



**“Não deixes que as tuas limitações, sejam
elas quais forem, se tornem o teu limite.”**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado
à Faculdade de Desporto da Universidade do
Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo de
Estudos conducente ao grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 43/2007
de 22 de fevereiro e Decreto-Lei nº 79/2014 de
14 de maio).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Ana Rita Faria Monteiro

Porto, setembro de 2018

Ficha de catalogação

Monteiro, R. (2018). *“Não deixes que as tuas limitações, sejam elas quais forem, se tornem o teu limite.”* Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Monteiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Prática Pedagógica; Relação Professor-Aluno; Síndrome Silver-Russell.

“Começar de novo...

*A escola, os horários, as caras novas
As correrias, os risos e choros que nos são tão (des)conhecidos
As cores e os sons que preenchem o dia,
O dia a dia pleno de emoções!*

Começar de novo...

*Os (re)encontros
As convivialidades, os afetos
As cumplicidades, as amizades
As tristezas e alegrias, muitas alegrias!*

Começar de novo...

*Novos projetos nacionais e internacionais
Certezas e incertezas, angústias
Mais um ano cheio de inovação
Mais um ano muito trabalhoso, mas apaixonante com certeza.*

Começar de novo...

*Felizes e ansiosos, docentes e não docentes do Agrupamento de Escolas
estão a começar de novo...*

*Abrem os seus corações a crianças e jovens,
Apoiam, acompanham, ajudam a crescer,
A definir caminhos...*

*Sabem que aprender, desaprender, reaprender é o privilégio dos educadores...
Porque “temos de estar à altura desta revolução, de pensar a escola com um
olhar de futuro, retirando todas as consequências de uma revolução na
aprendizagem que está a acontecer debaixo dos nossos olhos” (Nóvoa, 2015).”*

(Começar de novo... Paula Sinde. 2017.).

DEDICATÓRIA

A ti, meu querido avô...

Que partiste no dia em que fiz 11 anos...

Somente a ti, porque me retiraram a oportunidade de te agradecer por tudo.

A ti, por seres a estrelinha que me acompanha e ilumina todos os dias.

A ti, meu querido avô, um eterno obrigada!

AGRADECIMENTOS

Por ordem cronológica, quero agradecer, em primeiro lugar, aos meus **Pais** por me terem trazido ao mundo. Por me aturarem e por me terem dado a melhor educação que alguma vez poderia ter tido. Podem não ser os melhores pais do mundo, mas são os melhores pais que alguma vez poderia ter. Obrigada por aceitarem as minhas escolhas, pelos sermões e por me tornarem a mulher que sou hoje, apesar de todas as divergências.

Ao meu **irmão** por, apesar de termos uma relação difícil e de pouca cumplicidade, me ter incutido a paixão pelo desporto. Por me ter feito querer ser sempre melhor do que ele, pois foi também graças a isso que conquistei todos os meus objetivos. Um obrigada por querer que a sua “mana” seja a pessoa mais bem sucedida do mundo, embora nem sempre o demonstre da melhor maneira.

À minha **Avó**, por sempre acreditar em mim e em todos os meus sonhos. Por deixar os seus problemas e planos de lado para fazer os seus netos felizes. Por me ter dado aquele abraço nos momentos que mais precisei. Por ser uma segunda mãe para mim. E por sempre que me vê, embora reclame por não a visitar todos dias como ela gostaria, me olhar e sorrir com orgulho da pessoa que eu sou.

À minha **Tia Tuxa** e à minha **Prima Patrícia**, que para além de serem do meu sangue, são as melhores amigas que alguma vez poderia ter tido. Um agradecimento por me apoiarem incondicionalmente, por me incentivarem a continuar quando tudo parece desabar, por todos sermões que me deram para voltar à realidade e por todo o amor que me transmitiram.

Ao **Renato**, o meu melhor amigo desde que me lembro. Obrigada, por apesar de não nos vermos todos os dias, sempre que estamos juntos ou conversamos por telemóvel, teres sempre algo a dizer. Por uma vez teres-me dito *“eu vou ser rico e tu vais ser rica comigo”*. É um orgulho ver-te a cumprir os teus objetivos, mas espera por mim, porque vou cumprir o que me pediste.

Ao **Pedro** e à **Raquel**, os meus vizinhos, amigos e colegas durante o ensino obrigatório. Por terem vivido comigo os meus melhores e piores momentos da infância e adolescência. Um obrigada ao Pedro, por me ter incentivado e ensinado a jogar à bola, e outro à Raquel, por ter sido a minha parceira em Educação Física. E, acima de tudo, um obrigada aos dois por todo o apoio, amizade, brincadeiras e por ainda cá estarem.

Ao meu **Dani**, por ser o meu companheiro de sempre. Por ser o meu amigo mais fiel e leal. Por todos os momentos, brincadeiras, desabafos, conselhos e, sobretudo, por fazer questão de demonstrar que somos os melhores amigos de sempre. Obrigada por estares sempre presente, por teres começado esta etapa comigo e por a terminarmos juntos. Obrigada por me fazeres sentir orgulhosa de te ter comigo ao meu lado. Obrigada por todo incentivo e motivação que me deste para conquistar o mundo e por continuares a dizer que és melhor que eu a matemática, quando sabes que isso não é verdade.

À **Bea**, a companheira de todas as horas e de longa data. Aquela pessoa que me aceita como eu sou e que, embora me dê na cabeça quando não estou correta, compreende o porquê das minhas escolhas. Agradeço-te por tudo, pela amizade, pela lealdade, pela presença e por toda a nossa palhaçada. Obrigada por nunca me deixares na mão e por confiares em mim. Obrigada por me apoiares e por me ajudares a seguir os meus sonhos, mesmo que os mesmos sejam surreais. Um agradecimento especial a ti, por seres a pessoa que mais confio a minha vida.

Àquela pessoa que terá sempre um lugar especial no meu coração e que, apesar de já não estar atualmente na minha vida, teve um papel importante no meu percurso académico. Obrigada por me teres feito crescer, por teres sempre acreditado nas minhas capacidades e por nunca teres duvidado dos meus objetivos. Obrigada pela amizade, pelo carinho e por todos os momentos que partilhamos, quer os mais e os menos positivos. Por teres contribuído na construção da pessoa que sou hoje e, embora já não estejas presente, sei que queres que tenha sucesso ao longo de toda a minha vida e que terás orgulho em

mim e em tudo o que irei conquistar. Obrigada por tudo e que te lembres disso quando relógio bater as 12h25.

Às minhas **Las Gajas**, aquelas que me acompanharam ao longo de toda a minha vida, quer no meu clube natação quer a nível pessoal. Aquelas que me ensinaram o significado de amizade, trabalho em equipa, companheirismo e confiança. Aquelas que me vêem como um exemplo e confiam a 100% nas minhas conquistas e capacidades. Obrigada pelo amor, pela amizade, por me “idolatrarem” e por todas as provas e momentos que partilhamos. Obrigada por serem um dos pilares mais fortes da minha vida e por todo apoio que me dão. Aproveito também para agradecer ao meu clube de natação de coração, o **CPN**, e a todas as pessoas que integraram este clube por terem contribuído para o meu crescimento.

Agradeço também ao **Grupo Vida Loookaaa**, o meu grupo de amigos, que apesar de todas as divergências e constrangimentos que surgiram, terem sido fundamentais durante todo o meu percurso académico. Desde os bons momentos que partilhamos juntos aos sermões que, por vezes, precisei. Por me terem erguido a cabeça sempre que necessitei e por me terem motivado a seguir os meus objetivos. Obrigada a todos os que fazem ou fizeram parte do grupo.

Ao **André** e ao **Nuno**, por me aturarem todos os sábados e preparações de catequese. Por ter sido com eles que adquiri bases necessárias para trabalhar com crianças e jovens desde os meus 16 anos. Obrigada pelo companheirismo e amizade. Aos meus **Catequizandos**, por se terem tornado jovens com valores e com a educação e por me terem deixado contribuir nesse sentido. Ao **Centro de Catequese de Santa Rita**, a todos os que nele fazem parte, obrigada pela união, momentos partilhados e pelos seres humanos espetaculares que são.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, por ter sido a minha segunda casa ao longo destes 5 anos. Por me ter formado, transmitido valores e conhecimentos para que me possibilite ser competente no futuro. Aproveito, também, para agradecer, pelo mesmo motivo, a todos os professores e colegas que me acompanharam. Um obrigada especial à **Praxe da FCDEF**, por me ter

ensinado a relativizar os problemas e a dar valor ao que realmente importa. *“Nós somos o que somos, porque todos nós somos”*. Obrigada, também, à minha madrinha de praxe, a **Márcia**, por ter tido a sorte de ter uma afilhada como eu e, claro, por ter estado presente nesta minha aventura.

Ao trio maravilha da licenciatura, **Eva e Inês**, e ao trio maravilha do mestrado, **Helena e Raquel**, por terem sido as melhores pessoas que a faculdade me deu. Ao primeiro trio, pelos três anos fantásticos, com muito trabalho e preguiça à mistura, por se terem rido quando uma “toupeira” me fez cair no relvado; ao segundo trio, pelas aulas, pelos momentos de maior *stress* e também por se terem rido quando andei de moletas. Um obrigada a todas por todos os momentos bons, pelos mais cansativos, pelos *stresses*, por partilharmos os mesmos objetivos e, principalmente, pela amizade e por tudo o que aprendi convosco. *“Dizem que os amigos da faculdade são para a vida”* e, longe ou perto, vocês são de certeza. Obrigada.

Ao **CNV**, principalmente à **Carla**, por ter transmitido ensinamentos acerca do treino de natação pura, por me ter acolhido da melhor forma e ter sido uma treinadora exemplar. Obrigada pelo profissionalismo e amizade, por me teres feito crescer no papel de treinadora. Aos meus **atletas**, um agradecimento do tamanho do mundo por terem feito com que esta experiência fosse inesquecível e por ainda hoje se lembrarem de mim. Um obrigada também aos **pais**, por todo o apoio que me deram ao longo desse ano, por me verem como um exemplo e por terem confiado em mim. Obrigada a todos vocês por ainda hoje mantermos o contacto.

Ao **Miguel**, por ter sido o meu primeiro colega e amigo no mundo do trabalho. Por todas as conversas e momentos que partilhamos. Obrigada por seres uma pessoa que se preocupa comigo e me deseja a melhor sorte do mundo. É verdade que são raras as oportunidades de estarmos juntos, mas a lealdade e amizade entre nós são inquestionáveis. Agradeço-te por tudo mesmo.

À **Bruna**, por me ter trazido mais maturidade e me ter ensinado a olhar para o mundo de outra forma. Obrigada pela amizade, por todas as madrugadas, por

todos os conselhos e desabafos. Pela confiança e pela segurança que me transmite. Obrigada por me teres ajudado a encontrar o meu caminho e por me ajudares a procurar a melhor pessoa que um dia poderei ser. Como já te disse uma vez, *“há algo que ninguém nos vence, é 1-0 para a nossa intuição. E se aparecer alguém capaz de nos vencer? A gente dá os 50 reais.”*. E só porque quando a culpa não é minha, é tua, agradeço-te com um excerto de uma música que fizeste questão de me cantar num dos melhores dias que partilhamos juntas: *“Podia escolher outra qualquer que ainda assim escolhi-te a ti. E se tu quiseres, é para o que der vier. Ficarei contigo até ao fim”* (Agir, “Até ao fim”).

Ao **Agrupamento de Escolas de Valongo**, por me ter formado como aluna e por me ter permitido que iniciasse, da melhor forma, a profissão que sempre sonhei. Um obrigada a todos os professores que tive o prazer de conhecer e por me terem enriquecido enquanto profissional e como ser humano. Agradeço também ao **Grupo de EF**, por terem sido impecáveis e por partilharem experiências comigo. Aproveito para agradecer também, de uma forma especial, à **Professora Elisabete**, por ter sido uma segunda mãe para mim, por ter sido sempre prestável e preocupada comigo, quer enquanto sua aluna quer enquanto colega profissional.

Um obrigada ao meu **Colega de Estágio** e ao meu **Professor Cooperante**, por terem partilhado comigo uma das melhores experiências da minha vida, aquela em que mais cresci a nível pessoal e profissional. Não foi um ano fácil, mas juntos conseguimos alcançar os objetivos e aprender uns com os outros. Agradeço também à minha **Professora Orientadora**, pelos conselhos e críticas construtivas sobre o meu desempenho enquanto estudante estagiária.

Alunos, este agradecimento é para vocês. Um obrigada do tamanho do mundo pelos lindos seres humanos que são e por me terem dado a oportunidade de vos acompanhar, ao longo deste ano. Sei que vos ensinei muito, assim como aprendi muito convosco. Obrigada pelo companheirismo, pela cooperação, pela paciência e por me terem recebido da melhor forma. Serão sempre os meus primeiros alunos, tal como serei a vossa primeira professora estagiária de Educação Física. Agradeço-vos, de fundo coração, por me terem dado a certeza

de que área da docência me está destinada. Sem vocês, esta etapa não estaria concluída. Obrigada por me verem como um exemplo e por me dizerem que fui a melhor professora de EF que alguma vez vocês tiveram. E nunca se esqueçam do que eu vos disse: *“A melhor professora é a vossa e os melhores alunos são os meus.”*

Por fim, a **MIM**, por ser a protagonista desta história e por ter cumprido mais um sonho. Por ter feito um percurso que me leva a olhar ao espelho e dizer: tenho orgulho em ti, **Rita!**

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIX
NOTA INTRODUTÓRIA.....	XXI
RESUMO.....	XXIII
ABSTRACT	XXV
Lista de Abreviaturas.....	XXVII
1.Introdução	3
2. Enquadramento Pessoal	7
2.1. Quem sou EU?.....	7
2.2. Que expetativas tinha em relação ao estágio profissional?	12
2.3. Entendimento do Estágio Profissional.....	16
3. Enquadramento Institucional	25
3.1. O que é a Escola como Instituição?.....	25
3.2. Escola Cooperante – Da saída como aluna ao regresso como docente	31
3.3. O Grupo de Educação Física.....	36
3.4. Núcleo de Estágio, Professor Cooperante e Professora Orientadora	39
3.5. Turmas – Caracterização	43
3.5.1. Os Imprevisíveis do 10º ano	45
3.5.2. Os “Terroristas” do 5º ano.....	49
3.6. O papel da EF – dos graúdos aos miúdos	53
4. Enquadramento Operacional: do sonho à realidade.....	61
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	61
4.1.1. Conceção.....	61
4.1.2. Planeamento.....	65
4.1.2.1. Planeamento Anual	68
4.1.2.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento	71
4.1.2.3. Unidade Didática	77
4.1.2.4. Plano de Aula	81
4.1.3. Realização	85
4.1.3.1. Relação Pedagógica Professor-Aluno	86
4.1.3.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	88

4.1.3.2.1 “Há dúvidas? Não há dúvidas, nem pode haver. Nós estamos aqui é para encher”	88
4.1.3.2.2. “Olha o tempo, Rita!”	92
4.1.3.2.3. “Muita ou pouca bagagem? Eis a questão!”	93
4.1.3.2.4. “Desce o pano, muda a cena”	95
4.1.3.2.5. “Rosa dos Ventos, para onde me levas?”	98
4.1.3.2.6. “Depois da tempestade, vem a bonança”	101
4.1.3.3. Da Comunicação à Instrução	107
4.1.3.4. Modelos de Ensino	114
4.1.3.5. Da Observação à Reflexão.....	119
4.1.4. Avaliação	125
4.1.4.1. Avaliação Criterial e Normativa	127
4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica	129
4.1.4.3. Avaliação Formativa	131
4.1.4.4. Avaliação Sumativa	134
4.1.4.5. Testes Escritos	137
4.1.4.6. Autoavaliação	139
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	142
4.2.1. Jogos Tradicionais	143
4.2.2. Corta-Mato Escolar	144
4.2.3. Prova da Prevenção e Segurança Rodoviária Portuguesa.....	146
4.2.4. Caminhada à Quinta Rei.....	146
4.2.5. Atividades organizadas nas turmas	148
4.2.5.1. Campeonato de Badminton	148
4.2.5.2. Campeonato de Andebol.....	150
4.2.6. Atividades organizadas pelo NE	151
4.2.6.1. Página dos Alunos.....	151
4.2.6.2. Circuito de treino funcional	152
4.2.6.3. FitEscola e FitSchool	153
4.2.6.4. Semana Aberta – Torneio de Basquetebol.....	155
4.2.6.5. Palestra de Educação Sexual.....	157
4.2.6.6. O Cartaz	159
4.2.6.7. A Despedida – Atividades ao ar livre	160
4.2.7. Sextas-feiras Mágicas.....	161
4.2.8. De Professora, a Porto de Abrigo dos Alunos	162

4.2.9. Conselho de Turma	164
4.3. Área 3: Desenvolvimento Profissional.....	166
5. A influência do trabalho específico, para as aulas de Educação Física:	
Estudo de caso num portador de uma doença rara	171
RESUMO	171
ABSTRACT	173
5.1. Introdução	175
5.2. Enquadramento Teórico.....	177
5.2.1. Doença de Síndrome de Silver-Russell	177
5.2.2. Sintomas da Doença de SRS	177
5.2.3. A influência da atividade física nos portadores de SRS.....	178
5.2.4. Cuidados a ser considerados num portador de SRS	179
5.3. Metodologia.....	181
5.3.1. Objetivo do Estudo.....	181
5.3.2. Caso de estudo.....	181
5.3.3. Procedimento de Recolha e Análises de Dados	182
5.3.4. Instrumentos	184
5.4. Apresentação de Resultados	188
5.4.1. Circuito de Coordenação Motora	188
5.4.2. MABC-2	189
5.4.3. Questionário de Índices Motivacionais e de Autoestima.....	190
5.4.4. Baterias de Testes: FitEscola e FitSchool	191
5.5. Discussão dos Resultados.....	193
5.5.1. Circuito da Coordenação Motora	193
5.5.2. MABC-2	193
5.5.3. Questionário de Índices Motivacionais e de Autoestima.....	194
5.5.4. Baterias de testes: FitEscola e FitSchool.....	195
5.6. Conclusões	196
5.7. Bibliografia	199
6. Conclusões e Perspetivas Futuras.....	205
Referências Bibliográficas.....	211
ANEXOS	XXIX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Sistema de Semáforos do MABC-2.....	185
Tabela 2 – Índices de Motivação e Autoestima	186
Tabela 3 – Resultados e Objetivos do Circuito de Coordenação Motora	188
Tabela 4 – Resultados parciais do MABC-2.....	189
Tabela 5 – Resultado total do MABC-2	190
Tabela 6 – Resultados do Questionário	191
Tabela 7 – Resultados do FitEscola da aluna	192
Tabela 8 – Resultados do FitSchool da aluna	192

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Plano Anual do 1º Período da Turma de 10º Ano.....	XXXI
Anexo II – Unidade Didática de Ginástica do 5º ano.....	XXXII
Anexo III – Calendarização e do Campeonato de Badminton.....	XXXIII
Anexo IV – Regulamento do Campeonato de Andebol e Ficha de Registo.....	XXXIV
Anexo V – Cartaz do Torneio de Basquetebol.....	XXXVII
Anexo VI – Cartaz das VII Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional.....	XXXVIII
Anexo VII – Questionário dos Índices Motivacionais e Autoestima.....	XXXVIX
Anexo VIII – Circuito de Coordenação Motora.....	XL

NOTA INTRODUTÓRIA

À exceção do estudo de caso, este relatório de estágio não corresponde à estrutura tradicional habitualmente utilizada, sendo apresentado através da narrativa com diálogos, mas respeitando os conteúdos que este documento deve possuir. Os episódios são narrados, maioritariamente, na primeira pessoa, sendo baseados em personagens e vivências reais. Porém, as conversas descritas poderão, ou não, ter uma base verídica. Em termos temporais, os episódios não estão interligados, uma vez que os conteúdos apresentados foram vividos e refletidos constantemente durante o EP. Este tipo de estrutura foi optado com o objetivo de poder inserir a maioria dos intervenientes, que influenciaram o meu crescimento profissional e pessoal, ao longo da minha formação.

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido. Mas aquele que vai acompanhado, com certeza, que chegará mais longe, e terá a indescritível alegria de compartilhar alegria... alegria esta, que a solidão nega a todos que a possuem.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

Este documento relata o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem na profissão da docência em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, durante o Estágio Profissional. São descritas e refletidas todas as experiências vividas e sentidas ao longo do percurso, bem como os seus benefícios e aprendizagens para a construção do perfil profissional. O relatório visa, também, mostrar o confronto com a realidade escolar, as respostas às dificuldades e exigências da docência e as aplicações do conhecimento teórico na prática. Em termos de estrutura, o presente documento encontra-se repartido em 6 capítulos: o primeiro está destinado à “Introdução”, contextualizando todo este documento; o segundo diz respeito ao “Enquadramento Pessoal”, onde se visualiza a caracterização pessoal, as expectativas iniciais e o entendimento acerca do Estágio Profissional; no terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, encontra-se a descrição do local de Estágio e dos seus intervenientes; o quarto capítulo é designado como “Enquadramento Operacional”, que reflete toda a prática pedagógica, englobando 3 áreas (a área 1 relaciona-se com a “Organização e Gestão de Ensino e Aprendizagem”, estando direcionada para a conceção, planeamento, realização e avaliação; a área 2 refere-se à “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, descrevendo as diferentes atividades e tarefas extracurriculares integradas, organizadas e dinamizadas e, a área 3, “Desenvolvimento profissional”, que revela a importância do Estágio Profissional para a evolução do estudante estagiário); o “Estudo de Caso”, referente à contribuição de um trabalho específico para as aulas de Educação Física, num portador de uma doença rara; por fim, o sexto capítulo, “Conclusões e Perspetivas Futuras” dedicado às reflexões finais e sentimentos vividos no Estágio, bem como as projeções e idealizações acerca do futuro.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Prática Pedagógica; Relação Professor-Aluno; Síndrome Silver-Russell.

ABSTRACT

This document reports the development of the teaching-learning process in the teaching profession in Physical Education in the Elementary and Secondary Education during the Professional Internship. On it its described and reflected all the experiences lived and felt along the way, as well as their benefits and learning to build the professional profile. The report also aims to show the confrontation with the school reality, the answers to the difficulties and demands of teaching and the applications of theoretical knowledge in practicum. In terms of structure, this document is divided into 6 chapters: the first one is intended for "Introduction", contextualizing the whole document; the second concerns the "Personal Framework", where the personal characterization, the early expectations and the understanding about the Professional Internship; in the third chapter, "Institutional Framework", is where it's found the description of the place of the Practicum and its participants; The fourth chapter is referred to as the "Operational Framework", which reflects the whole pedagogical practice, encompassing three areas (area 1 is related to "Organization and Management of Teaching and Learning", being directed to the design, planning; area 2 refers to "Participation in School and Relation with the Community", describing the different activities and extracurricular tasks integrated, organized and energized, and area 3, "Professional Development", which reveals the importance of the Professional Internship for the evolution of the student trainee); the "Case Study", refers to the contribution of a specific work to Physical Education classes, of a patient with a rare disease; finally, the sixth chapter, "Future Conclusions and Perspectives", dedicated to the final reflections and feelings experienced during the Internship, as well as projections and idealizations about the future.

Keywords: Professional Internship; Physical Education; Pedagogical Practice; Relationship Teacher-Student; Silver-Russell Syndrome.

