técnicos e

³³ Agulha que indica o Norte Verdadeiro.

táticos) atitudes, comportamentos e interesse/empenho. Este método de controlo vai ao encontro de que Rosado e Colaço (2002), afirmam quando dizem a avaliação de objetivos do domínio sócio afetivo, é dificilmente compatível com uma avaliação formal. Pois, segundo Aranha (2004), é nas informações recolhidas na avaliação formativa que o professor deve sustentar a classificação final do aluno.

“No final da aula procedi à habitual conversa com os alunos sobre as dificuldades sentidas ao longo dos 100 minutos. Tal como acima referido, transmite-lhes que não vi o 12ºE ali presente no que concerne as ações do jogo, mas que no entanto vi o 12ºE que se esforça, empenha, ajuda e coopera, e que isso é tão ou mais importante do que marcar golos, isolar um colega, ou abrir o espaço central com uma movimentação. “Não há bem que perdure, e mal que não acabe”, e por isso mesmo não podem jogar sempre bem, não podem ler o jogo sempre da forma mais correta, não podem ser sempre exímios tática e tecnicamente, mas devem sempre praticar os valores do desporto e da vida em sociedade. Hoje não foi o dia do futsal, mas foi sem dúvida o dia das atitudes e valores.”

Reflexão da aula 27 de futsal, 20 de Fevereiro

A AG auxiliou-me na perceção das dificuldades específicas de cada aprendiz e permitiu-me dedicar especial atenção a determinados conteúdos na lição, proceder a alterações ou reformulações nas estratégias de ensino e poupar tempo no momento de análise do quadrante, tornando-me mais justa na atribuição de uma nota numérica, pois o desempenho contínuo e a evolução aula após aula deve ser considerada, em detrimento de uma avaliação única num momento específico.

Para concluir, foi nesta que concentrei a maior parte da minha atenção e considero que ela é a mais importante e preponderante modalidade de controlo de qualidade e rumo da viagem, uma vez que *“fornece, ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes no processo educativo, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências; e sobre a qualidade do processo, aumentando a eficácia, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho, com vista ao cumprimento dos objetivos do currículo”* (Gonçalves et al., 2010, p. 53).

5.8.3 Quadrante³⁴:

O quadrante, instrumento náutica que permite determinar a latitude da embarcação, baseava os seus cálculos na altura da Estrela Polar. Assim, este instrumento permitiu-me perceber a distância percorrida entre o ponto de partida da caravela e o ponto em que esta se encontra.

A Avaliação sumativa (AS) aqui comparada ao quadrante caracteriza-se por ser o *“momento de fazer um juízo global e de síntese, permitindo verificar a evolução e retenção do aluno perante toda a matéria que lhe foi transmitida”* (Gonçalves et al., 2010) *“Com esta modalidade de avaliação procuramos analisar o aluno, no final do processo, a fim de darmos um conceito ou uma nota”*(Kiss, 1987, p. 14).

Através deste instrumento de controlo não conseguimos verificar todo o processo de E/A, logo a sua função deve concentrar-se mais na constatação do sucesso do que propriamente na promoção da aquisição de competências. Contudo, Ribeiro e Ribeiro (1990) mostram uma visão diferente, que no meu ponto de vista, faz mais sentido. Os autores supracitados referem que esta avaliação é um balanço de resultados no final de cada SP, que adiciona novos dados aos já recolhidos pela agulha giroscópica, e que por este motivo, contribui para uma apreciação mais equilibrada. O quadrante deve então, ser entendido como um meio para conhecer mais sobre o que já se sabe, e ter uma visão mais geral do processo de E/A – foi nesta ótica que recorri ao seu uso.

Inevitavelmente, o momento de medição do quadrante era encarado com mais seriedade e nervosismo por parte dos aprendizes, pois era esta que, no pensamento deles, ditava a classificação numérica final. Seria injusto e impensável considerar apenas um momento para determinar o ponto final da caravela e não considerar todo o processo e evolução no decorrer da jornada, sintetizando a nota a um único momento avaliativo. Este momento teve a configuração de uma lição anteriormente experimentada pelos aprendizes, com a mesma estrutura de exercícios, para que os alunos não estranhassem nem sentissem pressionados por esta fase formal de avaliação, o que é apoiado por Rosado e Colaço (2002, p. 32) quando afirmam que *“os alunos devem repetir*

³⁴ O quadrante permite determinar a distância entre o ponto de partida e o local onde a embarcação se encontra.

(...) [os] exercícios e (...) provas específicas, com alguma frequência, nas aulas, de tal forma que a sua aplicação seja sentida como uma situação típica de aula, sem “stress” e com uma estrutura organizativa semelhante”.

A grelha de avaliação tinha como base os critérios e objetivos definidos previamente e o cálculo da nota final abarcava os seguintes critérios estabelecidos pela escola: 90% para o domínio cognitivo e motor (15% saberes e competências; 60% aptidões motoras; 15% atitudes em contexto de aula) e 10% para o domínio sócio afetivo. Todas as notas eram refletidas em reunião de tripulação e Bússola, e ajustadas caso necessário. A verdade é que segundo a Bússola eu era muito exigente com os meus aprendizes, e que por isso, essa mesma exigência transparecia para as classificações atribuídas. Nunca houve grandes discordâncias entre notas, o que me leva a afirmar que o sistema de avaliação utilizado, assim como a minha capacidade para observar e avaliar qualitativamente e quantitativamente, se mostrou rigoroso, no entanto fui incentivada a subir algumas classificações que apesar de não serem injustas poderiam funcionar como uma motivação extra para a jornada seguinte. Mais do que ninguém, a Bússola é experiente nestas tomadas de decisão, tornando-se ao longo dos anos extremamente sensível ao processo avaliativo, e por isso as suas indicações e conselhos foram sempre ouvidos e refletidos.

Devo ainda referir que, os aprendizes dispensados da prática não fizeram quaisquer testes teóricos ou trabalhos, dado que o tempo de dispensa não o justificava. No entanto esses indivíduos tiveram uma participação ativa em cada uma das aulas, tendo realizado múltiplas tarefas, que contribuíram para a rentabilização da aula, rápida organização das situações de aprendizagem e por outro lado permitiram otimizar os seus conhecimentos. Das tarefas realizadas pelos aprendizes dispensados destaco as de relação com o material e o espaço, as de desempenho de papéis de gestor, organizador, treinador e árbitro. Nestes dois últimos papéis conseguia retirar informações acerca do domínio das componentes críticas que constavam na SPo, e que eram analisadas em conjunto comigo.

Avaliar foi das tarefas mais difíceis com que me deparei na viagem, pela pressão sentida em não ser injusta com cada um dos aprendizes. Felizmente, o ganho de experiência é um aspeto mágico que nos conduz à resolução de problemas e debates interiores.

Canto VI

6.1. A Ilha dos Amores

“Paira o verdadeiro sentimento de utilidade, de dever cumprido, de realização pessoal. Três jovens de sorriso fácil, desprovidos de material mas equipadíssimos de vontade de trabalhar e aprender. Três jovens que são fãs do Nelson Évora, que gostam de correr e do corta-mato.

“ Eu podia ser um bom “stor” de física, a “stora” vai ser de certeza muito boa também!” diz o Manuel³⁵.

Coração Cheio. “

Companheiro de Viagem, 26 de Outubro

No início da viagem, propus à Bússola, criar um clube de atletismo com os aprendizes do ensino especial da escola (anexo 7). Esta proposta surgiu não só pelo gosto pela modalidade, como da prévia experiência com atletas do desporto adaptado. Ambicionava um grupo entre oito a dez super-atletas, mas só me foi possível contactar com quatro, pela compatibilidade e gestão de horários. Tal como acontece no desporto escolar, objetivei para este “clube” com o nome de “Colorir o atletismo”, proporcionar o acesso regular e de qualidade à prática desportiva, contribuindo para a promoção do sucesso escolar destes alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (“Programa do Desporto Escolar 2013-2017”, 2013).

Pinto (1995) declara que o desporto, praticado no contexto informal, como o caso de desporto escolar, contribui para o desenvolvimento global do indivíduo em todos os aspetos – no plano físico, social, intelectual, moral, e cultural, afirmando que o mesmo deve estar integrado no sistema educativo

Uma das tarefas impostas ao navegador o longo da sua viagem é “acompanhar o DE ou um clube de atividade interna no âmbito desportivo” (Matos, 2014a, p. 7) e, por isso, tomei a iniciativa de criar uma atividade extra para esta população educativa, que não tem no seu currículo escolar qualquer oportunidade de experienciar uma prática contextualizada, adequada e individualizada.

Ser a treinadora, a “professorinha mais linda”, a “estrelinha”, foi ocupar durante muito tempo um lugar de destaque nas vidas deles, foi assumir uma responsabilidade que não se compara com a gratidão do que recebi deles, do

³⁵ Nome fictício

que eles me ensinaram também, foi completá-los, construí-los como grandes desportistas e seres humanos, vê-los no bar e lanchar com eles, dizer a Ritinha³⁶ para não comer doces por causa dos diabetes, ensinar o Jorge³⁷ a apertar os cordões, dar-lhes mil abraços e beijos sempre numa luta constante de quem era o primeiro, foi ouvi-los a agradecer constantemente, nas palavras, nos atos e essencialmente no olhar.

“Que mais posso pedir eu às quartas-feiras? Saio do G5 completamente babada com estes 4 amores! Nesta hora que passo com eles só há espaço para a alegria, a bem-estar, a energia, o atletismo e a música. Nada disto é sentido por eles como uma obrigação mas como algo que lhes anima o dia, lhes traz felicidade. Trabalhar com pessoas assim, enche-me o coração.”

Companheiro de viagem, 8 de Fevereiro

“Colorir o atletismo” não foi o nome indicado para o clube, se fosse hoje dar-lhe-ia o nome de “Colorir as quartas-feiras!” porque foi de facto isso que eles fizeram nestes meses todos.

Escolhi o atletismo pois para além de ser a modalidade na qual tenho experiência de treino e contacto com pessoas com necessidades educativas especiais, reúne em si padrões básicos e naturais dos movimentos legados à espécie humana: o correr, saltar e lançar. A simplicidade da sua organização, o leque de disciplinas que o formam e os desafios que cada uma delas coloca a quem o pratica, faz desta modalidade fácil de difundir. Dado que cada disciplina apela a uma diferente intervenção das capacidades motoras e cognitivas, também nele o indivíduo pode encontrar novos desafios e conhecer os seus limites (Rolim, 2007). É claro que o atletismo implementado neste contexto não foi o atletismo escolar, nem tão pouco o atletismo institucional. Os objetivos a alcançar e as intenções na sua prática em nada se assemelharam aos da escola ou da competição. O clima em que estes super atletas praticaram a modalidade estava isenta de pressões, focado nas bases de coordenação e técnica de cada uma das disciplinas, e praticado através de tarefas lúdicas e atrativas. As preocupações, tristezas e derrotadas não tinham lugar no espaço e tempo dedicado a este clube.

³⁶ Nome fictício

³⁷ Nome fictício

“Com uma dor de cabeça gigantesca, e uma vontade diminuída, lá fui eu dar a minha aula à turma da felicidade. A I. até disse: “Vai, vai, que vens sempre de lá melhor!” E não é que ela tinha mesmo razão?! As poucas preocupações que demonstrou no decorrer da aula, a constante motivação e entusiasmo demonstrados, e as boas energias que transmitem provocam em mim um sentimento de bem – estar pouco fácil de explicar. E hoje a Pi voltou a correr 15 minutos, a M. não foi coordenada (como nunca é), a Van foi prestável como só sabe ser, e o J foi medalha de ouro como sempre ambiciona. A dona Adélia³⁸ correu, e ajudou a M., mesmo quando esta queria desistir. São 50 minutos ricos em momentos de diversão e aprendizagem, com direito a atletismo e dança, alongamentos e cambalhotas. Hoje alguém coloriu o meu dia, e não foi o sol.”

“Oh treinadora, em que dia começam os treinos para o ano?”

(e paira a tristeza...)

6.2. A tempestade

“Tanto frio, tanto vento, tanta chuva... e logo hoje que vou viver o primeiro corta mato mas agora do outro lado da moeda.

A tempestade...”

No dia 25 de Novembro de 2016, ainda a viagem mal começara, no porto da Quinta das Freiras, a tripulação vivenciou o seu primeiro de tempestade (literalmente).

Foi a primeira atividade desportiva organizada pelo grupo de EF da escola, na qual pudemos participar ativamente na sua realização e gestão. A Câmara Municipal disponibilizou recursos humanos para a montagem e desmontagem do recinto da prova, contudo, nós, navegadores, também ajudamos. Desde o início da atividade ao fim da mesma, foram-nos atribuídas algumas tarefas e distribuídas funções com vista a garantir o bom funcionamento de toda a atividade. Estas tarefas e funções, desde a limpeza do percurso, à confirmação dos participantes, do controlo do percurso e voltas ao apoio da logística, permitiram à tripulação se integrar na atividade e participar de modo entusiasta e festivo. Apesar do estado do tempo não ser o mais propício à prática, e da

³⁸ Nome fictício da funcionária que acompanha uma das alunas

grande parte dos alunos inscritos não terem comparecido, os participantes que contrariaram esta tendência demonstraram-se empenhados, competitivos, entusiasmados e felizes no decorrer de toda a atividade. O espírito de sacrifício, entre-ajuda, cooperação e motivação disseminou-se um pouco por todo o recinto e, embora o piso fosse um pouco irregular em algumas zonas do percurso nada travou os atletas de realizar uma boa prova.

As provas dividiam-se por escalões, com distâncias e percursos diferentes. Para organização dos atletas em prova, estes eram chamados e organizados atrás da linha de partida com antecedência, dando tempo àqueles que se encontravam mais longe para chegar ao local. Assim que os participantes de cada escalão se encontravam reunidos e os últimos aprendizes da prova anterior estavam na zona de partida era dado início à prova. Este mecanismo facilitou e rentabilizou os tempos de transição e de espera, que tendo em conta as condições meteorológicas que se fizeram sentir constituiu um ponto positivo na organização do evento.

No final da respetiva prova, cada aprendiz teve direito a um lanche distribuído pelos funcionários que colaboram connosco todos os dias no pavilhão da escola, dentro de uma espaço fechado, permitindo aos alunos se manterem abrigados no período de recuperação e lanche.

Terminada a atividade percebi que vivi muito mais intensamente o corta-mato, quando era participante, no entanto entendi que a logística em torno de um evento de estes é bem mais complexa do que esperava. Há muitas variáveis a negociar e controlar, é necessário ter 50 olhos e em todas as direções para perceber o que falta e o que se passa, e ter uma capacidade gigantesca de improviso e reação rápida a um estímulo para que nada seja descurado.

Alguns dos aprendizes da caravela da confusão participaram nesta prova, sendo que dois deles foram mesmo ao pódio. O friozinho na barriga que me lembro de sentir nas minhas provas, foram também sentidas neste dia, mas desta vez em relação a eles. Vivi as alegrias deles como se fossem minhas, e senti o orgulho gigante de um alguém que olha para um aprendiz como sendo seu.

Depois de terminado o evento, material arrumado, prémios entregues e roupa quente na pele, realizou-se o tradicional almoço do grupo de EF, no qual, infelizmente, não participei.

Desta experiência da outra face da moeda, para além do planeamento, execução e conhecimento, absorvi essencialmente as características de cada um dos elementos deste grupo de EF, sendo este um momento determinante para o resto da viagem no que toca às relações com os restantes navegadores desta expedição.

9.9. Uma presente Natalício ³⁹ (anexo 8)

Tal como o título indica, o torneio de voleibol realizou-se no último dia de aulas do primeiro período (16 Dezembro de 2016), sendo por isso encarado pela tripulação como um presente natalício. Este torneio foi organizado pelos quatro elementos da tripulação e pela Bússola e contou com uma participação em massa das diferentes caravelas de toda a expedição.

O voleibol foi a modalidade escolhida para a organização do primeiro torneio da tripulação, dado que esta foi a modalidade lecionada durante o primeiro período pela maior parte das caravelas do ensino secundário. Assim este torneio foi também uma forma de fechar um ciclo de ensino, com um torneio representativo de um evento culminante.

Esta atividade foi meticulosamente planeada, visto que foi a primeira que alguma vez organizamos. As nossas preocupações e atenção para todos os pormenores foi redobrada desde o regulamento da atividade, às fichas de inscrição, ficha técnica, *roulement* de jogos e espaços, construção dos diplomas de participação e organização do material necessário para o decorrer da mesma. Aquando do planeamento do dia de competição em si, tivemos em atenção toda a ajuda interna e externa à escola, nomeadamente a colaboração de antigos professores estágios, de uma professora investigadora, dos alunos das caravelas comandadas pela tripulação, dos aprendizes do desporto escolar de voleibol e dos professores do grupo de EF.

Chegado o dia da atividade, com um dos membros da tripulação doente, a azáfama na minha cabeça cresceu. Tudo aconteceu naquela manhã: trânsito infernal, despertadores que não tocaram, redes que teimavam a dificultar-me a vida, cabos que não encaixavam.

³⁹ Partes deste texto foram elaborados e partilhados pela tripulação.

“8h – O pânico, não está ninguém no pavilhão e agora?

8h40 – Catástrofe, continua a não aparecer ninguém, se calhar vou eu por mãos à obra!

Entre 3 redes, 4 postes, som, mesas, marcações de campo, o que escolho fazer primeiro?

Hm, redes e postes. Recrutar mão-de-obra e vamos lá a isto!”

Companheiro de viagem, 16 de Dezembro

Depois de cinco ataques cardíacos, roer quatro ou cinco unhas, todos os elementos da tripulação apareceram e assumiram os seus papéis, com auxílio dos restantes navegadores. Estes imprevistos motivaram alguns constrangimentos na organização da atividade, que devido à colaboração dos aprendizes da minha caravela de sonho (um deles assumiu mesmo o papel do tripulante que estava doente) foram atenuados.

Os jogos realizaram-se pela ordem indicada no *roulement* pré elaborado, de modo a evitar um tempo morto excessivo entre os jogos de cada uma das equipas, e tentando reduzir o tempo de atraso que o torneio adquiriu. As equipas que iriam jogar eram chamadas e informadas do seu campo de jogo através de um sistema de som que foi instalado no pavilhão, decorrendo sempre três jogos em simultâneo. Como esperávamos e prevemos, a estratégia de organização e rotação de jogos verificou-se eficaz, implementando dinâmica e fluidez ao torneio.

Durante um dos jogos do torneio masculino verificou-se um problema de arbitragem, que foi prontamente resolvido. Verificamos que uma das equipas em competição não estava a realizar a rotação de jogadores em campo conforme o regulamento oficial da modalidade de voleibol, aspeto que não foi detetado precocemente pelo árbitro no decorrer do jogo. A solução debatida e encontrada foi anular o jogo em questão e repeti-lo até aos cinco pontos. Desta forma, a calendarização dos jogos não foi severamente afetada, e todo o problema se resolveu no imediato.

A adesão ao torneio foi maior do que esperávamos, assim nesta atividade participaram vinte e nove equipas no total, das quais catorze eram mistas, nove masculinas e seis femininas. No torneio de equipas mistas e masculinas, as finais foram disputadas entre as quatro turmas dos navegadores do NE, tendo

sido um excelente indicador de consolidação de aprendizagens e um transbordar do nosso primeiro sentimento de missão cumprida e orgulho.

No que diz respeito ao ambiente vivenciando ao longo da manhã, foi perceptível a competitividade, entrega, esforço, dedicação e muita festa entre os aprendizes e mesmo entre navegadores. Começando nos festejos coreografados, à ornamentação natalícia dos equipamentos, ao incentivo das bancadas julgo que este foi culminar do primeiro período efusivo, agradável e feliz para todos. A relação entre navegador e aprendiz intensificou-se neste dia, já que o apoio foi incondicional de parte a parte e, tanto nas vitórias, como nas derrotas, o sentimento foi partilhado em conjunto.

“Em suma, percebemos, com este torneio, que a organização de uma atividade na escola acarreta muita responsabilidade e, sobretudo, um planeamento meticuloso. É crucial um constante supervisionamento, comunicação e alerta para todos os aspetos que ocorrem em simultâneo num torneio, assim como a colaboração e o auxílio incondicional da comunidade escolar, pois só desta forma se diminui a probabilidade de surgirem situações inesperadas e desagradáveis. Percebemos ainda que, apesar de alguns alunos não se envolverem muita intensamente na disciplina de EF em contexto de aula, nos momentos de competição é visível o entusiasmo, afinco/empenho e envolvimento no jogo, levando-nos a crer que é necessário transpor esta componente do desporto para aulas, para que tenhamos alunos mais felizes, empenhados e bem-sucedidos.”

9.10. Uma jornada de sonho – A semana dos 22 tempos

“Estou a adorar ser professora “a sério”. Pensei que às 14:57 já estaria cansada e sem paciência para os meus ferraris. Mas agora, depois de dar 4 aulas estou muito satisfeita e feliz com a minha manhã e o que proporcionou, a mim e aos alunos das turmas com quem partilhei o meu conhecimento. Apesar de perceber agora que existem muitas rotinas e hábitos que precisam de ser impostas, as aulas foram todas rentabilizadas ao máximo, mesmo aquela que se reduziu a 20 minutos devido ao

atraso dos alunos. Todos me perguntaram se lhes iria dar mais aulas, com a esperança de uma resposta positiva, e reconheceram que aprenderam algo novo e não se limitaram a jogar “ao monte e fé em deus” (como eles próprios referiram). Que sentimento de utilidade e de missão cumprida.”

Reflexão da aula 24 e 25 de Futsal, 20 de Fevereiro

Ao contrário das tripulações das viagens anteriores, a nossa foi privilegiada e presenciada com uma experiência única e marcante. A oportunidade de viver uma semana em que lecionamos vinte e dois tempos letivos a diferentes caravelas, de diferentes anos e ciclos, dos desiguais navegadores do grupo de EF, revelou-se (mais) uma reviravolta inesperada na viagem e na minha vida. Quando o Bússola nos direccionou para uma semana de “professor a tempo inteiro” de imediato pensei que não iria gostar, que iria ser demasiado cansativa, stressante, enfadonha, que o ano de sonho que estava a viver, iria desvanecer por ter de vivenciar a rotina de um navegador a tempo inteiro. A ansiedade criada em torno desta semana fez-se sentir antes sequer de esta começar, e os sentimentos negativos em relação à mesma foram donos e senhores do pensamento desta EE.

“Vamos lá planear as aulas para a caótica semana que se aproxima. Estou mesmo ansiosa e receosa. Serei capaz? Irei deixar de gostar de ser professora? Será que afinal este não é o meu destino e a minha missão? A ver vamos.”