Lista de Abreviaturas

AEV – Agrupamento de Escolas de Valongo
CDP – Curso Profissional de Desporto
CNV – Clube Natação de Valongo
CPN – Clube Propaganda da Natação
CE – Coordenadora de Estágio
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEF – Cursos de Educação e Formação de Jovens
DT – Diretor de Turma
DUP – Disomia Uniparental Materna
EB – Ensino Básico
EF – Educação Física
EFA – Educação e Formação de Adultos
EP – Estágio Profissional
ES – Ensino Secundário
ESV – Escola Secundária de Valongo
FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
FCUP – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
ISMAI – Instituto Universitário da Maia
MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children 2
MAC – Modelo da Aprendizagem Cooperativa
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo da Educação Desportiva
MID – Modelo da Instrução Direta
MNP – Mão não Preferida
MP – Mão Preferida
NE – Núcleo de Estágio
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
OTL – Ocupação dos Tempos Livres
PEE – Projeto Educativo da Escola
PFI – Projeto de Formação Individual

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

PNP – Pé não Preferido

PP – Pé Preferido

SADD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

SRS – Síndrome de Silver- Russell

TGFU – Modelo de Ensino do Jogo para Compreensão

UD – Unidade Didática

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.Introdução

O relatório de Estágio Profissional é um documento requerido, no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), com vista à conclusão do plano de estudos do 2º ciclo e à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este documento tem como base o EP, decorrido na Escola Secundária de Valongo (ESV) e na Escola Básica 2,3 de Sobrado, no concelho de Valongo sob a orientação do Professor Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO), durante o ano letivo 2017/2018.

A prática pedagógica supervisionada é essencial para qualquer estudante estagiário. É o momento ideal para pôr em prática todo o conhecimento adquirido, ao longo da formação. A partilha de experiências com os docentes mais experientes, com os colegas de estágio, com os alunos e com os restantes membros da comunidade educativa, serão ferramentas necessárias para construir o seu perfil profissional. O EP é o espaço adequado para o estudante estagiário cometer os erros “comuns” de profissional iniciante, para encontrar soluções e contorná-los, para experimentar, para perceber se esta é a profissão que lhe está destinada e para aprender. Sim, sobretudo, para aprender. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors et al., 2010). São estes os quatro pilares da Educação que nos são ensinados no primeiro ano de mestrado.

O presente documento, tem como tema: *“Não deixes que as tuas limitações, sejam elas quais forem, se tornem o teu limite”*. Uma frase que me foi dita num momento em que ainda não tinha aprendido a lidar com a minha deficiência auditiva e que esteve muito presente durante o meu EP. A superação das minhas dificuldades, das dos meus alunos e da aluna do meu estudo de caso, é algo será descrito ao longo das páginas deste relatório.

O relatório de estágio visa espelhar todo o meu percurso do EP, estando organizado em seis capítulos: o primeiro tem como título “Introdução” e, como próprio nome indica, introduz todo este documento, com o objetivo de contextualizá-lo; o segundo diz respeito ao “Enquadramento Pessoal”, onde o leitor terá a oportunidade de visualizar o meu crescimento através de

acontecimentos relatados que me tornaram na pessoa que sou hoje, assim como as minhas expectativas iniciais e o meu entendimento acerca do EP; no terceiro capítulo encontra-se o “Enquadramento Institucional”, o espaço ideal para descrever o papel da escola enquanto instituição, para caracterizar o meu local de estágio e os seus intervenientes e para referir o papel da Educação Física (EF) no currículo escolar; de seguida, o quarto capítulo, “Enquadramento Operacional: do sonho à realidade”, que engloba três grandes áreas, onde é refletida toda a prática pedagógica efetuada durante o meu EP. A área 1 relaciona-se com a “Organização e Gestão de Ensino e Aprendizagem”, estando direcionada para a conceção, planeamento, realização e avaliação. A área 2 refere-se à “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, onde estarão narradas as diferentes atividades e tarefas que organizei, dinamizei e participei, com o objetivo de me integrar na comunidade escolar. E a área 3, “Desenvolvimento profissional”, que revela a importância do EP para a evolução do estudante estagiário. O quinto capítulo diz respeito ao estudo de caso que efetuei num portador de uma doença rara, destacando a importância da EF no seu dia a dia. E, por fim, segue-se o último capítulo, “Conclusões e Perspetivas Futuras”, dedicado às minhas reflexões finais e sentimentos vividos, bem como as minhas projeções e idealizações acerca do meu futuro.

CAPÍTULO 2

ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem sou EU?

Foi por volta das 9h30 quando, no dia 23 de maio de 1995, a Dona Fernanda disse ao Senhor Monteiro:

- Leva o Renato ao infantário e depois vem-me buscar para irmos para o hospital. A bebé vai nascer!

E assim foi... foi por volta das 10h15 que o Senhor Monteiro deixou a Dona Fernanda na Ordem do Terço, na Sé do Porto, tendo de seguida ido estacionar o carro. Às 10h45, ela entrou na sala de parto sem o Senhor Monteiro, porque o mesmo ainda não tinha chegado. Passado cerca de 10 minutos, o homem entrou na Ordem a correr, preparando a câmara para filmar o parto da sua filha e, com ajuda de uma enfermeira, vestiu a bata rapidamente. Eram 11 horas quando o Senhor Monteiro entrou na sala de parto com a câmara na mão, porém, a bebé quis mostrar aos pais que os melhores momentos da vida são os que ficam no coração e não em vídeos ou fotografias, tendo, por este motivo, ter dito “olá” ao mundo ao mesmo tempo que o pai estava a entrar. Foi um parto tão rápido, que o médico me intitulou como “bebé sprinter”, porque até ao momento nunca tinha assistido a um parto que demorasse apenas 15 minutos.

- Para além de não querer nascer no dia mundial da criança, também quis ser a bebé mais rápida a sair cá para fora. – disse o médico à mãe.

Mal eles sabiam a “peste” que tinham gerado... Atribuíram o nome Ana Rita Faria Monteiro àquele ser humano lindo e maravilhoso que tinham nas suas mãos. O Senhor Monteiro ligou aos seus pais para trazerem o Renato para ele conhecer a sua “mana”. Ele sempre disse à Dona Fernanda e ao Senhor Monteiro que queria um rapaz, mas como a bebé é muito teimosa, decidiu nascer rapariga.

Ao longo do 1º ano de vida, sempre foi uma criança que sorria, brincava, muito mimalha e com as suas traquinices até aos seus 18 meses. Aqui, o Senhor Monteiro e a Dona Fernanda começaram a estranhar o facto de a menina deixar de sorrir, de brincar, de palrar, entre outras. Decidiram marcar consulta com um médico prestigiado, que rapidamente marcou outra consulta para o dia seguinte com a melhor pediatra do Hospital Pedro Hispano.

Eram 9h30 e, como combinado, o casal lá apareceu com a menina no hospital. Foram muito bem recebidos pela Doutora, tendo a mesma começado a realizar os exames para descobrir o que se passava com a pequena Ritinha.

- Os exames revelam que a Ana Rita não tem Autismo. – disse ela. – Vou encaminhá-la para a otorrinolaringologia. Têm de estar cá dentro de dois dias para efetuar os exames e, daqui a uma semana, voltaremos a falar.

Após terem desmarcado as férias no Algarve, no final de julho de 1997, a Dona Fernanda e o Senhor Monteiro entraram naquele consultório e, sem meias palavras, a pediatra comunica-lhes:

- A Ana Rita é portadora de uma deficiência auditiva bilateral. Ela tem estes comportamentos, porque não ouve. A única solução é o uso de próteses auditivas.

Aqueles pais ficaram sem chão, perguntando-se a si mesmos que mal fizeram a Deus para a Ritinha possuir aquela deficiência. Porém, rapidamente entenderam que aquela situação não seria o fim do mundo quando a criança colocou, pela primeira vez, as próteses nos ouvidos. Renasceu, novamente, a menina que sorria, brincava, fazia palhaçadas e que foi obrigada pelo irmão Renato a gostar de jogar à bola, a brincar com carrinhos e bonecos, a fazer asneiras para os pais os colocarem de castigo e, sem querer, a aprender a amar o desporto.

Tinha meses quando foi colocada na natação. Na altura, o Senhor Monteiro levava a pequena Ritinha para a piscina das Antas (o atual estádio do Dragão) e foi aí que ela se apaixonou pelo ambiente aquático, tendo evoluído de forma progressiva e decidido praticar natação pura no Clube Propaganda da Natação (CPN) durante 7 anos, tendo como melhor resultado o 4º lugar a 200m bruços a nível regional.

Contudo, antes de chegar ao CPN, a pequena Ritinha viveu os melhores momentos da sua vida na pequena e grande cidade de Valongo. Pequena por ser pouco conhecida, mas grande por ter proporcionado a melhor infância que alguma vez aquela criança poderia ter tido. Quer em casa, no parque radical ou no Externato da Casa da Avó, a pequena Ritinha andava sempre com uma bola na mão. Era uma espécie de “telemóvel” que nunca se esquecia em casa. E, sempre que os amigos a viam a entrar na escola, ouvia-se “Vamos para o recreio jogar futebol”.

Pelas educadoras e pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico (EB), a Ritinha era vista como uma menina tímida, educada e um pouco preguiçosa. Porém, também diziam, nas reuniões com a Dona Fernanda e o Senhor Monteiro, que era uma criança muito social, superdivertida, traquina e que adorava pregar partidas aos colegas. Que não parava um segundo e se a vissem sentada ou quieta, era porque estava doente ou se passava alguma coisa de errado.

Pelos pais, era vista como uma menina preguiçosa, revoltada e que só queria fazer asneiras. Um pouco influenciada pelo irmão Renato, era uma menina maria-rapaz e que fazia tudo o que os rapazes faziam. O Senhor Monteiro e a Dona Fernanda também achavam que era boa aluna, contudo era uma menina que detestava estudar e que tinha o hábito de só estudar nas vésperas dos testes. Quando se tratava de tarefas domésticas ouvia-se lá em casa os berros da Dona Fernanda “Oh Ana Rita, limpar o quarto já!” ou “Oh Ana Rita, fazer a cama já!” ou “Oh Ana Rita, lavar a loiça já”. Berros que se fizeram ouvir até aos dias de hoje.

Mas afinal quem é essa pequena Ritinha?

Em primeira mão, vos digo: O meu nome é Rita, tenho 23 anos e vivo em Valongo. Continuo a irritar a Dona Fernanda e o Senhor Monteiro por me esquivar às tarefas domésticas de forma constante. Também não apanhei o gosto pelos estudos, mas considero-me uma pessoa ambiciosa e, até hoje, sempre cumpro os meus objetivos. Sou uma pessoa que ajuda muito os outros, pois é importante para o meu desenvolvimento pessoal sentir que as pessoas que me rodeiam estão felizes. Tal como os meus pais me dizem, sou uma pessoa revoltada desde criança, devido a muitas situações que me deparei ao longo da vida e, principalmente, por ser portadora de uma deficiência auditiva. Era impensável para mim andar com o cabelo preso, chegando a ter diversas discussões com o meu professor de EF do Ensino Secundário (ES) que não me deixava realizar a aula se não o prendesse. Foram várias aulas em que fiquei sentada no banco a observar os meus colegas. Depois de muita resistência da minha parte, o professor acabou por me deixar executar as mesmas com o cabelo solto. Tinha medo que as pessoas me inferiorizassem por possuir as próteses, não conseguia lidar com os olhares e ouvir comentários como “O quê que aquela menina tem nos ouvidos?” ou “Ela ouve mal”, entre outros. Posso

dizer que, ainda hoje, sinto alguns complexos, porém, foi graças à praxe na faculdade que consegui encarar esta situação com mais normalidade. Hoje é o dia que prendo o cabelo, hoje é o dia que não me importa se os outros olham, hoje é o dia que falo abertamente no assunto com todas as pessoas, hoje é o dia que tenho orgulho de saber comunicar através da língua gestual... Hoje é o dia que esta limitação se tornou a minha motivação, embora a mesma me coloque dificuldades no dia a dia. Todavia, a audição foi piorando, sendo que hoje sou candidata ao implante coclear. Sou ainda portadora de osteogénese imperfeita, limitando-me em algumas situações, assim como possuo dislexia na escrita.

Posso afirmar que sou uma criança adulta, que vive a vida com um sorriso. Que sou uma pessoa muito sonhadora, otimista e, sobretudo, realista. Que não diz que não consegue, sem antes tentar. Sou uma pessoa determinada. Que tenho como lema “Desistir? Só de ser fraco” e que não quero que as pessoas digam que sou a melhor do mundo, mas que digam que sou a melhor pessoa que alguma vez poderei ser.

O sonho de me tornar profissional de EF, nasceu quando entrei na ESV, no 7º ano. Tive como inspiração o Professor de EF que lecionava as aulas como se estivéssemos na tropa, transmitindo-me valores de disciplina, empenho, cooperação, união, superação, respeito e *fairplay*. Foi um professor que me fez ver a aula de EF como uma aula de descontração, como uma aula para me abstrair do *stress* escolar e, principalmente, como uma aula para me divertir. Hoje vejo a aula de EF com outros olhos, algo que será referido mais adiante, neste documento. Contudo, foi um professor que promoveu muito a minha Educação, assim como a dos meus colegas de turma, dava-nos um sermão quando achava adequado, bem como nos dava a liberdade de aprendermos as diversas modalidades de forma autónoma e criativa, respeitando o programa nacional. Foi nesse ano que, um dia cheguei a casa e transmiti à Dona Fernanda e ao Senhor Monteiro:

- Quero ser como o meu professor de EF! Quero ser professora de Educação Física.

- Oh filha, até lá ainda muda de ideias. – disse a minha mãe.

- Não mãe, eu quero mesmo ser professora de Educação Física. – respondi eu com muita determinação.

Realizei o Ensino Secundário (ES), na ESV, e sou licenciada em Ciências do Desporto, na FADEUP. Atualmente, estou a frequentar o Mestrado de Ensino de Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, na mesma instituição da licenciatura.

Como experiência profissional, fui treinadora estagiária de natação pura de cadetes, no Clube de Natação de Valongo (CNV), através do EP no 3º ano da licenciatura, em 2015/2016, e trabalhei como monitora do parque aventura da lipor, de maio a setembro, no ano de 2016 e 2017. Também fui voluntária no Campeonato Mundial Universitário de Voleibol, em 2014, exercendo a função de árbitra. Em julho e agosto de 2018, tive a oportunidade de ser monitora numa colónia de férias de crianças e jovens portadores de deficiência no OTL Especial.

Embora não seja uma atividade profissional, sou catequista há 7 anos, no Centro de Catequese da Santa Rita, Ermesinde, tendo aqui adquirido bases importantes para trabalhar com crianças e jovens.

No presente ano letivo, fui também professora estagiária de EF de uma turma de 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, na ESV, e de uma turma do 5º ano, na Escola Básica 2,3 de Sobrado.

Desta forma, posso afirmar que a experiência académica, profissional e pessoal me forneceu competências necessárias para trabalhar com crianças e jovens, assim como ter uma postura correta, ou seja, aprendi a impor-me de modo a que a distinção entre professor/aluno fosse notória; a comunicação, seja através do diálogo, gestos, demonstrações ou meios audiovisuais, como também aprendi que a comunicação utilizada com as crianças é diferente da dos jovens; a observação, aprendi a ter todo o grupo com quem estou a trabalhar no meu ângulo de visão e não me concentrar apenas num aluno; e conhecimentos teóricos e práticos para lecionar aulas de EF enriquecedoras no EB e no ES.

Como professora de EF, tenho como potencialidades a boa disposição, o entusiasmo, a autoconfiança, a transmissão de confiança e bom ambiente para os alunos, a cooperação, a observação do erro e a transmissão de feedbacks corretos, a improvisação, a adaptação a diversas situações e a resolução de imprevistos.

Como maiores dificuldades apresento a colocação e projeção da voz, tendo que recorrer ao apito para atrair a atenção da turma e transmitir informações e feedbacks quando tenho os alunos por perto, porém, não consigo

projetar a voz de modo a que um aluno que está longe sinta a presença do professor e que está a ser observado; e adaptar o plano de aula a alunos com diferentes níveis, de forma a ser justa para todos e que os alunos sintam que estão todos a ser beneficiados. Ao longo do ano, fui melhorando as minhas capacidades de gestão do tempo, no controlo da turma, na minha colocação na aula e na elaboração das unidades didáticas, tendo estes sido obstáculos que foram ultrapassados através da experiência prática e com a colaboração do PC e do meu colega de estágio.

2.2. Que expetativas tinha em relação ao estágio profissional?

No dia 7 de setembro de 2017, decorreu a primeira reunião de núcleo de estágio (NE), na Sala C9 da ESV. Estávamos os três sentados, eu, o meu colega de estágio e o PC. Após alguns minutos de conversa, o PC diz-nos:

- Têm até amanhã para me entregarem a estrutura do plano de aula, do plano anual e um documento sobre as vossas expetativas para o ano de estágio.

- Um documento sobre as minhas expetativas para o ano de estágio? – pensei eu. – Como assim? Como é que eu vou realizar esse documento, se não sei que expetativas tenho para este ano? Se sou uma pessoa que não cria expetativas, de modo a não obter deceções?

Fui para casa, peguei numa caneta e numa folha de papel e preparei-me para começar a escrever. Fiquei algum tempo a olhar para o papel sem escrever nada, até que a Dona Fernanda veio ao meu encontro e questionou-me:

- Então? Como foi hoje lá na escola?

- Foi bom, o almoço foi espetacular e os professores receberam-me muito bem. Achei engraçado a maioria deles me reconhecer e de pôr a conversa em dia com os meus antigos professores. Sabes a professora de matemática, a minha professora preferida? Aquela que foi minha Diretora de Turma (DT)? Quase que chorou quando me viu! E sabes outra coisa? Ela é a DT da turma de 10º ano que eu vou lecionar. – respondi-lhe eu empolgada.

- Boa, agora não abuses da paciência dela como fazias enquanto aluna. E o quê que estás aí fazer há meia hora a olhar para essa folha em branco? – perguntou ela.

- Oh, foi o PC que me pediu para escrever que expetativas tenho para este ano de estágio... achas isto normal?! – disse-lhe eu contestando.

- Claro Rita, o professor quer saber o que é que tu esperas deste ano para te ajudar a alcançar os teus objetivos. Isso nem parece teu! – respondeu ela.

- Está bem mãe, mas eu nunca pensei nisso e tu sabes que prefiro ser surpreendida do que criar expetativas e depois ficar desiludida. – voltei eu a responder-lhe.

- Sim, eu sei filha. Mas as expetativas vão mudando ao longo do ano. Não quer dizer que aquelas que vais escrever hoje, são as mesmas de amanhã. O professor só quer que tu o informes de como é que tu encaras hoje o estágio para poder colaborar contigo. Entendes? – retorquiu ela.

- Sim, entendo. Mas não sei o quê que quero para este ano de estágio! – Rematei eu, dando por terminado aquela conversa.

No dia seguinte, a folha continuava em branco.

- O quê que eu vou dizer ao professor? – meditei eu enquanto me dirigia para a escola. – Digo que me senti mal ontem e não consegui fazer o que ele me pediu? Digo que a minha mãe teve de ir de urgência para o hospital e eu fui acompanhá-la? O que é que digo?

Cheguei à escola e, após a reunião de turma de uma das turmas do meu PC, o professor reuniu-nos e perguntou:

- Efetuaram o que eu vos pedi para analisarmos agora?

- Sim. – respondeu o meu colega de estágio.

- E tu, Rita? – voltou o PC a questionar.

- Mais ou menos, professor. – ripostei eu.

Percebendo que eu estava um pouco insegura na minha resposta o professor interrogou-me:

- Então? O quê que significa esse “mais ou menos”?

- Professor, vou ser sincera consigo. Eu poderia estar aqui a inventar desculpas, mas, na verdade, eu não fiz o documento sobre as expetativas, porque é difícil para mim criar expetativas relativamente ao ano de estágio. Eu não me quero desiludir, quero viver um dia de cada vez e não pensar no que o futuro me reserva. Não consigo escrever a minha perspetiva sobre o meu estágio num curto espaço de tempo. Sei que pode ser uma tarefa simples de se realizar,

mas para mim está a ser complicada, devido à minha personalidade. Preciso de mais tempo professor.

Após escutar-me, o PC mostrou-se compreensivo e explicou-me o que é que pretendia com a aquela tarefa:

- Rita, compreendo o que disseste e não pretendo colocar pressão em cima de ti. O meu objetivo com esta tarefa não era a entrega real das vossas expetativas, mas avaliar a capacidade de resposta e de reação da vossa parte a uma proposta de realização de trabalho num curto espaço de tempo e de reflexão sobre o projeto que vocês estão a iniciar.

Só quando nos foi proposto, pela Coordenadora de Estágio (CE), a realização do PFI, é que me foi possível concentrar-me nesta tarefa e começar a preencher aquela folha de papel que esteve sempre em branco durante muitos dias. Talvez por ter sentido a experiência como profissional de EF e me ter adaptado à realidade vivida no ambiente escolar e nas aulas de EF.

Como referi anteriormente, tendo eu uma personalidade que, por si mesma, não cria expetativas, de modo a não obter deceções, o mesmo aconteceu para este ano de estágio na ESV. Contudo, de uma forma geral, previa que esta experiência me fornecesse uma ótima bagagem para o meu futuro no ramo profissional, pessoal, social, cultural e educacional.

Relativamente à ESV, aguardei que esta me desse possibilidades de concretizar os meus objetivos e os de toda a comunidade escolar, que fornecesse boas condições a nível de recursos humanos, financeiros e materiais, de forma a que os alunos, pessoal docente e não docente realizassem o seu ano letivo com menores preocupações, adversidades e com um ambiente harmonioso e tranquilo.

No que diz respeito aos professores, as minhas expetativas foram mais concentradas no seu papel para com os estudantes do que para comigo. Esperava que os docentes fossem pacientes e que entendessem que todos os alunos adquirem o conhecimento de forma diferente, que se preocupassem mais com o rendimento dos alunos e não apenas em ensinar a matéria, só porque é importante cumprir o programa nacional. Desejava também que os professores cooperassem comigo, algo que não tinha dúvidas, visto que fui aluna desta escola e que tinha sido muito bem-recebida desde o primeiro dia. No entanto, esperava que o corpo docente não me inferiorizasse por apenas ser uma

professora estagiária e que procurasse entender a justificação das minhas ideias e dos meus objetivos para a escola e para os alunos, que acreditasse e confiasse no meu trabalho.

Em relação ao Conselho de Turma, nomeadamente à DT, por ter sido minha professora e DT como aluna da escola, esperaria que tivesse disponibilidade para esclarecer todas as minhas dúvidas relativamente à instituição, à turma ou a um aluno em particular. Por ser uma pessoa cooperativa e preocupada, desejaria que me ajudasse a resolver todos os problemas que surgissem na turma se reparasse que já não fazia parte da minha competência e se fosse necessário a sua intervenção. Por nos conhecermos há muitos anos e por termos uma relação formidável, cria que iria ser uma mais valia e um apoio ao longo do ano de estágio.

No que se refere ao grupo de EF, esperava que colaborassem comigo e pudessem esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à estrutura das aulas, assim como material, exercícios e planificação anual. Que fossem um exemplo e que pudesse aprender com eles a ser melhor profissional durante o meu EP.

Relativamente ao meu NE, o facto de estarmos a trabalhar com turmas do mesmo ano, ou seja, 10ºano, pensava que seria uma mais valia quer para mim quer para o meu colega de estágio. Embora só nos tenhamos conhecido este ano, sou da opinião que trabalhamos bem em conjunto e que poderíamos realizar um bom trabalho nesta escola com ajuda do PC. Tentamos sempre tornar as aulas o mais completas possíveis e agradáveis para as nossas turmas e, através da observação das aulas um do outro, corrigir-mo-nos e melhorarmos-nos quer a nível profissional quer a nível estrutural do plano de aula. Desejava que, no final do ano, nos sentíssemos orgulhosos com o que efetuamos, que tivéssemos enriquecido muito com o processo um do outro e que nos servisse de exemplo para nosso futuro profissional.

Do PC, esperava que este fosse compreensivo, motivador e um exemplo do que é ser professor de EF. Que fosse um apoio para mim ao longo deste ano de estágio e que me corrigisse e melhorasse a minha forma de ser enquanto profissional. Que me criticasse quando fosse da opinião de que poderia ter efetuado um melhor trabalho, assim como me elogiasse quando achasse que

estive exemplar, pois só desta forma é que teria consciência de como estaria a decorrer o meu percurso.

Assim como o PC, também esperaria que a PO fosse compreensiva, crítica e motivadora ao longo do meu ano de estágio. Que me auxiliasse a efetuar um ótimo ano de estágio e que me oferecesse mais valias para que pudesse enriquecer os meus conhecimentos teóricos e práticos. Desejava também que estivesse sempre disponível para me esclarecer todas as minhas dúvidas e questões que surgissem ao longo do meu percurso.

Por fim, os alunos. Previa que iria ter uma boa relação de professor/aluno em todas as turmas que iria lecionar. Esperava que eles cooperassem comigo e, principalmente, com os colegas. Que fossem interessados, empenhados e persistentes, mesmo que a disciplina ou a aula não lhes agradasse. Desejaria ser capaz de ensinar e esclarecer todas as questões que os alunos possuíssem, ser um exemplo como profissional e como ser humano e poder aprender coisas novas com eles que me permitissem evoluir.

Ao longo do relatório de estágio, irei mostrar o confronto destas expectativas com a realidade. Umas mantiveram-se, outras desapareceram e outras foram acrescentadas.

2.3. Entendimento do Estágio Profissional

Antes de iniciar o ano de estágio, surgiu-me algumas dúvidas relativamente a este tema e, num encontro com duas amigas minhas que tiveram a oportunidade de passar por esta experiência, decidi questioná-las sobre qual seria o entendimento que elas possuíam acerca do EP.

Apesar de serem formadas na área do desporto em duas instituições diferentes, foram duas pessoas que me acompanharam ao longo de todo o meu processo académico. Ambas têm personalidades muito idênticas, sendo pessoas inteligentes, empenhadas, críticas e perfeccionistas em tudo o que realizam.

- Meninas, posso-vos fazer uma questão bastante direta? – perguntei-lhes eu.

- Claro que sim, Rita! Como se já não soubesses que estamos sempre disponíveis para te responder a tudo... - responderam elas.

- Como sabem, eu vou iniciar o meu ano de estágio e gostaria que vocês me dissessem qual é o vosso entendimento acerca do EP. Podes começar tu, Joana. – disse eu.

- O que é para mim o EP? A sério que me estás a perguntar isso, Rita? Assim sem pensar em concreto no assunto, o EP serve para pôr em prática tudo aquilo que aprendemos ao longo de toda a nossa formação. – retorquiu ela, de forma pragmática.

- Não me estás a dar novidade nenhuma, Joana. Vou reformular a questão... O que é que foi para ti o teu ano de estágio? – perguntei eu.

- Para mim, o estágio permitiu-me pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos, tanto na licenciatura como no mestrado. Foi o primeiro impacto que eu tive relativamente ao mundo do trabalho na minha área. Embora estudemos as três na área do desporto, a minha vertente é diferente da vossa, visto que optei pelo ramo da saúde. Contudo, senti que foi um período de grande evolução e crescimento, quer a nível de conhecimento específico em relação à doença que estudei, como a nível pessoal, pois vivenciei o dia a dia dos doentes que acompanhei. Posso arriscar dizer que, de todos os anos de faculdade, foi o ano mais importante para mim. – concluiu a Joana.

- E tu Márcia? Qual é a tua opinião? Vê lá se me dizes algo de jeito, já que como madrinha és uma inútil... – questionei eu, brincando com ela.

- Estás-me a praxar? Vê lá se não queres que eu te ponha aqui de prancha a encher 11. – ripostou ela ao meu comentário. – Contudo, não fugindo ao tema inicial, o EP é o cenário ideal para um estudante estagiário, uma vez que este se envolve ativamente no seu futuro contexto profissional. É uma oportunidade ótima para o estudante aprender, visto que lida com situações e problemas reais aos quais precisa de dar resposta. Para além do mais, o facto de partilhar este ano académico com um NE e num âmbito supervisionado, é essencial para a construção de conhecimento da sua identidade profissional.

- Uau... estás inspirada. Acho que deve ter sido a primeira vez que me transmitiste algo que me será útil para construir a minha ideia acerca do EP. – comentei eu surpreendida. – Para além do que vocês mencionaram, na minha opinião, acredito que o EP é a unidade curricular mais relevante do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pois, tal como vocês referiram, é aqui que irei pôr em prática todos os meus conhecimentos

adquiridos ao longo da minha formação académica e aprender, realmente, o que é ser docente de EF.

- Exato. No entanto, a nossa opinião não te é suficiente para suportar a tua conceção sobre o EP. É importante que pesquises em livros ou artigos para que possas possuir mais informações e enriqueceres sobre o assunto. – referiu a Joana preocupada, por conhecer o meu lado mais preguiçoso.

- Eu sei, já tive oportunidade de ir procurar à biblioteca da FADEUP. Até já requisitei uns livros, só que ainda não me surgiu a vontade de os ler. Mas sabem que mais? Acho que vou para casa e vou dar utilidade a esses livros. Vou aproveitar esta motivação que me apareceu de repente para os ler. – disse eu determinada. – Adeus meninas, vemo-nos depois.

Assim que cheguei a casa, dirigi-me para o quarto. Peguei no meu computador e nos livros, para iniciar a construção do meu entendimento sobre o EP. Após uma longa leitura, percebi que, segundo Batista e Queirós (2013, p. 36), *“é necessário dotar os profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho...”*.

Normalmente, antes do início do EP, existe um momento em que nós, estudantes estagiários, criamos expetativas e receios para o ano letivo. No entanto, é no confronto com a realidade que encontramos as respostas às nossas incertezas e dúvidas. Porém, como já referi anteriormente, a minha personalidade não produz expetativas elevadas nos projetos de vida em que estou inserida, evitando, deste modo, que o choque com a realidade seja saliente.

Todavia, Veenman (1984) refere que o choque provém do sentimento que os professores criam no início da carreira, devido às dificuldades que a profissão impõe. Já Souza (2009) afirma que se o profissional não conseguir gerir o choque, poderá haver consequências na construção do perfil do docente. Salienta que, apoiar-se em outros profissionais de Educação experientes, poderá ser uma estratégia para ultrapassar esse obstáculo.

Considero que o EP foi o ponto de partida para o meu futuro enquanto profissional de EF, servindo para experienciar os erros “comuns” de professor iniciante, tornando-os numa aprendizagem, para ultrapassar as minhas

dificuldades, desenvolver as minhas potencialidades e, sobretudo, para aprender. Penso que com o EP adquiri uma ótima bagagem para desenvolver um bom trabalho no futuro nesta profissão, com a colaboração do meu NE, do PC, da PO, do grupo de EF, dos restantes docentes que fazem parte da escola, do pessoal não docente e dos alunos.

O EP foi o momento que eu mais ansiei realizar ao longo de toda a minha formatura, pois iria provar a mim própria se estava, ou não, a efetuar aquilo que eu sempre sonhei. Acredito que é no EP, que o estudante estagiário irá perceber que nem todo o conhecimento que foi adquirido durante o seu percurso académico, será possível de o pôr em prática, uma vez que nem todas as teorias que nos são ensinadas, são aplicáveis no contexto em que iremos trabalhar. É no EP que, o futuro profissional, irá viver com mais intensidade o desenvolvimento das competências necessárias para a construção do seu perfil enquanto docente, ou seja, irá compreender quais são as ferramentas imprescindíveis na sua profissão para promover uma ótima Educação aos cidadãos, tornando-os responsáveis, ativos e implicados na contribuição de uma comunidade sustentável e democrática (Paixão e Jorge, 2014). Queirós (2014) informa que, quem inicia o EP, terá de aprender e inserir-se no contexto social e cultural onde irá trabalhar. O facto de se deparar com a realidade, o estudante estagiário tem a oportunidade de crescer enquanto docente, de se tornar um membro ativo e presente da comunidade educativa, pois faz parte da construção do seu perfil docente conhecer a ligação entre a teoria e a prática, assim como perceber em que situações esta não funciona.

Embora o EP seja um ano de muito trabalho e dedicação, é essencial que o futuro profissional tenha a consciência de que necessita de criar hábitos, pois para se tornar num professor competente, terá de se aperfeiçoar e de se recriar, dia após dia, através de reflexões, registos, partilhas com o NE e com o grupo docente do seu local de estágio. Este pequeno trabalho será uma ponte fundamental para descobrir quais as melhores estratégias e métodos de ensino, para aprender as questões que surgem ao longo do caminho como, por exemplo, “o que fazer?” ou “como fazer?” ou “porque o fazer?”, de modo a promover um ensino mais eficaz para os seus alunos. Para além disto, é importante que o estudante estagiário desenvolva o pensamento crítico e reflexivo aos seus alunos, construindo, assim, indivíduos mais independentes, conscientes e cultos.

É importante salientar que o estudante estagiário deve ter a percepção de que o EP não irá ser um ano fácil. Como diz Queirós (2014, p.78), *“Aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir. Estas dimensões devem, desde logo, ser trabalhadas na formação inicial e o EP pode apresentar-se como um ponto de articulação entre elas pelo seu contexto e riqueza de experiências”*, ou seja, é necessário que o estudante estagiário crie uma forte interação com todo o grupo de trabalho do EP, nomeadamente com o NE, o PC e o PO. Com isto, o futuro profissional irá estar preparado para o confronto com a realidade, assim como irá adquirir bases fortes para obter competência, autonomia, identidade profissional e criatividade na profissão de docente. É com ajuda do NE, do PC e do PO que, o estudante estagiário, irá aprender a lidar com as tradições do local de estágio e a inovar as conceções de ensino, sempre que achar necessário.

No dia seguinte, voltei a cruzar-me com a Joana e com a Márcia, no café. Sentei-me e pedi a minha habitual coca-cola para beber.

- Então Rita? Ontem sempre foste ler os livrinhos quando saíste daqui? – interrogou-me a Joana.

- Claro que fui, foi cansativo ler aquilo tudo, mas já vos consigo dizer o que é que eu entendo acerca do EP. – afirmei eu com toda a determinação.

- Não me acredito. – disse a Márcia com um tom de surpreendida. – Tu que detestas ler, saíste daqui para ler livros técnicos? Não me acredito. Aposto que chegaste a casa, sentaste-te no sofá e começaste a fazer a maratona do *Harry Potter*.

- Tu estás a duvidar da tua afilhada? Então eu digo-te o seguinte... Segundo a literatura, o EP é o momento em que o estudante estagiário se vai colocar à prova. É aqui que o futuro profissional irá aprender a superar-se, a evoluir e a adaptar-se ao contexto que estará inserido, ou seja, é aqui que os receios e as dificuldades irão ser transformados em pontos fortes, favorecendo a construção da sua identidade enquanto docente. Contudo, para que isto aconteça, é fundamental que o estudante estagiário crie hábitos e rotinas de reflexão e de partilha com o NE e com grupo docente do seu local de estágio. É no EP, que este irá aprender a transmitir tudo o que adquiriu ao longo da sua formatura, de modo a criar um ensino eficaz para os seus alunos. Porém, também irá perceber que, devido ao contexto em que está integrado, nem todas

as teorias que aprendeu na faculdade, serão possíveis de as pôr em prática. Por isso, o estudante estagiário terá de ser inovador e criativo, de modo a que as suas estratégias tornem possível a aplicação da teoria na prática. – rematei eu.

- Sem palavras, estou de facto surpreendida contigo. Cresceste! – comentou a Márcia, orgulhosa. – Mas tenho uma pergunta para te fazer... sabes porque é que a teoria nem sempre é possível de se aplicar?

- Porque depende do contexto em que estás inserido. – afirmei eu.

- E não só. Isto acontece, porque não é possível prever a mudança que existe dentro dos contextos com os quais tu irás trabalhar, nem como o impacto que isso terá no ensino. – concluiu ela.

CAPÍTULO 3

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3. Enquadramento Institucional

3.1. O que é a Escola como Instituição?

É descabida a ideia de que iremos ter sucesso em tudo o que realizamos, se desconhecermos o local em que iremos trabalhar, tendo por isso, surgido esta questão logo no início do meu ano de estágio. Tive sempre a ideia de que a escola não era somente um espaço físico, as salas de aulas, os corredores, os pavilhões, o recreio, ... A escola tinha que ser mais que isso. Aquele local onde eu partilhei alegria e tristezas com os meus amigos ao longo de 12 anos, não poderia ter o mesmo significado que edifício.

- Mas afinal o que é a escola como instituição? – pensei eu enquanto conduzia. – Estou a ver que vou ter que aprofundar mais este tema e não me apetecia nada... Já sei, vou ligar a algumas pessoas e perguntar-lhes a sua opinião sobre a escola, assim, já não preciso de pegar nos livros para enriquecer o meu conhecimento.

Parei o carro perto do Parque Nascente e liguei para a minha amiga Rita, uma pessoa que me fornece sempre as informações que eu necessito. Estudante como eu, foi logo a minha primeira opção.

- Estou? – disse ela atendendo à chamada.

- Estou Rita, tenho uma pergunta, um pouco aleatória, para te fazer, pode ser? – questionei-lhe eu.

- Nem eu esperava outra coisa de ti, Rita. O quê que vem daí? – perguntou ela com um tom desconfiado.

- Olha, preciso de saber o que é a escola, achas que me podes ajudar? – interroguei-lhe eu, demonstrando um pouco de preocupação.

- Realmente essa pergunta é um pouco aleatória e difícil de responder. Penso que a escola tem um significado muito ambíguo, contudo, a escola é o local em si, é onde os alunos adquirem novos conhecimentos, é os amigos, é onde passas a maior parte do teu tempo durante a tua vida enquanto estudante. A escola é uma espécie de segunda casa. Entendes? – respondeu ela.

- Sim, entendo. Obrigada. Amanhã tomamos um café, não te esqueças. – disse-lhe eu, despedindo-me.

Desliguei a chamada e senti que ainda não tinha fundamentos suficientes para dar resposta à questão inicial. Continuava a pensar que a escola era muito mais que isto e, por este motivo, decidi ligar à minha amiga ligada às artes, tendo ficado licenciada, no ano anterior, para me fornecer mais informações sobre “o que é a escola enquanto instituição?”. Peguei no telemóvel, outra vez, e liguei.

- Estou? – Disse ela.

- Estou, Sista. Então, tudo bem? Olha, preciso que me respondas a uma pergunta importante para mim. – respondi-lhe eu.

- Ui, por esse tom de voz não vem daí coisa boa, mas diz lá. – ripostou ela um pouco desconfiada.

- Nada disso. Só quero que me digas o que é para ti a escola. – afirmei-lhe eu, ansiosa pela sua resposta.

- O que é para mim a escola? Ai Rita, tu fazes cada pergunta... então, a escola é um local de aquisição de novos conhecimentos e projetos. – retorquiu ela.

- Só isso? – insisti eu.

- Sim, Rita. Não te consigo dar uma resposta melhor, porque me apanhaste desprevenida. – respondeu ela, compreendendo que não tinha ficado satisfeita com a sua opinião.

- Está bem, Sista. Obrigada pela ajuda. Adeus. – agradei-lhe eu, despedindo-me.

Percebi que esta resposta não me ajudou a desenvolver mais a definição que pretendia dar à escola enquanto instituição. Tinha que procurar mais, tendo eu recorrido a outra pessoa. Uma amiga de curta data que está sempre disponível para esclarecer as minhas dúvidas e receios. Inteligente e com ótimo desenvolvimento cognitivo. Decidi fazer-lhe um telefonema.

- Oi? – Disse ela, atendendo à minha chamada.

- Estou miúda, como é que estás? - perguntei eu, um pouco desesperada.

- Ui, que voz é essa? Estás bem? Queres passar cá em casa? – interrogou ela, demonstrando a preocupação que lhe caracteriza.

- Pode ser, Bruna. Tenho uma questão importante para te fazer. Já perguntei a algumas pessoas, mas ninguém me consegue fornecer uma resposta concreta. – respondi eu, demonstrando-me ansiosa.

- Estás-me a deixar preocupada. Passa cá em casa e conversamos sobre isso. – ordenou ela.

- Está bem, até já. – despedi-me eu, desligando a chamada.

Liguei o carro e dirigi-me para a sua casa. Chegando ao destino, abri-me a porta e cumprimentou-me logo com aquele sorriso que contagia o mundo inteiro, dando destaque ao seu sinal do queixo que não deixa ninguém indiferente.

- Boa noite, Rita! – disse ela bem-humorada.

- Boa noite, estás bem-disposta hoje! – comentei eu.

- Sempre bem-disposta esta menina! Mas anda ali à cozinha para conversarmos mais à vontade. – Ripostou ela cheia de energia.

Seguimos as duas para a cozinha e sentamo-nos.

- Que se passa? O quê que me queres perguntar? – perguntou ela, indo logo direta ao assunto.

- É uma questão simples, mas difícil de responder. Nem eu sei responder e, por isso, é que vim falar contigo. – respondi-lhe eu, um pouco receosa.

- Diz logo, estás-me a enervar! – contestou ela.

- O que é a escola para ti? – questionei eu sem rodeios.

- Ai o quê, Rita? – ripostou ela, rindo-se – A sério que me deixaste preocupada para chegares aqui e me fazeres essa pergunta?

- Sim, Bruna. – retorqui eu, em forma de gargalhada.

- Tu não existes, a sério. Mas continuando... O quê que é para mim a escola? Para começar, acho que os miúdos passam demasiado tempo na escola, não me lembro de passar tanto tempo como passam agora. No entanto, acho as atividades extracurriculares são enriquecedoras. Contudo, também sinto que muitos miúdos que ficam um pouco desorientados, principalmente quando chegam ao ES, pois considero como uma fase de rebeldia e de crescimento e é aqui que os professores têm um papel muito importante e têm de ter controlo neles. É fundamental tentar ajudá-los e serem abertos a nível de opiniões e de conversas que eles possam ter, porque, na verdade, é que nenhum dos docentes sabe o que é que se passa em casa e, provavelmente, muitos alunos vão levar problemas ou para a escola ou para onde quer que seja e é função dos professores serem sensíveis a esses assuntos. Porém, acho que a escola contribui para que os jovens percam um pouco o rumo, sem dúvida, dependendo

das influências e de quão influenciável sejas. Depende da pessoa que és e dos objetivos que pretendes alcançar. Acho que a escola é o que te vai levar a ser quem és. – disse ela com toda a sua convicção.

Entretanto, a Dona Elisabete, entra cozinha e pergunta-nos:

- O quê que vocês estão para aí a falar?

- É a Rita que me está a perguntar o que é a escola, mãe. – respondeu a Bruna.

- Tu não sabes o que é a escola, Ritinha? – interrogou-me a Dona Elisabete.

- Eu saber, sei. Não sei é explicar. A tia Beta sabe? – interpelei eu.

- Queres que te explique o que é escola? É a vida! – rematou ela, fazendo com que nos ríssemos. – Mas sabes quem é a melhor pessoa para te responder a isso?

- Quem? – perguntei eu.

- A Doutora Biblioteca! Perguntas-lhe o que é a escola e ela fornece-te 1001 respostas sobre o assunto. – ripostou ela, provocando-nos risos.

Na verdade, foi isso que aconteceu. Já tinha uma pequena definição sobre o que era a escola, mas necessitava de aprofundar mais e decidi seguir o conselho da Dona Elisabete em ir à biblioteca. Após uma longa pesquisa, entendi que a escola, enquanto instituição, modificou-se com o tempo com o propósito de permitir o crescimento individual enquanto pessoa, isto é, tornar o homem apto para o seu papel na sociedade (área profissional, concretização dos objetivos, atividades, ...). Por este motivo, a escola deve ser orientada e liderada por um grupo altamente qualificado que defina estratégias, sem descuidar os seus recursos materiais e humanos, para permitirem às crianças e jovens progredirem constante e gradualmente no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a escola tem um papel pertinente na criação de oportunidades para que os alunos se desenvolvam ao longo dos ciclos de ensino (Meier e Kaufmann, 2015).

Com isto, a instituição escolar tem o dever de obter recursos que transportem os alunos para as atividades promotoras de ações de reflexão, compreensão e construção de práticas educativas. Neste caso, a liderança e gestão da escola tem de estar fortemente em atividade no desenvolvimento teórico e prático dos discentes, em conjunto com o corpo docente, por meio de um plano pedagógico (Meier e Kaufmann, 2015). Segundo Cunha (2008), o

Estado pede que todas as crianças e jovens, desde aqueles ditos “normais” aos que possuem necessidades educativas especiais (NEE) e/ou limitações ao longo do dia a dia, sejam incluídos na comunidade escolar. Ou seja, é necessário que todos os intervenientes da escola trabalhem juntos, com o propósito desta responder a todas as exigências internas e externas, dependendo do contexto social em que está integrada. Com isto e com a construção de estratégias e um currículo forte, a escola possui, assim, o poder de corrigir e evitar falhas.

Por este motivo e como refere Meier e Kaufmann (2015), a escola deve ser um agente promotor da autonomia, cidadania e do fornecimento de capacidades imprescindíveis para o mundo empresarial, visando o desenvolvimento das capacidades afetivas, cognitivas e psicomotoras em todos os estudantes. Esta é a preocupação crucial da Educação e, para que isto seja alcançado, é fundamental que se crie uma aliança entre todos os intervenientes institucionais, que colaborem em conjunto, visando a garantia de uma boa aprendizagem para todos os estudantes, espelhando, desta forma, um exemplo para toda a comunidade educativa.

Porém, a escola ainda apresenta dificuldades em encontrar um corpo docente altamente qualificado para acompanhar este tipo de projetos. Profissionais que compreendam que os discentes são indivíduos únicos e irreproduzíveis e que adquirem aprendizagens de formas diferentes. Ou seja, uma classe é composta por alunos com níveis de conhecimentos e ritmos distintos e, alguns, demoram a alcançar os objetivos previamente propostos. Contudo, o docente tem de ser capaz de respeitar a individualidade e autenticidade de cada um, procurando métodos pedagógicos que promovam um ensino eficaz a todos os discentes. É fundamental que o professor apresente um ótimo conhecimento teórico e prático acerca dos conteúdos a lecionar na sua disciplina, seguindo os ideais da sociedade. Tem de estar apto para corresponder às necessidades dos alunos, adaptar-se às diversas situações que poderá enfrentar. Tem de ser compreensivo e respeitar os seus alunos. Por isso, a instituição escolar, tem a responsabilidade de selecionar um corpo docente motivado para alcançar os objetivos (Meier e Kaufmann, 2015).

Sendo a escola um veículo para as crianças e jovens adquirem ferramentas que os tornem bons seres humanos na sociedade, é essencial que esta não crie barreiras e os tornem sedentários como, por exemplo, o uso

excessivo das novas tecnologias e a divulgação de extrema informatização. A escola deve priorizar e promover ações que impliquem o movimento (Meier e Kaufmann, 2015).

Meier e Kaufmann (2015) defendem que o meio escolar é um abre portas para a aquisição de hábitos e rotinas saudáveis, ou seja, que promove, provoca e emancipa os seus discentes, para que cada um deles desenvolva o seu projeto de vida com o propósito de adquirir o bem-estar. Por este motivo, a escola tem a obrigação de criar projetos que englobem a promoção da atividade física e hábitos desportivos na vida das crianças e jovens, não só por meio da disciplina de EF, mas também através do desporto escolar e das atividades desportivas extracurriculares.

Para concluir, Freire (2010) diz que a *“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 pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de se ser como o tijolo que forma a parede, indiferente ao 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, é se amarrar nela! Ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.”* Posso arriscar em dizer que a escola é muito mais que uma simples instituição, que um simples edifício. A escola enquanto instituição deve ser um exemplo de trabalho em equipa e orientar todos os seus estudantes para o sistema sócio-político atual, com o objetivo de promover seres humanos ideais, cultos e com valores na sociedade. Com isto, a escola deve ser vista como um reflexo da sociedade (Queirós, 2014).

3.2. Escola Cooperante – Da saída como aluna ao regresso como docente¹

Como já referi anteriormente, fui estudante da ESV durante o 3º ciclo do EB e do ES. Enquanto lá estudei, a escola foi sempre bastante acolhedora, sempre e sentia que a comunidade escolar procurava integrar todos os alunos na instituição. Contudo, havia algo no ensino que não concordava: o modelo de ensino. Não concordava que os professores apenas se preocupassem em cumprir o programa nacional, ao invés de procurarem estratégias para que todos os alunos conseguissem alcançar resultados eficientes. Não gostava que os professores se interessassem mais com o produto final do que com a evolução dos estudantes, que não percebessem que as estratégias resultavam para alguns, mas para outros falhavam. Foi algo que tentei mudar no meu ano de EP na minha disciplina. Contudo, será um assunto que irei abordar mais à frente, no meu relatório de estágio.