Companheiro de Viagem, 20 de Fevereiro

A verdade é que esta foi das maiores e agradáveis surpresas da viagem. O primeiro dia foi de loucos, a correr de espaço para espaço, a apresentar-me vezes sem contas, a perceber o quão motivados os alunos podem ficar por verem o meu entusiasmo e felicidade em partilhar com eles alguns minutos de sabedoria e suor. Cheguei à lição com a minha caravela exausta, mas feliz e radiante com as seis lições que tinha dado de manhã. Pensei que a bateria já tinha esgotado, mas verdade é que para se fazer o que se gosta há sempre tempo e energia, e lá dei eu mais 100 minutos de atividade e aprendizagem intensa. O segundo dia, com as baterias recarregadas e as expectativas nas alturas não desiludiu, e aos poucos percebi que isto é o que quero fazer para o resto da minha vida. Quem diria...

Depois desta semana metade da Nau passou a conhecer-me e em cada esquina, cada canto estava alguém a esboçar-me um sorriso a dizer-me bom dia, ou a perguntar quando voltava a dar-lhes aula. Foi uma semana de sonho, rica em relações, aprendizagens, valências e sentimentos positivos, que me integrou ainda mais na comunidade escolar. Nesta semana percebi ainda a realidade da multiculturalidade, da diversidade e da diferença, pois tive de lidar com uma grande variedade de caravelas e aprendizes, que reagem de modo diferente aos variados estímulos, que precisam de mais ou menos atenção, mais ou menos preocupação. Coube-me a mim, adaptar-me ao contexto e rentabilizar ao máximo as potencialidades de cada indivíduo, as particularidades da caravela. Senti que o que a nossa profissão precisa é de gente com vontade e entusiasmo.

9.11. Taça da Liga de Futsal

A MODALIDADE. A EUFORIA. A COMPETIÇÃO. O ENTUSIASMO DOS “FERRARIS”

“O segundo momento de convívio com a minha turma fora do contexto de aula. A loucura e o caos instalado no autocarro ao som de Quim Barreiros e Rebeca. O que vale é que são todos bons cantores (só que não)!”

– *“ Oh Stora ali come-se os melhores cachorros de Gondomar!”*

– *“ Oh Stora eu moro ali!”*

Pois, mas eu não sei onde estou.

- *“ Eu não nasci aqui!”*

Companheiro de viagem, 23 de Fevereiro

Na mesma semana em que vive a semana de sonho, a Nau em conjunto com a Câmara Municipal de Gondomar dinamizou uma atividade para as caravelas de secundário. No âmbito das atividades de Gondomar: a cidade europeia do Desporto, foram-nos oferecidos bilhetes para assistir aos jogos da *final four* da Taça da Liga de futsal.

O primeiro jogo começou às 11h00 e de imediato todos os meus alunos tornaram-se relatores do jogo. Reportaram-se aos conteúdos que aprenderam, constataram os princípios táticos, e nesses momentos tudo fez mais sentido. Afinal a “s’tora” até soube ensinar.

Terminado o jogo, rumamos ao Parque das Merendas. Uns foram ainda comprar o almoço e qual é o meu espanto quando me aparecem de frango no churrasco no saco e 1 litro de pepsi na mão. Resumindo um verdadeiro piquenique com direito a panados, muslitos e rissóis.

“Seguidamente, eu fui com a minha turma tomar café a uma pracinha ali perto, e fomos aproveitando para falar e conhecermo-nos fora do que é a relação de professor-aluno. Ainda troquei umas receitas saudáveis com a “Nokas”, fiquei a saber que o “Saúde” prefere ir para o ISEP, que o “Pudim” e o “Chicanas” têm uma relação amor/ódio, que o “Jorge” tem imensos problemas com o seu físico e que o “Tinoco” tem família em Amares. Este dia encheu-me o coração por todo o que partilhei com eles e tudo que eles me permitiram saber sobre eles.

Esta tarde ficou ainda marcada pela lesão do “Rafa” surfista da turma da minha colega que decidiu magoar-se no pé. (Lá fui eu com ele às costas, para que a colega resolvesse toda a logística de ir com ele ao hospital e orientar os alunos dela a ficar comigo e com o outro tripulante) Pelas constantes abordagens à malta do clube (“El a s’tora é bue conhecida no futsal” ... RISOS), e pela felicidade imensa de que é ver que os alunos partilham os nossos gostos e valores.

9.12. Dia (mais que) *Fitness* (anexo 9)

Esta atividade foi realizada no dia 3 de Abril de 2017, (penúltimo dia de aulas do segundo período) e contou com a participação de toda a comunidade escolar.

Inicialmente planeado para o último dia do segundo período, este teve de ser antecipado devido à visita do Secretário de Estado às instalações da Nau.

A organização deste evento, tal como o torneio de voleibol, ficou a cargo da tripulação e da Bússola e a preparação do mesmo começou com um mês de antecedência (início de Março). O planeamento deste dia não exigiu tarefas complexas e demoradas, e foi realizado nas horas de serviço da tripulação. Tendo em conta que apenas eu estava ligada ao mundo do *fitness*, grande das tarefas associadas à seleção dos professores convidados e aulas adequadas ao nível de condição física do geral da comunidade escolar foi-me atribuída. Como a participação não seria remunerada e exigiria alguma flexibilidade de horários, a minha experiência neste mundo foi uma mais-valia para a realização do evento.

Depois de definida a lista de convidados e respectivas modalidades, procedeu-se à elaboração do cartaz de divulgação, esclarecendo os horários, a ordem das aulas, o espaço e o público a que se destinava a atividade. (Anexo 9) O acesso aos recursos materiais (palco, microfones, colunas e televisão) não foi um problema e a cedência do pavilhão G4 pelos professores com aulas de EF nesse dia não se constituiu um entrave, os quais dispensaram os seus alunos para a atividade, juntando o útil ao agradável.

Na sexta-feira que antecedia o evento, começamos a montagem do espaço onde iria decorrer o mesmo, sendo deixado os palcos e o sistema de som preparado para eventuais atrasos. A divulgação e publicidade foi conseguida através da afixação dos cartazes produzidos em locais estratégicos da escola, sendo complementada pela conversa e diálogo com a comunidade escolar.

O objetivo primordial desta atividade foi sentir a pulsação da EF na nossa Nau, e mostrar as suas valências não só motoras mas também sociais.

No dia da atividade propriamente dita, toda a gente assumiu o seu papel como definido na ficha técnica, não havendo por isso contratempos. Tendo em conta a minha profissão fora da escola, lecionei duas das aulas do evento, a de *tabata* e o *tag team aerobic level*, em conjunto com dois colegas de tripulação. Para além disto, tive de articular toda a dinamização da atividade com a minha missão de motorista de um dos professores (boxe).

A adesão à atividade foi bastante satisfatória, no entanto se tivesse havido mais colaboração dos navegadores das outras disciplinas, a adesão seria aumentada. Dos participantes presentes, senti um pudor inicial que foi desvanecendo à medida que o tempo passava e o número de participantes aumentava.

Terminamos o dia com a fixação da reportagem fotográfica do evento num dos principais corredores da escola, com um sentimento de objetivos cumprido.

Todo o esforço, *stress*, empenho e suor deixados no ginásio valeram a pena, e todos os intervenientes viveram momentos de felicidade e estase autêntico. Grande parte da comunidade escolar nunca tinha experienciado e vivido momentos semelhantes ao proporcionado, nunca tinha experimentado aulas de *fitness* e este é também um dos motivos que leva a Bússola a querer repeti-lo a cada nova viagem.

9.13. Viagens, deslocações e não só

Em todas as deslocações, viagens, expedições existem sempre histórias, peripécias para contar. Seja por bons ou maus motivos, as saídas da caravela para outros oceanos são sempre memoráveis.

A nossa expedição a Maфра não foi exceção, pois foi nesta que nos apercebemos de facto das personalidades, dos gostos, dos hábitos e modo de estar dos nossos aprendizes. Por estarem num ambiente descontraído, onde não têm nenhuma tarefa para realizar, eles mostram a sua essência sem pudores, e revelam informações que em contexto de aula seria impossível.

Neste dia levantei-me especialmente bem-disposta (coisa difícil para quem tinha dormido três horas), partindo da escola pelas sete da manhã para o que foi uma expedição inesquecível e cheia de imprevistos.

A começar pelos transportes, em que apenas uma das quatro camionetas disponibilizadas, chegou em boas condições ao Porto, às avarias, vidros partidos, horas de espera na estação de serviço, tudo aconteceu neste dia! Felizmente na viagem de ida os “ferraris” estavam calmos e adormecidos (literalmente) por isso tudo foi tranquilo.

Chegando a Maфра, e depois de toda a gente fazer uma visita ao WC do palácio, encaminhamo-nos para uma sala onde assistimos à peça de José Saramago, O Memorial do Convento. Também no meu décimo segundo ano fui a Maфра assistir a esta peça, mas o sentimento de algo novo foi o mesmo. Terminada esta atividade fomos todos almoçar para o parque de merendas situada na lateral do convento, onde percebi que a turma se dividia em três grupos. Até então, e depois de sete meses percebi que a turma não funcionava como uma equipa fora das minhas aulas, mas que dentro delas nunca isso foi fator influenciador dos processos sociais e relacionais. Depois de meio quilo de rissóis, cinco chouriças assadas e um café fraco, dirigimo-nos ao palácio para fazer a visita guiada ao mesmo. Tendo em conta as personagens desta caravela, achei que teria de tomar um papel de polícia, não fossem eles abusar da brincadeira com a guia. Surpresa a minha e sorte a deles que a guia, era uma versão mais velha deles. Capaz de fazer piadas inteligentes e transmitir as informações de forma cativante. Depois de muitas fotografias e vídeos, tesourinhos deprimentes guardados sobre a minha pessoa, dirigimo-nos para o autocarro, onde a festa

durou até ao Porto. “Tivemos tudo a que tínhamos direito”, *karaoke*, música pimba, kizombas foleiras e sonecas com direito a partidas. Do “senhor motorista ponha o pé no acelerador” às ovações à professora de matemática, do “oh Guidinha não nos abandone” aos Xutos e Pontapés, percebi a sorte que tive com a minha primeira caravela.

9.14. Um Adeus Emotivo (anexo 10)

Esta atividade foi realizada no dia 2 de Junho de 2017, apesar da sua primeira data apontar para dia 21 de Abril.

Se tivesse de eleger uma das três atividades organizadas pela tripulação como “a menina dos meus olhos” seria esta. Por ser a minha modalidade, por ser a que organizei em conjunto com o meu colega Pedro, por ser a última e a mais desejada pelos aprendizes.

Esta atividade foi realizada no âmbito da Cidade Europeia do Desporto (anexo 10) e por isso contou com o auxílio e patrocínio da Câmara Municipal de Gondomar. Nela participaram três escolas, num total de seis equipas, três femininas e três masculinas.

Tendo em conta que eu e o meu colega já tínhamos vivenciado um torneio bastante idêntico (porém do ensino básico), decidimos aproveitar a sua principal estrutura, tentando melhorar ao máximo os diversos pontos menos positivos que denotamos. Começamos por contactar todas as escolas com ensino secundário do concelho de Gondomar para participarem neste torneio com duração de sensivelmente seis horas, e apenas duas das cinco escolas contactadas deram resposta positiva ao nosso contacto. Isto deveu-se essencialmente a atividades simultâneas nas escolas contactadas.

Depois da confirmação tardia das equipas, preocupamo-nos em reunir rapidamente o material necessário para que, no dia do torneio bem cedo, fosse montado tudo da maneira mais rentável e célere.

Com o intuito de enriquecer ainda mais o programa desta atividade, decidimos contactar alguns jogadores de alto rendimento da modalidade e por isso também este foi dos primeiros pontos a definir., Numa fase inicial ambicionamos alargar este torneio à vertente federada (clubes), em horário pós laboral, mas devido a

fases finais de campeonatos nacionais ou período de férias dos jogadores esta intenção não foi passível de ser concretizada. Como referi anteriormente a primeira data definida apontava para primeiros dias de aulas do terceiro período, no entanto uma greve inesperada anulou todos os nossos planos.

Chegado o dia da atividade, toda a tripulação assim como a Bússola, apresentou-se bem cedo na escola para iniciar os preparativos para o que prometia ser um dia fantástico. Preparámos as mesas da logística, de som e de jogo, os bancos para as cada uma das equipas se instalar devidamente identificado, a afixação do quadro competitivo e esperámos pela chegada das equipas, que se revelou mais demorada do que o esperado. O atraso consequente da demorada chegada das equipas influenciou o tempo de jogo que de trinta minutos, passou para vinte e seis minutos corridos nos masculinos e vinte nos femininos.

Na parte da manhã, tudo correu como o previsto, jogos bem disputados, bancadas cheias, cânticos e gritos de apoios e um sentido gigantesco de *fair-play*. Com a devida adaptação, cumprimos o horário e antes da uma hora da tarde, já tínhamos realizado os seis jogos previstos.

No intervalo de almoço, deu-se a palestra e conversa com os jogadores de alto rendimento convidados a participar e dar o seu parecer sobre a modalidade aos participantes da atividade, proporcionando-lhes um momento de lazer, construção e conhecimento. Como já esperávamos esta atividade teve uma grande afluência dos alunos que, de pergunta em pergunta satisfizeram a sua curiosidade perante jogadores internacionais e ex-internacionais da seleção portuguesa de futsal, campeões universitários e campeões das taças nacionais. No fim, os atletas acederam aos habituais autógrafos e fotografias, que provocaram sorrisos, histeria e brilho nos olhares.

Da parte da tarde realização as tão esperadas finais. Os horários foram cumpridos, e os festejos efusivos criaram um ambiente de Liga dos Campeões no Pavilhão da Escola Secundária de Rio Tinto, que em minutos se transformou no Estádio Santiago Bernabéu. Após todos os festejos serenarem, procedemos à entrega de prémios realizada pela vereadora da educação que fez questão de estar presente no evento.

Nesta atividade fui ainda responsável por orientar a equipa feminina que representou a nossa escola e que para felicidade minha foi a vencedora do

torneio. Assim, para além das funções de organização e gestão do evento (juíza de mesa, secretariado etc.) fui também treinadora e participante da festa do futsal.

No fim, perante a vitória dos nossos dois escalões (masculino e feminino), os festejos emergiram de forma natural. Senti-me uma aluna de novo, acabada de ganhar um torneio de desporto escolar, levando-me a recuar 7 anos de vida e lembrar tudo o que o desporto escolar e atividades desportivas me proporcionaram. Nesta altura a saudade e a nostalgia surgiram, por ser a última atividade organizada por esta tripulação, por ter vivido um ano incrível e por saber que este não se irá repetir, não da maneira intensa e feliz com que foi vivida.

Saudade é o que fica do que já foi.

9.15. A Rota das Especiarias

“Hoje foi dia de lançar um desafio à turma. Desafiei-os a fazer uma alta definição da pessoa que são, dos gostos que os caracteriza, e do que não gostam. Tentei despertar neles curiosidade sobre o assunto para que mais tarde este desafio se torne significativo não só para mim, mas também para eles. Vamos lá ver o que estas cabecinhas pensadoras têm para me mostrar.”

Companheiro de viagem, 30 de Outubro

Desde o dia um que ambicionei ter um conhecimento profundo sobre os aprendizes que ia ter a meu cargo. Desde o dia um que me preocupei em que eles me conhecessem, da forma mais pessoal e genuína possível. Desde o dia um que os incentivei a serem o mais transparentes e honestos possíveis. Assim, após um mês do primeiro contacto com a caravela, incentivei todos os aprendizes a apresentarem-se a mim como se eu não os conhecesse, como se eu nunca me tivesse relacionado com eles, pedindo que me dessem a conhecer coisas que eu não sabia.

“Caros engenheiros de obras feitas, um desafio: Cada um terá de criar um documento em que se definam enquanto pessoas. Nada de muito extenso. A ideia é descreverem-se, falar sobre o que gostam e não gostam, as vossas ambições e sonhos de vida. Têm até dia 10 de Novembro.DEAL?”

Grupo virtual de turma, 29 de Outubro

Esta foi uma dinâmica desenvolvida ao longo da viagem que fortaleceu não só as relações entre mim e a caravela mas também intensificou o sentimento de curiosidade sobre o que eu achava de cada um deles. Após a receção das “altas definições” de cada um, foi-lhes atribuída uma especiaria, de acordo com as características e opinião que tinha e tenho de cada um deles. (Anexo 11)

O segundo desafio associado a esta dinâmica foi descobrir o porquê da especiaria atribuída e dissertarem sobre essas razões. Alguns dos alunos acertaram em cheio, outros passaram bem ao lado do alvo, mas todos demonstraram empenho e curiosidade em perceber o que eu penso deles (ao ponto de perguntarem ao professor de Português a história do gengibre) como é visível nos excertos seguintes:

“Salsa :

Pesquisei sobre a “salsa” e foi a isto que cheguei.

Além de ter ido ao encontro de promoções até 50% de desconto na Salsa e a ritmos latinos tais como mambo, rumba e cha cha cha, aos quais teria jeito para dançar se não tivesse “pés de chumbo” (risada da professora) ... (outra risada por eu ter adivinhado que ia acontecer), estas foram as características que penso que associou à minha personalidade:

-Antigamente os Romanos usavam esta planta não só para enfeitar pratos como também porque acreditavam que esta absorvia gases nocivos. Associo este tópico ao facto de ser uma pessoa que não se deixa afetar por comentários ou influências negativas e/ou para proteger os próximos de serem afetados pelos mesmos.

-A salsa é também uma planta que tem propriedades nutritivas que ajudam a circulação do sangue e previnem acidentes cardiovasculares. Tal propriedade faço analogia ao facto de poder ajudar alguém que se sente em baixo e demonstrar a este(a) caminhos por onde não passar pelo mesmo.

Nisto tudo concluo que a professora me vê como uma boa pessoa, pronta para ajudar, com sentido de humor e capacidade para ter melhor desempenho em composições de português (acabei de confirmar o terceiro tópico e a professora riu-se outra vez).”

“

“Alcaparra:

A alcaparra é uma especiaria que nunca ouvira falar. Como não sabia o que era, fui investigar um bocado. Tentei também perceber a maneira de a professora nos relacionar a estas especiarias, e pensei que fosse pelos benefícios das mesmas. Se estiver então correto, a minha especiaria tinha (na antiga Grécia) e tem ainda hoje propriedades calmantes, é uma estimuladora de apetite e tem diversas características

que promovem uma vida saudável. Como isto se relaciona a mim é que é a parte um pouco mais difícil, mas acho que consigo mais ao menos perceber. Estive a reler os meus "gostos/desgostos" que enviei a professora e percebi que lhe fiz passar uma imagem de uma pessoa que não se preocupa muito com o mal e gosta muito do bem, o que faz de mim uma pessoa muito calma nesse aspeto. Não gosto de ter grandes preocupações e também encaixa aí muito esse aspeto calmante da alcaparra. Em termos de estimulador de apetite, é um pouco difícil a relação a mim mas também tinha dito que gostava muito de promover bons climas e de estar em grupo, então talvez por ter uma postura super positiva e de conseguir mesmo com que hajam bons momentos de grupo, as outras pessoas queiram sempre voltar a estar comigo e experienciar mais momentos agradáveis. Também li que na antiguidade era uma especiaria só para classes altas então também poderia usar esse argumento para dizer que sou difícil de alcançar e tudo mais, mas não ache que isso se reflita em mim.

Acho que é isto professora, não sei mais o que possa dizer."

"Salsa – B

-Planta

-Molho picante

-PEqueno vulcão

-Homem presumido

-Mascarado que tenta excitar o riso

Planta que se reproduz num ambiente ensolarada com um melhor desenvolvimento entre março e agosto precisando de ser bem irrigada mas sem exageros, demorando algum tempo a germinar. É também resistente a oscilações de temperatura. Antigamente era uma planta usava para decoração e retirar o cheiro do ar repleto de álcool também ligada a força do mal pois algumas pessoas acreditavam que a semente possuía um poder maléfico porque as suas raízes e folhas podiam ser usadas em rituais de magia para a destruição do inimigo. A salsa era também utilizada nos funerais mas nesse caso, com a intenção de purificar o ar e facilitar a passagem do corpo para o outro mundo.

Caracterizo-me salsa por ser:

-"pequeno vulcão": que raramente explode

-planta que gosta de "ambientes ensolarados": eu adoro temperaturas amenas e sol.

-planta que "precisa de ser bem irrigada": isto é, precisa de água, de um solo húmido.

Identifico-me por gostar de piscina.

-lenta a "germinar": como demora tempo a crescer, podemos considera-la preguiçosa o que também me caracteriza.

- "usada para purificar o ar": quer isto dizer, que sou uma pessoa pacífica."

Após receber a interpretação de todos, procedi à explicação do porquê da atribuição de cada uma das especiarias, a qual entreguei num envelope no último dia da vida escolar deles. O Baile de Finalistas.

"A missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, na internet. A missão do professor é provocar inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade." Alves (2011) Foi isto que quis provocar nos meus alunos, a curiosidade para o que eu acho de cada um deles, quais são as suas características mais visíveis, o que transmitem às pessoas. Esta foi uma das estratégias aplicadas para aproximar-me dos elementos da caravela e fortalecer a relação com eles estabelecida.

Canto VII

7.1. Pertença, Competência e Identidade

Todo o desempenho que a viagem exigiu, resultou na forma mais indicada na promoção da construção da identidade profissional, uma vez que através da partilha dos problemas que emergiram da ação resultou o desenvolvimento do espírito colaborativo e das competências argumentativas e comunicativas, escritas e orais (Matos, 2014). Este processo de partilha mostrou ser, numa fase inicial, o aspeto mais evidente de evolução de todos os membros da tripulação, onde todos discutiam, comentavam e opinavam acerca das suas vivências. Observações e pontos de vistas, que auxiliaram a colmatar das lacunas de cada um. Com o decorrer da viagem, esta partilha manteve-se no seio de alguns membros da tripulação, que felizmente souberam sempre vê-la como uma mais-valia, fazendo-o de forma natural e espontânea todos os dias, nas aulas, depois delas, no bar, nos intervalos de almoço e fora da Nau. Se por um lado retirei benefício do olhar externo dos meus colegas de tripulação para melhoria da minha ação pedagógica, por outro, a observação das lições calendarizadas contribuiu para o aperfeiçoando da minha lente de análise, capacidade crítica, reflexiva e argumentativa. Com o decorrer da viagem a partilha de experiências e opiniões não se limitou ao aquário e estendeu-se a outros navegadores da Nau, pertencentes ao grupo de EF, mas também a docentes de outras disciplinas, com os quais convivi na sala de descanso, principalmente nas horas de almoço, e funcionários. O contacto estabelecido com os outros navegadores e funcionários possibilitou-me alargar horizontes, ter outras perspetivas, reformular conceções quer sobre a escola, quer sobre ensino e perceber o modo de funcionamento dos mais variados cargos e funções que não tive a oportunidade de ver, conhecer e vivenciar. Para Nóvoa (2009, p. 3) “*é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão*”, ideia com a qual concordo e que experienciei ao longo de toda a viagem.

Foi preponderante durante toda a viagem questionar, refletir e dar significados aos conhecimentos adquiridos. Segundo Matos (2014, p. 3) o objetivo desta viagem passa pela “*formação de um professor profissional, promotor de um ensino de qualidade*”, “*um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes*”. Para (Alarcão, 1996) , através do ciclo reflexivo,

os navegadores estabelecem uma interação e relação entre a teoria e prática, entre o saber documental e o saber experiencial, que conduz ao desenvolvimento da competência profissional. A mesma autora considera que o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso. Para mim e para a minha prática, a reflexão exigiu ultrapassar a barreira da descrição, teve sim de partir da análise da praxis para interpretar ações, evidenciar problemas e encontrar soluções. A constante reflexão crítica sobre a atuação pedagógica tornou-se num catalisador de competência profissional, uma vez que a constante imergência na ação docente constitui o principal requisito para a identificação de falhas, vazios e problemas e colmatação dos mesmos.

A reflexão crítica é e foi assim uma introspeção minha, objetivando a otimização da minha intervenção futura, perspectivando novos desenrolares e reformulações de práticas. Segundo Alarcão (1996) o pensamento reflexivo abre a oportunidade de antecipar a ocorrência de fenómenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas consequências, ou seja, permite evitar ou minimizar os inconvenientes ou prolongar a duração das vantagens. Posto isto o destaque atribuído à prática reflexiva foi o ponto-chave para o meu crescimento profissional, tornando-se indispensável ao longo desta viagem (e das que virão) não só pelo aprimoramento das práticas de lecionação, intervenção e resolução de situações imprevisíveis, como também pelo despertar da sensibilidade para pormenores encobertos, sobre os quais, talvez, nunca me teria debruçado se não assumisse uma atitude de *introspeção e procura incessante de perceber o porquê dos acontecimentos. No fundo, a “reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de promover alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade”* (Alarcão, 1996, pp. 57-58).

Relativamente ao desenvolvimento de competências de comunicação (orais e escritas) e de argumentação, este foi possível devido à realização de tarefas diversificadas. As reuniões em tripulação, a lecionação das lições e das quartas mágicas, a realização de reflexões de aula bem fundamentadas, a construção do Projeto de Formação Individual (PFI). Acredito que ao longo da realização dos documentos pedidos evidenciei uma escrita adequada e coerente na articulação das ideias e das normas estabelecidas.

No que diz respeito às atividades, vivências e marcos importantes na construção da competência e pertença profissional, essas foram já relatadas e refletidas ao longo deste documento, no canto VII, e por essa razão, não serão aqui novamente mencionadas, numa tentativa de evitar a repetição e extensão das páginas do documento.

Recorrer à investigação como meio de entender e informar a prática e os problemas da mesma, por meio de um estudo de investigação realizado, contribuiu igualmente para o crescimento profissional. Assim, “(...) *as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores espírito de pesque próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento da educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude de atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem...*” (Alarcão, 1995, p. 2) “*Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução*” (p.6).

Todos os pontos anteriores contribuíram para o sentimento de competência e pertença na profissão, bem como para construção e complementaridade da minha identidade profissional e pessoal. Considero que este foi o primeiro tijolo da construção de um castelo, e enquanto profissional e pessoa anseio por mais viagens, por mais anos letivos e por mais aprendizagens. Considero-me mais competente, experiente e situada mas não satisfeita e saciada com a quantidade e qualidade de aprendizagens e conhecimentos que trago comigo. Um navegador com tamanha responsabilidade como a do professor deve estar sempre na vanguarda das tendências escolares e didáticas, deve por isso procurar formação e atualização, não deixando os seus conhecimentos e estratégias descontextualizadas com o público-alvo e o mundo em que vivemos. O navegador deve entrar num processo de vaivém constante, levando a transformações no seu conhecimento e consequentemente, a investigações futuras sobre as mais diversas problemáticas (Oliveira & Serrazina, 2012).

Canto VIII

8.1. Cabo das Tormentas: Percepção acerca da Prática Pedagógica numa turma de 5º ano: os dilemas encontrados na relação pedagógica e as estratégias implementadas por uma estudante estagiária

Resumo

Este estudo baseia-se na ideia defendida por Day (1999; 2001; 2004; 2007) do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, que pressupõe a articulação entre as perspetivas pessoal e organizacional, a conceção da mudança e da inovação como estratégias de desenvolvimento, e o reconhecimento de que a comunidade educativa se desdobra em múltiplos contextos, concêntricos ao contexto onde o processo de ensino-aprendizagem tem lugar. Este estudo surgiu das inquietações de uma estudante-estagiária no decorrer da prática pedagógica com os alunos do 2º ciclo, que no primeiro momento de prática pedagógica na turma partilhada, foi confrontada com um inesperado sentimento de insatisfação, desgosto e impotência na lecionação dos conteúdos a crianças tão irrequietas, ruidosas e com pouca percepção de jogo. Assim, com vista a resolver esta mesma insatisfação/dificuldade em agir perante esta faixa etária, e a implementar estratégias que incrementem quer a relação com os alunos, quer o processo de aprendizagem a mesma decidiu proceder à análise desta mesma prática, avaliando e confrontando sensações, estratégias e resposta às estratégias nos três momentos lecionação que vivenciou com o 2º ciclo. A investigação-ação aparece como o *design* adotado, na medida em que a sua metodologia se adequa à investigação do contexto de E/A e responde à necessidade de identificar transformações que se vão operando ao longo do processo, seja ao nível das percepções seja ao nível da ação, recorrendo-se à recolha de dados através de ciclos de observação mútua de aulas, da escrita reflexiva e da reflexão colaborativa dos professores participantes entre si. Assim a abordagem metodológica de natureza qualitativa incide sobre as experiências vividas pelos indivíduos, o modo como as experiências são percebidas, os sentimentos e as atitudes, enfatizando o comportamento humano e a interação social. **PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional, Investigação-Ação, Reflexão, Supervisão Pedagógica, Transformação.**

Abstract

This study is based on the idea advocated by Day (1999, 2001, 2004, 2007) of professional and personal development of teachers, which implies a link between the personal and organizational perspectives, the conception of change and innovation as development strategies, and the recognition that the educational community unfolds in multiple contexts that are concentric to the context where the teaching-learning process takes place.

Action research appears as the design adopted, to the extent that its methodology is suitable for the investigation of the teaching-learning and addresses the need to identify changes that are operating throughout the process, whether at the level of perceptions or at the level of action, resorting to collecting data through cycles of mutual observation of lessons, reflective writing and collaborative reflection of the participating teachers. Thus the methodological approach of a qualitative nature focuses on the experiences lived by the individuals, the way the experiences are perceived, the feelings and the attitudes, emphasizing the human behavior and the social interaction.

This study was born due to the restlessness of a student-intern during her practice with her 2º ciclo students. Right at the beginning of her job as a teacher sharing the class with other comates, she was confronted with an unexpected feeling of “not being enough”, discontent and disability to teach items/issues to so restless, noisy, caring and unprepared for game perception young kids. So, bearing in mind the need to solve this difficulties/insatisfactions facing such young students, and implementing strategies which would enable them in their/our relationship, as well as the process of learning, the teacher decided to study thoroughly her practice, assessing and confronting sensations, strategies and answers to those strategies in the three moments she experienced with these 2º ciclo students.

KEY-WORDS: Action-Research, Pedagogical Supervision, Reflection, Teachers Professional Development, Transformation.

Introdução

A principal função do professor é ensinar e ensinar não é só transmitir o conteúdo ou o conhecimento. Ensinar é estimular e conduzir o aluno ao sucesso nas suas aprendizagens (Aranha, 1992, cit. por Fernandes & Veloso, 2013). É assim indiscutível o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de E/A, pois é através dela que se criam e estabelecem relações interpessoais (professor-aluno) e se transmitem conhecimentos, estando a eficácia pedagógica intimamente ligada com a capacidade de comunicar (Mesquita & Rosado, 2009). No entanto, proporcionar momentos de sucesso nas aprendizagens, e torná-las significativas acaba por ser o maior desafio da profissão docente, exigindo que se procurem e reformulem constantemente estratégias de ensino que despertem o interesse e vontade de aprender, e que tornemos conteúdos perceptíveis, claros e úteis para os alunos.

Encarar o desafio da docência não é uma tarefa fácil, não é uma mera prestação de serviços a um grupo de jovens. É antes um desafio social, intelectual, afetivo, e evidentemente, pedagógico. É assim imprescindível que o professor se dote de mecanismos e estratégias diversificadas que regulem quer o processo de aprendizagem dos alunos, quer o processo social e relacional com e para os mesmo. Este estudo surgiu das inquietações de uma estudante-estagiária no decorrer da prática pedagógica com os alunos do 2º ciclo. Nesta fui confrontada com um inesperado sentimento de insatisfação, desgosto e impotência na leção dos conteúdos a alunos tão inquietas, pouco ordeiros, demasiados amorosos e com pouca perceção de jogo coletivo. Assim, de modo a resolver esta mesma insatisfação/dificuldade em agir perante esta faixa etária, e a implementar estratégias que incrementem quer a relação com os alunos, quer o processo de aprendizagem decidi proceder à análise desta mesma prática, avaliando e confrontando sensações, estratégias e resposta às estratégias nos três momentos de leção que vivenciei com o 2º ciclo.

A pergunta de partida e a sua pertinência

Segundo Tuckman (2005), a pergunta de partida direciona a recolha de informações, devendo apresentar qualidades de clareza e exequibilidade. De acordo com Sousa e Batista (2011), a mesma constitui, sob a forma de

interrogação explícita, a questão central que se deseja ver respondida, no decorrer da investigação.

Este estudo surgiu das inquietações de uma estudante-estagiária no decorrer da prática pedagógica com os alunos do 2º ciclo. Encarar o desafio da docência não é uma tarefa fácil, não é uma mera prestação de serviços a um grupo de jovens. É antes um desafio social, intelectual, afetivo, e evidentemente, pedagógico. É assim imprescindível que o professor se dote de mecanismos e estratégias diversificadas que regulem quer o processo de aprendizagem dos alunos, quer o processo social e relacional com e para os mesmo. Se na minha turma residente não senti qualquer problema nos domínios anteriormente referidos, o mesmo não se passou na turma partilhada, que se insere noutra ciclo de ensino. No primeiro momento de prática pedagógica na turma partilhada, fui confrontada com um inesperado sentimento de insatisfação, desgosto e impotência na leção dos conteúdos a crianças tão irrequietas, desordeiras, demasiado amorosas e com pouca perceção de jogo coletivo. Assim, de modo a resolver esta mesma insatisfação/dificuldade em agir perante esta faixa etária, e a implementar estratégias que incrementem quer a relação com os alunos, quer o processo de aprendizagem decidi proceder à análise desta mesma prática, avaliando e confrontando sensações, estratégias e resposta às estratégias nos três momentos de leção que vivenciei com o 2º ciclo.

A pertinência do estudo justifica-se ainda:

- ✓ Pela implementação de formas de comunicação entre professor e seus alunos, intensas e frequentes, de forma a atribuir aos alunos um papel relevante na planificação, no desenvolvimento e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ Pela abordagem de situações problemáticas numa perspectiva construtivista, formativa e desenvolvimental, evitando a estratégia reativa em relação ao problema e ao erro.
- ✓ Pelo recurso à investigação-ação como metodologia, que contribui para o conhecimento e a modificação das próprias práticas e para a implementação de uma abordagem científica na prática pedagógica.

Objetivos do estudo

Tendo em conta a Pergunta de Parti

da, foram desenhados um objetivo geral e vários objetivos específicos. Assim, apresentamos o objetivo geral do estudo:

- Identificar os dilemas na relação pedagógica e analisar as estratégias implementadas para melhorar a mesma na prática pedagógica com uma turma de 5ºano.

Objetivos específicos:

- Inspetar a causa dos problemas sentidos *a priori*;
- Procurar conhecer as implicações da relação pedagógica na condução do processo de ensino;
- Identificar e compreender, as estratégias utilizadas o processo pedagógico;

Enquadramento teórico:

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Freire, 1996 p.96

Desde os primórdios da sociedade, desde os primeiros minutos de vida ao momento final da mesma, o ser humano evidencia uma necessidade espontânea de se relacionar quer com os outros seres, quer com o meio que o rodeia. As relações constroem-se através da socialização e consequente comunicação entre os dois agentes relacionais, sendo através das mesmas que o ser humano se relaciona e se realiza pessoal e profissionalmente. (Brait et al. 2010, p. 2)

Se o indivíduo na sua génese demonstra uma necessidade urgente de se relacionar, também o professor na sua profissão e ação tem a necessidade de se adaptar aos seus alunos/“alvos” educativos. A esta relação professor-aluno

dá-se o nome de relação pedagógica. Esta surge, segundo Postic (1984), em França sendo um dos temas privilegiados na altura tal como a psicossociologia, a sociologia e a corrente não diretiva. Este define a relação pedagógica como “*o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história*”.” (p.12). Contudo, o mesmo salienta que esta relação não é única nem uniforme e que as relações sociais entre o professor e o aluno diferem através das condições nas quais se efetua o ato de ensinar.

Amado (2005, p. 11) diz-nos que esta ocorre sempre que “*se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional, e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita*”. Já Fernandes (1990) remete-se à relação pedagógica não como se de um simples fenómeno de comunicação, reação e controlo de um saber se tratasse, reconhecendo sim a eficiência informativa da comunicação pedagógica pela capacidade motivadora do transmissor, do potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva que este possui.

Se no passado o papel do professor era ensinar e o papel do aluno era aprender, tal já não ocorre mais; se no passado a autoridade do professor era inquestionável quer do ponto de vista disciplinar quer do ponto de vista do conhecimento, tal já não ocorre mais; se no passado a autoridade do professor lhe permitia tomar decisões de forma unilateral sem prestar esclarecimentos, agora impõe-se abertura na comunicação pedagógica. O professor deve, pois, perceber e aceitar o outro como um ser independente, que tem a sua liberdade, os seus direitos pessoais, compreender o seu ponto de vista, descentrar-se e desviar-se de toda a referência universal. Desta forma, a introdução da questão dos afetos na relação pedagógica permite abrir uma nova perspetiva sobre a questão dos conflitos: o conflito não se evita, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço e o progresso e, neste contexto, para o sucesso da aprendizagem. “*A relação pedagógica não se traduz num simples fenómeno de comunicação, reação e controle de um saber. (...) A eficiência informativa da comunicação*

pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva...” (Fernandes, 1990).

O ensino é por definição um processo interativo e interpessoal que utiliza a comunicação verbal de forma a garantir e favorecer o sucesso da aprendizagem. Em sintonia com as próprias exigências impostas pela sociedade, as suas finalidades podem alterar-se com o passar dos tempos, mas o ato de ensinar e o ato de aprender, ocorre sempre entre um professor e os seus alunos, através de um discurso pedagógico, ainda que não exclusivamente dentro da sala de aula/pavilhão (Altet, 2000).

No seio do ato educativo e da interação professor-aluno torna-se imprescindível a concentração de fenómenos de comunicação e influência que dependem essencialmente “(...) do modo como se estruturam as interações e se desenvolve a relação entre ambos” (Ribeiro, 1990, p. 136). É importante realçar que o professor se define como uma variável de extrema importância na aprendizagem dos alunos, uma vez que para muitos é visto como uma figura de referência, um modelo, pelo que diz e pelo que faz. A comunicação é assim considerada como o veículo que facilita a partilha do saber e a troca de experiências entre o professor e o aluno. Porém, tal como afirma Mesquita (2002), “o próprio acto de comunicar implica uma transmissão de informação que cumprirá o seu desígnio se for assimilada por alguém” (p. 39). Com isto afirma-se que o processo de comunicação só se conclui quando a informação transmitida pelo emissor for assimilada pelo recetor. A informação só é aceite pelo recetor quando adquire algum sentido, quando responde a alguma das suas necessidades. É nesta situação que o professor deve intervir e refletir sobre a melhor estratégia para estabelecer diálogo com os seus alunos, utilizando uma linguagem mais acessível a todos.

No meu caso específico, como já fui referindo ao longo deste documento, foi-me árdua a tarefa de transmitir informação e fazer-me entender aos alunos de idade menos avançadas e, conseqüentemente, tornou-se difícil lidar com alguns comportamentos da turma e oferecer-lhes aprendizagens significativas numa fase inicial do ano letivo.

Gerir uma turma, uma aula não é uma tarefa fácil e imediata, e por isso o professor deve fazer “(...) *um considerável esforço, não só para assegurar a*

ordem mas sobretudo para certificar que os alunos aprendem” (Lopes, 2009 p.189).

Pela variedade de intercâmbios, de contactos e mútuas influências, o espaço de aula admite um conjunto de características muito particulares que influenciam não só o comportamento dos alunos como o dos professores. Doyle, citado por Zabalza (1992), refere três dessas características: **multidimensionalidade**, **simultaneidade** e **imprevisibilidade**. A primeira refere-se essencialmente ao conjunto de acontecimentos, assuntos e processos que ocorrem num espaço de aula, mas também às interações que aí decorrem numa dinâmica que engloba esforços constantes desenvolvidos pelo professor, de forma a assegurar a ordem e garantir a aprendizagem dos alunos. Aliada à multidimensionalidade temos a simultaneidade. Dado que muitos dos acontecimentos no espaço de aula podem ocorrer ao mesmo tempo, é implicado um esforço de atenção redobrado do professor, de forma a conseguir lidar com as ocorrências múltiplas e simultâneas. Desta multiplicidade de acontecimentos que ocorrem em simultâneo, resulta uma terceira característica - a imprevisibilidade da sequência desses acontecimentos, que obriga os professores a uma prática de grande flexibilidade e de incessante procura de novas estratégias para a resolução dos eventuais problemas, sem que isso afete ou anule as suas linhas de orientação. Assim sendo, o pavilhão, a sala de aula, o espaço exterior, para além de um espaço físico constituído por um conjunto de pessoas, devem ser entendidos na sua complexidade que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem. Os professores enquanto gestores deste espaço devem ter em consideração a organização do mesmo através de um conjunto de procedimentos de forma a manter as regras, “ (...) *a organização das rotinas e das transições entre actividades, estratégias para manter a atenção dos estudantes ..., ou seja, todo o conjunto de actividades que irão permitir que o ensino ocorra*” (Ferreira & Santos, 2000, p. 39).

Concentrando em si um grande poder de decisão perante todo o tipo de situações ocorrentes no espaço de aula, o professor deve garantir uma boa organização e gestão das atividades, concentrando-se assim em assegurar um “*conjunto de procedimentos que leva a um alto grau de envolvimento no trabalho e a um baixo grau de comportamentos desviantes nas situações de aula*” (Kounin, citado por Amado 2001, p.165). Assim, a gestão eficaz dos espaços de

aula está intimamente relacionada com a organização do professor face às atividades previstas e à regulação do comportamento dos alunos.

Um professor eficaz é aquele que adota um conjunto de estratégias e procedimentos adequados ao contexto educativo e, simultaneamente, um comportamento marcado por “ (...) *uma acção previamente planificada, tendo em conta a conduta dos alunos, o ritmo de trabalho e as exigências académicas*” (Watkins & Wagner, citado por Amado, 2001, p. 167). Everston e Emmer (1982) remete-se a alguns procedimentos que devem ser adotados pelos professores para uma gestão eficaz das atividades ocorridas no contexto de aula, tais como: a clareza das tarefas, a comunicação das tarefas de forma clara, o acompanhamento e monitorização do trabalho dos alunos, o fornecimento de *feedback* aos alunos relativamente ao seu desempenho e ainda a clareza das instruções. É todo este conjunto de regras e procedimentos que assumem uma importância vital para o professor na condução e gestão das atividades no espaço de aula.

Porém, não correto afirmar que uma boa gestão da aula garanta automaticamente boas aprendizagens aos alunos. Não devem ser descurada a importância de um conjunto de fatores externos que influenciam o comportamento e a aprendizagem dos alunos: o modo como o professor age na aula. Isto contribui significativamente para a construção de um bom clima de aula e de uma adequada aprendizagem. Pollard e Tann, citados por Braga (2001), asseguram que “ (...) *as boas relações na sala de aula dependem da forma como o professor tenta ganhar o seu respeito, a sua autoridade e a sua segurança pessoal – como dominador, funcionando contra o aluno, ou como integrador, trabalhando com o aluno*” (p. 46).

Oliveira & Oliveira (1996) afirmam que “*o professor vale tanto ou mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe ou sabe ensinar*” (p.13), uma vez que “ (...) *importa a própria pessoa do professor (saber ser), o seu comportamento e atitudes na sala de aula, as suas expectativas, o seu autoconceito e outras variáveis sociocognitivas da sua personalidade, capazes de „fazer ser“ os alunos.*” (p.13). Assim, a forma como o professor ensina torna-se fundamental para uma intervenção positiva no processo ensino-aprendizagem do aluno e para o seu desenvolvimento. Compreendemos, então que os níveis de controlo e responsividade de um professor, influenciam o desempenho e o

comportamento dos alunos, no sentido em que “(...) se o professor manifesta atitudes de não-confiança nas capacidades do aluno, este desenvolve um auto-conceito negativo, experimentando sentimentos de ineficácia e de fracasso pessoal; se, ao contrário, o professor expressa atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e desenvolver neles um pensamento divergente, eles empenham-se mais nas actividades escolares e obtêm melhores resultados” (Jesus, 2004, p. 154) Os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos no contexto aula, associado a tudo anteriormente referido, tornam-se por isso determinante para o sucesso da interação pedagógica. A forma como o professor conduz a aula e o modo como trabalha com os seus alunos varia conforme a relação que estabelece com o educando. A aula como um espaço de vivências, um lugar de troca, de partilha, em que não só aprende aquele que é ensinado, mas também aquele que ensina, é assim nas palavras de Jean (1990), “ (...) *recíproca e dialética e (...) aquele que está na posição de ensinar nunca ensinará nada aos que estão à sua frente ou ao seu lado, se não aprender nada com eles*” (p. 13). É esta natureza da relação pedagógica que justifica o interesse pela temática que esteve na origem deste estudo.

Por já ter vivenciado, num passado próximo, uma experiência didático-pedagógica em contexto de treino semelhante, e por ter conseguido resolvê-la facilmente, (ainda que o conteúdo transmitido fosse a minha especialidade/modalidade, e o número de atletas fosse reduzido comparativamente ao número de alunos da turma), quis perceber como poderia encontrar soluções e respostas para a reincidência deste problema, através de um estudo investigação-ação.

Como afirma Moreira e Alarcão (1997), citando Liston e Zeichner, “*não é tanto uma questão de aplicar a investigação-acção ao ensino mas sim de ver o próprio ensino como uma forma de questionamento e experimentação*” (p. 122)

Enquadramento metodológico

A abordagem metodológica selecionada, de caráter qualitativo, configura um estudo de caso, tendo por base um processo de investigação-ação. A abordagem qualitativa para a realização deste estudo, definida por Silverman (2010, cit. por Queirós e Graça, 2013, p. 115) refere que “a beleza da investigação qualitativa é que nos dá acesso à realidade do dia a dia vista por um conjunto de lentes analíticas, interpretativas, diferentes daquelas com as quais habitualmente as vemos”.

Optei então por esta metodologia de investigação, pela possibilidade de aperfeiçoamento contextualizado da prática pedagógica, através de reflexão sistemática, visando a procura de melhores percursos perante os problemas da EE.