Não fugindo ao tema inicial, um dia, quando a Alexa, a aluna mais interessada, empenhada e cativante da minha turma, se encontrava lesionada, pedi-lhe para que viesse para o meu lado e questionei-lhe:

- Alexa, responde-me a uma pergunta. Consegues-me descrever a ESV?
- Consigo “stôra”, mas preciso de tempo para pensar para lhe poder dar uma resposta em condições. Posso escrever num papel? – retorquiu a aluna.
- Podes, tens até ao fim da aula para me entregar, senão tens um 8 na classificação final. – respondi-lhe com o bom humor que me caracteriza.

A Alexa dirigiu-se para a bancada, arrancou uma folha do seu caderno de argolas com flores e começou a escrever. No final da aula, entregou-me o papel, onde pude ler: *“Há limites para tudo, mas há quem não os conheça, pela positiva e pela negativa. Na ESV, fazemos amizades que nos encorajam a ir mais além, que nos dizem que temos capacidades para mais. Se estas palavras de entreajuda se infiltrarem numa turma, torna o ambiente bastante acolhedor. Por outro lado, nem todos temos a sorte de estar numa turma em que todos querem puxar uns pelos outros. Aí surgem casos de bullying, entre outras situações, e os limites dos ataques são ultrapassados. Independentemente da situação atual,*

¹ Todos os nomes apresentados ao longo deste subcapítulo são fictícios.

é preciso conhecer os limites dos atos maldosos e promover acontecimentos que tornem os adolescentes melhores consigo próprios. Na companhia dos nossos amigos, sentimo-nos sempre seguros, o que por sua vez leva a assumir que quando estamos sozinhos na escola existe esse tipo de relaxamento. Mesmo que possam acontecer confusões, sabemos que os amigos estão lá para nos apoiar. Como adolescentes, estamos em constante crescimento e, por vezes, as coisas podem não correr como queremos, mas temos a noção que temos de contribuir para um bom funcionamento das aulas, pois são importantes para o nosso futuro. Qualquer professor devia saber isso, contudo, sinto que nem todos os professores dão o seu máximo no que toca a ensinar-nos. Por fim, o ambiente na ESV nunca é perfeito e, por vezes, as formas como se resolvem os problemas não são as melhores, algumas vezes até chegam a ser injustas, contudo, é necessário sabermos que há sempre alguém (amigos, professores, funcionários, ...) disposto a dar-nos a mão”.

A Roberta, outra aluna da minha turma de 10º ano, também me escreveu a sua reflexão sobre a ESV: *“Para mim, a ESV é um lugar onde devemos aprender a ser alguém no futuro, com a ajuda dos professores, dos auxiliares e dos restantes colegas. Mas hoje em dia, não é exatamente isso que acontece. Os alunos mostram cada vez menos interesse pela escola e têm atos que tornam as aulas e o ambiente escolar menos acolhedores e, por conseguinte, os professores começam a perder a vontade e o gosto de ensinar a esse tipo de alunos e à respetiva turma. Considero que a escola seja um lugar hospitaleiro, onde crescemos como cidadãos, porém, há medidas que têm de ser tomadas para que certos incidentes sejam evitados.”*

Após estas leituras, posso dizer que pouco ou nada se alterou desde que terminei o ensino secundário, na ESV. No entanto, apesar de acontecerem situações um pouco desagradáveis, o ambiente é acolhedor e a maioria dos alunos aproveitam o dia a dia de forma segura e harmoniosa.

A ESV, Sede do Agrupamento de Escolas de Valongo (AEV), constituído por 6 escolas (EB da Balsa, EB de Paço, EB nº1 de Campelo, EB de Fijós, EB de Sobrado e ESV), localiza-se no centro de Valongo, na rua Visconde Oliveira do Paço, onde toda a comunidade educativa tem a possibilidade de se deslocar a pé, de transportes públicos ou numa viatura própria.

Apesar de ser uma escola estruturalmente segura, é uma escola que necessita urgentemente de obras, remodelação de equipamentos e de alargar as suas instalações, devido ao número de alunos. Estas obras, estão previstas acontecer durante o verão de 2018.

Como oferta educativa o agrupamento apresenta a Educação Pré-Escolar (7 turmas, 112 alunos); 1º ciclo (14 turmas, 268 alunos), 2º ciclo (6 turmas, 152 alunos) e 3º ciclo de ensino (11 turmas, 241 alunos na EB de Sobrado e 13 turmas, 275 alunos na ESV); Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) (4 turmas, 84 alunos); Cursos Científico-Humanísticos (ES) (24 turmas, 597 alunos); Cursos Profissionais (nível 4 de qualificação) (14 turmas, 367 alunos); ES Recorrente (2 turmas, 80 alunos); Formações Modelares e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) (3 turmas, 67 alunos).

A ESV possui 4 turmas do 7ºano, 4 turmas do 8ºano, 3 turmas do 9ºano, 10 turmas de 10ºano, 7 turmas de 11ºano, 7 turmas de 12ºano e 14 turmas do curso profissional.

No que se refere aos órgãos de direção, administração e gestão, o agrupamento é constituído pelo conselho geral, direção, assessores técnico-pedagógicos, conselho administrativo, coordenadores de estabelecimento, coordenadores de departamento e conselho pedagógico, conselho de docentes da educação pré-escolar, conselho de docentes do 1º CEB, diretores de curso, secção de avaliação de desempenho docente (SADD), comissão de autoavaliação do agrupamento e diretores de turma.

Relativamente ao pessoal docente, o agrupamento é constituído por 194 professores, estando divididos por 6 departamentos (educação pré-escolar e 1ºciclo; línguas; ciências sociais e humanas; matemática e ciências sociais experimentais; informática e tecnologias; e expressões).

A ESV contém ainda a prática pedagógica supervisionada, parte integrante do EP, um em ensino de física e química com uma professora cooperante e 1 aluno da FCUP e dois em ensino de EF com um professor cooperante e com 2 alunos da FADEUP e com um professor cooperante e 3 alunos do ISMAI.

No que diz respeito ao pessoal não docente, a ESV conta com 2 técnicos superiores, 29 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos e 1 psicólogo.

Como documentos de referência, o agrupamento apresenta o regulamento interno, o projeto educativo, o plano anual de atividades, o plano de comunicação e o plano de ação estratégica.

Para além disto, apresenta atividades de enriquecimento curricular, autonomia e flexibilidade curricular, programa escolas bilingues, programa AFS, educação para a saúde, Erasmus+, Desporto Escolar, probótica, clube europeu, clube de filosofia, clube de música, clube de proteção civil e ambiente, clube despertar con(s)ciências, escola de pais, grupo folclórico do AEV, teatro na escola, get cool... at school, com a matemática nos entendemos! e oficina da língua materna.

Em relação aos espaços, a ESV é composta por 7 pavilhões, sendo um deles o pavilhão gimnodesportivo, e por 3 campos exteriores. Contém 3 salas de artes, 2 laboratórios de biologia e geologia, 1 sala de educação tecnológica, 3 laboratórios de eletricidade, 2 laboratórios de física e química, 1 sala de geografia, 4 laboratórios de informática, 1 sala de línguas, 1 laboratório de matemática, 1 centro de recursos, 1 sala de estudos, 1 sala DT, 1 sala de alunos, 1 sala de ensino especial, 1 papelaria, 1 cantina/buffet, 1 reprografia, 1 secretaria, 1 biblioteca e 1 sala de professores.

Relativamente à disciplina de EF, a escola apresenta boas condições para a prática de quase todas as modalidades, porém, a pista de atletismo e a caixa de areia são inexistentes. O pavilhão contém dois balneários, uma sala de professores, um projetor e um quadro de bordo. O material está em bom estado para prática interior, como para a prática exterior, exceto a baliza que está danificada no campo principal exterior.

Apesar de existirem 3 campos exteriores, apenas dois estão em utilização. Devido a um dos campos se situar junto a dois pavilhões onde decorrem aulas, o barulho efetuado pelos alunos, pelo professor e pelo material em utilização, iria perturbar o funcionamento das aulas nos respetivos pavilhões. Ao longo do ano, foram retiradas as tabelas de basquetebol do campo, para impedir que os alunos praticassem a modalidade durante o decorrer das aulas, de modo a não criar qualquer tipo de perturbação.

Relativamente aos 2 campos exteriores em utilização, o campo principal apenas continha uma baliza. No final do ano letivo 2016/2017, foi pedido pelo grupo de EF que colocassem a outra baliza, porém, apenas no início do 3º

período é que cumpriram o solicitado, o que me obrigou a lecionar as aulas de andebol de outro modo, ao longo do 1º e 2º período. Por outro lado, o campo secundário não continha as linhas limites, nem as áreas das várias modalidades, o que levou a que, no início do 3º período, em conjunto com o meu PC e o meu colega de estágio, planeássemos construir as linhas. Todavia, devido à falta de tempo e a questões financeiras, não nos foi possível concretizar o nosso objetivo.

Em tempos de aula, o pavilhão era dividido em três espaços. 3 turmas realizavam a aula dentro do pavilhão e 1/2 turmas efetuavam no exterior. Devido à redução do espaço no interior, nem sempre foi fácil lecionar a disciplina à minha turma, principalmente no 2º e 3º período. Primeiro, porque se tratava de uma turma numerosa e, segundo, devido às modalidades abordadas. Foi algo que tive de ter conta na minha planificação, com o propósito de lecionar respeitando as questões de segurança.

Para manter a organização, a ESV apresentava um *roulement* de espaços que se encontrava afixado na sala de professores de EF. Com isto, todas as turmas tinham a possibilidade de experienciar todos os espaços em todos os meses, porém, este tipo de organização afetava o planeamento das unidades didáticas, que nem sempre mantinha o prosseguimento pretendido.

Por fim, no presente ano letivo, o AEV possuía como tema aglutinador “O *Melhor de cada um... Cidadania inclusiva e visionária*”, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma política de educação para a sustentabilidade e sensibilização para a adoção de práticas ambientais adequadas, isto é, conduzir a comunidade escolar a uma mudança de paradigma civilizacional, traduzido em modelos de conduta sustentáveis em todas as dimensões da atividade humana.

Por outro lado, o tema apela às linhas orientadoras do Projeto Educativo da Escola (PEE) e aos valores definidos pelo agrupamento: “Será valorizada a integração de todos e de cada um.” (PEE, 2014)², incentivando a um trabalho de qualidade e à melhoria contínua.

² PEE – Projeto Educativo da Escola do Agrupamento de Escolas de Valongo (2014-2017)

3.3. O Grupo de Educação Física³

Foi no dia 6 de setembro de 2017 que tive a primeira reunião do grupo de EF do AEV e, dentro de mim, ocorria um confronto de sentimentos. Se por um lado sentia uma nostalgia por voltar a reencontrar os meus professores, por outro encontrava-me nervosa por estar do lado docente.

- Bom dia, Rita estás por cá? Há muito tempo que não te via. Que é feito de ti? – perguntou o Professor Jonathan.

- Bom dia Professor. É verdade, estou por cá. Não só hoje, mas durante todo o ano letivo 2017/2018. – disse-lhe eu com entusiasmo.

- Não me digas que escolheste esta escola para efetuares o estágio e que agora já não tenho o poder para te colocar a realizar flexões... - respondeu-me o professor, em tom de brincadeira.

- Agora sou eu que mando em si. Mas é verdade, vamos ser colegas, professor. Vai ter que me aturar durante mais um ano e espero que me ensine a ser uma docente competente, já que como aluna não aprendi nada de jeito consigo. – retorqui eu, acompanhando o seu comentário.

- Estou a ver que continuas igual, com o mesmo sentido de humor. Bem vinda de volta, agora como colega e desejo-te a maior sorte para este ano letivo. – comentou o professor com orgulho.

- Obrigada Professor! – agradeceu-lhe eu.

Após esta pequena conversa, senti um enorme conforto e uma diminuição dos meus níveis de nervosismo. Era como se estivesse em casa. Contudo, quando se iniciou a reunião, o coração voltou a bater mais depressa. Já era professora e não uma simples aluna do ES. Era ali que iria começar a construir o meu perfil docente, acompanhada por todos aqueles 17 professores (12 do sexo masculino, 5 do sexo feminino), pelas 3 estudantes estagiárias do ISMAI e pelo meu colega de estágio.

Assim como Almeida (2017), posso dizer que também tinha uma ideia errada das reuniões dos professores. Se enquanto aluna idealizava reuniões com um ambiente sério, onde os docentes se entretinham a criticar os alunos, quando tive a oportunidade de me sentar na primeira reunião, percebi que é uma

³ Todos os nomes apresentados ao longo deste subcapítulo são fictícios.

típica sala de aula. Temos aqueles que apontam tudo, aqueles que falam muito, aqueles que fazem as suas piadas, aqueles mais distraídos, aqueles mais tímidos, entre outros. São ser humanos como todos os outros. Levavam lanche para partilhar com os colegas, organizavam partidas aos mais ingénuos e, sobretudo, integravam os mais jovens.

No final de cada período, o almoço do grupo de EF era imprescindível. Foram estes pequenos momentos que me fizeram crescer enquanto profissional de EF.

“De seguida, realizou-se o almoço de Natal com o grupo de educação física no restaurante Soares, em Valongo. Foi um momento fantástico para nos darmos a conhecer e para conhecermos os outros professores. Foi uma boa oportunidade para partilharmos as nossas experiências ao longo do período e escutar as experiências dos nossos colegas do núcleo de estágio do ISMAI e de outros docentes quando passaram pelo nosso lugar.”

(Diário de Bordo – Almoço de Natal, 14 de dezembro de 2017)

Em contexto de aula, foi possível verificar que existiam personalidades diferentes dentro da mesma disciplina. A abordagem era tão distinta, assim como os métodos de ensino que recorriam para lecionarem as aulas. Enquanto uns se preocupavam em criar aulas animadas e inovadoras, outros mantinham e seguiam a sua linha de pensamento tradicional e tecnicista. Foi notório a variabilidade que existia dentro do grupo de EF.

Posso arriscar em dizer que aprendi muito com este grupo através da observação. Enquanto o meu colega de estágio lecionava, foram muitas as vezes que observei os docentes, no terço do campo ao lado. As ideias para exercícios, a sua postura, a forma como comunicavam com os alunos, o material que utilizavam, foram ferramentas fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

No que diz respeito ao apoio, todo o grupo de EF esteve disponível para colaborar comigo e com o meu colega de estágio, desde o esclarecimento de dúvidas e fornecimento de ideias ao auxílio das nossas atividades que

preparamos ao longo ano. Assim como o inverso, sempre que foi necessário a nossa colaboração, também respondemos com todo o entusiasmo.

Sinto que todos aprendemos uns com os outros, quer através de partilha quer através da observação. Um dia, num intervalo, a Professora Sasha veio ao meu ao encontro:

- Aquela ideia de lecionares o circuito funcional com música é excelente. – comentou a professora.

- Foi algo que eu e o meu colega de estágio planeamos durante uma reunião de NE. Sentimos que os alunos precisavam de uma motivação extra para iniciar a aula. – respondi eu.

- Foi uma ideia brilhante. Até eu tive curiosidade de ir ver o que é que se estava a passar quando ouvi a música e senti a energia. Deu-me logo vontade de participar no circuito, só que já estou demasiado velha para essas coisas. – disse ela, rindo-se. – Mas foi uma boa aposta que vocês fizeram. Senti na cara dos vossos alunos que ele se estavam a divertir, pois estavam motivados enquanto faziam os exercícios. Vê-los a cantar e dançar enquanto cooperavam com os pares foi espetacular. Acho que irei adotar a vossa estratégia e usá-la durante o aquecimento, contudo, preciso de chegar mais cedo para vocês não me roubarem a coluna.

- Isso já vai ser um pouco complicado, sabe que a coluna já faz parte do NE da FADEUP. – ripostei eu, em tom de brincadeira.

- Tens razão, a coluna já faz parte da vossa identidade. Mas diz-me uma coisa, como é que vocês escolhem as músicas, visto que vossa geração é diferente da dos vossos alunos? O que eu quero perguntar é, como é que vocês conhecem os gostos musicais dos mais novos? – questionou ela.

- Foram os alunos que escolheram a *playlist*⁴. Eles sugeriram as músicas e nós construímos a sequência musical. – esclareci-lhe eu.

- Genial! Vocês novatos são mesmo criativos, vamos aprender muito convosco. – concluiu a professora.

Com isto, posso afirmar que, trabalhar com este grupo de EF, foi fundamental para a minha aprendizagem. Uns mais que outros, porém, todos

⁴ Playlist: termo inglês usado para determinar uma lista de músicas, que podem ser tocadas em sequência ou embaralhadas.

tiveram um papel importante durante todo o meu processo. Enquanto uns me transmitiram o que era ser um docente de EF competente, outros tiveram dificuldades em passar esta mensagem. No entanto, no que se refere a fornecer apoio e palavras de motivação, todos eles foram exemplares nesse campo. Todos me marcaram de uma forma positiva e me mostraram o que eu quero ou não ser, enquanto profissional de EF.

3.4. Núcleo de Estágio, Professor Cooperante e Professora Orientadora

Voltando, novamente, ao primeiro dia em que entrei na ESV, recordo-me de entrar na sala de professores e ver um rapaz completamente perdido, reparando logo que deveria ser a primeira vez que estava naquela escola. A sua cara não me parecia estranha, mas não me recordei de onde é que o conhecia. Dirigi-me ao meu PC e cumprimentei-o:

- Bom dia Professor, tudo bem?
- Bom dia Rita, está tudo bem. Estás bem-disposta? As férias foram boas – retorquiu o PC.
- Foram professor, apesar de já terem terminado. – respondi-lhe eu.
- Agora começa a fase mais importante da tua vida. – comentou ele. – Vamos ali ter com o teu colega de estágio. Já o conheces, não já?
- Acho que não, professor. – afirmei eu.

Dirigimos em direção àquele rapaz que, inicialmente, disse que se encontrava perdido e o PC fez questão de nos apresentar.

- Rita, este é o Flávio. Flávio, esta é a Rita. Já se conhecem, não já? – questionou o PC.
- Agora que sei que ele estuda na FADEUP, a cara não me é estranha. Já foste da minha turma em alguma cadeira? – interroguei eu o Flávio.
- Provavelmente, porque também me recordo de ti na faculdade. – ripostou ele.

A conversa ficou por ali. Fiquei com a sensação de que o EP iria ser mais complicado que aquilo que eu previa. Trabalhar com alguém que me é completamente desconhecido, fez-me ficar mais nervosa naquele momento.

- Será que nos vamos dar bem? Será que as nossas personalidades são compatíveis? – pensava eu.

No entanto, ao longo do ano, percebi que tínhamos personalidades completamente diferentes. Enquanto eu era mais extrovertida, espontânea e me deixava levar pelo momento, ele era mais resguardado, mais calmo e mais racional. Contudo, conseguimos com que essas diferenças se tornassem pontos fortes no nosso trabalho em equipa, ao invés de entrarmos em choque.

Embora confiássemos no trabalho um do outro, cooperássemos um com o outro e déssemos ideias para dinamizar as nossas aulas, não havia aquele à vontade de chegarmos à beira um do outro e dizer, por exemplo, “Flávio, acho que te precipitaste em efetuar aquele exercício” ou “Rita, tem atenção à informação que transmites aos alunos, estás a ser longa”. Preferíamos comentar com o PC e, depois, ele refletia connosco. Talvez por não querermos estragar o nosso trabalho em equipa, talvez por estarmos juntos apenas em contexto de ambiente escolar, o que não nos permitiu que nos conhecêssemos melhor ao ponto de enriquecer a nossa confiança mútua, no sentido de sermos críticos um com o outro, sem que nenhum saísse magoado com a opinião que fosse dita.

Apesar da existência dessa barreira, conseguimos ser unidos e trabalhar como dois profissionais competentes. Independentemente de usarmos ou não as mesmas estratégias, tínhamos os mesmos objetivos. O facto das nossas turmas serem do mesmo ano, facilitou-nos imenso o nosso trabalho e a aprendizagem em conjunto. Percebemos que estávamos no mesmo patamar e que em nada valia entrarmos em confronto. A observação e a avaliação das aulas do meu colega, foram um ponto chave para o meu crescimento. Ver os pontos mais e menos positivos, a sua postura, a forma como comunicava e os meios que utilizava, foram essenciais para a construção da minha identidade. Enquanto eu lecionava as minhas aulas, não tinha a perceção de todos os meus pontos menos positivos. No entanto, quando observava as aulas do meu colega, com a visualização dos seus erros e qualidades, já conseguia fazer uma melhor retrospectiva sobre a minha atuação. Assim, nas minhas aulas seguintes já conseguia ter isso em consideração e corrigir os erros que outrora cometia. Segundo Sarmiento (2004), a observação é um transporte para aperfeiçoarmos as nossas competências, para nos tornarmos mais críticos e para desenvolver as relações interpessoais.

Era nas reuniões de NE, com a presença do PC, que refletíamos abertamente sobre a forma como as aulas foram lecionadas. Considero que este era o momento ideal para expormos a nossa opinião acerca da atuação de cada um. Foi espaço adequado para discutirmos estratégias, trocarmos ideias com PC, com o propósito de evoluirmos no contexto individual e da turma.

Posso afirmar que fomos companheiros e que cooperamos de modo a conseguirmos atingir os objetivos de ambos e dos alunos. Foi ótimo para a nossa aprendizagem os momentos de partilha, de ansiedade, de frustração, mas sempre com muita boa disposição. Desde o transporte do material para o pavilhão às noites no *facebook*, para que os projetos ficassem prontos no dia seguinte.

Embora não tenhamos criado uma relação de amizade, posso dizer que o Flávio foi um parceiro de EP exemplar em todos os campos e que lhe desejo a maior sorte e sucesso para o seu futuro.

Relativamente ao PC, posso dizer que foi uma pessoa extramente presente e ativa durante o EP. Apesar de a nossa relação ser de 8 ou 80, pois ora nos dávamos muito bem ora entrávamos em discussão por não nos encontrarmos em acordo com o assunto em questão, sempre me apoiou, me transmitiu ensinamentos para ser uma docente competente, se preocupou com a minha evolução, me chamou atenção e me deu o sermão que necessitava, reconheceu os meus pontos mais e menos fortes, assim como respeitou as minhas escolhas. Foi um professor que nos deu a liberdade de lecionar as aulas como nós queríamos, promovendo a nossa autonomia. Foram poucas as vezes que ele interveio, no sentido de alterar a estrutura do plano de aula, durante o decorrer da aula, de modo a que nós percebêssemos por nós próprios o que é que teríamos de melhorar, que estratégias é que resultavam num determinado contexto e quais os exercícios bem conseguidos. Só no final da aula, é que comentava connosco qual teria sido a sua opinião relativamente à estrutura do plano de aula.

Nos momentos em que ele interveio, serviu como aprendizagem para a minha evolução. Enquanto no início senti que isso me inferiorizava perante os alunos, depois, entendi que a sua intervenção beneficiava o meu crescimento. Percebi que ele me queria tornar numa profissional mais segura e competente. Quando o PC me via em situações complicadas como, por exemplo, na minha

colocação, na forma como estava a transmitir a informação e quando perdia o controlo da turma, ele prontificava-se a atuar para me pôr numa situação mais confortável.

Nóvoa (2009) refere que o PC, por ser mais experiente, tem um papel fulcral em orientar os seus estudantes estagiários para o sucesso na profissão de docente, tornando-se, assim, uma figura importante na nossa formação. Posso afirmar que o PC foi um exemplo para mim e para o meu colega de estágio. Para além de estar sempre disponível para nos escutar, para responder as nossas questões, para nos dar conselhos, promoveu o trabalho em equipa do NE, assim como nos tornou autónomos ao longo de todo o EP.