Benavente (1999, p.11) afirma que “os processos de mudança são problemática nuclear da investigação-ação”, mudança essa na forma e dinâmica da intervenção educativa, alicerçada na investigação-ação (Sanches, 2005). Máximo-Esteves (2008) relembra que as fases, próprias da metodologia de investigação-ação, incluindo a reflexão sistemática sobre a própria ação, e consequente reformulação da mesma, permitem articular a teoria e a prática e introduzir processos de melhoria na intervenção pedagógica. Assim, interessou-me o envolvimento de todos os agentes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação, passível de promover mudanças na EE e na turma onde encontrei os problemas da minha ação.

Corpus do estudo:

O *corpus* do estudo foi constituído pelas reflexões produzidas durante o período de lecionação de aulas do 5º ano, o diário de bordo escrito ao longo do ano letivo e ainda com recurso ao áudio record.

As categorias e subcategorias apresentadas emergiram dos problemas encontrados ao longo da prática pedagógica da estudante estagiária ao 5º ano, ou seja, foram criadas *a posteriori*, sendo que os dados irão ser revistos e codificados em função das categorias que foram surgindo.

Para a análise dos dados recorri à técnica de análise de conteúdo, elucidada por Moraes (1999, p.9) como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever

e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos (...) recorrendo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. O mesmo autor acrescenta ainda que “a análise de conteúdo se constitui como uma interpretação e que o pesquisador está necessariamente implicado nesse processo de interpretação, que não se confina à descoberta de um significado único e inquestionável da mensagem, porquanto importa considerar a pluralidade de significados de uma mensagem e a multiplicidade de possibilidades de análise, na sua íntima relação com os contextos da comunicação”.

Categorização dos dados

Tabela 1- Categorização dos dados

Definido <i>a posteriori</i>					
Categorias	Descrição				
Professor	Atitude	Instrução	Gestão de aula	Clima/ Disciplina	
	Perante a aula; Perante os alunos	Informação; Demonstração; Questionamento Feedback .	Espaço/material; Alunos; Tarefas;	Entusiasmo, motivação e gosto de fazer, de participar, ser parte da aula.	Comportamentos negativos (barulho, falta de cooperação, comp. Desviantes)
Conteúdos	Adaptação e Estratégias				
	Decisões tomadas na aula.		Instrução; Gestão; Clima; Disciplina.		

Procedimentos de análise

Um dos primeiros acontecimentos que marcaram o ano de EP da EE foi a dificuldade que a mesma encontrou em relacionar-se com os alunos de 5º ano

da turma partilhada. Sendo a prática pedagógica dos elementos do NE nesta turma distribuída ao longo dos três períodos letivos, surgiu a necessidade de gerar e identificar três momentos diferenciados. Não só para facilitar a organização de todos os dados obtidos, mas também porque os problemas e fragilidades desvendadas nos três momentos não foram iguais.

- Momento 1: UD's lecionadas no 1º período;
- Momento 2: UD's lecionadas no 2º período;
- Momento 3: final do ano letivo

A divisão da análise da prática pedagógica nestes três momentos foi de extrema utilidade para a realização deste estudo, uma vez que permitiu perceber qual foi a evolução temporal da resolução dos problemas da professora perante a sua prática e o tratamento de conteúdo adaptado aos alunos do 5ªB, fornecendo, assim, um eventual indicativo do efeito que as estratégias implementadas surtiram.

Apresentação dos Resultados

Momento 1

Início: 13 Setembro de 2016

Modalidade: Ginástica de Solo e Jogos Pré Desportivos

No que toca a categoria de **Atitude do professor**, as duas subcategorias reportam-se à atitude do professor **perante a aula** e perante os **alunos**. As primeiras aulas foram encaradas com muitos medos, tensão e até mesmo aversão.

*“Não gosto mesmo de **dar aulas ao quinto ano**, que irritação, que pressão. Isto não é gosto, felicidade, nem tão pouco a profissão de sonho para mim!”*

Reflexão de áudio record, 3ª aula de ginástica de solo, 15 de Setembro

A atitude afastamento mantida nas primeiras aulas dificultaram o estabelecimento de uma relação pedagógica que beneficiasse tanto o sucesso,

motivação e predisposição para a aprendizagem do aluno, como também potenciasses ao máximo as minhas capacidades e competências de professora. *“Leciono a aula dos pequenitos e **meio armazenamento de paciência se vai.** As coisas fofas que aparentam ser, dão cabo de mim. 5º anos, definitivamente não são OS meus anos. Mas irão ser.”*

Companheiro de Viagem, 20 de Setembro

A verdade é que esta foi a postura mantida ao longo do primeiro contacto com esta turma, sendo alvo de reflexão com o PC e com o NE, quer no decorrer da leccionação, quer no balanço final da mesma. Ficou definido que no segundo momento de leccionação, deveria encarar estas aulas com entusiasmo, espírito positivo e despreocupação/ descompressão, tentando anular um dos fatores que me afasta desta turma.

Na categoria **de instrução do professor**, os dados foram categorizados em quatro subcategorias, sendo elas a **informação**, a **demonstração**, o **questionamento** e o **feedback**.

Na prática pedagógica foram levadas a cabo constantes tentativas de simplificar e tornar perceptível para os alunos os conteúdos e matérias, ao longo da leccionação de ambas as modalidades deste momento. A perceção de que os alunos não entendiam a informação que lhes transmitia ocorreu logo nas duas primeiras aulas, o que despoletou um mecanismo de dilemas instrucionais e reflexão profunda sobre o que poderia estar errado.

*““Parou!” – TODOS a fazer exatamente o mesmo erro. Algo está mal e não é com eles mas sim o modo como eu lhes **transmiti a informação**. Segura, chamo-os para junto de mim.”*

Companheiro de Viagem, 20 de Setembro

Tal como refiro na reflexão número três da aula de ginástica de solo, depois de aperceber que os alunos tinham dificuldade em perceber a minha linguagem e modo de expor o conteúdo *“optei por **ilustrar as minhas palavras** com gestos, aspeto este que já tinha sido referenciado pelo PC, e **linguagem** com significado para eles. Esta estratégia ajudou-me imenso e, chegou a certas partes da aula que bastava-me fazer determinado **gesto** para o aluno perceber o que tinha feito mal.”* No entanto, as dificuldades neste sentido emergiram com regularidade no ensino da modalidade de ginástica de solo da qual tenho poucas vivências. Para

mim a codificação dos conteúdos tornou-se algo difícil no imediato. “Os *alunos* estavam com grande dificuldades em manter os membros inferiores em extensão e em equilíbrio e por isso mesmo a maior dificuldade foi em como dar um **feedback** que os ajudasse a resolver o problema. A minha **frase chave** para eles foi: “*não deixem passar uma folha de papel de baixo do vosso pé*”. Eles certamente entenderam o que quis dizer mas não o estavam a conseguir por em prática. O PC apercebendo-se da dificuldade dos alunos disse-nos para dizer que eles deveriam prender os dedos dos pés ao chão, no entanto isto tornou-se pouco benéfico porque os alunos acabaram por ficar com menos base de apoio no solo, fazendo um apoio côncavo no chão. Já a minha colega optou por se referir ao apoio como se o pé fosse um tijolo, visto que estas **palavras-chaves** são já **intuitivas** para ela. Verificamos que os alunos entenderam rapidamente como fazer pé tijolo o que contribuiu para o **sucesso da tarefa**.”

Reflexão da aula 4 de Ginástica de solo, 20 de Setembro

Assim, “(...) a dificuldade por mim sentida é sem dúvida o tipo de **linguagem** a utilizar para que os alunos entendam e tomem consciência do seu **erro** e como o **corrigir** que me coloca constrangimentos na prática. Talvez por ser a modalidade em que menos à vontade me sinto, torna-se complexa e custosa a necessidade da **adaptação da linguagem intuitiva e simples** a que me habituei em todas as outras modalidades, para uma **linguagem ilustrativa e significativa para crianças** com as idades estamos a trabalhar. Devido a esta mesma vulnerabilidade tenho noção que estou muito **atenta ao espaço** e ao que pode criar constrangimentos a prática e aos alunos e por isso mesmo tenho consciência que a questão da segurança dos alunos durante a aula é algo que tomo como prioritário, assim no início da aula decidi afastar o banco sueco dos colchões, pois devido a proximidade deste com os mesmos tornava-se perigoso para a prática desportiva.”

Reflexão da aula 6 de Ginástica acrobática, 22 de Setembro

Para colmatar esta lacuna na transmissão verbal do conteúdo, para além do estudo mais profícuo da modalidade, recorri à demonstração em simultâneo com a instrução. Esta estratégia segundo Temprado (1997, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 96), “*permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação*”.

*“Quanto à **introdução** da ponte na aula, tornou-se **perceptível e intuitivo** para os alunos tanto o como fazer, como a forma de ajudar quem faz. Isto foi possível devido à **demonstração que nós decidimos fazer.**”*

Reflexão da aula 6 de ginástica de solo, 22 de Setembro

Apercebendo-me que uma das coisas que afetava a minha instrução era a agitação e a falta de concentração dos alunos no momento em que eu a iniciava, entendi que apelar ao carácter competitivo e ao facto de eles gostarem de mostrar que sabem tudo seria uma estratégia a aplicar. Assim, em concordância com a colega que estava a lecionar comigo estas duas primeiras modalidades começamos a recorrer ao questionamento, para tornar a concentração mais efetiva no momento da instrução.

*“Tendo em conta que as três principais **dimensões de intervenção pedagógica** são a **instrução, a gestão e o clima/disciplina** (Siedentop cit. por Mesquita, 2014), tentamos, nesta aula, alterar algumas componentes destas dimensões. Optamos por uma **instrução mais simples e intuitiva**, através de algumas situações de **demonstração**, bem como realizar a **instrução** com a turma toda reunida. Demos um maior uso ao congelamento de situações específicas do jogo, para que os alunos pudessem, através do **questionamento**, compreender o que deveriam fazer para resolver o problema proposto naquela jogada. Desta forma, foi-nos possível analisar com mais calma aspetos específicos, que devem ser trabalhados nesta fase para que possamos avançar para o ensino dos jogos desportivos coletivos, como o posicionamento, a noção de passe e desmarcação, e a manutenção da triangulação garantido sempre duas linhas de passe possíveis.”*

Reflexão da aula 3 de Jogos Pré Desportivos, 6 de Outubro

A utilização do questionamento e a sua valorização no processo pedagógico foi algo que ganhou espaço e importância à medida que percebi o seu verdadeiro potencial. Se inicialmente, utilizava o questionamento após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de tarefas de aprendizagem, de uma demonstração, com a finalidade de verificar o grau de compreensão dos alunos e sua atenção ao que estava a ser transmitido, após perceber que o questionamento me oferecia informação também sobre o processo de ensino e a minha atuação, comecei a valorizar e a utilizá-lo constantemente. *“O questionamento sistemático e planeado, percorrendo todos os alunos ao longo*

do processo de ensino-aprendizagem, pode ser um instrumento de avaliação não só dos alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem, servindo para concretizar aspetos decisivos da avaliação” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 102).

Neste primeiro momento de contacto as estratégias utilizadas para anular as dificuldades inicialmente referidas passaram então por: *“Relativamente à **instrução**, é necessário **adequar o tempo** da mesma, bem como a sua profundidade, uma vez que a turma tende a ficar bastante agitada quando prolongamos este momento, acabando por **questionar** novamente acerca das componentes da tarefa, obrigando-nos a repetir consecutivamente as diretrizes. É preferível, construir uma **instrução mais simples, intuitiva** e, sobretudo, **rápida, recorrendo à demonstração**, uma vez que **“retemos, por exemplo, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos; recordamos particularmente bem o que dizemos e o que dizemos e fazemos.”** (Rosado & Mesquita, 2011, p.73).”*

Reflexão da aula 4 e 5 de Jogos Pré Desportivos, 11 de Outubro

Na categoria do **Professor** no que toca à **Gestão da aula**, as subcategorias dizem respeito à **seleção das tarefas de aprendizagem**, à resposta à **falta de autonomia**, ao **posicionamento espacial** perante a turma, à **rentabilização do tempo de aula** e à **organização dos alunos e materiais** nas tarefas de aula. Estas subcategorias correspondem aos problemas encontrados na turma que influenciaram a minha prática pedagógica.

Johnson e Bany (1970, cit. por Gomes, 1998) referem que é precisamente na coordenação de atividades de ensino-aprendizagem e na abordagem de problemas que advém das características organizacionais específicas da sala de aula que se devem basear os conceitos de gestão e de organização na sala de aula. Assim a gestão da mesma pode ser descrita como o processo de organizar e coordenar os esforços espontâneos dos alunos para atingir os seus objetivos educacionais. O processo requer a seleção e utilização de meios apropriados à situação e à natureza do problema de gestão. Assim, procura-se criar condições que favoreçam o rendimento escolar dos alunos.

Todo o NE apercebeu-se que pela sua motivação e entusiasmo desmedido, transformado rapidamente em comportamentos menos adequados, que os

alunos desta turma precisavam de constante supervisão. Se assim não fosse era muito provável encontrarmos alunos escondidos, a escalar espaldares, a invadir a arrecadação ou até a praticar ao desporto de combate com colega. Para evitar não só perdas de tempo de aula efetiva, mas também comportamentos desadequados, tive a necessidade de ter atenção ao meu posicionamento perante a turma, e ao posicionamento da turma perante o espaço.

*“(...) a professora deslocou-se no sentido contrário aos alunos e eu mantive-me no meio dos alunos. Desta forma os alunos conseguiram reproduzir os movimentos da professora sem problemas visto que **todos a conseguiam ver**. Os outros professores preocuparam-se em corrigir alguns alunos e ficar perto de potenciais zonas de perigo (rede e balizas).”*

Reflexão aula 3 de ginástica solo, 15 de Setembro

Pelo mesmo motivo que me levou a ter constante olhar em toda a turma- a motivação e entusiasmo resultante em histeria e êxtase excessivo - houve a necessidade de criar estratégias que agilisassem não só o início de aula como os tempos de transição das tarefas. Assim, eram estabelecidas ativações gerais tipo, que se mantinham do início ao final da UT (ainda que curta) e que se tornavam familiares e automáticas para os alunos.

*“Nas tarefas de aquecimento, os **já estabelecidos picadeiros**, um realizado por mim e outro pela minha colega, correram como o esperado, havendo da parte dos alunos um empenhamento motor significativo, sendo que todos os alunos realizaram com entusiasmo o mesmo. Iremos assim continuar com os mesmos para que o **tempo de aquecimento não seja desperdiçado**.”*

Sendo a falta de autonomia um dos problemas e características desta turma, esta estratégia resultou não só na rentabilização da aula como também na promoção da autonomia dos alunos, que sabendo a sequência das tarefas de aquecimento a iniciavam de imediato sem qualquer instrução prévia.

*“Dado que **não são muito autónomos**, a organização demorou mais que o pretendido e gerou mais confusão que a esperada.”*

Reflexão da aula 4 e 5 de Ginástica de solo, 20 de Setembro

*“Nesta tarefa os alunos já começam a **associar a sequência** de exercícios e por isso torna-se pertinente aproveitar essa memorização pedindo para que eles indiquem o que virá a seguir, incutindo o **sentido de responsabilidade e autonomia aos alunos**. “*

Depois de algum contacto com a turma entendi que, quanto mais os alunos estivessem juntos, mais conflitos surgiam e conseqüentemente mais demorada era a instrução e início da tarefa. Apercebendo-me disto, e tendo a vantagem de lecionar as aulas com uma colega de NE, optei por formar dois grupos distintos, com elementos de características distintas, previamente pensados, distribuídos pelas duas professoras. Assim, para além de controlar os comportamentos e conversas paralelas, conseguia agilizar a instrução da tarefa, que era mais específica e concentrada, dando início à exercitação com prontidão.

“Compreendemos, igualmente, que a **forma mais eficaz** de organizar as equipas era 8 equipas em 4 campos, permitindo assim que fossem constituídas por um número reduzido de elementos, o que garantia um maior contacto com a bola por parte de todos os alunos. Apesar de dividir a turma em mais grupos de trabalho, potencializou a correção efetiva de aspetos táticos do jogo, uma vez que a instrução era mais específica e concentrada. (...) *Em suma, ao **trabalhar** um dos aspetos **essenciais à aula – instrução** – foi-nos possível chegar aos objetivos pretendidos para esta aula. É em situações como esta que averiguamos o real potencial das reflexões realizadas após cada aula, capazes de fazer com que **adaptemos o planeamento** às necessidades do nosso contexto pedagógico.*”

Em todas as aulas e para todos os professores, o espaço de aula é preponderante para o sucesso da mesma. A necessidade de o espaço ser adequado à modalidade em prática, bem como o material, é agravada pelas características do espaço e da turma que vai dele usufruir. Apercebendo-me que a amplitude do espaço se relacionava diretamente com os comportamentos desviantes, sendo tanto maior o número de comportamentos observados quanto mais amplo o espaço de aula, foi do interesse de todo o NE efetuar trocas de espaço sempre que necessário e possível.

Quando as trocas de espaço não eram passíveis de ser realizadas, optamos por atribuir tarefas aos alunos, evitando assim que fossem dispersassem por se sentirem parte da aula e de toda a organização da mesma.

“Contudo, esta **mudança** suscitou a **alteração do ambiente de aula**, para um espaço bastante mais amplo e com muito mais elementos de distração, uma vez

que o espaço exterior é, igualmente, o espaço que corresponde ao recreio. Como consequência **demoramos bastante tempo** a dar início à aula, tendo em conta que não conseguimos **gerir os comportamentos** dos alunos de forma a focá-los no início da atividade. Sempre que este constrangimento surgir, onde o espaço de aula é bastante mais amplo, devemos **impedir** que os alunos **dispersem, atribuindo-lhes tarefas específicas** a realizar, garantindo que a sua atenção está focada numa tarefa de aula.”

Reflexão da aula 4 e 5 de Jogos Pré Desportivos, 11 de Outubro

Na categoria do **Professor e Clima/Disciplina**, a subcategorização remete-se a dois polos opostos. Um dos polos refere-se ao **entusiasmo, motivação e gosto de fazer**, de participar, ser parte da aula. O outro polo, remete-se ao **comportamento barulhento, desviante e pouco cooperativo** que caracterizou esta turma ao longo do ano letivo.

Esta foi a categoria que mais teve preponderância e influência na prática pedagógica no primeiro e no segundo momento de lecionação. Foi com a qual menos consegui e soube lidar e a que, consequentemente me trouxe mais dilemas e problemas.

Neste primeiro momento tive receio que a minha principal preocupação com esta turma fosse o controlo do comportamento dos alunos. Tive receio que, para garantir este objetivo, sacrificasse a qualidade e a profundidade da ação educativa, evitando pôr em prática qualquer atividade que facilite a irrupção de situações de perturbação na aula. Se assim fosse a minha ação passaria a estar mais centrada no objetivo da “sobrevivência” do que nos objetivos de educar e ensinar.

Para Gomes (1998), a ordem não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto ou rígida conformidade às regras, apesar de essas condições serem por vezes consideradas necessárias para objetivos específicos. Ordem passa então por adequar a atitude que mantemos, à pessoa a quem queremos transmiti-la.

*“Ai o 5º ano! Aquelas pestinhas vão dar cabo de nós! Faladores, barulhentos, não sabem o que é o **trabalho em equipa** e só se preocupam com “não podes fazer...”. Tradução: Muito trabalho pela frente. “*

Companheiro de Viagem, 27 de Outubro

Este “muito trabalho pela frente” poderia ter sido realizado de uma outra forma, se a minha atitude perante os alunos fosse positiva e não a descrita acima. Neves e Carvalho (2006) afirmam que quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito, o êxito escolar é visível. Assim é fácil de perceber que o êxito escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos. Ou seja, se as aprendizagens escolares dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer”, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afetivas identificáveis que faça com que os conteúdos signifiquem e proporcionem algo bom ao aluno e ativem “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue” (Gonçalves e Alarcão, 2004).

*“**Barulho, excitação, movimento, entusiasmo.** As quatro palavras que melhor descrevem o ambiente do 5ºano nos minutos precedentes à sua sexta aula de educação física”*

Reflexão da aula 6 de Ginástica de solo, 22 de Setembro

*“No que concerne à minha postura talvez precise de tomar um **pulso mais firme** com os alunos, para **vincar a minha função** de professora, para além do que já referi anteriormente. Tanto eu como a minha colega devemos **reforçar e frisar as regras de conduta** e de **segurança**, pois estes alunos são ainda muito novos e vêm do 1º ciclo, sendo por isso necessário fazer-los entender que esta mudança de ciclo acarreta **mais responsabilidade, mais autonomia** e um **comportamento adequado**. “*

Reflexão da aula 6 de Ginástica de solo, 22 de Setembro

*“O que esperávamos acabou por se concretizar: muito **barulho** ao longo de toda a aula, muita **agitação**, muita **desconcentração** e muitos **comportamentos desviantes**.”*

Reflexão da aula 1 e 2 de Jogos Pré desportivos, 4 de Outubro

*“Em suma, devemos continuar a moldar a equipa para a **cooperação, entre ajuda e espírito de competição saudável**, sustentando toda a nossa ação com a ressalva de que se aprende a jogar jogando-se e valorizando a criação de um contexto desportivo autêntico. “*

Reflexão aula 1 e 2 de Jogos Pré desportivos, 4 de Outubro

*“(...)Depois de uma aula onde tivemos alguma dificuldade em resolver os visíveis problemas que os alunos apresentavam na resolução das situações de jogo e, sobretudo, nas questões de **gestão de conflitos de organização** e comportamentos.(...) O **clima/ disciplina** tornaram-se assim, **mais motivantes** tanto para os alunos como para as Professoras, que não se preocuparam tanto com as **questões comportamentais**, uma vez que os alunos se encontravam **mais concentrados** no jogo, potencializando assim o rendimento da aula.”*

Reflexão 3 de Jogos Desportivos Coletivos, 6 de Outubro.

*“A turma em geral ainda se encontra com um comportamento de **agitação constante**, procurando criar **conflitos** com coisas mínimas, sobretudo, procurando evidenciar o erro do colega. Mais do que tentar **gerir estes conflitos**, é importante garantir que a densidade motora da aula é efetiva, de modo a impedir que os alunos encontrem tempo livre para iniciar as suas **guerrilhas**. O ambiente de jogo é bastante propício a este tipo de comportamentos que não devem ser, de todo, constantemente valorizados.”*

Reflexão 4 e 5 de Jogos Desportivos Coletivos, 11 de Outubro.

Esta dificuldade em gerir os conflitos da turma não ficou resolvida neste momento, sendo a principal frustração sentida no final do primeiro período.

Na categoria de **conteúdo e adaptações/estratégias**, foram estabelecidas duas subcategorias, a primeira reporta-se às **respostas dadas** às diferentes ocorrências do decorrer da aula e a segunda à **instrução**, que por sua vez se divide nas categorias já descritas em cima (**informação, demonstração, questionamento e feedback**).

As duas modalidades lecionadas no primeiro momento de leção foram encaradas e vividas de modo totalmente distinto, quer por mim, quer pelos alunos.

Se por um lado na ginástica de solo, os comportamentos desviantes, o ruído e a confusão eram mais controláveis, nos jogos pré desportivos isto era quase impossível. Se a ginástica de solo todos os alunos mostravam capacidade em ajudar o colega, nos jogos pré desportivos a competição falava mais alto.

Na ginástica, a preocupação com a segurança dos alunos levou-nos a reduzir o espaço de exercitação dos elementos gímnicos. Isto permitiu-nos também manter os alunos no nosso campo de visão, sendo por isso mais fácil de

assegurar o controlo de comportamentos e brincadeira que punham em causa o motivo pelo qual tornamos o espaço de exercitação reduzido.

*“Todos os **colchões estavam juntos** o que nos permitiu estar mais próximas dos alunos independentemente da estação em que se encontravam. Permitiu ainda que em alguns momentos eu pudesse circular entre a ajuda no rolamento a frente e ajuda na ponte. Esta estratégia deve então ser mantida no sentido de **assegurarmos todos os alunos no nosso campo de visão** para controlar ao máximo a aula e as aprendizagens dos alunos.”*

Reflexão da aula 6 de ginástica acrobática, 22 de Setembro

Tendo em conta que esta modalidade era para mim difícil de exercitação com correção e perfeição técnica, optei por, nos momentos em que a minha colega não estava, utilizar uma aluna praticante da modalidade como auxílio e modelo para o que queria ensinar. Esta aluna libertou-me não só de uma situação que me punha particularmente nervosa, como permitiu que os colegas tivessem uma visualização perfeita e correta do que era o conteúdo, com estímulo auditivo e visual.

*“Apesar do nervoso miudinho e o pouco à vontade penso que correu bastante bem, **realizando os movimentos todos com ajuda dos alunos**, inclusive com a ajuda da aluna Joana⁴⁰ para exemplificar o sapo, visto que eu não o consigo realizar. “*

Se na ginástica de solo não me sentia confortável com o conteúdo, nos jogos pré desportivos o conforto era enorme. O mesmo não se passava com a minha colega de NE. Sendo o conteúdo por mim dominado, achei que a sua leção seria facilitada, no entanto não foi isto que aconteceu.

*“No que diz respeito ao planeamento da aula, optamos por recorrer a alguns dos **jogos** que o planeamento anual referia e complementar com outros ainda mais **desafiante e contextualizados** com os jogos desportivos coletivos que iremos abordar futuramente, de modo a que estes produzam **emancipação** dos alunos em relação “à melhoria da capacidade de jogo, de entender e de fruir o jogo; uma melhoria da relação com a situação de jogo e com os intervenientes (cooperação, oposição, autonomia, interdependência) ” (Siedentop,2002) (...) Na tarefa do futebol humano, entendemos que teria sido benéfico **explicar o***

⁴⁰ Nome fictício

exercício e só depois fazer as equipas, visto que o não termos feito resultou em muito ruído e distração com quem seria de qual equipa.(...) Percebemos que a maioria dos nossos alunos não entendam o jogo, o que são linhas de passe, o jogar no espaço vazio e desmarcar-se do adversário, provocando assim muita interrupção durante as tarefas de aula, e muitos feedbacks, dado que eles se centram exclusivamente na bola. ”

Reflexão aula 1 e 2 de Jogos Pré Desportivos, 4 de Outubro

Percebi que apesar de eu dominar o conteúdo, não o consegui adaptar ao conhecimento dos alunos, exigindo muito mais do que a percepção deles lhes possibilitava. Nesta fase surgiu a frustração e a dúvida de se alguma vez conseguiria ensinar alguma coisa a esta turma. Batista (2011, p. 437) afirma que “... ter competências não é ser competente, isto é, ser detentor de competências não é garantia de competência, porquanto a competência é situacional, manifesta-se na ação e é de natureza relacional.” E neste momento do EP eu questioneimei-me se era realmente competente e o que estava a falhar na minha prática.

Depois de reflexão e discussão com o NE cheguei à conclusão que me estava a esquecer da importância do conhecimento e adaptação didática do conteúdo aos alunos da minha turma. Percebi que era necessário reajustar objetivos, estabelecer metas mais simples e alcançáveis, e simplificar ao máximo os conteúdos.

*“No jogo das Multi-balizas pretendíamos que os alunos criassem linhas de passe, o que acabou por não se verificar uma vez que **tínhamos equipas com muitos alunos**. Poderíamos ter construído **equipas mais reduzidas** obrigando os alunos a recorrer mais vezes ao apoio dos colegas para progredir em direção à baliza.”*

Reflexão aula 4 e 5 de Jogos Pré Desportivos, 11 de Outubro

Esta foi uma das estratégias, das vivências que influenciaram todo o ano de EP, pois foi algo que apliquei nesta turma e na minha turma residente, no decorrer da lecionação de todas as modalidades.

Momento 2

Início: 17 de Janeiro

Modalidade: Ginástica de Aparelhos

No que toca a categoria de **Atitude do professor**, as duas subcategorias reportam-se à atitude do professor **perante a aula** e perante os **alunos**.

Neste segundo momento, e depois de uma reflexão com o NE e o PC, bem como uma introspeção profunda, decidi que a minha atitude perante a aula e perante os alunos deveria sofrer uma reviravolta. Fernandes (1990, p. 196) acredita que *“no processo de ensino-aprendizagem, o professor não se deve esquecer de que é uma personalidade que entra em relação com outras personalidades – os alunos – e que, através do seu comportamento, influencia-os, devendo-se apresentar, nas aulas, como um motivador e desencadeador da aprendizagem e de centros de interesse do educando.”* E assim foi na primeira aula lecionada neste momento:

*“Apesar do **receio da noite passada**, na qual mal dormi, cheguei à aula mais serena do que esperava. Esta **atitude serena foi transmitida e sentida pelos alunos**, que de uma agitação, correria e efusividade extrema, passaram a ajudantes de colocação de material, organizadores do espaço de aula, e assistentes das professoras.”*

Áudio record, 17 de Janeiro

*“A minha principal dificuldade reside na forma como lido com os alunos e é este aspeto de **autocontrolo emocional** que tenho de melhorar. É com facilidade que assumo estados de **impaciência e irritação** elevados e, por esta razão, também a minha comunicação se revela agressiva, recebendo a mesma energia carregada por parte dos alunos. Quanto mais negativa estiver nestas aulas, mais negativos serão os meus sentimentos e o meu desempenho enquanto professora.(...)”*

Reflexão aula 1 e 2 de ginástica de aparelhos, 17 de Janeiro

*“Saio desta aula com uma enxaqueca gigantesca, não só pelo **cansaço** sentido mas também pela constante necessidade de **gerirmos os conflitos** na turma,*

passando quase tanto tempo a ser gestores de conflitos, como professores. O grande problema do quinto ano para mim é mesmo este, talvez pela falta de experiência com estas faixas etárias.”

Áudio record, 31 de Janeiro

Assim, neste segundo período, o desafio foi focar-me nas características boas dos alunos e da aula, para conseguir transformar a minha atitude na aula. A ação/postura do professor face aos seus alunos surge na literatura como um aspeto fulcral no desenvolvimento da relação-pedagógica e na estimulação do surgimento dos fatores referidos anteriormente. Ribeiro (2011, p. 3), acredita ser desejável que *“o professor promova na sala de aula um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda.*

Na categoria **de instrução do professor**, os dados foram categorizados em quatro subcategorias, sendo elas a **informação**, a **demonstração**, o **questionamento** e o **feedback**.

Na prática pedagógica foram levadas a cabo constantes tentativas de simplificar e tornar perceptível para os alunos os conteúdos e matérias, ao longo da lecionação de todas as modalidades.

A par do que tinha acontecido no primeiro momento, vimos a nossa instrução ineficiente para a execução das técnicas corretas. Talvez por ser demasiado extensa e pormenorizada os alunos depois de um certo tempo os alunos deixavam de prestar atenção e iniciavam-se as conversas paralelas. Assim, nesta modalidade a estratégia de instrução e feedback foi as recorrentes palavras/expressões chaves. Landin (1994), afirma que as palavras-chave são muitas das vezes constituídas apenas por uma ou duas palavras e informam o praticante acerca da sua prestação nas tarefas.

*“Apercebi-me hoje que apesar de ter tido muita **eficácia** a nível **da explicação e da demonstração** dos exercícios (no sentido de não terem suscitado dúvidas aos alunos), muito devido ao recurso a **palavras e expressões-chave** (“mata a mosca”, “apaga o fogo”, “esticados como um bacalhau”) existiram muitas perdas de tempo nestes momentos que não se podem voltar a repetir.”*

Reflexão aula 1 e 2 de ginástica de aparelhos, 17 de Janeiro

*"Quando passaram para o boque, a atitude confiante e segura evidenciou-se, muito fruto das ajudas dos professores e do **transfer das progressões para o conteúdo total**. "*

Reflexão aula 4 e 5 de ginástica artística, 24 de Janeiro

*A **rentabilização do tempo de aula** tem sido cada vez mais efetiva, a par da instrução das tarefas de aula.(...)Em relação aos conteúdos trabalhos neste momento da aula, a dificuldade em elevar os membros superiores (MS) na altura da chamada e manter o corpo contraído e estendido até à receção já é diminuta, comparativamente às aulas anteriores, num grande número de alunos. Julgamos que isto se deva ao nosso **constante feedback nestas mesmas componentes críticas** com recurso a **expressões-chave**. A desconstrução da elevação dos MS aquando do contacto com o minitrampolim, tem vindo a ser uma das grandes dificuldades das professoras e dos alunos, devido à automatização deste padrão motor, no entanto vemos lentos progressos em muitos dos alunos. "*

Reflexão aula 7 e 8 de ginástica de aparelhos, 31 de Janeiro

As progressões pedagógicas, aliadas às palavras-chave, utilizadas no decorrer da lecionação foram também uma mais-valia para o auxílio dos alunos menos aptos. Apesar de ambas as professoras acharam que os conteúdos eram relativamente fáceis, muitos dos alunos enfrentavam o boque e o mini trampolim com algum receio, sendo este o principal fator de insucesso dos alunos.

*"Continua a ser visível o medo quando chega o momento de enfrentar o boque, e por isso a **progressão pedagógica** no plinto, tem sido um fator catalisador de sucesso deste elemento. Dado que nesta progressão os alunos estavam sozinhos, o olhar atento de umas professoras focou-se essencialmente em duas das **componentes críticas** – braços esticados e duros e olhar para a frente- sempre questionadas no momento que antecede a realização do salto de eixo. Estas duas indicações começam a ser facilmente entendidas e praticadas pela grande maioria dos alunos, sendo por isso necessário chamar a atenção para a fase do voo em si, que assusta um número elevado de alunos."*

Reflexão aula 6 de ginástica de aparelhos, 26 de Janeiro

Na categoria do **Professor** no que toca à **Gestão da aula**, as subcategorias dizem respeito à **seleção das tarefas de aprendizagem**, à resposta à **falta de**

autonomia, ao **posicionamento espacial** perante a turma, **à rentabilização do tempo de aula** e **à organização dos alunos e materiais** nas tarefas de aula.

Neste momento, lecionei a ginástica de aparelhos em conjunto com uma colega de núcleo que evidenciava as mesmas dificuldades que eu no domínio de conteúdo. Ambas tínhamos vivências desportivas reduzidas na modalidade em questão e por este motivo, o planeamento e gestão do material e espaço foi o nosso primeiro problema.

*“Falando primeiramente do planeamento, e devido à **nossa percepção inexistente** daquilo que é uma aula de ginástica artística em **termos de organização e logística**, consideramos ter recorrido a **muito material** para a leção desta aula. Se, por um lado, todo o material que retiramos da arrecadação foi utilizado de forma útil, por outro lado temos perfeita noção de que o transporte e preparação das estações teria sido **impossível** de realizar por um professor apenas, numa turma de 5º ano constituída por 26 alunos”.*

Reflexão aula 1 e 2 de ginástica de aparelhos, 17 de Janeiro

Assim, para resolver todo este problema de logística e transporte do material, procedemos à troca dos espaços de aula de toda a unidade para o espaço G1, onde se situa a arrecadação. Para além disto aproveitamos a colaboração dos nossos alunos, agilizando por isso todo o início da aula.

*“A começar pelo transporte e montagem do material, de forma a diminuir a distância entre a arrecadação e o espaço de aula, **trocamos de espaço** com a professora Joana⁴¹, que nos cedeu o G1 e nos facilitou muito a vida.(...)*

Reflexão aula 3 de ginástica de aparelhos, 19 de Janeiro

Apesar de existir alguns constrangimentos no transporte de material, no decorrer das aulas entendemos que seria benéfico para os alunos aumentar o número de estímulos diferenciados para uma mesma habilidade/gesto. Assim decidimos aumentar o número de estações do habitual circuito de trabalho, uma vez que a densidade motora da aula seria incrementada – mais estações, mais grupos, menos elementos em cada grupo, mais exercitação – e poderíamos controlar o nível de dificuldade e complexidade da estação de acordo com o grupo (formado de modo homogéneo).

⁴¹ Nome fictício

“No que ao circuito diz respeito, o aumento de três para cinco estações verificou-se a estratégia mais acertada para aumentar o número de repetições dos conteúdos por aluno e, conseqüentemente, a sua densidade motora.

Reflexão aula 3 de ginástica de aparelhos, 19 de Janeiro

*“(...) tal como afirmado nas reflexões anteriores, verificou-se a estratégia mais acertada para **aumentar o número de repetições dos conteúdos** por aluno e, conseqüentemente, a sua densidade motora, **anulando os tempos de espera** exaustivos. A implementação da **estratégia de aumentar a dificuldade** das estações sem monotorização atenta das professoras através de critérios de êxito, continua a ser eficaz, mantendo os alunos motivados nas tarefas. “*

Reflexão aula 6 de ginástica de aparelhos, 26 de Janeiro

Com o passar das aulas também as rotinas que fomos implementando foram aceites e assimiladas pelos alunos, facilitando toda a gestão de aula. As rotinas surgiram então como forma de organizar e gerir o tempo de desenvolvimento das atividades e gerir/evitar os comportamentos desviantes dos alunos. Neste sentido, esta foi a estratégia para auxiliar o professor a criar e a manter um clima de aprendizagem favorável, e para auxiliar os alunos a serem cada vez mais independentes do controlo do professor. (Rink & Werner, 1985)

*“Chegamos ao pavilhão por volta das 10h20 e já quase todos os piolhos do 5º ano estavam presentes. Com as nossas **rotinas já totalmente implementadas**, foi fácil controlar o seu comportamento até todo o **material** estar fora da arrecadação e distribuído pelo espaço. Como já é habitual, **recorremos à ajuda** dos alunos que, nesta tarefa, são os melhores do mundo. Sempre prontos a contribuir, muitas vezes geram-se conflitos porque um já ajudou e o outro não.*

Reflexão aula 9 de ginástica de aparelhos, 02 de Fevereiro

Na categoria do **Professor e Clima/Disciplina**, procedo à subcategorização dos dois pólos opostos. Um dos polos refere-se ao **entusiasmo, motivação e gosto de fazer**, de participar, ser parte da aula. O outro polo, remete-se ao **comportamento barulhento, desviante e pouco cooperativo** que caracterizou esta turma ao longo do ano letivo.

A par do primeiro momento, esta categoria tornou-se difícil de controlar e resolver no decorrer da PP.

Neste momento, as aulas da modalidade em questão foram organizadas em circuitos com cinco estações. Em duas das estações estava presente cada uma das professoras, nas restantes três, os alunos trabalhavam autonomamente com imposição de objetivos. Estes objetivos foram definidos para evitar negligência da tarefa, uma vez que na primeira aula, observamos que os alunos faziam os exercícios de forma errada devido à brincadeira e competição desajustada. Apelamos assim à responsabilidade de cada um dos alunos, criando um método de *accountability* bastante simples.

*“Um recurso simples para aumentar a atividade dos alunos é introduzir mais estações e distribuir mais os alunos. Todavia, e tendo em conta que o **comportamento desta turma não é o melhor**, tenho consciência de que esta solução poderá por ainda mais em causa a sua aprendizagem, já que a entrega da mesma para as tarefas propostas serão inferiores, predicando o cumprimento dos objetivos da aula. Os **níveis de autonomia e responsabilidade** do 5º ano são **reduzidos** e basta uma pequena distração da nossa parte que a ocorrência de **comportamentos desviantes e fora da tarefa espontaneamente se dá.**”*

Reflexão aula 1 e 2 de ginástica de aparelhos, 17 de Janeiro

Percebi no decorrer da lecionação destas três modalidades que os comportamentos desviantes surgem quando estes dependem do colega para o próprio sucesso na tarefa. O trabalho colaborativo e cooperativo está ainda pouco desenvolvido nesta turma, não só devido à faixa etária, mas também por ser a primeira vivência em equipa (se não fizeram parte de algum clube no contexto extra escola).

*“Receávamos alguns boicotes à aula, **justificados** pelo receio de enfrentar um minitrampolim e um boque, mas, o que se verificou foi uma turma **completamente motivada** para a prática, cuja execução dos elementos foi, na globalidade, bem conseguida. A capacidade de aquisição de conhecimento dos alunos demonstrou-se superior em relação às unidades didáticas, não só devido à nossa demonstração e instrução, como também às características que a ginástica possui. Muitos dos problemas que o 5º B demonstrou, tanto no basquetebol, como no futsal, deveram-se à **incapacidade de trabalhar em cooperação e equipa**. Sendo esta modalidade de cariz individual, a entrega dos alunos pareceu-nos superior, assim como a motivação uma vez que o seu sucesso não depende de ninguém a não ser de eles próprios.”*

Reflexão aula 1 e 2 de ginástica de aparelhos, 17 de Janeiro

*“Para terminar, uma vez mais não foi possível todos os alunos passarem por todas as estações do circuito. Apesar do **comportamento** do 5º ano ter sido melhor nesta aula, ainda houve muitas perdas de tempo em **repreensões e explicações devido ao seu hábito crónico de conversar paralelamente** com as professoras ou de desenvolverem comportamentos fora da tarefa. Alertamos, no final da aula, para estas questões e apelamos a um **melhor comportamento** para que seja possível oferecer aos alunos uma igualdade de oportunidade de execução dos exercícios.*

Reflexão aula 4 e 5 de ginástica de aparelhos, 24 de Janeiro

Para fomentar o trabalho cooperativo nesta turma, e tentar controlar o carácter egoísta e individualista da maioria dos alunos, optei por introduzir na parte inicial da aula jogos de cooperação, que se revelaram fruitivos.

*“Na primeira tarefa da aula, com o objetivo de realizar uma ativação geral de carácter mais lúdico, os **alunos colaboraram** no momento da sua instrução e mostraram bastante **entusiasmo na sua execução**. Esta tarefa revelou-se dotada de uma densidade motora elevada, ao contrário das outras aulas em que o facto de terem de desenhar letras provocava muitos tempos mortos. O jogo dos números, exigia dos alunos para além de **trabalho de cooperação** uma grande capacidade de coordenação motora conjunta. (...) Para terminar, ao contrário das aulas anteriores todos os alunos passarem por todas as estações do circuito. Isto deveu-se essencialmente ao **bom do comportamento** do 5º ano diminuindo assim perdas de tempo em repreensões e explicações devido ao seu hábito crónico de conversar paralelamente com as professoras ou de desenvolverem comportamentos fora da tarefa.*

*Desta aula fica ainda uma **pequena vitória**: o José⁴² **fez a aula TODA** sem resmunguices, sem amuos e sem birras. Venham mais destas!*

Reflexão aula 7 e 8 de ginástica de aparelhos, 31 de Janeiro

Na categoria de **conteúdo e adaptações/estratégias**, foram estabelecidas duas subcategorias, a primeira reporta-se às **respostas dadas** às diferentes ocorrências do decorrer da aula e a segunda à **instrução**, que por sua vez se

⁴² Nome fictício

divide nas categorias já descritas em cima (**informação, demonstração, questionamento e feedback**).

Neste segundo momento voltei a lecionar uma modalidade individual da qual tenho poucas vivências. Nesta já não me senti tão desconfortável, insegura e posta à prova como no primeiro momento em que contactei com a ginástica. As problemáticas vividas anteriormente, e a capacidade de resposta às mesmas, tranquilizaram e proporcionaram uma maior segurança para enfrentar outra UT desta modalidade, agora numa disciplina diferente.

Algumas das estratégias implementadas no primeiro momento foram mantidas nas aulas de ginástica de aparelhos, no entanto muitas outras tiveram de ser adaptadas e renovadas.

*“Deste modo, para as próximas aulas iremos utilizar um método que nos permita tanto controlar a turma, como aumentar a sua densidade motora. Um exemplo disto passará, por exemplo, por **aumentar progressivamente o número de estações por circuito**, formando **grupos homogêneos** em termos de comportamento e aptidões físicas e **diminuir o tempo de instrução e transição** entre os exercícios. (...) O trabalho de **progressão pedagógica** destes conteúdos será uma das nossas principais preocupações futuras, tanto para promover a evolução dos alunos, como para evitar eventuais desmotivações ou desinteresses para a modalidade devido a algum tipo de insucesso.”*

Reflexão aula 1 e 2 de ginástica de aparelhos, 17 de Janeiro

*“Marcada pelo meu timbre de voz abaixo dos 5 decibéis (laringite), esta aula verificou-se como o oposto da aula passada no que às questões de organização e tempo diz respeito. (...) Passando agora para o exercício de aquecimento, sendo esta aula de 50 minutos, optamos por **eliminar a componente lúdica** deste momento, realizando um aquecimento rápido e eficaz de acordo com os nossos objetivos: ativar as principais articulações e precaver os alunos de eventuais lesões. Este momento da aula acabou por se verificar divertido e engraçado, uma vez que as professoras decidiram brincar com a situação da voz da professora Margarida e realizaram o **aquecimento com os alunos maioritariamente através de gestos e sussurros**. A cooperação dos mesmos face a esta situação foi evidente, refletindo-se num bom comportamento e em silêncio aquando da instrução, levando-nos a dizer, em tom de brincadeira, que a solução para os problemas do 5º ano passará por aqui: estarmos afónicas em*

*todas as aulas! (...) Face a esta situação, consideramos que em aulas futuras a solução para este problema não passará por eliminar estações, mas por **aumentar a dificuldade** das mesmas através de critérios de êxito. Os alunos desta turma são extremamente competitivos e individualistas e, como tal, acreditamos que será benéfico **criar exercícios com objetivos quantitativos, aumentando o espírito de responsabilidade, a competição** e a motivação.*

Reflexão aula 3 de ginástica de aparelhos, 19 de Janeiro

Tal como referi anteriormente, o trabalho colaborativo e cooperativo está ainda pouco desenvolvido nesta turma, não só devido à faixa etária mas também por ser a primeira vivência em equipa. Assim a tendência de todos os alunos da turma era juntarem-se ao ciclo de amizades criadas fora do contexto de aula, mesmo que isso implicasse ficar excluído ou excluir alguém da tarefa.