“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, p.254), ou seja, a PO também possui um papel crucial na prática pedagógica de um estudante estagiário.

Quando nos foi comunicado quais os docentes que iriam assumir a orientação da prática supervisionada de cada NE, posso afirmar que encarei a PO que me foi atribuída com muito agrado. Tive o privilégio de ter sido acompanhada pela minha PO, na unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica, no 1º ano de mestrado, e verificar que é uma docente exemplar, exigente, competente e reconhecida. O seu entusiasmo e postura é de louvar, pois contribuem para seu forte poder que possui em cativar os alunos para as suas aulas.

A sua presença no meu EP foi fundamental. A PO esteve presente nos momentos de avaliação prática e teórica, bem como efetuou o processo de orientação e acompanhamento. Embora o PC me guiasse diariamente, a PO também teve um papel pertinente na elaboração do meu estudo de caso, num momento em que me sentia sem rumo. Fui aconselhada a optar pelas decisões mais adequadas para o alcance de um estudo bem sucedido.

Nas situações em que a PO esteve presencialmente na escola, fiz questão que a mesma fosse sempre bem recebida, principalmente, pelos meus alunos. Estas visitas foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional enquanto estudante estagiária, uma vez que estes momentos eram aproveitados para a troca de experiências, opiniões e reflexões críticas acerca do EP, para

conselhos e desabafos e para avaliar todo o meu percurso, no contexto prático e teórico. É de salientar, que foi graças às indicações da PO que este documento foi construído.

3.5. Turmas – Caracterização

Foram atribuídas três turmas de 10º ano ao meu PC, sendo estas muito distintas umas das outras. Duas de ciências e tecnologias e uma de ciências sociais económicas.

Uma turma de ciências tinha aulas das 17h às 18h30 à terça e quinta-feira. A outra possuía o mesmo horário à quarta-feira e à sexta-feira tinha a disciplina das 8h20 às 9h50. Já a de ciências sociais económicas, praticava EF das 15h15 às 16h45 à quarta-feira e das 10h05 às 11h45 à sexta-feira. Ou seja, todas as turmas possuíam dois blocos de 90 minutos por semana, de prática de EF.

Logo no início do ano letivo, o PC comunicou-nos:

- Eu não sei se vocês irão concordar, mas, normalmente, deixo os meus estudantes estagiários experienciarem duas aulas em todas as turmas e depois cada um escolhe a turma com qual mais se identifica. Como é que vocês preferem fazer?

- Por mim, adoto a sua estratégia. – respondeu o meu colega de estágio.

- Por mim também, professor. Porém, como me encontro a trabalhar à terça e quinta durante este mês de setembro, só poderei lecionar as aulas da turma que tem EF nesses dias em outubro. – informei eu o PC.

- Não há problema, Rita. – compreendeu o PC. – Durante o mês de setembro, o Flávio fica encarregue de lecionar as aulas a essa turma e, na primeira semana de outubro, dás tu as duas aulas a essa turma. Logo de seguida, atribuímos as turmas a cada um. É importante salientar-vos que irá haver uma turma que irá servir para vocês se desenvolverem mais, experimentarem coisas novas e adquirirem mais ferramentas para o vosso crescimento. Embora a turma fique ao meu encargo, quero que vocês pratiquem o vosso papel nessas aulas.

- Combinado professor. – ripostei eu e o meu colega de estágio.

Passou o período de experiência e, no dia 4 de outubro, às 18h30, reunimo-nos na sala de professores.

- Vamos lá atribuir as turmas a cada um? Quem é que quer começar a dar a sua opinião? – questionou o PC.

- Posso começar eu professor. – prontificou-se o Flávio. – A turma que mais gostei foi a turma de terça e quinta, foi a turma que lecionei mais aulas, ou seja, é normal que esteja mais próximo deles, porém, por questões de horário, não é a melhor opção para mim, visto que tenho de sair mais cedo para ir dar treinos. Por isso deixo à escolha da Rita, porque qualquer uma das outras duas tem o mesmo peso para mim.

- Posso dizer que gostei de todas as turmas, mas consigo excluir uma, aquela que o Flávio mencionou. Tal como ele referiu, senti que os alunos já estão habituados a ele e é a turma que eu lecionei menos aulas. Por isso, visto que irá haver uma turma para o PC e que nós iremos ter a oportunidade de experienciar ao longo do ano, sou a favor que essa turma fique atribuída ao professor. – comentei eu. – Entre as outras duas, estou muito indecisa. Se por um lado, me identifico mais com a turma de ciências sociais económicas, por outro gostei da atitude e do nível em que os alunos da turma de ciências se encontram. Apesar de não gostar do horário da turma de ciências, irei optar por essa turma. Primeiro, porque o Flávio precisa de sair mais cedo e a turma de ciências sociais económicas é a única que não tem um horário tão tardio e, segundo, embora não me agrade lecionar aulas às 8h20, sou a que vive mais perto da escola e, por esse motivo, estaria a ser injusta com Flávio, ao não escolher essa turma, uma vez que vive longe daqui. Resumindo e concluindo, escolho a turma de ciências de quarta e sexta.

- Visto que já se decidiram, quero vos dizer que seriam essas turmas que eu vos iria atribuir, se porventura não entrassem em acordo. Acho que as turmas que escolheram são as turmas que mais se adequam à vossa personalidade. – rematou o PC.

- Em relação às turmas do 5º ano, como é que irão ser atribuídas? – interrogou o Flávio.

- Vocês só irão lecionar o 5º ano no 2º período, na EB 2,3 de Sobrado. Uma vez que não irão ter a oportunidade de conhecer as turmas antecipadamente, eu sugiro-vos que escolham as turmas pelo horário. Ambas

as turmas têm aula das 11h45 às 13h15, contudo, uma tem à quarta-feira e a outra tem à quinta-feira. – informou o professor.

- Eu posso ficar com a de quarta-feira. – sugeriu o Flávio.

- Por mim, é me indiferente, por isso, posso ficar com a de quinta-feira. – concluí eu.

3.5.1. Os Imprevisíveis do 10º ano

Foi no dia 15 de setembro de 2017 que decorreu a primeira aula com a minha turma residente. Tratava-se de uma turma de 10º ano do curso de científico-humanístico de ciências e tecnologias. Estava um pouco nervosa, iria finalmente conhecer os MEUS ALUNOS. Dirigimo-nos para o balneário masculino, os alunos sentaram-se e eu, o meu colega de estágio e o PC ficamos de pé no centro. Recordo-me de estar com a mochila às costas e os alunos olharem para mim como se fosse uma aluna nova, ao invés de perceberem que à sua frente estava a sua professora estagiária.

O PC deu início à apresentação, começando por ele próprio e, de seguida, pediu aos alunos que mencionassem o seu nome, de que escola vinham e que área de estudos gostariam de seguir.

“Cada aluno apresentou-se dizendo o seu nome, de que escola vinha e que curso quer seguir no ensino superior. As escolhas estão viradas para área da saúde e engenharia, sendo que um aluno quer a área de economia, outro de jornalismo e outro de educação. Temos ainda quatro alunos que ainda não têm nenhuma área de preferência e uma aluna que não deseja ir para o ensino superior.

Penso que a intervenção do professor cooperante para os alunos consultarem o psicólogo foi importante nos alunos que ainda não sabem o que querem para o seu futuro, de modo a este os poder ajudar, porém, achei que o professor exagerou quando disse a uma aluna que esta não deve seguir educação, só porque é uma área que neste momento não tem futuro. Sou da opinião de que todos têm o direito de seguir os seus sonhos e que quem é bom no que faz, terá um futuro promissor. Penso que nunca devemos desviar um aluno de um curso, que para ele faz

sentido, só porque neste momento não tem saída. Hoje pode não ter futuro, mas não sabemos como estará essa profissão quando esse aluno terminar o ensino superior. Contudo, concordo com professor, quando ele me justificou o porquê de ter dito o que disse à aluna, que por vezes devemos fazer com que os alunos reflitam sobre as consequências das suas escolhas e das saídas profissionais, porém, penso que poderia tê-lo feito com outra abordagem.”

(Diário de Bordo – Aula de Apresentação, 15 de setembro de 2017)

De seguida, o PC explicou como iria funcionar as aulas e os critérios de avaliação. Quando terminou, passou-me a palavra:

- Bom dia meninos. – disse eu com entusiasmo.
- Bom dia. – responderam eles com sono.
- Bem, acho que já começamos mal. Vamos recapitular... Bom dia meninos! – repetiu eu, de modo a cativar a atenção deles.
- BOM DIA! – retribuíram eles cheios de energia.
- Agora sim, já posso falar convosco. Gosto de pessoas com energia e não cheias de sono como muitos de vocês estão – retorqui eu. – Mas eu entendo, acabaram-se as férias, começaram as aulas e tudo o que vocês menos querem é ter uma aula às 8h20. Se vocês quiserem pedir à direção para que seja proibido haver aulas a esta hora, podem contar com a minha colaboração, porque eu detesto acordar cedo. Se dormir fosse uma profissão, eu neste momento estava milionária.

Os alunos riram-se e senti que já tinha começado a criar a ligação professor-aluno.

- Porém, se quisermos alcançar os nossos objetivos de vida, temos de fazer um esforço para contrariar aquilo que nos faz desviar das nossas metas, por muito que isso nos faça sentir confortáveis. Uma vez, a minha mãe disse-me: *“É fora da nossa zona de conforto que aprendemos e crescemos”*. O que eu quero dizer com isto é: não cedam às vossas limitações, ultrapassem-nas. Sejam vencedores no vosso pior campo de batalha. É este o comportamento que eu quero que vocês tenham, não só nas aulas de EF, mas em toda a vossa vida. – prossegui eu. – Não me querendo alongar muito, o meu nome é Rita, tenho 22

anos e estou a concluir o mestrado na FADEUP. Já estudei aqui, na ESV, e algumas das vossas caras não me são estranhas. Por isso, não sou uma aluna nova da vossa turma, como alguns de vocês pensaram quando aqui entrei. Sou vossa professora estagiária. Desejo-vos um excelente ano letivo e espero que seja um prazer trabalhar convosco.

No dia de apresentação da escola aos alunos, foi-lhes entregue um questionário para que a DT realizasse as fichas biográficas de cada um. Essas fichas foram enviadas para todos os professores do conselho de turma. De acordo com as informações recolhidas, a maioria dos alunos vive em Valongo e a idade média é de 14,7. 18 alunos praticam desporto, 8 alunos deslocam-se a pé para a escola, 4 alunos têm EF como disciplina preferida e 5 alunos como a menos preferida. A turma é constituída por 11 rapazes e 17 raparigas, 28 no total.

Em relação a problemas de saúde, tem dois alunos com asma, outro com síndrome de Turner, outro com escoliose, outro com amigdalites e outro com ataques de ansiedade. Também tem 6 alunos com dificuldades visuais.

Ao longo do ano, nas reuniões de conselho de turma foi comentado o desempenho da turma nas aulas. A turma foi vista como uma turma barulhenta, contudo, foi uma turma que se encontrava num nível bastante satisfatório, no que diz respeito às classificações finais, embora 5 alunos não tenham conseguido transitar para o 11º ano.

No que se refere à disciplina de EF, foi uma turma bastante trabalhadora, empenhada e, também, um pouco barulhenta. Foi uma turma que me surpreendeu desde início, pois não estava à espera de encontrar um grupo de alunos que revelasse tantas capacidades na disciplina.

No entanto, nem tudo foi um mar de rosas e o imprevisível aconteceu. Posso arriscar em dizer que o 2º período foi o período mais complicado. Embora não fosse uma turma unida, o ambiente era alegre e harmonioso. Porém, neste período, o ambiente da turma piorou de forma drástica em todas as disciplinas, os alunos começaram a ter comportamentos de falta de respeito para com os colegas, ao ponto da DT sentir a necessidade de conversar comigo sobre o assunto.

A minha relação com a turma foi muito boa e estive sempre disponível para as dúvidas e questões dos alunos acerca da disciplina como das suas vidas

peçoais. Contudo, a oscilação do ambiente entre os alunos prejudicou o rendimento da turma, principalmente no 2º período, obrigando-me a trabalhar no sentido de solucionar o problema, algo que falarei mais à frente no relatório.

Foi um grupo de alunos que sempre apresentou ótimos resultados em todas as modalidades abordadas, assim como nas atividades extracurriculares desportivas e no desporto escolar. Foram alunos que procuraram ultrapassar as dificuldades impostas pela tarefa e que, com a minha colaboração e apoio, conseguiram alcançar o objetivo.

Embora, por vezes, tivessem algumas atitudes características desta faixa etária, foi um grupo de alunos que nunca me faltou ao respeito e que sempre cumpriu as tarefas propostas. O que mais me surpreendeu, foi o poder de consciencialização que os alunos possuíam como, por exemplo, a justificação que apresentavam para o incumprimento dos objetivos, como a preguiça, o desvio da tarefa, o comportamento, a pontualidade ou o empenho. Surpreendeu-me, porque é bastante natural nestas idades, os alunos atribuírem desculpas para o seu comportamento menos adequado nas aulas, o que não se verificou nesta turma.

Independentemente dos percalços que surgiram internamente na turma, sempre demonstraram espírito competitivo, respeitando o adversário, e que se divertiam nas aulas lecionadas. Ou porque o exercício era motivador, ou por causa da minha boa disposição ou, sobretudo, por todas as regras que impunha nas aulas. Contudo, esperava que os alunos apresentassem dificuldades em lidar com o entusiasmo da tarefa, que tivessem comportamentos indesejados quando achassem que o colega ou a professora estavam a ser injustos, algo que só aconteceu uma vez com um aluno. Porém, com a minha intervenção imediata, ele chegou à conclusão de que o importante era sua aprendizagem e evolução, ao invés da vitória, e que com esse tipo de atitudes só se estava a prejudicar a ele próprio.

Como grande parte da turma praticava uma modalidade desportiva, foi notório que o nível de cultura desportiva nas modalidades lecionadas, fosse satisfatório, embora alguns termos específicos lhes fossem desconhecidos.

Pelo mesmo motivo, a maioria dos discentes apresentava uma boa pré-disposição para a prática e uma motivação elevada. A sua evolução era imprevisível, tanto no teor individual como no coletivo. Enquanto numa aula

seriam capazes de demonstrar imensas dificuldades numa tarefa, na aula seguinte acontecia o inverso, assim como existiram momentos de regressão.

O facto de a turma ser bastante numerosa, dificultou-me o planeamento, sobretudo, nas modalidades de badminton e andebol. Foi um aspeto que tive de gerir, devido ao pouco espaço que tínhamos disponível para a prática. Outro ponto relevante, foi o controlo da turma. Nem sempre foi fácil mantê-los calmos, concentrados na tarefa e em silêncio, mas, com colaboração do PC, fui evoluindo nesse sentido, adotando estratégias para possuir o controlo da turma, assim como os alunos foram colaborando comigo e crescendo no seu comportamento.

Por fim, posso afirmar que os imprevisíveis do 10º ano foram fundamentais para o meu percurso no EP. Fizeram-me crer na possibilidade de ultrapassar os limites e obstáculos, impulsionando, assim, a união entre alunos e professores, promovendo a autoconfiança de todos. É importante salientar que foi uma turma que cresceu imenso e que tornaram aquilo que, na sua ótica, seria impossível, possível.

3.5.2. Os “Terroristas” do 5º ano

Confesso que estava empolgada por lecionar EF ao 5º ano. O facto de ser uma apaixonada por crianças e por já possuir experiência nesta faixa etária, senti que iria realizar um ótimo trabalho e que iria ser um prazer atuar com seres humanos que ainda se encontram na fase da inocência, da energia e da infantilidade.

Visto que a ESV não continha o 2º CEB, tivemos de recorrer a outra escola do AEV, que se situava noutra freguesia do concelho, a EB 2,3 de Sobrado.

“Neste dia, o professor cooperante levou-nos a conhecer a Escola Básica 2, 3 de Sobrado. Posso afirmar que fiquei bastante surpreendida com as ótimas condições que o pavilhão de educação física apresenta, sendo este melhor que o da Escola Secundária de Valongo (ESV). Contudo, desiludi-me com os recursos materiais disponíveis, pois verifiquei que para efetuar o trabalho para unidade didática de ginástica que realizei na ESV, não seria possível de o executar com o pouco material que este pavilhão continha.

De seguida, conversamos com o Professor Telmo sobre as turmas e o plano para o segundo período. Transmitiu-me que eu teria de ser uma pessoa firme com os alunos, pois a minha turma é uma turma bastante inquieta e barulhenta. Contudo, disse-me que teria a liberdade, se assim for necessário, sentar os alunos num canto para não perturbarem a aula e, em último caso, pedir que se retirassem para o balneário.

Comunicou-nos também que iríamos abordar a ginástica e o futebol, sendo que optamos por lecionar primeiro a ginástica, por nos encontrarmos neste momento mais à vontade com a modalidade e para impor controlo da turma desde início, visto que o futebol é uma modalidade que deixa os alunos eufóricos, principalmente os rapazes.”

(Diário de Bordo – 1ª ida à EB 2,3 de Sobrado, 14 de dezembro de 2017)

Um aspeto que me estranhou, foi a entrada dos docentes no pavilhão de EF. Enquanto que na ESV e em todas as escolas, que tive a oportunidade de conhecer, existe um corredor que nos leva diretamente para o recinto, na EB 2,3 de Sobrado, a única forma de aceder ao espaço de aula era através dos balneários, o que criava algum desconforto aos alunos e a mim mesma. Outro, foi a localização do campo exterior face ao pavilhão de EF, por se encontrar do lado oposto a este, na escola.

Não fiquei assustada quando o professor que me iria supervisionar na EB 2,3 de Sobrado, me transmitiu que me estava a ser entregue uma turma complicada. Devido à minha experiência, achei que fosse um grupo de alunos que tivesse comportamentos típicos da idade no contexto de sala de aula.

A turma tinha um bloco de 45 minutos à segunda-feira (9h00 às 9h45) e outro de 90 minutos, que por mim era lecionado, à quinta-feira (11h45 às 13h15). Era composta por 14 rapazes e 13 raparigas, 27 alunos na totalidade. Em relação à capacidade motora, foi-me possível distinguir com clareza 3 níveis: os bons, os razoáveis e os que possuíam poucas aptidões físicas para a prática, o que condicionou o meu planeamento. Enquanto que, na minha turma de 10º ano, a existência de níveis não era muito díspar e os alunos cooperavam com os pares, aqui, em ambas as modalidades que foram lecionadas, foi-me difícil agrupá-los

de forma a que todos tivessem o mesmo rendimento. Havia pelo menos 8 alunos que necessitavam da minha colaboração, em todos os parâmetros da modalidade de ginástica.

Após o fim da segunda aula, tive a oportunidade de desabafar com o professor que me supervisionava:

- Agora entendo o que o professor quis dizer, quando me transmitiu que teria de adotar uma postura mais firme com os alunos.

- São miúdos muito indisciplinados e eu compreendo que não te seja fácil tomar uma postura mais autoritária. Necessitas de mais experiência, de crescer e aprender e, com o tempo, verás que será mais simples. – mostrou-se o professor compreensivo.

- Sim, ser autoritária não faz de todo parte da minha personalidade. Não consigo entender como é que eles são tão bons miúdos e existem tantas faltas de respeito entre eles. Eles insultam-se, eles batem uns nos outros, são tão barulhentos que chego ao fim da aula com dores de cabeça. – continuei eu.

- Tens de encontrar os pontos fracos deles e estratégias que os façam manter completamente concentrados na tarefa. E não te sintas culpada se não conseguires concluir o plano de aula. Eles são assim em todas as disciplinas, não há nenhum professor que se consiga impor a 100%. É uma turma que já tem um processo aberto no conselho pedagógico. Sabes? No próximo ano letivo, é provável que eles sejam todos separados e distribuídos pelas restantes turmas, o que é uma pena, porque neste momento é a melhor turma no que diz respeito a resultados. – disse o professor acalmando-me.

- Estou a ver que este período não irá ser fácil. – concluí eu.

E não foi, mas decidi encarar esta turma como um desafio e mostrar que estava a altura do mesmo. Tive de mudar, tornar-me numa docente oposta à docente do 10º ano. Ser uma professora mais autoritária, menos tolerante, mais firme e, no que toca ao meu sentido de humor, ser mais rigorosa. Percebi que, nesta faixa etária, o meu discurso teria de ser curto e direto para captar e manter a atenção dos alunos. Que tinha de mostrar que estava sempre presente e que não podia perder nenhum aluno de vista.

Tive de estabelecer regras essenciais para manter o bom funcionamento de aula:

“Desde início, estabeleci algumas regras, assim como, enquanto eu falo, ninguém fala e sempre que apitar todos olham para mim e ouvem o que eu tenho para dizer.”

(Diário de Bordo – Aula do 5º ano, 4 de janeiro de 2017)

“Por fim, tive a necessidade de conversar com os alunos e transmitir-lhes o meu descontentamento face ao comportamento deles. Primeiro, que não tolerava as faltas de respeito que eles tinham pelos colegas e que da próxima vez que visse um deles a insultar um colega que eram expulsos da minha aula; segundo, que não tolerava “queixinhas” desnecessárias; e terceiro, que a partir de agora saíam da aula todos juntos e não ficarem uns a arrumar e outros irem para o balneário.”

(Diário de Bordo – Aula do 5º ano, 11 de janeiro de 2017)

Embora tivessem demonstrado um comportamento pouco adequado nas aulas, visto que tive de parar uma aula (apenas lecionei 30 minutos) para que os mesmos refletissem, os alunos sempre se apresentaram motivados e disponíveis para a prática, sendo isto visível no seu entusiasmo em trazer e montar o material e quando pedia um voluntário para exemplificar uma situação de ensino-aprendizagem, tornando-se, desta forma, um gosto para mim trabalhar com estas crianças.

Tal como já referi, a falta de maturidade nesta faixa etária, levou a alguns constrangimentos durante o decorrer do 2º período, principalmente, entre os rapazes. Embora tenha trabalhado no sentido de criar estratégias para promover o respeito e a disciplina, o curto espaço de tempo que estive com eles não foi suficiente para consolidar estas componentes, algo que irei abordar mais frente do relatório. Contudo, é preciso destacar que a turma cresceu e que, apesar de todos os imprevistos e das constantes alterações no planeamento, conseguiram alcançar bons resultados.

O que mais me surpreendeu nestes pequenos “terroristas” foi, no momento da autoavaliação, os alunos terem a perceção que o comportamento que tiveram ao longo do período, os prejudicou na classificação final.

- São inocentes, mas sabem aquilo que fazem. – disse-me uma vez o professor que me supervisionou.

Para finalizar, posso afirmar que atuar em duas turmas tão diferentes obrigou-me a inovar enquanto docente. Quer na forma de comunicação quer na minha colocação na aula. Apesar dos imprevisíveis me obrigarem a ser rigorosa, as aulas corriam dentro da normalidade. Já nas aulas dos “terroristas”, saía sempre desgastada, o que levou a que no 2º período sentisse imensas dificuldades no âmbito da gestão emocional.

3.6. O papel da EF – dos graúdos aos miúdos⁵

Durante o decorrer do EP, fui à sala de professores de EF e encontravam-se 4 docentes, o meu PC inclusive, a conversar sobre a disciplina e a importância que ela tinha no currículo, isto tudo devido à enorme polémica da EF ter deixado de contabilizar para a média do ensino superior. Embora não seja uma pessoa cusca, aquela discussão despertou-me interesse e comecei a escutar. A uma determinada altura, decidi intervir.

- Professor Williams, o que é que entende por Educação Física? – interroguei eu.

- O que é que eu entendo por EF? – deu ele ênfase à questão

- Sim, Williams. – afirmou o professor Harry – Educação Física... como próprio nome indica, significa Educação... Física.

Foi gargalhada geral. Era impossível ficar-se indiferente ao bom sentido de humor do professor Harry. Todavia, o professor Williams deu continuidade ao tema:

- O que nós fazemos, na escola, vai muito além da Educação do físico. Nas aulas de EF, nós damos a primeira iniciação desportiva da grande parte das crianças e dos jovens deste país.

- Essencialmente, é para os alunos criarem um relatório e que sejam capazes ou de praticar, ou seja, saber como fazer as coisas, ou terem os conhecimentos suficientes para estarem a ver um espetáculo desportivo e identificá-lo. – completou o professor Charles.

⁵ Todos os nomes apresentados ao longo deste subcapítulo são fictícios.

- A EF não serve apenas para trabalhar as capacidades condicionais, as coisas em separado. Serve para trabalhar o corpo e a mente como um todo – comentou o professor Harry.

- Serve, fundamentalmente, para nós formarmos as crianças e jovens no âmbito da prática desportiva, no âmbito da relação interpessoal, no âmbito da superação de passarem obstáculos, no âmbito de passarem dificuldades através de uma atividade que é física, mas que está diretamente ligada à mente e ao corpo. – disse o professor Williams, seguindo a linha de pensamento do professor Harry.

- Em termos de saúde, acho que é um grande contributo: educar as pessoas para a prática. – opinou o professor Charles. – Na EF, temos a obrigatoriedade de, pelos menos durante 90 minutos, incutir algum tipo de movimento, trabalhar a resistência, a força, a flexibilidade e incutir hábitos saudáveis.

- Como docente de EF, eu procuro incutir nos meus alunos o prazer e o hábito pelas atividades desportivas. – divulgou o professor Williams.

- Eu sempre me preocupei, ao longo de toda a minha carreira, que os meus alunos percebessem a importância da atividade física, não para o professor que está a dar a aula, mas para o aluno que está a receber – interveio o meu PC.

- Nas minhas aulas de EF, eu não estou preocupado em que os meus alunos tenham grande rendimento na modalidade em si, estou preocupado em como a própria modalidade pode beneficiar o aluno como um todo. – completou o professor Harry.

- A minha segunda preocupação é a utilização desta prática desportiva no âmbito das relações interpessoais entre todos. – referiu o professor Williams.

- Se calhar ajuda os alunos, no futuro, a serem pessoas que estão mais disponíveis para a prática, para conhecerem o seu corpo, para o utilizarem melhor, mesmo no mercado de trabalho. – complementou o PC.

- E aí, por exemplo, os jogos coletivos são fantásticos, pois podemos trabalhar em grupo, podemos trabalhar com pares, temos de colaborar com os nossos colegas, temos de respeitar regras e estas situações, na minha ótica, são perfeitamente transformadas para o resto da vida das nossas crianças e jovens. – disse o professor Williams.

- E um dos graves problemas que estamos a atravessar na sociedade, desde a obesidade, a falta de coordenação, a falta de agilidade, a falta de sucesso escolar, tem também muito a ver com a falta de desenvolvimento motor das crianças, principalmente até aos 10 anos de idade. – salientou o meu PC.

- Hoje em dia, com a vida que têm, as crianças brincam menos, andam menos na rua comparando com os meus tempos. Tu, Rita, ainda apanhaste esses tempos? – questionou-me o professor Charles.

- Sim, apanhei professor. No entanto, o professor tem razão. Eu sou catequista e, na altura em que as minhas crianças tinham cerca de 10/11 anos, recordo-me de pedir a um miúdo para ir jogar à bola com os colegas e a resposta que ele me deu, deixou-me triste. Disse-me que não queria participar no jogo, porque não queria sujar as sapatilhas. Fiquei sem palavras, porque no meu tempo, eu e os meus amigos não valorizávamos esses pormenores, embora quando chegasse a casa levasse tarefa da Dona Fernanda por ter estragado o calçado. Acho que os miúdos, hoje em dia, estão a priorizar coisas irrelevantes, ao invés de aproveitarem a idade que têm. – comentei eu.

- Exato e, nos dias de hoje, os pais quase que não deixam os filhos passarem por essas experiências de rua. A única oportunidade que eles têm para se movimentarem é aqui na escola, sobretudo, nas aulas de EF. – referiu o professor Charles.

- Posso arriscar em dizer que, em todos aspetos, os melhores alunos são aqueles que têm práticas desportivas regulares. E, como alguns estudos revelam, a atividade física traz melhorias substanciais ao nível da memória, da concentração, sensações de bem-estar e prazer das pessoas. – disse o professor Williams.

- Por isso, a EF no currículo traz muitos benefícios, mas os benefícios mais importantes são os individuais. – complementou o professor Charles.

- E isso, só irá ser verdadeiramente entendido quando a sociedade tiver a noção da importância que a EF tem para o conhecimento e desenvolvimento da criança. Algo que a sociedade não tem. – concluiu o meu PC.

Após esta conversa, senti-me mais enriquecida. Foi-me essencial escutar o ponto de vista de docentes experientes acerca da disciplina que eu leciono e que quero lecionar ao longo da minha vida. No entanto, será que esta mensagem era passada para os alunos? Será que os estudantes da escola entendiam a

importância do papel da EF no currículo escolar? Foi no final do terceiro período que obtive essa resposta, através das autoavaliações.

Peguei na autoavaliação da delegada da minha turma e tive oportunidade de ler o seu comentário: *“Ao longo deste ano, aprendi que a EF não serve para sermos os melhores nas modalidades que aprendemos, mas serve para aprendermos a trabalhar em equipa, aprendermos a dar sempre o máximo (que devemos esforçar-nos se quisermos atingir um objetivo) e a ajudar-nos a formarmo-nos como pessoas. Isto aconteceu, porque a Professora Rita, com as suas aulas, motivou-nos, ensinou-nos e, ao mesmo tempo, divertiu-nos. Obrigada por este ano de aprendizagem, pois fez-me evoluir tanto nas modalidades como em pessoa.”*

Já a Miley, uma aluna que no início do ano demonstrou que não gostava da disciplina, comentou o seguinte: *“No início do ano letivo, recordo-me de ter uma aula no exterior e ter dito baixinho que por mim não fazia nada nas aulas de EF. A Professora Rita ouviu e afirmou que, ao longo do ano, me iria pôr a gostar de EF. Ri-me, porque achei que iria ser impossível. Hoje dou-lhe razão. As suas aulas fez-me mudar a opinião que tinha acerca da disciplina. Enquanto os meus anteriores professores se preocupavam em que nós atingíssemos resultados iguais aos dos atletas, a Professora Rita preocupou-se em motivar-nos, em divertir-nos, em unir-nos e, sobretudo, em educar-nos. Obrigada por tudo, por toda a paciência que teve connosco e pela mensagem que nos deixou. “Os melhores professores não são aqueles que nos atribuem a classificação mais alta, são aqueles que nos ensinam e nos deixam marcas para o resto da vida”. E a Professora é uma delas.”*

A minha aluna mais perfeccionista, a Megan, também descreveu o que sentiu ao longo do ano: *“Professora Rita, obrigada por todo este ano fantástico que nos deu e fico triste por não a ter para o ano. Foi graças a si que consegui chegar aos resultados que obtive. Obrigada por ter acreditado em mim e em todos os meus colegas, por nos ter tratado todos por igual e por nos ter unido. Consigo, entendi que o mais importante nas aulas de EF é evoluir e não tirar 20. Obrigada por, no fitescola e no fitschool, estando nós exaustos, ter-nos sempre motivado e por não nos ter deixado desistir. Nunca mais me esqueço daquela frase que disse na primeira aula “Nas minhas aulas, a regra nº1 é a seguinte: ninguém diz “eu não consigo” sem antes tentar 10 vezes. A regra nº2 é: a palavra*

“desistir” é expressamente proibida de ser dita e pensada. E a regra nº3: se alguma vez pensarem em desistir nas minhas aulas, quero que apenas desistam de serem fracos.”. Professora Rita, desejo-lhe o maior sucesso e, se continuar assim, terá um bom futuro”.

Posso afirmar que, após a leitura destes comentários e de outros que ficaram por escrever, me senti orgulhosa do meu percurso. Percebi que consegui transmitir a mensagem que pretendia aos meus alunos. Contudo, após estas opiniões acerca do papel da EF na ótica dos graúdos e dos miúdos, segundo a literatura, Bento et al. (1999) defende que a EF é a disciplina mais completa do currículo escolar. Esta trabalha a corporalidade como a estuda sob a perspetiva da sua possível importância educativa. Através do desporto, a EF aborda os seus conteúdos essenciais com o objetivo de formar o “material” mais utilizado nas aulas, o corpo. Existem muitos estudos que defendem que a EF desenvolve o ser humano no campo da psicologia, que ajuda os alunos a construir e a possuírem consciência do “eu” através do conhecimento do seu próprio corpo. Merleau-Ponty (1999) refere que a criança começa a ter consciência do que lhe rodeia e de si própria por meio do corpo. Que este é um veículo para a criança distinguir a objetividade da subjetividade. O autor salienta que conhecer o próprio corpo, a sua orientação espacial, as suas movimentações em função do espaço e das suas relações com outras entidades, são fundamentais para a consciencialização que a criança vai adquirindo no decorrer do seu crescimento.

Todos nós sabemos que os ingredientes que mais se destacam na EF são o desporto e o exercício físico e, com isto, há a necessidade de se implementar a ideia de que esta disciplina serve como transporte para as crianças e jovens descobrirem a cultura do movimento de forma intensa. Crum (1993) diz que a EF deve criar um relatório, para que o processo de ensino-aprendizagem colabore na obtenção dos conhecimentos e das competências das crianças e jovens. Que os torne pessoas emancipadoras, concretizadas e prolongadas no que toca à cultura do movimento.

Segundo Graça (2014), o sedentarismo e a obesidade infantil obrigam a que o trabalho realizado, nas aulas de EF, seja orientado para a saúde e que se aproveite o pouco tempo, normalmente 90 minutos, para promover um maior dispêndio energético e promover hábitos desportivos que levem os alunos a possuírem um estilo de vida saudável. No entanto, duas aulas de 90 minutos (em

regra geral) por semana são escassas, pois complica o cumprimento dos objetivos da disciplina a curto prazo, no que diz respeito à saúde e à promoção de hábitos de atividade física. Embora não se desvalorize a formação e o desenvolvimento do aluno no âmbito cognitivo, motor e socioafetivo, a carga horária atribuída à EF no plano de estudos das escolas, não permite que os professores consigam concluir, de forma eficiente, o plano estabelecido pelos próprios, com o propósito de melhorar o envolvimento das crianças e jovens nas atividades físicas diárias e torná-los pessoas com hábitos saudáveis, fortalecendo, assim, o papel da EF no âmbito da saúde.

Bento (1995) completa Graça (2014) dizendo que o maior argumento para EF estar inserida no currículo escolar é o desporto, por todas as vantagens e benefícios que o mesmo traz ao crescimento dos alunos, assim como valores, regras, prazeres, desafios, objetivos, superação e cooperação. É nesta disciplina que os estudantes irão aprender a superar as suas limitações, a trabalhar com os pares e em grupo, a lidar com derrota e com a vitória, a respeitar, a formarem-se como pessoas, a conhecerem-se a si mesmos, a tornarem-se cultos e, o mais importante, é nesta disciplina que as crianças e jovens irão adquirir ferramentas necessárias para o resto da vida. Cabe também ao docente ajudar o aluno a tornar-se um cidadão responsável, íntegro na sociedade, com hábitos e rotinas saudáveis, contrariando o sedentarismo.

Na minha opinião, a despromoção da EF no plano estudos foi uma atitude insensata, após se verificar a importância que a disciplina tem na vida de um aluno. Todavia, é um orgulho enorme verificar que a EF vai retomar ao posto de onde nunca devia ter sido retirada, no próximo ano letivo.

CAPÍTULO 4

ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4. Enquadramento Operacional: do sonho à realidade...

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade «ativa», consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma (alunos-aprendizagem).” (Bento, 2003, p. 7)

Segundo as palavras proferidas por Bento (2003), é essencial realizar uma conceção, um planeamento e avaliar todo o processo de ensino, pois só desta forma é que os profissionais da Educação irão obter os resultados de todo o trajeto delineado e executado ao longo do seu ano de trabalho, assim como os objetivos iniciais, os objetivos conseguidos e não conseguidos, os pontos fortes e menos fortes, o que é ou não necessário melhorar no seu papel e no papel dos alunos. É fundamental que, todos os docentes, tenham a consciência de que a sua missão não é somente ensinar os conteúdos dos programas nacionais, mas, também, inculcar hábitos de atividade física aos alunos e que estes os executem de forma consciente, autónoma e criativa; promover atitudes e valores que não só os preparem para o mundo do trabalho, mas também os prepare, essencialmente, para a vida.

4.1.1. Conceção

Lembro-me que, em meados de abril, num dia bastante chuvoso e frio, ter recebido um convite da minha amiga e vizinha desde sempre, para irmos beber uma coca-cola ao café do costume lá na nossa terra. Já não estávamos juntas há algum tempo, devido à incompatibilidade de horários, e aproveitamos para pôr a conversa em dia.

Tinha comigo uma pasta com documentos a respeito do estágio e, por curiosidade, a minha amiga decidiu começar a ler um deles, num tom de brincadeira.

- Conceção... - disse ela, falando brasileiro.

- Espera aí! – intervi eu. – Disseste “conceção” Raquel?

- Sim, Rita, porquê? – ripostou ela, sem entender a minha preocupação.

- Preciso de falar sobre a conceção no meu relatório de estágio, mas não sei o que hei-de escrever. O que é que diz aí? – questionei eu.

- Ui, quem diria, a minha menina aplicada na tese... estás crescida Ritinha – respondeu ela em tom de brincadeira.

- Para de gozar comigo, isto é importante! – contestei eu, rindo-me. – Lê-me isso para ver se me ilumina alguma ideia aqui na minha cabeça.

- Então... “Conceção: Projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da Educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos através de...” (Normas, 2017)⁶. – leu a Raquel.

- Através da análise dos planos curriculares, dos programas de EF... através da utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, não descurando os dados da investigação em Educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos (Normas, 2017). – completei eu.

- É isso mesmo Rita, mas não percebi nada do que disseste. – afirmou a Raquel.

- Estás em Educação Social e não entendeste nada? Francamente, Raquel. – respondi eu com o bom humor que me caracteriza.

- Cala-te, explica-me lá isso. Fiquei curiosa. – ripostou ela.

- Raquel, vou-te explicar de uma forma mais simplificada. – disse-lhe eu.
– Quando dás início a qualquer profissão, é necessário que possuas conhecimentos acerca da atividade que irás exercer, certo? E como é que vais adquirir isso?

⁶ (Normas, 2017) – Normas Orientadoras do Estágio do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP do ano letivo 2017/2018

- Procuro informações sobre a profissão ou questiono pessoas que exercem a atividade. – completou a Raquel.

- Exatamente, mas não só... - continuei eu a minha linha de pensamento. – No caso da profissão de docente, é importante que este conheça o local onde vai trabalhar e toda a comunidade escolar que vai integrar. Segundo Vickers (1990), estas informações irão ser fundamentais para fortalecer o professor iniciante na transição de aluno a docente.

- Como assim? – questionou ela, mostrando-se confusa.

- Imagina... A escola onde eu estou a estagiar, eu já tenho conhecimento do local, dos professores, dos funcionários e do conselho diretivo, porque fui aluna na ESV durante o 2º CEB e o ES. Mas, por exemplo, o meu colega de estágio desconhecia a ESV. Para ele, foi importante analisar as condições educativas da escola para poder intervir como docente com maior competência. O que eu te quero dizer com isto é que, quer para mim quer para o meu colega de estágio, conhecer o espaço onde iríamos trabalhar, principalmente, conhecer o espaço dedicado às aulas de EF, foi o nosso primeiro passo para podermos delinear os nossos objetivos para o presente ano letivo. – esclareci-lhe eu.

- Já estou a compreender. E a seguir, o que é que fazes? – perguntou a Raquel com curiosidade.

- Tenho de te explicar tudo, como sempre. – ripostei eu, tirando um pouco a seriedade à conversa. – A seguir ao conhecimento do espaço, o próximo passo passa por conhecer os nossos alunos. Por este motivo, antes de se iniciar o ano letivo, são marcadas as primeiras reuniões de conselhos de turma para nos serem apresentados o DT e os professores das restantes disciplinas. Contudo, o mais importante nestas reuniões, são as informações que nos irão fornecer acerca dos alunos, assim como o comportamento, as características de cada um, o meio familiar, a forma de deslocamento para escola, entre outras.

- Faz sentido, Rita. Só depois disso é que partes para a “análise” dos Programas Nacionais? – continuou ela com as suas perguntas.

- “ANÁ-LI-SE”, Raquel, análise... tu e os “L” são mesmo inimigos. – disse-lhe eu, fazendo troça dela. – Mas sim... só depois destes dois passos é que passamos para a análise de todos os documentos que irão servir de suporte ao longo do nosso ano de estágio como, por exemplo, os Programas Nacionais de EF, o PEE, o Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno da Escola.

Contudo, é importante salientar-te que nenhum destes passos é mais ou menos importante que outro. Todos devem ser efetuados, se quisermos ser ótimos profissionais na formação dos nossos alunos.

- Mas, só existe essa estratégia para se ser um docente competente? – questionou a Raquel.

- Claro que não. – retorqui eu. – Eu é que optei por esta forma. Contudo, podes ensinar através da recolha de pesquisas realizadas no âmbito da Educação. Aqui, encontras bases fundamentais para te dar uma bagagem forte de modo a que alunos obtenham uma boa aprendizagem (Normas, 2017).

- Já estou a perceber... porém, como é que irias por esta última estratégia em prática? – interrogou-me ela.

- Poderia entregar fichas bibliográficas aos meus alunos. – respondi-lhe eu.

- Sim, isso seria interessante para projetar o processo educativo deles. No entanto, sabes que os alunos, hoje em dia, estão mais preguiçosos e, provavelmente, entregar-lhes ou não essas fichas irias obter o mesmo resultado, pois, cada vez mais, os alunos têm menos vontade de ir pesquisar assuntos para o meio escolar por vontade própria. – opinou a Raquel.

- Entendo o que queres dizer. – ripostei eu. - Esse trabalho já compete aos professores... a promoção da autonomia. No entanto, é algo que irei falar noutra capítulo no relatório. Mas, não fugindo ao tema inicial, na minha ótica, a conceção é o ponto de partida para alguém que está a iniciar a profissão de docente. É muito importante que um professor conheça minimamente o contexto onde vai trabalhar.

- O que me estás a dizer é que se começasse a ser docente hoje, que deveria realizar uma análise ao meio onde iria estar enquadrada, assim como Programas Nacionais de EF, o PEE, o Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno da Escola, ou seja, todos os documentos que eu achasse salientes para promover uma ótima aprendizagem aos meus discentes. É isso? – questionou ela.

- Exatamente. Com isso, irias tornar-te numa profissional mais competente, pois demonstravas mais confiança e segurança em ti mesma para aplicar todo o teu planeamento e para ultrapassares todas as adversidades que te surgissem ao longo do caminho. – continuei eu, entusiasmada. – Foi isto que

eu fiz quando iniciei o meu ano de estágio. Ajudou-me imenso a planear todo o ano letivo, assim como no esclarecimento de dúvidas que os alunos me colocavam acerca do meio escolar e das aulas de EF, já para não referir que esses documentos foram-me essenciais para desenvolver o meu ponto de vista acerca da conceção.

4.1.2. Planeamento

- *“O professor desenvolve a sua atividade pedagógica no confronto sistemático entre teoria e prática”* (Matos, 1993, p.470) – li eu um dia, enquanto almoçava, no Campus, e esperava pelo meu menino Dani.

Estava tão concentrada na leitura, que nem me apercebi da sua chegada.

- Bom dia! Como estamos minha menina? – disse ele batendo com a mão na mesa e com o seu ar bem-disposto que tranquiliza qualquer pessoa.

- Que susto Daniel! Queres me matar do coração? – reclamei eu, após ter dado um pequeno salto na cadeira. – És sempre a mesma coisa. E são horas de chegar? Deixaste-me, aqui, meia hora à tua espera.

- Falou a pessoa mais atrasada que eu conheço. – resmungou o Dani. -O que é que estás a ler?

- Não te preocupes que não é o teu plano de treino. – informei-o eu em forma de brincadeira.

- Não brinques comigo, Rita. Diz lá, o que é que estás a fazer? – voltou o Dani a perguntar, mostrando-se cada vez mais curioso.

- Estou a tratar do meu futuro. Preciso de me desenvolver mais no que se refere ao planeamento. – referi eu, demonstrando-me confusa relativamente ao assunto.

- Quem diria... a minha menina rebelde estar a ler e preocupada com seu futuro. – continuou ele a pegar comigo, mostrando-se orgulhoso. – Mas não sabes o que é o planeamento, Rita?

- Claro que sei, Daniel Filipe. Não é só em medicina dentária que se faz planos. – rematei eu com o meu bom humor característico. – Contudo, se quero atuar como uma docente profissional, tenho de saber planear eficazmente.

- Percebo, Rita. Por exemplo, o meu professor orientador, diz-me a mim e ao meu binómio que, antes de iniciar qualquer consulta, não nos podemos

esquecer do que vamos realizar, de como vamos fazer e, se for também o teu caso, de quem a deverá fazer. Sabes o que é isto? Planear! – comentou o Dani, ajudando-me a clarificar o assunto.

- O que me estás a querer dizer é que, no meu caso, devemos estar a par de tudo o que afeta todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isto é, o docente deve verificar se os objetivos e as estratégias utilizadas estão bem estruturados de acordo com as necessidades e individualidades, para conseguir promover ao aluno ótimas aprendizagens, com o propósito de o levar à excelência. – complementei o seu raciocínio.

- Deixa-me ver isso. – pediu ele, tirando-me os documentos que tinha na minha posse e dando início à sua leitura. – Estou aqui a ler e, segundo Arends (1995), é determinante para sua atuação e para o aluno, o professor planejar. Isto porque o currículo escolar é alterado de acordo com o contexto. Ou seja, deves planificar, mas tens de ter a consciência que a planificação é moldável consoante as tuas decisões, interpretações, imprevistos e lacunas, de modo a corresponderes às tuas expectativas e às dos teus discentes.

- Já estou a entender. Esse autor, também defende que o planeamento deve respeitar a coerência, a viabilidade, a realização, a flexibilidade e a contextualização. – continuei eu, mostrando-me mais segura relativamente ao tema.

- É importante que tenhas a consciência de que, quando planeias algo, tens de criar uma ligação sequenciada entre as tuas crenças e os objetivos da instituição. – complementou o Daniel. – Ou seja, deves respeitar os critérios estabelecidos tanto pela escola, como pelo Ministério da Educação. Contudo, também tens de estar de acordo com aquilo que estás a planejar. Não te adianta teres um plano bem estruturado e coerente, se este não corresponder às tuas ideias e ao entendimento que tens acerca do ensino. Por isso, a tua planificação deve ir ao encontro dos conteúdos e objetivos programados pela instituição, mas também deve estar preparado para ser posto em prática consoante a tua realidade.

- Daí dizer-se que o plano deve ser viável. – disse eu, dando continuidade ao assunto. – Tenho de efetuar um plano que seja possível de o executar, segundo o contexto de ensino em que estou inserida. Isto é, tenho de ter em conta todos os aspetos contextuais, de modo a orientar o meu ensino no sentido

em que os alunos se tornem competentes, criando uma sintonia entre as matérias e conteúdos e o local de ensino.

- E se queres ser uma boa profissional, precisas disso. Segundo Rink (1993), tens de ser consistente com os teus objetivos, tens de respeitar as diferenças entre os teus discentes, assim como os diferentes contextos com que tu te vais deparar. – rematou ele, motivando-me para o meu EP.

- Também tenho de permitir que o plano seja flexível aos imprevistos que possam ocorrer, de modo a que eu seja capaz de encontrar soluções, contornar esses problemas e tornar o ensino competente. – conclui eu.

Fui para casa e, quando cheguei, entrei num momento de introspeção. Percebi que enquanto a fase da conceção serve para eu idealizar o meu procedimento, a fase de planeamento permite que eu transporte as minhas ideias para o terreno.