“Apercebemo-nos que a grande causa deste problema foi o facto de os alunos quererem formar sempre os mesmos grupos de acordo com as suas relações de amizade e, em letras que envolviam mais ou menos alunos do que o que eles pretendiam, acabavam sempre por excluir colegas ou por ficar a olhar uns para outros, não se juntando com quem “sobrava”. Deste modo houve necessidade de criar estratégias de competição, critérios de êxito, condicionantes aos jogos, para que o trabalho de cooperação e de equipa entre todos os elementos da turma fosse conseguido. “ (...) *Como tal, chamamos a atenção para este aspeto e adicionamos uma condição, dizendo que o **grupo mais rápido a forma a letra ganhava**. Deste modo, e graças à competitividade excessiva desta turma, conseguimos **diminuir os tempos mortos** e resolver o problema (...) Terminado este exercício, prosseguimos para o circuito apenas dedicado ao salto ao eixo, constituído por três progressões pedagógicas. Os **alunos já estavam familiarizados com as estações** nos colchões e no banco sueco, mas, desta vez, e tal como referimos na reflexão anterior, adicionamos **objetivos concretos** para a execução destes exercícios. Com giz, em ambas as estações, marcamos linhas onde era suposto os alunos colocarem as mãos, potenciando a elevação da bacia e o movimento de “puxar” os membros inferiores para a frente da linha das mãos. O que se verificou foi uma maior entrega dos alunos para a tarefa e uma execução dentro daquilo que era pretendido, tal como era de esperar.”*

Reflexão aula 4 e 5 de ginástica de aparelhos, 24 de Janeiro

Tal como foi referido na análise da categoria anterior senti a necessidade de impor objetivo nas estações onde não havia supervisão constante de um professor, com o intuito de evitar negligência da tarefa, uma vez que na primeira aula, observamos que os alunos faziam os exercícios de forma errada devido à brincadeira e competição desajustada. Apelamos assim à responsabilidade de cada um dos alunos, criando um método de *accountability* bastante simples.

*“Nesta tarefa foi necessário **definir um objetivo** com os alunos, não só por uma questão de **empenhamento** mas também por uma questão de **desafio** e correção técnica. Demarcamos um círculo, a meio do plinto, dando-lhes a indicação que as mãos teriam de ser ali colocadas. Nesta tarefa e com este objetivo definido, os alunos aprimoraram a noção de elevação da bacia, de olhar em frente e de estender totalmente os MS. Quando passaram para o boque a atitude confiante e segura evidenciou-se, fruto das ajudas dos professores e do transfer das progressões para o elemento em si, onde os alunos mais aptos pediram à professora para o realizar sem a sua ajuda.”*

Reflexão aula 7 e 8 de ginástica de aparelhos, 31 de Janeiro

Sentimentos finais de UD:

“Para terminar, considero que o balanço desta unidade didática foi positivo, não só pela evolução fantástica de determinados alunos nesta modalidade (o Pedro, por exemplo), como pela evolução da minha prática pedagógica. Soube gerir, aula após aula, as minhas inquietações e dificuldades em lidar com esta faixa etária e considero ter conquistado os alunos pela minha forma natural e espontânea de ser. Foi visível uma melhoria progressiva do comportamento da turma, muito fruto das reflexões sobre as melhores estratégias para potenciar o processo de ensino-aprendizagem, desde a diminuição do tempo de instrução, ao aumento da densidade motora dos alunos, da sua entrega às tarefas propostas e da nossa motivação para proporcionar um ensino de qualidade ao 5º ano que, lá no fundo (mas bem no fundo), até gostei de aturar.”

Reflexão da aula 10 de ginástica de aparelhos, 7 de Fevereiro

Momento 3

Início: 23 de Março

Modalidade: Andebol

No que toca à categoria de **Atitude do professor**, as duas subcategorias reportam-se à atitude do professor **perante a aula** e perante os **alunos**.

Como previamente definido a atitude a tomar perante a aula e os alunos deveria sofrer uma reviravolta e assim foi. Talvez por estar numa modalidade coletiva, na qual me sinto mais confortável, esta atitude foi também mais fácil de adotar. Ao contrário do que aconteceu nos outros momentos, consegui dissociar o eu pessoal do eu profissional, não deixando que noites mal dormidas, problemas extra aula, ou até simplesmente uma má disposição influenciasse toda a minha prática pedagógica. O sentimento de empatia para com esta turma de quinto ano aumentou, e isto foi talvez o fator mais determinantes para a mudança da minha atitude.

*“Comecei o dia bastante irritada, por isso a **predisposição para esta aula** não era a melhor, e ficou à partida comprometida. Percebi que **tinha de me acalmar**, para que a aula não fosse um sacrifício por falta de paciência para o tipo de atitudes que esta turma assume. (...) Durante a aula tentei sempre **manter uma postura divertida e de brincadeira** quando os queria repreender. Se estivessem sentados perguntava-lhes se estavam bem na praia e se queriam um gelado, acabando pela resposta ser a conduta mais adequado ao espaço e momento de aula. Assim nunca se sentiam censurados ou castigados, apesar de perceberem que aquela não era a postura a tomar e de imediato a corrigirem. Esta é a atitude a manter com estes alunos.”*

Áudio Record, 23 de Março

Na categoria de **instrução do professor**, os dados foram categorizados em quatro subcategorias, sendo elas a **informação**, a **demonstração**, o **questionamento** e o **feedback**.

Tal como constatei e fui aplicando ao longo das aulas lecionadas a este ciclo, foi preferível, construir uma instrução mais simples, intuitiva e, sobretudo, rápida, recorrendo preferencialmente à demonstração, uma vez que **“Retemos, por exemplo, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos; recordamos particularmente bem o que dizemos e o que dizemos e fazemos”** (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

*“Relativamente à **instrução**, optamos por fazê-la a toda a turma, reunindo os diferentes grupos de trabalho, principalmente porque esta aula se traduziu numa aula de **introdução da modalidade** e dos seus conteúdos basilares. Esta foi uma **instrução muito intuitiva e curta**, com **poucas componentes críticas**, para que estas possam ser cumpridas eximamente. Nos jogos que os alunos ainda não conheciam realizamos a **demonstração** dos mesmos, por forma a **rentabilizar o início da tarefa**, e anular dúvidas maiores.”*

Reflexão da aula 1 e 2 de Andebol, 21 de Março

*“Passando para a situação de 3x2+GR, optámos por **demonstrar** diversas vezes e de determinadas formas (com alunos escolhidos, com alunos aleatórios e com os dois professores), de maneira a que a turma tivesse um **grande número de estímulos**, vendo como três grupos distintos abordam as diferentes fases de jogo.(...)É interessante notar que os alunos ainda se lembra de algumas **palavras-chave** usadas e podemos aproveitar isso mesmo a nosso favor.”*

Reflexão da aula 3 de andebol, 23 de Março

*“Nesta situação, a maior os nossos **feedbacks** foram dirigidos para a direção do passe que, algumas vezes, era direcionados abaixo da linha da cintura ou acima da cabeça. Assim, os dois professores optaram mais uma vez para reforçar a referência do peito, para as receções obterem um maior grau de sucesso. Em relação à receção em si, a referência dada foi a do “triângulo” para os alunos perceberem que têm de juntar as mãos, fazendo com que a bola não passe entre elas.”*

Reflexão da aula 4 e 5 de andebol, 28 de Março

Outra característica que os dados mostram é o recurso ao questionamento por adaptação às características dos alunos como estratégia da docente no âmbito do Modelo de Instrução Direta. Esta estratégia potencia o desenvolvimento de novos padrões de movimento, estimulando a criatividade (Cleland, 1994); (2) promovem o envolvimento e encorajam os alunos a manterem-se atentos, facilitando a aprendizagem mostrando a importância da atenção durante a aprendizagem de habilidades motoras (Dupont et al., 2009); e (3) revelam que este tipo de estratégias se focam menos na performance e são mais indicados para o desenvolvimento dos domínios cognitivo e afetivo (Morgan et al., 2005). Assim, procurei que os alunos compreendessem os motivos de realizarem uma ação tática, ou de utilizarem uma determinada técnica, em detrimento de outra,

e em que situações a mesma deveria ser utilizada, sendo esta não só uma estratégia instrucional como também de gestão de controlo de comportamentos. *“Entre todos os exercícios desta aula, optamos por **questionar** os alunos acerca dos conteúdos em questão. Aqui, a concentração foi máxima e todos os alunos respondiam ordeiramente às **questões colocadas** pelos professores. “*

Na categoria do **Professor** no que toca à **Gestão da aula**, as subcategorias dizem respeito à **seleção das tarefas de aprendizagem**, à resposta à **falta de autonomia**, ao **posicionamento espacial** perante a turma, à **rentabilização do tempo de aula** e à **organização dos alunos e materiais** nas tarefas de aula.

Neste momento, esta categoria não se revelou um problema para mim, dado que as estratégias definidas e aplicadas ao longo dos dois momentos anteriores, ditaram o rumo que a lecionação desta modalidade deveria tomar. Assim mantivemos a seleção das tarefas de acordo com o que o aluno sabe e aprende previamente, atribuímos tarefas aos alunos, principalmente aos mais problemáticos, para os incluir na aula com um papel de responsabilidade e mantê-los sempre supervisionados, fazendo-nos valer sempre do espaço e do material mais adequado para a prática desportiva.

*“Relativamente à aula propriamente dita, começamos com **o jogo** da bola ao capitão que os alunos **já conhecem da aula anterior** e de modalidades já abordadas anteriormente. Esta opção de manter determinados exercícios prende-se com o facto de tentarmos **aumentar os tempos de exercitação** uma vez que os alunos já conhecem os jogos pré-desportivos em questão.”*

Reflexão da aula 3 de andebol, 23 de Março

*“Nesta aula houve a necessidade de ter metade dos alunos a exercitar, outra metade a observar, dado o **espaço externo ser partilhado** com outra professora. Isto não constitui um problema pois soubemos adaptarmo-nos às condições, e **distribuímos tarefas aos alunos** para não só os manter ocupados como também mantê-los participante ativos da aula.(...) Hoje **não seguimos o planeamento** elaborado para a aula, devido à **mudança de espaço** e às **respostas ineficientes e ineficazes** que os alunos deram às primeiras tarefas”*

Áudio record, 28 de Março

Na categoria do **Professor e Clima/Disciplina**, subcategorização dois polos opostos. Um dos polos refere-se ao **entusiasmo, motivação e gosto de fazer**, de participar, ser parte da aula. O outro polo, remete-se ao **comportamento barulhento, desviante e pouco cooperativo** que caracterizou esta turma ao longo do ano letivo.

Nesta modalidade e após estabelecimento de uma relação mais próxima a gestão do comportamento e clima da aula tornou-se mais fácil, uma vez que os comportamentos desadequados diminuíram em função do modo como lidei com eles.

*“A turma em geral ainda se encontra com um **comportamento de agitação constante** (ainda que muito diminuídos comparativamente aos outros períodos), procurando criar conflitos com coisas mínimas, sobretudo, procurando evidenciar o erro do colega. Mais do que tentar **gerir estes conflitos**, é importante garantir que a densidade motora da aula seja efetiva, de modo a impedir que os alunos encontrem tempo livre para iniciar as suas **guerrilhas**. O ambiente de jogo é bastante propício a este tipo de comportamentos que não devem ser, de todo, constantemente valorizados. É **tempo de crescer**, de saber **trabalhar em equipa**, de **saber ganhar e perder** e de saber aquilo que é o Desporto!”*

Reflexão da aula 1 e 2 de Andebol, 21 de Março

A escolha das equipas intencional, aliada ao equilíbrio entre a reprimenda e o elogio, a brincadeira e a seriedade, tornou o clima de aula mais propício à prática desportiva, diminuindo a indisciplina dos alunos perante os professores e o conteúdo. As decisões intencionais, revelaram as aprendizagens construídas ao longo deste estudo, importantes não só para mim como também para os alunos.

*“Neste primeiro exercício, optámos por fazer o jogo da “bola ao cone”. Aqui, fizemos as equipas de forma intencional, de maneira a **reduzir os comportamentos desviantes e/ou inapropriados** durante a situação de aprendizagem. Como era de manhã, e nesta altura a **concentração era máxima**, pensámos que os alunos estiveram bem, contudo só fazemos um reparo para o grupo que ficou no “meio”, que eram algo **“agressivos”** em todas as disputas de bola, derivado a ter alunos que praticam modalidades coletivas como o futebol.(...) Para terminar a aula, os alunos realizaram o habitual circuito de condição física e, com os professores a fazerem esta parte da aula com eles,*

sentimos que se aplicaram ao máximo, não havendo qualquer acontecimento a registrar.”

Reflexão da aula 4 e 5 de andebol, 28 de Março

Se até à leção desta modalidade o maior problema desta turma, e da minha vontade em me relacionar com os alunos era a disciplina e comportamentos dos mesmos, como é possível de constatar, este problema foi-se atenuando. **A agitação deles foi aproveitada para potenciar o rendimento nas tarefas**, o que constitui um pouco de viragem na rentabilização da aquisição de aprendizagens como no estabelecimento de relações positivas entre mim e a maioria dos alunos.

*“Em suma, foi uma **aula tranquila**, onde os alunos demonstraram não se terem esquecido dos conteúdos abordados no segundo período.”*

Reflexão da aula 9 de andebol, 20 de Abril

*“Hoje foi uma **aula muito produtiva** visto que todos os **alunos se empenharam ao máximo**.(...). Foi uma aula onde ambos os professores ficaram exaustos e afónicos, não pelo mau comportamento dos alunos, mas pelo **entusiasmo** que estes imprimiram em cada jogada.”*

Reflexão da aula 11 e 12 de andebol, 2 de Maio

Na categoria de **conteúdo e adaptações/estratégias**, foram estabelecidas duas subcategorias, a primeira reporta-se às **respostas dadas** às diferentes ocorrências do decorrer da aula e a segunda à **instrução**, que por sua vez se divide nas categorias já descritas em cima (**informação, demonstração, questionamento e feedback**).

Neste último momento a eficácia das estratégias utilizadas avultou-se, devido ao conhecimento e perceção dos alunos construída ao longo do ano letivo. A implementação de estratégias por tentativa erro diminui sendo que as adaptações impressas na aula, após avaliações de todos os fatores que a afetam, tinham geralmente os resultados esperados.

*“Percebi que alguns alunos estavam com mais dificuldades em perceber o que significava desmarcar com sentido, desmarcar para os espaços vazios, por isso apliquei a **estratégia da “cola”**, em que eu me juntava a um aluno e ele deveria deslocar-se para onde eu me movia. Aqui entenderam o que são espaços vazios e qual a vantagem deste conteúdo, pois eles próprios o viveram e sentiram (...)*

Dei um **grupo como exemplo**. Dado que estes estavam a realizar bem a tarefa, cumprindo com o pedido, **congelei** os outros jogos e pedi aos alunos que viessem **observar os colegas**. Visto que eles são muito competitivos, e gostam sempre de mostrar as suas capacidades estiveram muito **atentos às ações do jogo e aos feedbacks** que iam sendo emitidos para que depois no seu jogo também conseguissem aplicar. Tal como esperava ”

Áudio record, 21 de Março

“Para resolver isto, delineamos uma estratégia que passa por **definirmos as equipas previamente** e mantermos essas mesmas equipas para o resto da unidade didática, de maneira a que os comportamentos inapropriados e/ou desviantes sejam menores, aumentando assim a qualidade do processo ensino-aprendizagem.”

Reflexão da aula 3 de andebol, 23 de Março

O espaço de aula, “pelas suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidade de ocupação, e condições de apropriação” (Estrela, 2002, p. 42), facilita ou inibe a relação pedagógica que é estabelecida entre o professor e o aluno, e a configuração de papéis e estatutos por ela consignada. Assim sendo, uma das estratégias utilizadas para otimizar e rentabilizar o tempo de aula, evitando conflitos de organização que iriam originar momentos de conflitos, foi fazer trocas de espaço sempre que o destinado não fosse propício à prática da modalidade em questão.

“De seguida, e tendo o espaço G4 livre, deslocámo-nos para lá, com intuito de **fornecer melhores condições** aos alunos e, de certa forma, aos professores também. Do jogo anterior, denotámos que as receções não estavam a ser bem realizadas, havendo diversas bolas perdidas ao longo deste. Assim, optámos por **reformular o plano de aula**, fazendo um exercício um pouco analítico, com vista a melhorar a habilidade técnica do passe e da receção. (...) Ainda aqui, voltámos a denotar a necessidade que alguns alunos têm em fazer opasse com as duas mãos. Sempre que os professores viam, paravam o jogo e indicavam ao aluno para executar novamente o gesto técnico, visto que eles rapidamente identificavam o problema. Ao longo do tempo denotámos que a ocorrência deste erro técnico diminuiu, como seria de esperar

Reflexão da aula 4 e 5 de andebol, 28 de Março

*“Assim, à hora marcada iniciámos a aula com um **jogo que os alunos já conhecem**: bola ao capitão.”*

Reflexão da aula 9 de andebol, 20 de Abril

A estratégia de aplicar exercícios que os alunos já conhecem, manteve-se neste momento, dado que foi das estratégias que nos permitiu uma maior rentabilização do tempo de aula, e que garantiu a aprendizagem e perceção dos alunos dos conteúdos introduzidos.

*“Mais uma vez, e como tem sido habitual nas nossas aulas, temos **partido do conhecido para o desconhecido**, e as **situações de aprendizagem** têm sido sempre **semelhantes**, apenas com algumas variantes diferentes. Assim, para além de pouparmos tempo nas transições, os alunos vão começando a entender taticamente o jogo que está a ser explicado desde o início desta unidade didática.*

Reflexão da aula 11 e 12 de andebol, 2 de Maio

Como é notório pelo relatado, depois de lecionar quatro modalidades diferenciadas, as estratégias a aplicar são mais certeiras e eficazes, otimizando o tempo de aula, o processo de aprendizagem dos alunos e a relação pedagógica estabelecida.

Sentimentos finais de leção:

“Parece que chegou ao fim a última unidade temática a abordar com os pestinhas do 5ºano. Para mim, esta turma foi no início sinónimo de dores de cabeça, ruído, chatices e desordem. No entanto, com o passar do tempo, percebi que tudo dependia de como encarava as aulas e os alunos no decorrer da mesma. Com o tempo entendi que havia muito mais a aprender com esta turma do que talvez com a minha turma residente, pois esta é a turma que realmente me tirava da zona de conforto. Descoberta após descoberta, fui entendendo como os encarar, como lidar com eles, como me relacionar com eles. O fruto colhido desta adaptação foi sem dúvida todo o processo de ensino-aprendizagem do andebol, onde me consegui aproximar e comunicar mais eficazmente com eles, onde criei laços até aqui não estabelecidos. Nunca esperei dizer que iria sentir a falta destas pestinhas, mas a verdade é que ainda vou desejar tê-los nos meus dias mais cedo do que o que imaginei.”

Reflexão áudio, 4 de Maio

Conclusão:

Do estudo efetuado, é possível observar que um dos maiores dilemas com que a professora se confrontou no início da prática pedagógica no 5º ano – a relação pedagógica – se transformou, no final do ano letivo, numa das suas maiores conquistas.

Sendo assim, considero fundamental que sejam observadas e investigadas todas as ações e domínios que contribuam para a relação pedagógica com os alunos, colocando-os no centro da ação pedagógica, percebendo que os problemas que surgem na prática docente devem ser resolvidos em função do contexto em que se inserem, dos alunos que têm na sua frente. São eles que constituem o motor de todo o processo e, por esta razão, é importante que o professor se preocupe em compreender, as características, os objetivos, os problemas, os medos e as peculiaridades do aluno enquanto indivíduo e, simultaneamente compreenda os fatores que o distanciam de toda esta compreensão. Foi importante colmatar as dificuldades utilizando as estratégias definidas ao longo do percurso, resolvendo passo a passo cada um dos dilemas. A relação estabelecida entre professores e alunos constituiu o ápice do processo pedagógico. Não havendo como segregar a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, e sendo essa relação uma “via de mão dupla”. *“Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber”* Gadotti (1999, p.2) . *“ É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada conceção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”* (Abreu & Masseto, 1990, p.115).

“O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a

expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor (...)”(Libâneo,1994, p.250).

Com este estudo, confirmei e colmatei as minhas dificuldades e inseguranças no que diz respeito à relação pedagógica e aquilo que uma boa relação entre professor e aluno pode significar na aprendizagem e desempenho de ambas as partes. Além disto, o facto de ter conseguido ultrapassar o maior obstáculo que encontrei no EP significou um grande passo na minha formação profissional e, até pessoal, garantindo-me que, em situações didático-pedagógicas futuras, conseguirei lidar com problemas semelhantes, preocupando-me com o estabelecimento de uma boa relação com todos os intervenientes, principalmente com aqueles que serão o cerne do processo de ensino e aprendizagem. A perceção dos meus sentimentos e das respostas dadas pelos alunos deverá ser uma das primeiras fases do processo, sendo a sua conjugação com a implementação de estratégias mais adequadas ao contexto onde me insiro a fase seguinte. Considero que ao longo deste estudo construí não só uma relação mais próxima dos alunos mas também um *background* de estratégias a aplicar em situações menos confortáveis.

Referências Bibliográficas

Altet, M. (2000). Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto: Porto Editora

Amado, J.S. (2001). Interacção pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Edições Asa.

Amado, J. (2005). Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Batista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque; C.Pinheiro, L.Santiago, N.Nunes. Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas Luso-Brasileiras, 3º Encontro (pp. 429-442). Portugal: ISMAI.

Benavente, A. (1999). Escola, professores e processos de mudança. Lisboa: Livros

Bouchard, C., Bar-Or, O., & Malina, R. M. (2004). Growth, maturation, and pysical activity. United states: Human kinetics publishers.

Brait, Beth; Magalhães, Anderson Salvaterra (2010). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. P.322

Braga, F. (2001). Formação de professores e identidade profissional. Coimbra: Quarteto.

Castanho, S. e Castanho, M.E. (2001) (Organizadores). Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papirus.

Cleland, F. (1994). Young children's divergent movement ability – study 2. Journal of Teaching in Physical Education, 13(3), 228-241.

Dupont, J., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en Éducation physique: revue de la littérature. Les cahiers de recherche en education et formation, 73, 1-32

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (1982). *Preventive Classroom Management*. In Daniel L. Duke, *Helping Teachers Manage Classrooms*. Acedido em julho 4, 2012, em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED218710.pdf>

Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa

Ferreira, M.S. e Santos, M.R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, C. (1998). *Conflito e cooperação na Escola Secundária Portuguesa – uma análise da interacção da Sala de Aula*. In Tese de Doutoramento. Universidade do Minho

Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afetos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular — Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.

Jean, G. (1990). *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Jesus, S.N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto.

Libâneo, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 199

Lopes, J.A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, J. A. (2002). *A Escola na sociedade do conhecimento: Um estudo sobre as novas tecnologias de informação e comunicação e as suas possíveis*

aplicações no contexto educativo. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro acedida a partir de <http://www.netprof.pt/PDF/parte1.pdf> em julho, 10, 2012.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22(37), 7-32

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.

Neves, M. C. e Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, XXIV, 2, pp. 201-215.

Oliveira, J.H.B. & Oliveira, A.M.B. (1996). *Psicologia da educação escolar: Professor – Ensino*. Vol. II. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, B. M. S. (2016). *A Construção da Relação Pedagógica em Educação Física: Um Estudo de Caso*. Porto: B. Oliveira. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desportos da Universidade do Porto.

Postic, M. (1984). *Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (Enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa. In 107 *Investigação qualitativa em desporto*. Volume 2. Porto: Centro de investigação formação inovação e intervenção em desporto.

Ribeiro, A. (1990). Relação educativa. In Bártolo Paiva Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e a educação de jovens* (pp.133-159). Lisboa: Universidade Aberta

Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Profforma: revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano,

nº 3. Consult. 31 maio 2017, disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142. Lisboa: UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Tuckman, B. (2005). Manual de Investigação em Educação (4.^a ed., L. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canto VIII

9.1. Nostalgia

“Nos·tal·gi·a:

- 1. Tristeza profunda causada por saudades do afastamento da pátria ou da terra natal;*
- 2. Estado melancólico causado pela falta de algo ou de alguém”⁴³*

Este é o sentimento que fica depois da viagem mais marcante da minha vida profissional, que depressa se tornou pessoal: nostalgia. Dizer que esta viagem foi repleta de aprendizagens, seria resumir um ano tão profícuo a algo tão redutor. Talvez tudo o que escreva aqui, nunca se aproxime do que realmente esta viagem me proporcionou e, por isso, prefiro que as palavras eternizadas nos cantos anteriores memorizem o meu percurso e traduzam as minhas conquistas e dissabores.

Apesar de tudo, as palavras aqui deixadas nunca serão suficientes para espelhar os dez meses que vivi como navegadora destes mares, pois os sentimentos, as experiências são para quem as vive e não para quem as lê.

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.”(Freire, 1991) E nesta viagem descobri mais sobre mim, sobre o meu futuro, do que alguma vez imaginei ou ambicionei.

É o cessar de 5 anos de formação, em prol de um objetivo, é a missão (não planeada) cumprida, a força e curiosidade destemida, o coração cheio. O futuro é pouco certo, ou mesmo incerto, todo dissimulado e nublado, mas o percurso, o caminho faz-se andando, caminhando na direção em frente, nunca seguindo a corrente que nos iguala, quando somos todos diferentes.

Mark Twain afirma que **"The two most important days in your life are the day you are born and the day you find out why."** Este foi um dos “dias” mais importantes da minha vida, e espero replicá-lo ano após ano, numa escola perto ou longe de mim.

⁴³ Dicionário online www.priberiam.pt/dlpo/nostalgia

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores : Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). *Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística* Relatório de Estágio apresentado a.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Aranha, Á. (2007). Observação de aulas de educação física: sistematização da observação sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de educação física*. . Comunicação apresentada em Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação: Objetivos, instrumentos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1946). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor : Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.): Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da Coragem, Do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Brasil, P. (2011). *O papel do professor*. Relatório de Estágio apresentado a

- Brito, A. P. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física: Testemunho e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching games in secondary schools *Bulletin of Physical Education*, 1,18, 5-8.
- Caillois, R. (1958). *Les Jeux et les Hommes (Le Masque et la Vertige)* (Vol. 9).
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal* São Paulo: Editorial Summus.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa* (20 ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra.* : Estudos Avançados, .
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro Paz e Terra
- Freitas, J. (2011). *Livro 7 segundos* Relatório de Estágio apresentado a
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos Coletivos. In *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11-25). Porto: CEJD/FCDEF-UP.
- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Bastista, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional na educação física* (pp. 241-265). Porto Editora FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (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.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos - Ensinar a Jogar* Editora FADEUP
- Guerra, M. S. (2002). *Entre os bastidores : o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*: Stenhouse Publishers.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avaliação em educação física: aspetos biológicos e educacionais*. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Klaus, G. (1973). *Cibernética e Sociedade*. Berlim.
- Lompscher, J. (1976). *"Desenvolvimento da personalidade e organização pedagógica da atividade dos alunos"*. Berlim: Heft. Relatório de Estágio apresentado a.
- M. R.Scheibel, Silveira, R. M. C. F., Resende, L. M., & Júnior, G. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as questões da ciência e da tecnologia nos cursos de formação de professores*. Relatório de Estágio apresentado a.
- Mãe, V. H. (2012). Autobiografia Imaginária : Os Professores [Versão eletrónica]. *JL Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 1095, disponível.
- McCullagh, P., & Meyer, K. N. (1997). *Learning Versus Correct Models: Influence of Model Type on the Learning of a Free-Weight Squat Lift*: Research Quarterly for Exercise and Sport.
- Mesquita, I. (1997). *Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional*. São Paulo Relatório de Estágio apresentado a.
- Mesquita, I. (2016). *Apontamentos das aulas de Didática Geral do Desporto* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto Relatorio de Estagio apresentado a
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 155-163). Lisboa FMH edições.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Niquini, D. P. (1999). *A transposição didática e o contrato didático*. Brasília: Petry
- Oliveira, M. (1996). *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. Aveiro: Universidade de Aveiro Relatorio de Estagio apresentado a
- Oliveira, O., & Serrazina, L. (2012). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Paris, S., & Winograd, P. (1998). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation In K.R.Howey (Ed.), *Preparing teachers to use contextual teaching and learning*

- strategies to improve student success in beyond school*. Washington DC: U.S. Department of Education Project
- Piasenta, J. (2002). *Aprender a observar*. Lisboa: Relatório de Estágio apresentado a
- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the students In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teacher in physical education* (pp. 141-150). Liège AIESEP.
- Pilão, J. M. (1998). *O Construtivismo*. São Paulo: Edições Loyola.
- Pollock, B. J., & T.D.Lee. (1992). Effects of model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 23-29.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem* Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, E. J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing. .
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rink, J. E., & Werner, P. H. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*: Times Mirror/Mosby College Pub.
- Rolim, R. (2007). *Sebenta Pré -Puberes*. Manuscrito não publicado, Porto.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*: FMH edições
- Sardinha, M. (2014). *Abordagens de ensino na formação de treinadores no contexto académico: a perspetiva dos estudantes a treinadores*. Manuscrito não publicado, Porto.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições
- Sarmiento, P., M. Moreira, A. Carneiro, & C. Ferreira. (1991). A observação de movimentos desportivos estudos voleibol, ginástica, natação. Lisboa: Direção Geral de Desportos

- Siedentop, D. (1987). The theory and the practice of sport education. In G. Barrete, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in Physical Education* (3^a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education : Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: IL: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Sousa, R. N. L. (2013). *O poder do professor de Educação Física : Relatório de estágio profissional*. Manuscrito não publicado, Porto.
- T.Coelho. (2001). *Humanidades : Um novo curso na USP* Manuscrito não publicado, São Paulo.
- T.D.Lee, & M.A.White. (1990). Influence of an unskilled model's practice schedule on observational motor learning. *Human Movement Science*, 9, 349-367.
- Tavares, F., Graça, A., Garganta, J., & Mesquita, I. (2008). *Olhares E Contextos Da Performance Nos Jogos Desportivos* Porto: FADEUP
- Torga, M. (1999). *Antologia Poética*. Alfragide: Dom Quixote.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activity: A knowledge structures approach*. Champaign: IL: Human Kinetics
- Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice a brief introduction*. Relatório de Estágio apresentado a
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *JOPERD*, 67(1), 28-33.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a ed., L. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa.

Anexos

Anexo 1- Ficha individual do aluno

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Encarregado de Educação/Paren-

tesco: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

2. DADOS MÉDICOS

Tens/tiveste algum problema de saúde? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais?

Dificuldades auditivas / visuais	Qual?
Problemas respiratórios	Qual?
Problemas cardíacos	Qual?
Problemas de coluna	Qual?
Diabetes	Qual?
Alergias	Qual?
Fraturas/ lesões musculares	Qual?
Outro	Qual?

Possuis algum impedimento para a prática desportiva? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual(ais)? _____

3. DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Gostas de Educação Física? ☐ Sim ☐ Não

Quais as tuas modalidades preferidas?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Quais as modalidades em que sentes mais dificuldades?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

4. HÁBITOS DE PRÁTICA FÍSICA E DESPORTIVA

Praticas algum desporto federado? ☐ Sim ☐ Não

Se a resposta foi **sim**, qual e com que frequência?

Se a resposta foi **não**, já praticaste algum desporto federado ou praticas outro tipo de atividade física não federada? Qual e com que frequência?

Indica os motivos que te levam a fazer essa(s) atividade(s):

😊
Voto de um bom ano letivo!

Anexo 2 – UD de futsal

UNIDADE DIDÁTICA - FUTSAL																														
Espaço		G6	G1	G6	G1	G1	G2	G2	G3	G3	G4	G4	G5	G2	G1	G3	G2	G4	G2	G3										
Aula nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Duração		50'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
Técnica	Passe	AD	IV	E	E	E	E				C										AF									
	Recepção		IV	E	E	E	E	E	E				E	E	C															
	Condução/ Domínio		IV	E	E	E	E	E	E	C																				
	Drible/Finta					IV	E	E	E	E	E				E								E			C				
	Remate									IV	E	E	E	E									E	C						
	Posição Defensiva					IV	E	E	E	E							E	E					C							
	Interceção/Desarme				IV	E	E	E	E	E							E	C												
Tática	Organização Ofensiva	AD	Penetração	IV	E	E	E	E	E		E										AF	E	C							
			Cobertura Ofensiva			IV	E	E	E	E					E	C														
			Mobilidade									IV	E	E	E	E							E	E			E	C		
			Espaço					IV	E	E	E	E	E	E	C															
	Organização Defensiva		Contenção	IV	E	E	E					E	E			E	C													
			Cobertura defensiva							IV	E	E	E	E			E							C						
			Equilíbrio										IV	E	E	E	E	E						E	E			E	C	
			Concentração								IV	E	E	E	E	E	E							E	C					
	Jogo 3x3		E	E	E	C																								
	Jogo 5x5		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E									E	E			E	C		
Cultura Desportiva		Conhecer o objetivo do jogo. Conhecer e aplicar as principais regras da modalidade. Marcações do campo. Desenvolver o gosto pelo futsal.																												
Condição Física		A condição física será desenvolvida, quer através de situações de aprendizagem, quer através de um circuito de treino funcional específico para a modalidade.																												
Conceitos psicossociais		O aluno colabora com os colegas. O aluno revela respeito pelos colegas, professora e materiais utilizados na aula. O aluno participa na aula de forma autónoma e empenhada. O aluno formula críticas construtivas e aceita a opinião do outro.																												

Anexo 3 – Plano de aula tipo

Voleibol – Plano de aula <u>1</u> de <u>20</u>				
Professor: Ana Margarida Machado		Data:13/09 Hora/duração:15:30 /85mins	Ano/turma:12ºE Nº de alunos:28	Espaço:
Função didática: Avaliação diagnóstica				Material: bolas, rede, cordas, sinalizadores
Objetivos: Avaliar o nível geral da turma no que diz respeito aos conteúdos técnico-táticos da modalidade de voleibol.				
Parte inicial				
⌚	Descrição do exercício	Objetivos específicos	Situação de aprendizagem/esquema	Componentes críticas
30'	Apresentação			
Parte fundamental				
10'		Ativação geral		Sem feedback
Parte final				
				Sem feedback

Manual de Equipa



Nome da Equipa: _____

Treinador: _____

Capitão: _____

Responsável pelo material: _____

Assinaturas de todos os membros:

Modelo de Educação Desportiva

Ao longo deste período, irás participar num projeto de estudo no âmbito da educação desportiva, na modalidade de futsal. O **Modelo de Educação Desportiva (MED)** tem como objetivos fundamentais fazer de ti um aluno desportivamente culto, competente e entusiasta, através do desporto e pelo desporto, em todas as componentes que o caracterizam institucionalmente, desde a competição formal integrada numa época desportiva até ao evento culminante, num clima de festividade, filiação e constante procura do record.

Cada equipa é **única**: possui nomes, cores, hinos, símbolos e espaços próprios para treinar. Por ser um modelo inclusivo, a seleção de equipas visa um equilíbrio competitivo, num sentimento de entreajuda, pertença e cooperação ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Este modelo procura um desenvolvimento contínuo e gradual não só das tuas habilidades no voleibol, como a tua capacidade de trabalhar em grupo e o conhecimento dos regulamentos, rituais e tradições associadas ao Desporto, dentro e fora da tua escola, para que te possas assumir como um verdadeiro defensor e promotor da prática desportiva. Este documento deverá acompanhar-te sempre e será essencial para que concretizes com sucesso todos os teus objetivos e leves a tua equipa ao topo por isso, **não te esqueças de o ler com muita atenção!**



Dá o teu melhor e honra a tua equipa!



Lê com atenção:

- Este manual explica-te quais as tarefas que deves saber desempenhar mediante o teu papel na equipa;
- Os papéis que poderás desempenhar são os de jogador, capitão, treinador, árbitro e, por vezes, responsável pela pontuação;
- Ao longo da época, terás de passar por cada uma destas funções, à exceção de capitão e treinadores (uma vez definido, é até ao final da época);
- A tua equipa terá um espaço disponível para trabalhar;
- Deverás saber e perceber os objetivos dos exercícios e realizá-los com empenho, dedicação e alegria, para que possas ajudar os teus colegas. Deste modo, todos aprendem, evoluem e tornam-se melhores praticantes;
- Deves saber bem qual a tua tarefa e também quais as tarefas dos teus colegas, para que nada falhe.

“Regra número um
Tenta expandir a vista
Faz pela tua conquista
O protagonista és tu.”

Conteúdos a dominar (componentes críticas)

TÉCNICA

Condução de bola

- Manter a cabeça levantada para observar o jogo;
- Proteger a bola com o corpo;
- Contactar a bola com a parte exterior, interior ou peito de pé;

Passe

- Passa com a parte interna/exterior/peito do pé;
- Vê o posicionamento dos colegas antes do passe;
- Adequa a velocidade e direção do passe.

Receção

- Recebe a bola com a parte interior/planta do pé;
- Amortece a bola e fica junto do pé;
- A bola fica controlada.

Remate

- Contacta a bola com a parte interna/externa/peito do pé;
- Remata quando está em posição favorável;
- Inclina o tronco à frente;
- Adequa a força e direção do remate.

Desarme/interceção:

- Antever a movimentação do adversário;
- Tenta intersetar a bola quando vê que terá êxito;
- Tira a bola com controlo do adversário;
- Colocar os apoios na diagonal.

Drible/finta

- Utiliza fintas de corpo para enganar o adversário;
- Ultrapassa o adversário com bola controlada.

TÁTICA

Ataque	Defesa
Penetração	Contenção

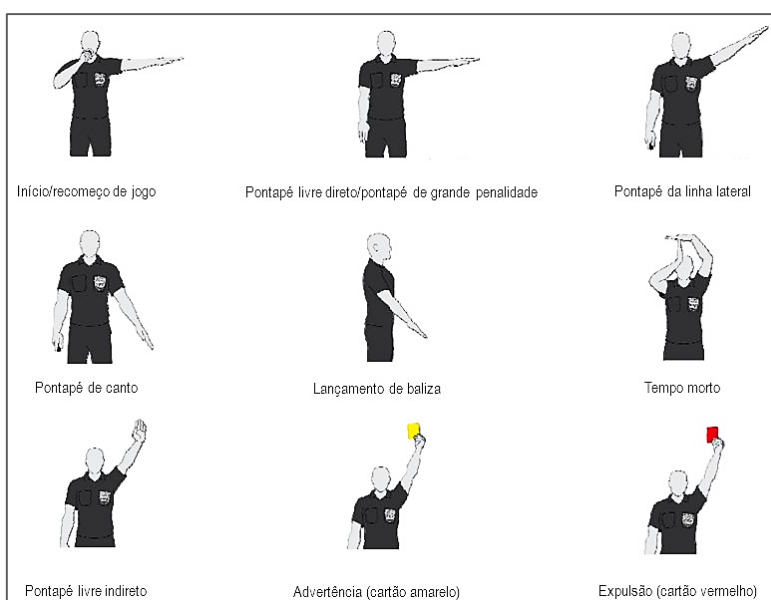
- Atacar o adversário ou a baliza; - Criar situações de superioridade numérica;	- Parar o ataque adversário; - Impedir a finalização.
Cobertura ofensiva - Dar apoio ao portador da bola, oferecendo-lhe linha de passe; - Criar superioridade numérica.	Cobertura defensiva - Apoia o colega que faz contenção; - Posiciona-se ao lado e atrás do colega.
Mobilidade - Desmarca-se para espaços vazios e cria linhas de passe; - Procurar novos espaços quando fica marcado.	Equilíbrio - Fechar espaços entre a equipa; - Cobrir eventuais linhas de passe e adversários livre (afastados da bola).
Espaço - Dá largura/profundidade ao ataque; - Abre no momento oportuno; - Posiciona-se em função dos colegas e do adversário.	Concentração - Fechar os espaços quando está a defender; - Recuperar e posicionar-se para defender imediatamente após a perda de bola; - Ajustar o posicionamento em função da equipa.

Regulamento e sinalética de arbitragem

Regulamento:

- Equipa constituída por 12 jogadores (5 em campo, um deles guarda-redes (GR));
- Duração de cada jogo: 20 + 20 minutos cronometrados;
- A bola pode ser tocada com qualquer parte do corpo, há exceção dos membros superiores;
- A bola é colocada em jogo através de um pontapé de saída;
- Objetivo do jogo: marcar o maior número de golos (só é golo quando a bola ultrapassa completamente a linha de golo);
- Bola fora: quando ultrapassa completamente a linha lateral ou linha de baliza, quando toca no teto e/ou o árbitro interrompe a partida;
- Faltas punidas com cartão vermelho (jogador expulso e equipa reduzida a 4 elementos durante 2 minutos) e/ou cartão amarelo (advertimento);
- À 6ª falta, equipa é punida com um livre direto (10 metros) sem barreira;
- Após o GR tocar na bola, esta não pode ser passada ao GR se não tiver tocado num jogador adversário;
- Tempo limite para repor a bola em jogo: 4 segundos.

Sinalética:



***“Regra número dois
Não deixes para outra hora
Tu tenta fazer agora
Para repetir depois.”***

Árbitros: atitudes esperadas

- Posicionar-se nas linhas laterais do campo e acompanhar atentamente o jogo;
- Cumprir os critérios regulamentares definidos;
- Ser claro na sua atuação e eventuais explicações aos jogadores;
- Manter a ordem e *fairplay* entre equipas;
- Sancionar devidamente qualquer comportamento condenável.

Capitão e treinador: atitudes esperadas



Aprenda com os Lobos!

Uma alcateia (lobos): os 3 primeiros são os mais velhos ou os doentes e marcam o ritmo do grupo. Se fosse ao contrário, seriam deixados para trás e perderiam o contacto com a alcateia. Em caso de emboscada serão sacrificados. Seguem-se os 5 mais fortes. No centro seguem os restantes membros da alcateia, e no final do grupo seguem os outros 5 mais fortes. Em último, sozinho, segue o lobo alpha. Controla tudo desde a parte traseira. Nessa posição consegue controlar todo o grupo, decidir a direcção a seguir e antecipar os ataques dos adversários. A alcateia segue ao ritmo dos anciões e sobre o comando do líder que impõe o espírito de entre-ajuda não deixando ninguém para trás.

O **capitão** de equipa é um líder. É um posto único e essencial para orientar a sua equipa no caminho para o sucesso, em cada aula, em cada competição. Deve-se assumir como um elemento responsável, que mantenha a sua equipa motivada e calma para as aprendizagens que se seguem, etapa após etapa.

A função dos **treinadores** passa pela orientação dos seus colegas na realização dos exercícios, através da explicação, demonstração, constante incentivo e distribuição das tarefas, assim como a explicação das exigências do exercício de cada uma dessas funções

“Regra número três

É obrigatório sorrir

E no caso de caíres

Vais levantar-te outra vez.”

Este documento pretende despoletar em ti ideais de companheirismo, entreajuda, trabalho em equipa, cooperação, autonomia e empenho (característicos do MED), como forma de desenvolver

um ambiente propício à aprendizagem de todos os conteúdos específicos da modalidade. O sucesso na modalidade é algo que depende apenas do teu empenho, comportamento e dedicação às aulas de voleibol, por isso dá o teu melhor e supera-te a cada dia que passa!

“Regra número quatro

Quem conta com a sorte

Não volta mais forte

Acaba por ser fraco.

O protagonista és tu!”



Anexo 5 – Regulamento de ginástica acrobática

Regulamento Ginástica Acrobática

Cada grupo deve realizar, no momento de avaliação:

1. As quatro figuras **obrigatórias** abaixo indicadas – **cada uma vale 1 valor**:

- Pares:



- Trios:



2. Figuras **facultativas** – se for de **nível I vale 1 valor**; **nível II vale 2 valores**:

- Uma figura de equilíbrio (presente em qualquer uma das tabelas abaixo apresentadas);
- Uma figura dinâmico (presente em qualquer uma das tabelas abaixo apresentadas).
- Elementos individuais:
 - 3 individuais de categoria I (cada um vale 1 valor);
 - 1 individual de categoria II (roda – 2 valores; rondada – 3 valores);
 - 2 elementos de ligação (1 valor cada um).