O planeamento começou logo após a receção do calendário do ano letivo e o horário de docência, permitindo, assim, organizar as aulas, os conteúdos e os objetivos das diferentes unidades didáticas, consoante o tempo e o número de aulas que tinha ao meu dispor.

Contudo, nem tudo correu como estava planeado. Os imprevistos aconteceram e coube-me a mim encontrar soluções para combater esses constrangimentos. Algumas por causa das condições climáticas, greves e visitas de estudos, outras por causa do comportamento e prestação dos alunos. Tive de aprender a olhar para o plano como um guia da minha atuação e não como algo que tinha de cumprir “à letra”, dando-me, assim, a permissão de o ajustar consoante as necessidades. Embora o imprevisto fosse um ponto forte da minha personalidade, os momentos de reflexão e de análise das aulas, do ambiente e dos acontecimentos, possibilitou que o planeamento me auxiliasse nos momentos inesperados.

Tal como referi anteriormente, é importante que os docentes olhem para o plano como um guia e que não estejam focados em apenas em cumpri-lo. Por vezes, como defende Arends (1995), isto pode levar a que os alunos não consigam corresponder aos objetivos do ensino-aprendizagem. É fundamental que o professor respeite o tempo e ritmo de aprendizagem dos seus discentes e não fique somente preocupado com o cumprimento da planificação.

Devido a já possuir experiência em planificar treinos e sessões de catequese, tinha consciência de que nem sempre iria ser possível executar o plano, que, por vezes, teria de alterar os exercícios no momento ou modificar o tempo por mim estabelecido para determinados conteúdos de ensino, dependendo da prestação dos alunos. Faz parte da vida de um docente, do processo de ensino-aprendizagem e, se queria alcançar um ensino eficaz, teria de respeitar o tempo e o ritmo que os alunos necessitavam para atingirem os objetivos, alterando, como consequência, a minha planificação.

Ao longo do EP, tive de tomar uma opção. Ou cumpria o programa nacional e o programa da escola de forma rigorosa e como planeado ou o ajustava de acordo com as necessidades dos alunos, não descorando o rigor e o planeamento. Preferi seguir a segunda opção.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O plano anual foi uma das primeiras tarefas que o PC nos pediu, a mim e ao meu colega de estágio, para realizar. Como ainda não tinha qualquer tipo de confiança com o meu colega de estágio, decidi marcar um café com as minhas comparsas do mestrado, a Helena e a Raquel, para conversarmos e contarmos umas às outras o início do EP.

Enquanto uma adora tirar *selfies*, é mais *lady* e a mais pequenina do trio maravilha, a outra é mais extravagante e tem o seu sotaque madeirense carregado que a caracteriza. Embora sejamos todas diferentes, foram os meus dois pilares ao longo do meu 2º ciclo do ensino superior.

Após matarmos as saudades e de termos as nossas conversas típicas, o assunto EP acabou por surgir.

- Vocês já fizeram o planeamento anual? – interroguei eu.

- Eu ainda não, mas tenho que o fazer, porque o meu PC já me pediu. – respondeu a Helena, mostrando-se um pouco aflita.

- Eu já. – afirmou a Raquel. – Mas aquela baina⁷ dá um trabalhão que tu não estás a perceber.

⁷ Baina - Palavra típica da região madeirense. Significa: coisa, algo, objeto.

- E como é que fizeste? Tem de ser bonito a nível estético? – perguntei-lhe eu.

- Claro que não Rita. – rematou a Raquel. – O mais importante deste documento é que organizes o teu ano letivo, com o objetivo de que este seja o teu meio de transporte para alcançares as tuas expetativas.

- Contudo, como já aprendemos ao longo dos anos de faculdade, o plano não deve ser visto como um documento rígido. Tem de estar apto para sofrer alterações e ser moldável de acordo com os contextos e com os imprevistos. – completou a Helena.

- Por isso, para construíres o teu plano anual, vais ter de recorrer a dois documentos: o plano anual de atividades da escola e o programa de EF da escola. – sugeriu a madeirense.

- E o calendário letivo, o horário de docência, o *roulement* de espaços, não entram no plano anual, Raquel? – questionei eu de novo a madeirense.

- Entram. – respondeu ela. – Precisas desses documentos para teres a noção de quantas aulas tens disponíveis para cada período e para a lecionação das unidades didáticas (UD). Só assim é que consegues definir e organizar a tua planificação para o ano letivo.

- Sabem o que é que o Bento (2003) diz? Que, através da planificação, o professor tem de estabelecer os objetivos que quer atingir com toda a transparência. – comentou a Helena.

- Obrigada pela informação, meninas, mas agora tenho de me ir embora. – transmiti-lhes eu.

- Espera aí. Falta fazermos uma coisa! – exclamou a Helena.

- Tirar a *selfie*? – tentei eu adivinhar.

- Claro, não podíamos ir embora sem realizar o nosso ritual. – disse a Helena com o seu jeito simpático habitual.

- E quê? Vai se lá hoje o que se pode fazer amanhã? Vá Helena, despacha essa selfie que eu quero ficar gira. – comentou a Raquel com o seu sotaque típico da Madeira.

Tiramos a fotografia e cada uma seguiu o seu caminho. Cheguei a casa, liguei o computador, peguei nos documentos necessários e comecei a construir o plano anual. Através dos documentos, foi-me possível organizar o ano por períodos, pois nos mesmos estavam descritos o número de aulas previstas para

cada período, os dias e as atividades extracurriculares que iriam decorrer, as modalidades a abordar e os espaços que iríamos utilizar ao longo do ano. Contudo, em conjunto com o PC e com o meu colega de estágio, tivemos de alterar o plano anual de EF (Anexo I) proposto pela escola, devido às questões climáticas. Tivemos a necessidade de trocar a modalidade do 1º período com a do 2º período, uma vez que o 2º período é, normalmente, um período mais frio e mais chuvoso. Por este motivo, achamos que, lecionar a modalidade de ginástica no 2º período, iria trazer mais dificuldades aos alunos e mais riscos, pelo facto de modalidade ser muito exigente a nível corporal comparativamente à modalidade de badminton. De modo a termos mais produtividade na modalidade primeiramente mencionada, decidimos lecionar ginástica de solo ao longo do 1º período e ginástica acrobática no primeiro terço do 3º período, ao invés de abordarmos as duas no mesmo período.

O facto do plano anual de EF da ESV indicar que todas turmas exercitam, no interior, uma modalidade por cada período e uma anual, no exterior, foi uma vantagem no que diz respeito à progressão dos alunos. Tivemos tempo para respeitar o ritmo dos discentes, o que provavelmente não iria ser possível se tivéssemos que abordar duas ou mais modalidades no mesmo período. É verdade que, no 3º período, lecionei duas UD, porém, uma vez que a modalidade de andebol era a modalidade anual exterior, o número de aulas atribuídas a esta UD foi equivalente às UD de ginástica de solo e badminton. Contudo, pelas UD serem longas, obrigou-me a ser inovadora para não criar aulas desmotivadoras para alunos, pois quando os conteúdos já estavam todos lecionados, produzir aulas posteriores diferentes e dinâmicas, foi algo que me fez sentir imensas dificuldades. A UD de badminton foi um exemplo disso, visto que os conteúdos foram abordados em poucas aulas, o que me levou a criar um campeonato de badminton, para que as aulas não se tornassem repetitivas.

“Na minha opinião, as aulas correm bem e, para além de ter evoluído, passei a gostar das aulas de educação física, pois a professora incentiva-nos bastante para, a cada aula, sermos cada vez. No início do ano, pensei que a professora iria ser como os professores que tive em anos anteriores, que só se ia preocupar em que obtivéssemos os melhores resultados, com a modalidade propriamente dita. Mas não, preocupou-se apenas connosco e com o nosso

progresso, em divertir-nos com as suas aulas bem estruturadas e dinâmicas e com a sua personalidade.” – comentou a Angie⁸ na sua autoavaliação do 1º período, uma aluna da minha turma do 10º ano.

Não queria ser uma professora que mais tarde não se iriam lembrar do nome, queria ser a professora que, de uma forma ou de outra, os marcasse no seu crescimento, assim como aquela que os fez olhar para disciplina de EF de forma diferente.

Bossle (2002, p. 37) diz-nos: *“Penso que aconteça também o que chamaria de “vício” do professor de educação física na questão do planeamento de ensino, que é o fato de considerar que seu tempo de experiência como professor substitui o planeamento, e que o mesmo é para quem está começando a dar aulas. Penso que a experiência seja importante para qualquer ação humana, na medida em se já nos defrontamos com aquela situação, já temos elementos a considerar para reconstruir nossa ação e consequentemente, atingir os objetivos a que nos propusemos.”*. Ou seja, independentemente do nível de experiência que tenhamos, é fulcral o planeamento fazer parte do quotidiano do docente de educação física. Não necessita de planificar de forma tão detalhada como um estudante estagiário, mas deve delinear a sua aula e o ano letivo, nem que seja numa simples folha de papel.

Para mim foi essencial compreender a importância que o planeamento anual possuía na profissão de professor de EF. É um instrumento orientador de toda a nossa prática pedagógica. Contudo, é um documento que está em constantes alterações para se adequar ao ensino e que serve apenas como um guia.

O meu plano anual foi reajustado diversas vezes, por motivos climatéricos, greves, visitas de estudos e imprevistos, de modo a adaptá-lo à minha prática pedagógica e aos aspetos contextuais.

4.1.2.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)

Antes de se iniciar o ano letivo, numa reunião de NE, o PC colocou-nos uma questão importante:

⁸ Nome fictício atribuído a uma aluna da minha turma residente

- Meninos, o que é o MEC? Sabem?
- É o modelo de estrutura do conhecimento. – respondi eu confiante.
- Sei que tem 3 fases e 8 módulos – completou o Flávio.
- Ainda não responderam à minha questão. – disse o professor, na tentativa de nos retirar mais informações.

- Eu lembro-me de termos aprendido o MEC em Didática Geral do Desporto, de ler o livro de Vickers (1990), mas já não me recordo muito sobre o assunto – retorqui eu, tendo Flávio concordado comigo.

- Vocês devem ter comido muito queijo durante as férias. – comentou o PC. – Quero que vocês leiam o livro da autora que a Rita mencionou e me tragam uma reflexão sobre o que é o MEC e qual a importância que este documento tem no vosso EP.

Ainda bem que o PC não sabia que eu não gosto de queijo. No entanto, tinha a noção que a questão que ele nos colocou era pertinente. Fui para casa e lá tive de encontrar uma motivação para ler o livro de Vickers. O facto de não gostar de ler não podia de servir como desculpa, percebi que tinha de fazer esforço para enriquecer os meus conhecimentos para conseguir alcançar os meus objetivos. Peguei no livro e comecei a escrever.

Segundo Vickers (1990), o MEC é um modelo de estrutura do conhecimento que tem várias abordagens. Pode ser de projeto educativo, onde aborda uma capacidade específica para ensinar. Isto é, o currículo é produzido à volta do ensino de atividades particulares. Em segundo lugar, este modelo apresenta um número de princípios de modelos educativos que são iguais para todas as modalidades/atividades desportivas. Ou seja, uma vez aprendido o processo constante neste modelo, este pode ser inserido em todas as áreas em que nós achamos importante. Em terceiro lugar, o modelo coloca na vanguarda uma abordagem baseada no conhecimento. Isto é, todas as modalidades/atividades desportivas são estudadas através do saber adquirido e de técnicas de execução e conceitos demonstrados através de uma estrutura gradual de conhecimento. Em quarto lugar, as categorias de conhecimento derivam da análise de fontes especializadas e da adesão a reconhecidos princípios interdisciplinares.

É exposto como um meio de ligação da matéria da modalidade/atividade desportiva com a metodologia do ensino e é composto por 3 fases e 8 módulos.

Trata-se de um processo contínuo que exige um estudo continuado, revisões e avaliações de nós próprios, dos outros e dos programas que apresentamos (Vickers, 1990).

O MEC fornece um trabalho de campo onde podem ser integrados tanto o currículo como as decisões educativas acerca do desporto e do ensino da EF. Isto é, se por um lado devemos saber o que deverá ser ensinado, o porquê de ser ensinado e as vantagens do ensino, por outro lado devemos de saber quais as técnicas ou processos que são usados na planificação e lecionação das aulas e UD, na gestão do ambiente nas salas de aula, na implementação de técnicas de avaliação, na disciplina, etc. (Vickers, 1990).

Com os seus 8 módulos, demonstra como se pode criar um corpo de conhecimento estruturado e interdisciplinar para uma modalidade em particular ou atividade física e, depois, usá-lo como uma base para estruturar um modelo de ensino (Vickers, 1990).

Em suma, o MEC pode ser aplicado nas modalidades desportivas e na atividade física, nas coletivas ou individuais, em qualquer área onde é necessária uma prática extensiva para adquirir capacidade física. Está dividido em 3 fases e em 8 módulos. Reflete um trabalho de campo multidisciplinar, isto é, identifica as capacidades e estratégias numa modalidade e mostra como os conceitos da ciência do desporto afetam a sua performance, ensino e treino. Deve ser visto como um guia para a planificação do processo educativo. Desta forma, promove uma visão personalizada ao modelo educativo. O MEC, como é apresentado desde o módulo 2 ao 8, faz com que levemos em conta os diferentes passos, idades, capacidade de grupos e níveis de motivação. O MEC permite, tanto aos professores como aos alunos, adquirir o conhecimento base dos professores inexperientes a experientes. O MEC encoraja o princípio “qualidade vs quantidade” no ensino, isto é, deve ser dada a oportunidade a todos os estudantes de aprofundar a aprendizagem e a prática.

Como referi anteriormente, o MEC está dividido em 3 fases. A fase de análise consiste em 3 módulos: análise de uma modalidade desportiva através de um conhecimento estrutural hierarquizado, análise dos estudantes e do ambiente de ensino. A fase de tomada de decisão contém 4 módulos: determinar uma esfera de ação e sequências apropriadas, traçar objetivos, estruturar um sistema de avaliação e preparação de progressões no ensino (Vickers, 1990).

Por último, a fase de aplicações que introduz os instrumentos de planificação básicos usados em todo o ensino. Ensina as técnicas e capacidades para a planificação de aulas e unidades, sazonal e anual, currículo completo, programas de desenvolvimento, e técnicas para o ensino individualizado.

Para além de estar dividido em 3 fases, está também dividido em 8 módulos.

O módulo 1 – criar uma estrutura do conhecimento personalizada - requer a análise de uma modalidade, uma dança ou outra atividade em estruturas do conhecimento declarativas. Uma estrutura do conhecimento declarativa, como foi definida no MEC, contém categorias de informação estruturada para refletir uma abordagem interdisciplinar à atividade física. Este módulo foi fundamental para todas as modalidades que lecionei, pois conhecer as suas histórias, regulamentos e regras, promoveu o desenvolvimento e melhoria da minha cultura desportiva, assim como a dos discentes.

No módulo 2 – análise do ambiente de ensino - podemos ver como se analisa o ambiente de aprendizagem e ensino em que trabalhamos. Os professores que iniciam a carreira subestimam frequentemente a importância de uma prévia e cuidadosa planificação neste contexto. Por isso, comecei por analisar as instalações, o material, as condições de segurança, o tempo que tinha ao meu dispor e as diferenças entre os docentes, experientes e inexperientes, para que pudesse adaptar o meu modelo de ensino ao contexto.

No módulo 3 – análise dos alunos - estudamos as maneiras diferentes de analisar os alunos, no que respeita aos aspetos selecionados na estrutura do conhecimento criada no módulo 1. Tem como base as características motoras, psicossociais e cognitivas. Poderá acontecer que, para algum caso em particular que estamos a lecionar, algumas técnicas de ensino devem ser omissas, totalmente ou em parte, por causa de questões de segurança ou desenvolvimento. Isto aconteceu-me com uma aluna, da minha turma de 10ºano, que por ser portadora de uma escoliose acentuada foi operada e não pode fletir as costas, o que fez com que as aulas de ginástica de solo fossem lecionadas de outro modo para este caso em questão, assunto que será discutido na realização.

No módulo 4 – desenvolvimento de uma esfera de ação e de sequências – passa-se da fase da análise para a fase de tomada de decisão do modelo.

Momento de tomar decisões especificamente sobre aquilo que vamos ensinar e a ordem pela qual serão apresentadas todas as técnicas, estratégias e todas as outras informações. A isto dá-se o nome de determinação da esfera de ação e sequência do nosso programa. Esfera de ação, no modelo educativo é a seleção de conteúdo adequada a um grupo conhecido específico de alunos. Sequência é a ordem, segundo a qual esta informação é apresentada. No contexto da estrutura do conhecimento, as decisões relativas à esfera de ação e à sequência são tomadas fazendo referência às estruturas do conhecimento. O conteúdo é selecionado de uma estrutura do conhecimento de duas maneiras diferentes – da base para o topo e do topo para a base.

Na primeira abordagem (da base para o topo), os alunos aprendem os conteúdos através de situações de aprendizagem simples, evoluindo, ao longo da unidade didática, para as mais complexas. Decidi utilizar esta abordagem nas unidades didáticas de ginástica de solo e de ginástica acrobática, pelas mesmas apresentarem níveis de segurança e de complexidade elevados, o que exigiu a que os alunos comesçassem a exercitar os seus elementos com exercícios simples, antes de os executarem de forma completa.

A segunda abordagem (topo para a base) consiste em recorrer a situações reais de ação como, por exemplo, o jogo, para desenvolver as competências e habilidades dos alunos, tendo como objetivo aprender a modalidade/atividade desportiva como um todo antes do ensino por partes. Contudo, não inibe o professor de exercitar situações de aprendizagem mais simples, para auxiliar a prática. Optei por utilizar esta abordagem nas modalidades de andebol e badminton, na minha turma de 10º ano, e de futebol, no 5ºano, por se tratarem de modalidades praticadas em contexto de jogo e, por este motivo, achei pertinente que a aprendizagem estivesse contextualizada nesse sentido.

No módulo 5 – Objetivos - os objetivos são declarações de intenção que descrevem aquilo que o professor pretende que os seus alunos atinjam no final da aula ou de uma unidade didática. São descritas progressões de objetivos que tracem a transição de principiante a experiente em cada uma das técnicas, estratégias e conceitos identificados no plano da esfera de ação e sequência.

No módulo 6 – definição de avaliação - são apresentadas a arte e ciência da análise das capacidades, avaliação e correção. Uma estrutura do

conhecimento sobre a aquisição de capacidades descreve as características dos alunos (principiantes e intermédios) que caminham para uma performance experiente à medida que são reconhecidos, durante a atividade, por professores especializados. A avaliação é apresentada neste módulo como instrumento individualizado para providenciar *feedback*, como apoio à motivação e como meio que facilita a comunicação e debate entre alunos sobre a matéria da modalidade/atividade desportiva. São apresentados modelos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

No módulo 7 – planificação de atividades de aprendizagem - somos encorajados a selecionar instrumentos e outros exercícios, apenas se eles atingirem o resultado que temos em mente. Este módulo desencoraja-nos da prática comum que consiste em escolher, ao acaso, instrumentos e outras atividades que apenas mantenham os alunos ocupados. Tal procedimento levará, em última análise, a aulas e práticas sem objetivo, coesão e direção global e a alunos desinteressados e entediados.

Por fim, no módulo 8 – fazer aplicações no mundo real - a informação identificada anteriormente é aqui usada para criar diferentes instrumentos para o ensino.

Na minha opinião, o MEC foi um documento essencial em todas as modalidades que lecionei, embora tenha sido o documento mais aborrecido de efetuar, por se tratar de um planeamento excessivamente pormenorizado. Promoveu o conhecimento detalhado das modalidades que ensinei aos alunos, como por exemplo, os passos, as técnicas e as estratégias que deveria optar para que os meus discentes tivessem o melhor rendimento nas aulas.

O MEC foi um documento que me ajudou a planear e a conhecer todo o ambiente e indivíduos envolvidos no meu EP, como professores, alunos, tempo e espaço de aula, ambiente da sala de aula, etc. de forma organizada e estruturada.

Posso assim afirmar, que o modelo de estrutura do conhecimento permitiu-me conhecer tudo aquilo que iria ensinar aos meus alunos, de forma a construir o meu planeamento, com o objetivo de cumprir as minhas expectativas e as metas dos alunos, correta e adequadamente.

Assim, o MEC promoveu a que possuísse um EP mais “facilitado” ao ter encarado este documento como um “guia do professor”.

4.1.2.3. Unidade Didática

“A unidade didática se origina do Plano de Curso ou Trabalho, podendo ser semanal, quinzenal, mensal, bimestral ou trimestral. A delimitação do tempo deve ser pensada em relação ao número de aulas semanais da disciplina, às condições prévias dos alunos e à complexidade do conteúdo.” (Fonseca, 2015, p. 60)

A UD é visualizada como o planeamento de todas as modalidades que iremos lecionar ao longo de todo o ano letivo. É na UD que organizamos os conteúdos que iremos lecionar e a sua sequência, de acordo com o método de ensino que decidimos adotar. É um documento auxiliador do professor, pois, para além de ser construído e planificado pelo próprio, contém todas as componentes que o docente necessita de ter em conta para a prática durante o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante que o professor tenha a consciência de que os objetivos traçados na UD, têm de ser alcançados de forma gradual. Por isso, como sugere Bento (2003), para que este gradualismo esteja presente, é fundamental que o professor planifique a UD bem inter-relacionada com todo o seu processo, com o objetivo deste documento servir como guia durante a preparação dos planos de aula. Com isto, quero salientar que as UD são mapas que delineiam todo o trajeto que iremos efetuar em conjunto com os alunos ao longo da leção das diversas modalidades, promovendo, assim, a nossa excelência enquanto docente. Devem ser preparadas e pensadas com rigor, assim como as funções didáticas que nelas estão inseridas, não descurando o contexto em que elas irão ser aplicadas, o número de aulas disponíveis e as circunstâncias mais apropriadas para as diferentes tipologias de avaliação.

Certo dia, encontrei-me com o meu vizinho e amigo de longa data, o Pedro, mais conhecido como Oli, e surgiu na conversa o tema da Educação nas escolas. Após uma longa discussão sobre o assunto, disse-lhe:

- Sei que este assunto, não é de toda a tua área. Mas é essencial que os professores pensem e reflitam em que momento devem realizar a Introdução, a Exercitação ou a Consolidação, assim como, as avaliações, nomeadamente a diagnóstica e a sumativa.

- Exato. Sabes que às vezes tenho a sensação de que os professores lecionam, só porque as têm de lecionar, sem uma preparação prévia. – comentou o Oli.

- Isso acontece, porque os professores não têm em conta o contexto e optam por lecionar aulas genéricas para todas as turmas. Por isso, é que as UD têm de ser planeadas de acordo com o grupo de alunos com que iremos trabalhar. – afirmei eu, ficando entusiasmada com o rumo que a conversa estava a tomar.

- Sim, contudo, há docentes que não se dão ao trabalho de realizar uma análise pormenorizada da sua turma, para que a planificação que executam tenha como objetivo um grupo de alunos aprender e evoluir. Até porque dentro da mesma turma há diferentes níveis de alunos e o professor deve ter em conta isso. – retorquiu ele.

- Isso aconteceu comigo, quando lecionei ginástica de solo à minha turma de 10º ano. Tinha um grupo de 5 alunos que se comparavam a atletas federados. A UD foi a mesma, mas com um grau de complexidade superior à dos restantes alunos. – respondi-lhe eu, mostrando que queria ser diferente da ideia que ele possuía acerca da docência em EF.

- No outro dia, tive a oportunidade ler um excerto de um autor, penso que se chamava Bossle (2002). Ele defendia que os docentes teriam de se responsabilizar pela sua ação educativa, de pensar, de refletir, com o propósito de concretizarem as suas e as metas dos seus alunos. É importante que o professor tenha a consciência disso. E espero que tu tenhas. – disse o Oli, demonstrando a sua confiança em mim.