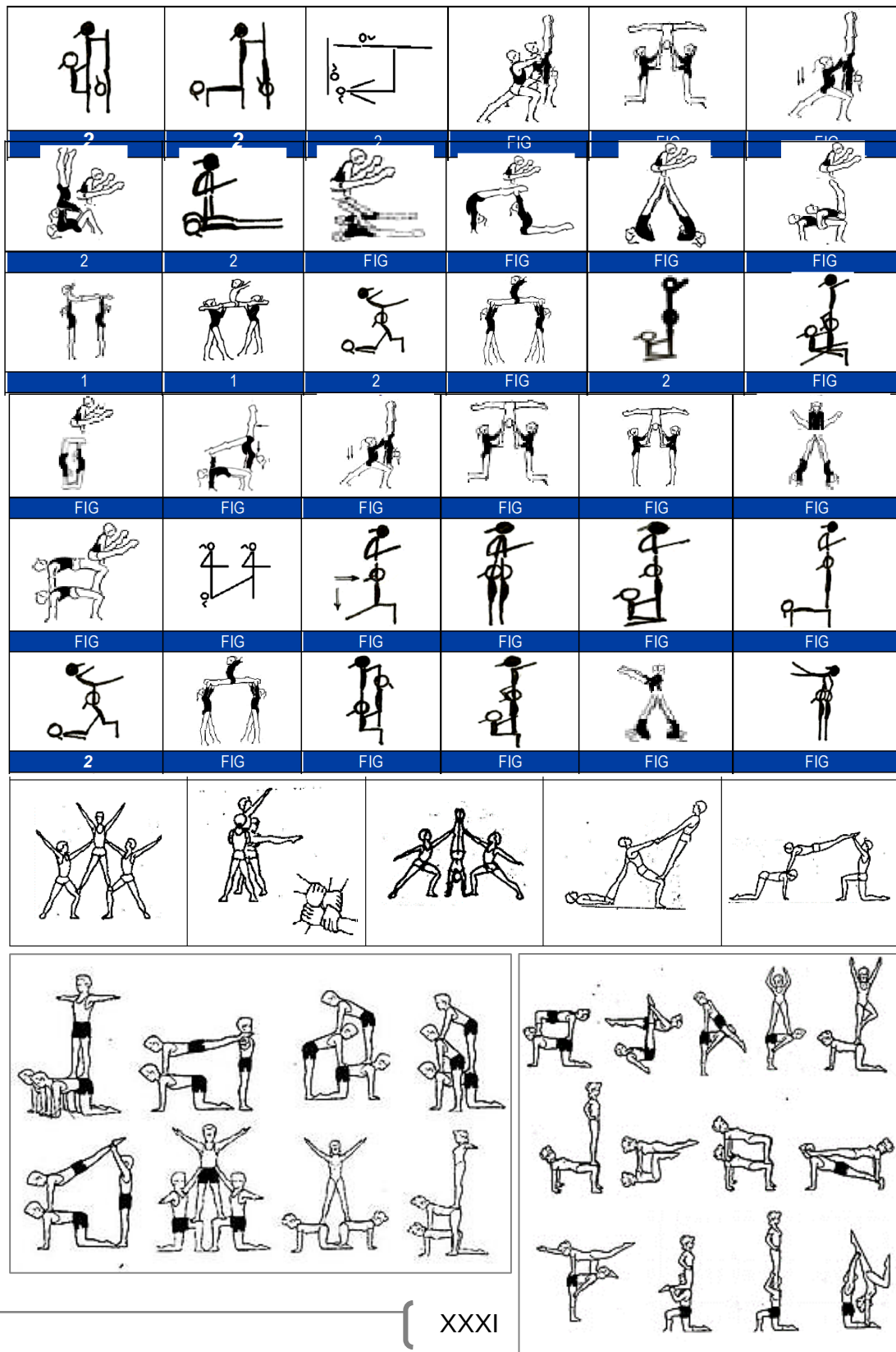
- Figuras facultativas de equilibrio

▪ Pares

1	2	2	2	2	2
FIG	FIG	1	1	FIG	FIG
1 ou 1	1	2	2	FIG	FIG
2	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG

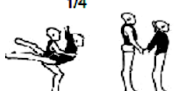
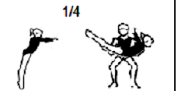
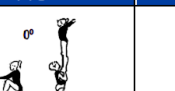
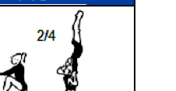
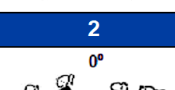
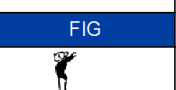
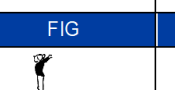
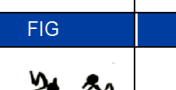
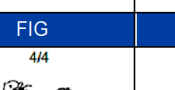
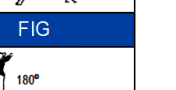
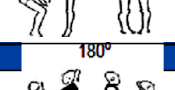
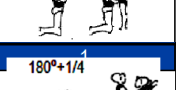
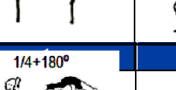
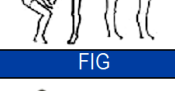
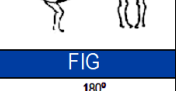
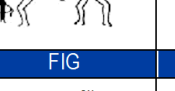
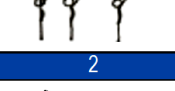
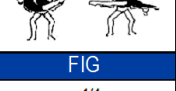


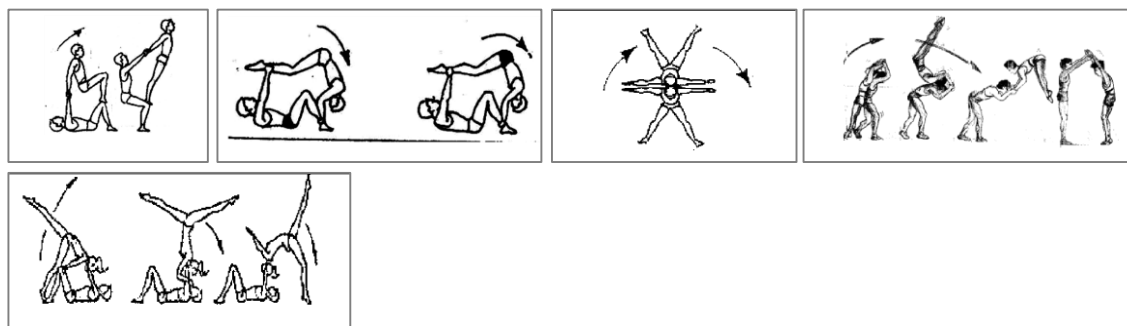
▪ Trios



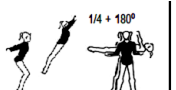
- Figuras facultativas dinâmicas

▪ Pares

					
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
					
2	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
					
180°	180°+1/4	FIG	1/4+180°	2/4	180°
					
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
					
2	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
					
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG



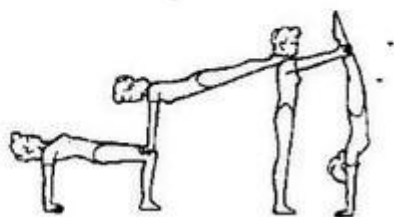
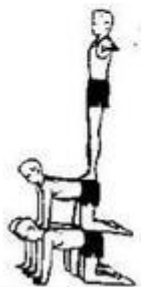
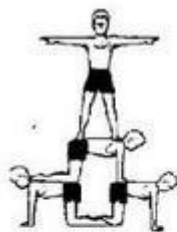
▪ Trios

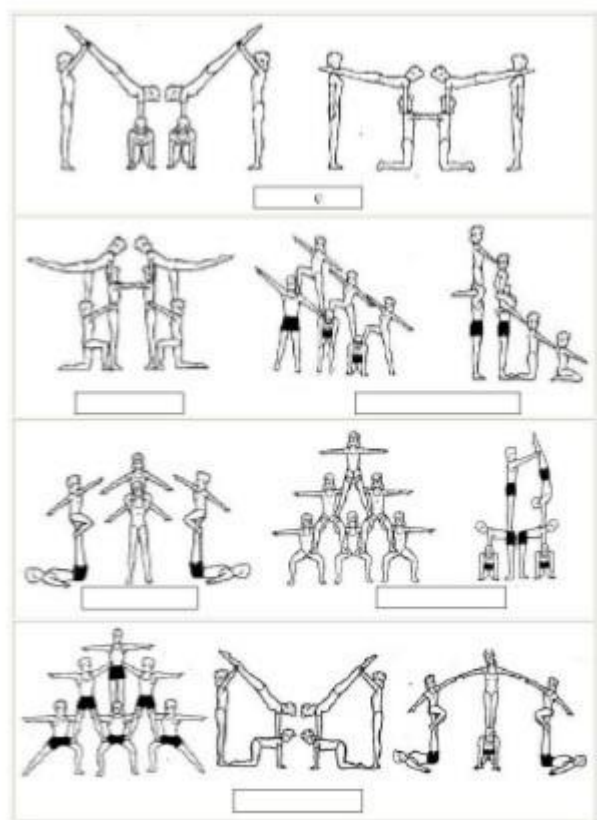
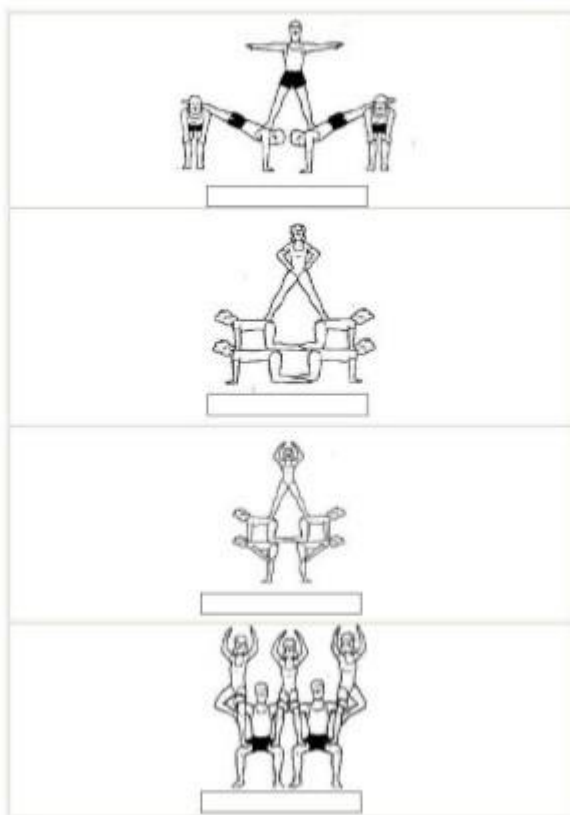
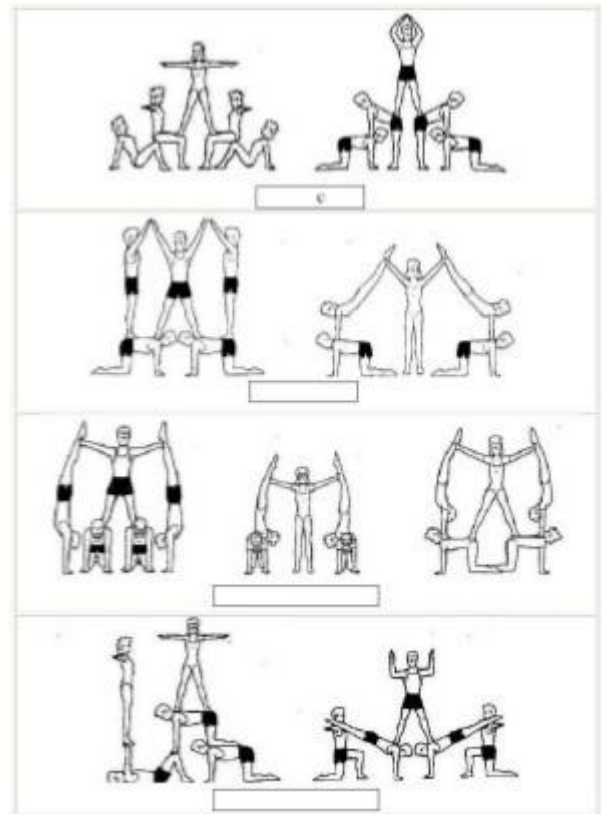
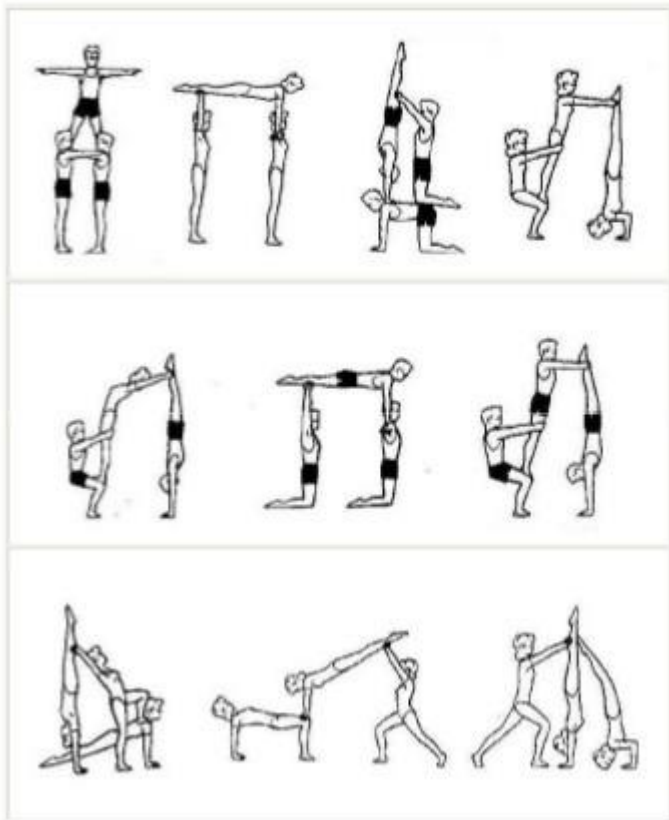
					
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
					
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG

Top Sentado 0/4	Top 0/4+180° Sentado	0/4	1/4	360°	3/4
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
180°	360°	2/4	3/4	540°	2/4+180°
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
0/4+180°	2/4	1/4	1/4	4/4	2/4
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG
0/4	1/4	1/4+180°	3/4	3/4	4/4
FIG	FIG	FIG	FIG	FIG	FIG

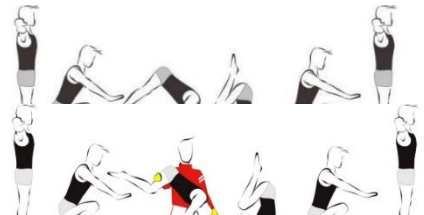
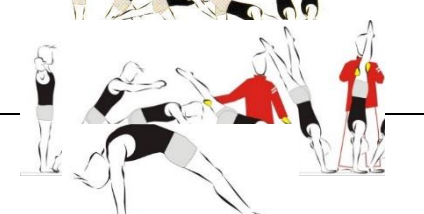
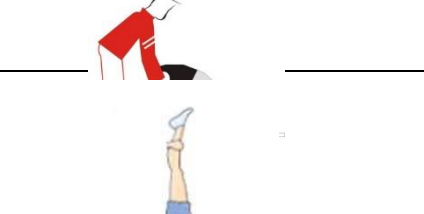
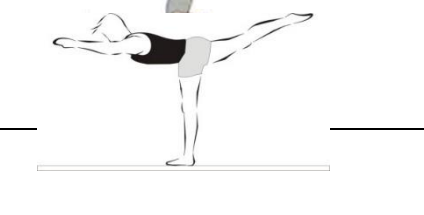
Outras figuras facultativas:



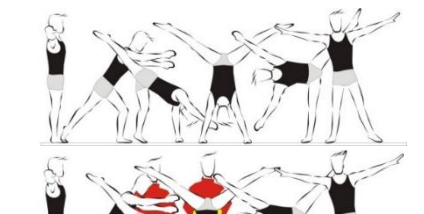


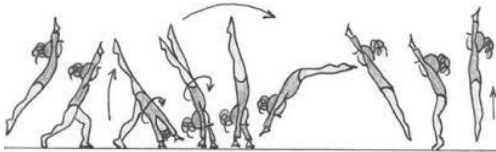


- Individuais categoria I

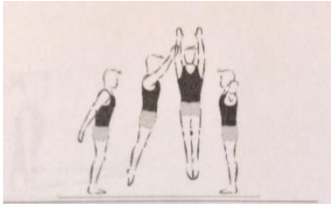
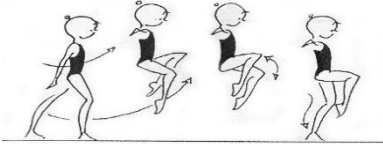
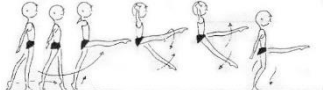
Elemento	Representação
Rolamento à frente	
Rolamento à retaguarda	
Apoio facial	
Ponte	
Pino de cabeça	
Avião	

- Individuais categoria II

Elemento	Representação
Roda	

Rondada	Semelhante à roda, mas termina-se com os últimos dois apoios em simultâneo no solo e a segunda mão deve ser rodada para dentro. 
---------	---

- Elementos de ligação

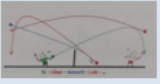
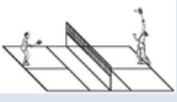
Elemento	Representação
Afundo	
½ Pirueta e/ou pirueta	
Salto de gato	
Salto de tesoura	
Troca passo	

Pegas:

Típos de pega	Descrição	Fig.
<u>Pega Simples</u>	Utilizada para puxar o colega na formação de pirâmide (equilíbrio sobre um ou mais companheiros), ou para segurá-lo no seu devido lugar, uma vez construída o elemento.	
<u>Pega de Pulsos</u>	Utilizada para manter ou para puxar o colega, principalmente quando os ginastas se agarram apenas com uma mão.	
<u>Pega Frontal</u>	Utilizada quando o base e o volante se encontram virados um para o outro (frente a frente).	
<u>Pega de Braços</u>	Os ginastas agarram-se mutuamente pelos braços, sendo o agarre do base feito na parte de dentro do braço do volante e o volante agarra o braço do base pelo lado de fora. Normalmente é utilizada quando os ginastas estão de frente um para o outro.	
<u>Pega Entrelaçada ou Cadeirinha</u>	Utilizada para subir, suportar na formação e para lançar o colega.	
<u>Pega de Pé ou Mão</u>	Utilizada para suportar o volante pelo pé. Serve para suportar e para dar impulsão ao volante. O agarre é feito pelo base entre o calcanhar e a face plantar do pé do volante.	
<u>Suporte na posição de pé, sobre os ombros</u>	Utilizada quando o base segura o volante abaixo da zona dos joelhos, mantendo o volante os calcanhares unidos atrás da cabeça do base.	
<u>Pega de Dedos</u>	Pega pouco utilizada devido à pouca eficácia e força que temos nos dedos. Usada apenas para situações estáticas;	
<u>Pega Facial-Transversa</u>	Não há um agarre mútuo e utiliza-se quando o base está virado para o volante;	

Anexo 6 – Plano de aula

Badminton – Plano de aula 2 de 17				
Professor: Ana Margarida Machado		Data: 27/04 Horalduraçã:11:30 /40mins	Ano/turma:12ºE Nº de alunos:24	Espaço:G2
Função didática: <u>Introdução e exercitação</u> : Serviço longo, clear, lob, amorti, deslocamentos				Material: rede/fita 24 raquetes, volantes, sinalizadores
Objetivos: <u>Motoros</u> : averiguar o nível de desempenho dos alunos em situação de jogo 1x1 <u>Cognitivos</u> : averiguar o conhecimento e domínio dos conteúdos da modalidade. <u>Psicossociais</u> : fomentar a entreadja e cooperação entre a turma; <u>Condição física</u> : incrementar os índices de força e resistência dos alunos através de um circuito de treino funcional (TF).				
Parte inicial				
⌚	Descrição do exercício	Objetivos específicos	Situação de aprendizagem/esquema	Componentes críticas
5'	Aquecimento elaborado pelos alunos, previamente orientado pela professora.	Ativação geral		-Aumenta da frequência cardíaca - Mobilização articular
3'	Conversa acerca da modalidade e dos batimentos a introduzir			
Parte fundamental				
5'	Sequência (cooperação): SC-LOB -CLEAR-	Serviço longo Clear		SL: Pé esquerdo adiantado, corpo descontruído, mão esquerda segura o volante à frente do corpo. Logo o volante e o braço o MS descreve um movimento para baixo e para a frente, contactando o volante ao lado e à frente do corpo. Clear: Por cima da cabeça, alto e longo para o fundo do campo, colocando-se atrás do fundo campo, batimento energético
5'	Sequência (cooperação): SL-Clear-LOB-Amorti	Serviço Longo LOB Clear Amorti		SL: Pé esquerdo adiantado, corpo descontruído, mão esquerda segura o volante à frente do corpo. Logo o volante e o braço o MS descreve um movimento para baixo e para a frente, contactando o volante ao lado e à frente do corpo. LOB: Bater o volante energeticamente, à frente do corpo e abaixo do nível da cintura, alto e em profundidade

5'	Sequência (cooperação): SL-Clear-Amorti-LOB	Serviço longo Clear Amorti LOB		SL: Pé esquerdo adiantado, corpo descontruído, mão esquerda segura o volante à frente do corpo. Logo o volante e o braço o MS descreve um movimento para baixo e para a frente, contactando o volante ao lado e à frente do corpo. Clear: Por cima da cabeça, alto e longo para o fundo do campo, colocando atrás do fundo campo, batimento energético
15'	Jogo 1x1	Serviço longo Clear LOB Amorti Deslocamentos		Jogo de competição Todas as anteriormente referidas
Parte final				
2'	Reflexão sobre as dificuldades e facilidades experienciadas.			



O tamanho da sua conquista será proporcional ao tamanho do seu empenho.

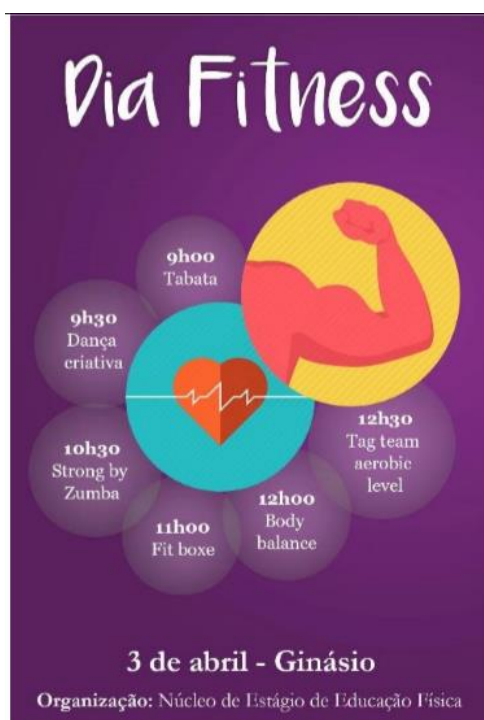
Anexo 7 – Ilha dos Amores



Anexo 8 – Cartaz Torneio de Voleibol



Anexo 9 – Cartaz Dia Fitness



Anexo 10 – Cartaz Torneio de Futsal



Anexo 11 – Rota das especiarias



As especiarias foram uma das principais – se não a principal – fonte de alimento com um relevante papel na História. Por causa delas ocorreram guerras, descobrimentos de novas terras, abertura de rotas comerciais, entre outros acontecimentos. Não se sabe exatamente desde quando, mas as especiarias são utilizadas por povos orientais há milhares de anos. Transportadas por rotas marítimas, esses alimentos atravessavam inicialmente apenas os oceanos Pacífico e Índico.

A história do descobrimento do Brasil está diretamente ligada às Grandes Navegações realizadas pelos portugueses. Segundo historiadores, o país foi descoberto depois que a embarcação de Pedro Álvares Cabral saiu de sua rota original – até hoje não se sabe ao certo como isso aconteceu. Quando embarcou em Portugal, o intuito de Cabral era chegar à Índia para monopolizar o comércio de pimenta e canela – o comércio das especiarias era disputado entre portugueses e espanhóis. Depois, ao sair do Brasil, Cabral e seus homens ainda conseguiram chegar à Índia e retornaram a Portugal com os barcos repletos de gengibre, pimenta e açafrão, entre outras especiarias.

Todas estas especiarias deram um “sabor” extra às conquistas dos portugueses, assim como cada um de vocês contribuiu de certa forma para a identidade da turma.

1: Orégãos

2: Salsa

3: Gengibre

4: Açafrão

5: Manjerição

6: Canela

7: Cardamomo

8: Baunilha

9: Pimenta Preta

10: Erva-doce

11: Pimenta Rosa

12: Coentros

13: Camomila

14: hortelã-menta

15: Cúrcuma

16: Estragão

17: Alcaparra

18: Salsa

19: Tomilho

20: Mostarda

21: Noz Moscada

22: Louro

23: Cidreira

24: Cravo da Índia