- Tens toda a razão, Oli. – concordei eu com a sua opinião. – O facto de as UD que eu planifiquei serem equivalentes a um período, exceto a de ginástica acrobática e as modalidades que abordei ao 5º ano, fez com que os alunos conseguissem alcançar os objetivos que estavam planeados. Tinham o número de aulas adequadas, foram mais fáceis de as organizar e o resultado disso, foi que todos os alunos evoluíram. No que diz respeito à ginástica acrobática, é verdade que a UD foi mais curta, porém, foi bem idealizada e planificada para que correspondesse às expectativas. O mesmo não posso dizer sobre as UD do 5º ano, que foram constantemente alteradas e ajustadas, devido a possuir uma

turma indisciplinada e que me obrigou a dar mais aulas que aquelas que estavam previstas.

- Desenvolve-me mais sobre essas UD do 5º ano. – pediu-me o Oli com curiosidade.

- Ui, até me admira estares tão interessado sobre isto. Logo tu que estás sempre gozar comigo. – comentei eu, surpreendida.

- Aproveita, porque não é todos os dias que isto acontece. – sugeriu ele.

- Confesso que estou surpreendida. – afirmei-lhe eu. - Mas, não fugindo ao assunto, existem alguns imprevistos que não podemos controlar, contudo, outros são possíveis de prever. Como se tratava de uma turma bastante indisciplinada, para além de me preocupar essencialmente com as habilidades motoras, obrigou-me a que trabalhasse de forma intensa os conceitos psicossociais (Anexo II). Isto levou a que o tempo de exercitação fosse mais longo, pois os alunos comportavam-se de tal forma, que para efetuar a chamada com o objetivo de apontar a assiduidade/pontualidade, chegava a demorar 15 minutos. Tive de adicionar mais uma aula à UD de ginástica e retirar uma à UD de futebol.

- E o professor que te estava a acompanhar, concordou com isso? – interrogou-me o Oli.

- Sim, antes de realizar qualquer alteração conversava com ele. O próprio professor concordou com o meu ajustamento, porque nestas idades, mais importante que os alunos evoluírem na modalidade propriamente dita, é promover a disciplina, o respeito pelo professor, colegas, regras; a cooperação, a autonomia e o empenho na tarefa. Estão numa fase de experimentar as diversas modalidades, por isso, o meu foco não poderia incidir em que eles se tornassem perfeitos nas modalidades que lecionei, mas fornecer-lhes bases que os permitissem chegar à perfeição no futuro. Chegamos à conclusão que diminuir a UD de futebol, não iria ser um malefício para os alunos, até porque era algo que eles praticavam no recreio à hora dos intervalos. Também optei por esta alteração, porque, no que se refere aos conceitos psicossociais, tinha receio que todo o trabalho efetuado até então, se perdesse, por ser uma turma que se entusiasmava exageradamente com modalidade futebolística. – retorqui eu.

- Faz sentido, nunca tinha pensado com esse ponto de vista, mas é como tu dizes, a tua área não é o meu forte. – afirmou o Oli.

- Entendo, contudo, a UD mais difícil de elaborar foi a da modalidade de andebol. – referi eu.

- Porquê? – interrogou-me ele.

- Porque a modalidade de andebol foi lecionada durante o ano todo no exterior. – ripostei eu. – Segundo o *roulement* de espaços do 1º e do 2º período, só conseguia lecionar esta modalidade de 3 em 3 semanas, o que levava a que os conteúdos transmitidos se perdessem de uma aula para a outra. Para além disso, algumas destas aulas coincidiram com feriados, interrupções letivas ou visitas de estudo e, de novembro a março, devido ao anoitecer precoce, só conseguiam ser lecionados 45 minutos de aula à quarta-feira. Posto isto, e após reflexão com o NE e o PC, tive a necessidade de dividir a UD em duas partes: a primeira parte (1º e 2º períodos) teve como objetivo a revisão de conteúdos lecionados nos anos anteriores, enquanto que na segunda (3º período) iniciou-se a leção dos conteúdos planeados para o presente ano letivo.

- Se achaste que foi a decisão mais adequada, tomaste a decisão certa. – comentou o Oli.

- Vá, vamos para casa que já se faz tarde. – adverti-lhe eu.

- Queres boleia? – fez o ele o convite.

- Já sabes qual é a resposta, isso nem se pergunta! – respondi-lhe eu.

Quando cheguei a casa, continuei a debruçar-me sobre a conversa que tivemos e cheguei à conclusão que todas as UD que realizei foram sujeitas a alterações e ajustamentos. Ou por greves, ou por visitas de estudo, ou por imprevistos que ocorreram ao longo do ano, ou até mesmo para melhorar o desenvolvimento dos alunos, no contexto prático e pessoal.

Percebi que, para efetuar uma boa planificação, deveria seguir a linha de pensamento de Bento (2003): objetivo-conteúdo-método. Isto é, através de uma definição dos objetivos que, por sua vez, promove um bom delineamento de conteúdos, irá levar a que optemos pelo método mais adequado ao contexto com o qual estamos a trabalhar.

Em modo de conclusão, este planeamento foi fundamental para o meu EP, por ser o guia principal para consecução do plano de aula. Foi necessário efetuar as UD com um fio condutor lógico, organizado e sequenciado de acordo com as minhas turmas. Foi deveras importante que este planeamento fosse feito de forma cuidada, refletida e pensada, para não cair no erro de tornar um plano

tão específico, num plano genérico. Contudo, sempre tive consciente que as UD não eram planificações fixas e que poderiam estar sujeitas a ajustamentos e alterações, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos.

4.1.2.4. Plano de Aula

- *“Com o planeamento da unidade temática 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 unidade didáctica, está assinalada a sua função.”* – ouvi eu, enquanto corria pelo corredor da FADEUP, porque estava atrasada para a aula de tópicos.

Parei, recuperei o fôlego e continuei a escutar:

- *“(...) sem se elaborar e terem atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação de aulas (...)”*.

Devido a não conseguir ouvir muito bem, aproximei-me da porta de onde vinha a voz:

- *“... a preparação de aulas constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor”*.

- Isto é Bento (2003)! – pensei eu, enquanto alguém pousava uma mão no meu ombro. – Que susto Inês!

- Que estás a fazer? – interrogou ela, por achar estranho ver-me a escutar por trás da porta.

- Estava aqui ouvir algo que me vai ser importante para o meu relatório de EP. – matei-lhe eu a curiosidade.

- E qual era o assunto? – voltou a Inês a questionar.

- Sobre o plano de aula. – respondi-lhe eu.

- Queres que te ajude nisso? – disponibilizou-se a Inês.

- Eu tenho aula agora e até já estou atrasada. Por isso... - disse-lhe eu, enquanto lia a mensagem que acabara de receber no telemóvel. – Afinal podemos falar sobre isso. A Helena acabou de me enviar uma a mensagem a avisar que a professora faltou.

- Vamos até ao café. A Eva está lá. – informou a Inês.

Lá fomos as duas ter com Eva. Íamos estar as três juntas novamente após o término da licenciatura. As saudades eram imensas e foi notório assim que chegamos. Após conversarmos sobre as nossas vidas, a Inês volta a tocar no assunto inicial:

- Sabes que no treino também tenho de efetuar uma espécie de um plano de aula. No teu caso, o plano de aula é onde tu aplicas todas as tuas decisões e verificas se o documento está em conformidade com os planeamentos anteriormente realizados e se estes estão ou não adequados à prática.

- Ei pois é... já não me lembrava que agora tinhas de fazer planos de aula. Deve-te dar muito trabalho, não? – perguntou-me a Eva.

- Claro que dá. Mas tem que ser. – retorqui eu. – Bott (1997) defende que o plano de aula contribui para a reflexão do docente acerca dos conteúdos a serem ensinados, das questões pedagógicas e motivacionais, do *feedback*, dos materiais e do tempo ideal para a prática.

- Lá no ginásio, quando faço os meus planos de aula, preocupo-me em estruturá-lo com fio condutor lógico, organizado e sequencial. Coloco os objetivos operacionais gerais e específicos que pretendo atingir com a aula em questão, não descurando que os mesmos devem estar relacionados com as funções didáticas definidas na UD. – complementou a Eva.

- É importante que o teu plano de aula respeite três fases: parte inicial, parte fundamental e parte final. – salientou a Inês.

- Eu sei miúda, a parte inicial serve, essencialmente, para ativar os alunos para a prática, a parte fundamental é onde eles exercitam e se desenvolvem na modalidade em questão e a parte final, serve para os alunos culminarem todo o processo que foi efetuado ao longo da sessão e retornarem à calma (Siedentop et al., 1986). – averiguei eu.

- Eu no treino, dedico entre cinco a dez minutos para o aquecimento. Para mim, é importante que os meus atletas aumentem a frequência cardíaca para estarem aptos e corresponderem aos objetivos da sessão (Tenroller e Merino, 2006). – afirmou a Inês.

- De um modo geral, decidi efetuar uma ativação geral através de um aquecimento mais específico. Enquanto que nas UD de ginástica de solo, badminton e ginástica acrobática, optei por iniciar a aula com um circuito de treino funcional adaptado a cada modalidade, com estações que englobavam o

trabalho das articulações mais recorridas durante a prática, a força, velocidade, flexibilidade e coordenação, na UD de andebol optei por realizar uma ativação geral através de jogos lúdicos que faziam *transfer* para a prática da modalidade, pelo motivo de todas as aulas terem sido praticadas no exterior e o transporte e montagem do material para o circuito de treino funcional me retirar muito tempo à parte fundamental da aula. O mesmo ocorreu na minha turma de 5º ano que, por sugestão do meu PC, decidi aplicar o circuito de treino funcional, contendo apenas exercícios que utilizavam o peso do corpo. Aqui, quer o facto de a turma ser indisciplinada, quer o tempo desperdiçado em montar e arrumar o material utilizado, percebi que os alunos se aplicavam mais na tarefa e que rendiam melhor através de jogos lúdicos.

- Até porque, nas faixas etárias mais baixas, o meio mais motivacional para preparar os alunos para a prática são os jogos. – referiu a Eva.

- Segundo Fonseca (2015), a parte fundamental é onde tu inseres situações de ensino-aprendizagem de forma sequenciada e organizada e que respeitem os objetivos estipulados no plano de aula. O que eu quero dizer é que tens de delinear ao pormenor todos os exercícios pensados e adequá-los, uma vez que tens como objetivo ensinar sob a orientação do sucesso dos conteúdos da tua UD, no teu grupo de alunos. – salientou a Inês. – Em contrapartida, não podes exagerar na quantidade de exercícios que planeias, nem no seu tempo de execução. Pois, corres o risco de não cumprir o plano de aula, assim como de não atingir os objetivos que pretendias. No plano de aula, tens de ter em conta às interrupções para instruíres, para formação de grupos, para a transmissão de *feedbacks*, bem como, para a montagem e arrumação de material. Isto implica a que efetues o plano de aula de forma cuidadosa, refletida e crítica.

- Estou impressionada contigo, Nês, quem te viu e quem te vê. – comentou a Eva, surpreendida.

- Eu também. Tu não és nada destas coisas, manita. – concordei eu com a Eva – Mas compreendi e estou em sintonia contigo, Inês. Por exemplo, quando ensinava uma situação de ensino-aprendizagem nova, tinha consciência que iria despende mais tempo nesse exercício. Uma das estratégias que usei para tornar o tempo útil, foi utilizar várias variantes no mesmo exercício que potenciasses a exercitação das habilidades motoras que eu desejava. E, como toda gente sabe, quantidade não é sinónimo de qualidade. Prefiri efetuar planos

com poucos exercícios e eficazes do que planos com muitos exercícios, onde os alunos não conseguiam apreender nada, pelo curto período de tempo que estava atribuído à exercitação. Tinha de respeitar o ritmo de aprendizagem dos meus discentes, mesmo que isto me obrigasse a adiar a abordagem de um novo conteúdo. Percebi que não poderia avançar, se os alunos não possuísem as bases suficientemente consolidadas para transitarem para um novo conteúdo. Com isto, posso afirmar que optei por efetuar poucos exercícios e com maior número de repetições dos mesmos ao longo da UD. Porém, sem cair no erro de tornar as aulas repetitivas ou iguais umas às outras. É de salientar que sempre dei ênfase em inserir algo novo em todos os exercícios que punha em prática, de modo ao meu trabalho não cair na monotonia. Acrescentava mais uma variante, aumentava o nível de complexidade, criava competições ou trocava, simplesmente, os pares.

- A parte final, tal como tu disseste, Rita, destina-se, essencialmente, a diminuir o batimento cardíaco com retorno à calma, através de um alongamento final e de uma conversa com a turma sobre a sessão (Tenroller e Merino, 2006).
– transmitiu a Inês.

- Eu conversava muito com os meus alunos no final de todas as aulas. Destinava os últimos 5 minutos para refletirmos em conjunto os pontos mais e menos fortes da sessão, promovendo desta forma a capacidade crítica e reflexiva. Aqui, os alunos informavam o que mais e menos gostavam nas aulas, o que necessitavam de melhorar, qual teria sido o objetivo da aula, assim como pediam conselhos para evoluir. Estes 5 minutos eram fundamentais para a construção do plano seguinte, pois para além da observação da prática, tive de ter em conta ao que os alunos sentiam e corresponder às suas necessidades, para os manter motivados. – referi eu.

- Rita, não me leves a mal, mas vou ter que ir embora. O Porto joga hoje.
– avisou a Eva.

- Estou a ver que continuas a mesma. – respondi-lhe eu. – Mas vamos todas, também tenho de ir para casa. Aproveito e vou escrever sobre este assunto no meu relatório. Depois combinamos um dia para estarmos juntas com mais tempo, mas que não seja daqui a um ano de preferência.

Despedimo-nos com um forte abraço de grupo. E, mais uma vez, dirigi-me ao meu refúgio de eleição para a escrita, a minha casa. Liguei o computador, abri o meu relatório e aqui estou eu, a escrever.

Enquanto no início do EP, o plano de aula revelou-se um documento difícil de planear e de executar, devido à minha inexperiência e desconhecimento das reações e comportamentos dos meus alunos, com o decorrer do ano letivo fui aprendendo a ultrapassar as barreiras que me estavam a ser colocadas neste aspeto, através das reflexões individuais e com o NE, da colaboração do meu colega de estágio e do meu PC quando esclareciam as minhas dúvidas e questões e dos restantes docentes que integravam o grupo de EF, o que facilitou e beneficiou a construção do meu plano de aula, tornando-o num documento simples de realizar e de pôr em prática.

Também posso afirmar que, no início, possuía a necessidade de consultar o plano de aula durante a sessão, de modo a cumprir o tempo e não perder o fio condutor da aula. Algo que depois se tornou automático, quando me tornei mais segura na minha atuação, consultando o plano apenas quando sentia que me estava a falhar algum aspeto. Com isto, fez com que me centrasse apenas nos alunos, ao invés da gestão da aula propriamente dita. Não descurei este último aspeto, mas senti-me mais à vontade para retribuir a atenção que os discentes precisavam, isto é, estar mais presente e ativa na prática.

Por fim, é de salientar que o professor deve planear tendo em conta o contexto e tornar o plano flexível, pois o sofrimento de alterações devido às situações imprevistas irá ocorrer e é necessário que o docente esteja preparado para ajustar o plano e orientá-lo no sentido do cumprimento dos seus objetivos.

4.1.3. Realização

“Se o professor utilizasse exclusivamente as receitas oferecidas pela ciência ou teoria despersonalizar-se-ia, hipotecando todo o espaço de invenção, de criatividade, de co-autor do processo de ensino, de sujeito de decisão próprias.” (Bento, 1995, p. 54).

O processo da realização foi o momento em que me pus à prova. Foi aqui que surgiu o confronto entre a teoria e a prática, entender se todo o conhecimento que adquiri, ao longo da formação, se encontrava contextualizado

com o ensino que iria pôr em prática no meu grupo de alunos. Tive de ser capaz de analisar todos os pormenores e tomar decisões, de modo a promover o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Depois da conceção e do planeamento, a realização foi o momento ideal para enfrentar o contexto real.

4.1.3.1. Relação Pedagógica Professor-Aluno

- Ouve isto, Rita! – exclamou o Renato, o meu melhor amigo de infância. – *“(...) o lugar do professor e a sua relação com o aluno foi ganhando novas direções na medida em que o ensino foi influenciado pelas técnicas e, consequentemente, pelas metodologias pedagógicas sucedidas da industrialização e das rápidas mudanças sociais, políticas e econômicas.”* (Aguiar, 2013, p.1).

- E o que é que interpretas daí, Renato? – desafiei-o eu, promovendo o seu espírito crítico.

- Sinceramente, nada. – rematou ele.

- O que o autor pretende dizer é que, como tudo na vida, a relação entre professor e aluno foi-se alterando e evoluindo. – expliquei eu. – O professor deixou de praticar apenas o papel de ensinador de matérias, passando a promover a autonomia, o espírito crítico e reflexivo, ou seja, começou a “obrigar” os seus alunos a pensar.

- O que queres salientar é que quem exerce o papel de docente começou a tornar-se educador, ao invés de preocupar-se, somente, com o cumprimento do programa nacional. – entendeu o Renato.

- É isso. – confirmei-lhe eu, orgulhosa – O professor tem de se focar, principalmente, em dar resposta às necessidades dos alunos e entender o porquê de alguns comportamentos que estes demonstram. Por exemplo, uma das estratégias que eu usei para me aproximar dos meus discentes, foi recorrer ao questionamento enquanto os mesmos estavam a realizar as situações de ensino-aprendizagem. Questões como “quantas horas dormiste hoje?” quando os alunos chegavam à aula muito sonolentos e não estavam a render como esperava, “tiveste treino ontem?” quando era notório um enorme cansaço em algum discente ou, no sentido mais positivo, todas as quartas-feiras perguntava

“como é que correram as provas/jogos este fim de semana? Venceram?”. Para mim, era fundamental que a turma confiasse a 100% em mim, não só na aula propriamente dita, como em todos os problemas que surgiam e os afetavam. Eles sabiam que preferia que me dissessem “as coisas hoje não estão a correr, porque não me apetece fazer a aula” do que me inventassem uma desculpa.

- Tu centralizas muito os alunos. – afirmou o meu melhor amigo.

- Claro que os centralizo, é o meu dever. São eles os protagonistas e o motor da aula. Já que és muito fanático por automóveis, o que é que tu fazes quando ocorre uma avaria? – perguntei-lhe eu.

- Vou averiguar em que parte do carro se encontra a avaria e quando descubro, desmonto essa parte para consertar a peça que está danificada – ripostou ele.

- É exatamente isso que eu tenho de fazer. O mecânico é o professor e o carro é o aluno. – fiz eu a analogia. – Quando algo de errado está a perturbar o rendimento do aluno, o professor tem de ser capaz de se chegar até ele e compreendê-lo, por mais absurdo seja o motivo. Tem de estar apto para o ajudar a ultrapassar as adversidades e de mostrar ao discente que este não precisa de se sentir constrangido enquanto desabafa na sua presença.

- Já estou a compreender o que queres dizer. O professor tem a missão de preparar o aluno para a vida. E, para isto, é necessário criar condições confortáveis, para que o aluno se sinta cómodo. Não só para a aula propriamente dita, mas também para permitir que o professor invada o seu espaço pessoal. – comentou o Renato.

- Concordo plenamente contigo. A relação pedagógica professor-aluno é uma relação que vai sendo construída com o tempo. Primeiro, tive de me tornar num exemplo, numa docente segura e confiante. Sem este passo, nunca seria capaz de transmitir uma imagem positiva aos meus alunos. Segundo, tive de lhes salientar que, para além de professor e alunos, somos todos seres humanos com qualidades e defeitos, que um dia vencemos e noutra somos vencidos. Esta segunda etapa, permitiu aos alunos perceberem que somos todos e iguais, que poderíamos ter todo o tipo de conversas, contudo, era essencial respeitar a distância profissional quando eu estava a lecionar a aula, para que não houvesse faltas de respeito ou abusos (Kamtsios e Digelidis, 2008). – completei eu.

- Nota-se que tens uma forte relação com os teus alunos. E sempre que te ouço a falar sobre eles, sinto sempre uma preocupação da tua parte em promover um bom ambiente, quer entre a turma quer entre docente-discente. – referiu o Renato.

- Sim, tens toda a razão. – concordei eu com ele. – *“De fato, o afeto é uma importante ferramenta no auxílio do professor, o afeto sendo desenvolvido em sala de aula para alcançar a atenção do aluno, certamente pode provocar por parte do aluno uma boa receptiva do mesmo, em querer aprender e ao mesmo tempo tornar-se participativo. O afeto tem mesmo esse poder de derrubar muralhas emocionais, de romper bloqueios psicológicos e também de promover um bem estar no aluno”* (Saltini, 2008, p.3). Para mim foi fundamental criar uma relação de confiança forte com os meus alunos, principalmente com os de 10º ano, por serem a turma que acompanhei durante todo o ano letivo. Se assim fosse, eu sabia que os alunos iriam efetuar a prática motivados e sentir os prazeres que a EF dá. Claro que houve momentos em que tive de os alertar para não ultrapassarem a distância hierárquica, porém, nunca abusaram nem me faltaram ao respeito. Nesse âmbito, os meus alunos comportavam-se como uns senhores. Contudo, nem sempre foi fácil criar um bom ambiente entre a turma de 10º ano, mas o facto de os alunos se sentirem-se seguros comigo, levou a que esse desejo fosse alcançado por todos (algo que falarei no próximo tema).

4.1.3.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

“A gestão da aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Envolve competências de comunicação, organização, regras e atitudes. A literatura aponta a gestão como uma das principais dificuldades do iniciante, gerando dúvidas sobre a capacidade de ministrar as aulas e aplicar inovações.” (Claro e Filgueiras, 2009, p. 10).

4.1.3.2.1 “Há dúvidas? Não há dúvidas, nem pode haver. Nós estamos aqui é para encher”⁹

⁹ Todos os nomes apresentados ao longo deste subcapítulo são fictícios.

Se o docente deseja ser respeitado e possuir uma boa gestão da aula, o primeiro passo passa por estabelecer regras e incutir hábitos nos seus alunos, para promover um bom funcionamento da aula. Estas devem ser transmitidas logo no início do ano letivo, todavia, poderá haver a necessidade de implementar novas regras ao longo do ciclo de ensino.

Logo na primeira aula de apresentação da minha turma de 10º ano, o PC teve o cuidado de transmitir algumas regras:

- Toda gente deve vir equipado de fato de treino ou roupa desportiva e de sapatilhas. Ninguém faz aula com roupa que, eu ou a professora estagiária, considerarmos inadequada para a prática. Os relógios, pulseiras, brincos e telemóveis também não são permitidos. Ou guardam no cacifo ou entregam a um de nós para guardar. Terceira coisa, toda a gente requisita um cacifo para colocar as mochilas. Não vai nada para o espaço de aula, nem fica nada no balneário, para não correrem o risco de vos furtarem alguma coisa. Por fim, a higiene. É algo que nenhum aluno deve descurar e que é importante para a vossa saúde. Pelo menos, nas aulas de sexta-feira, todos têm de tomar banho, visto que não vão para casa de seguida.

- Eu vou acrescentar mais algumas. – continuei eu o assunto do professor.
– Toda gente que tem cabelo para prender, deve-o fazer. Se, no horário, a aula está estipulada para as 8h20, às 8h25 eu começo a fazer a chamada, o que significa que se chegarem às 8h26 têm falta. Quando eu falo, toda gente faz silêncio para me ouvir, até porque eu tenho dificuldades em falar alto. Por fim, como todo o material de EF é destinado a vocês, é da vossa responsabilidade trazerem o material da arrecadação para o espaço de aula, assim como a sua respetiva montagem e arrumação. Há dúvidas?

- Não stôra! – afirmou a turma em uníssimo.

- Como se diz na praxe, *“Não há dúvidas nem pode haver. Nós estamos aqui é para encher.”* – completei eu – Sabem o que é que isto significa? Significa que se as regras não forem cumpridas, serão punidos.

Ao início, os alunos iam cumprindo as regras, porém, com o tempo começaram os atrasos, principalmente à sexta-feira, por ser a primeira aula da manhã. Fui chamando os alunos atenção, contudo, por se ter tornado recorrente, tive a necessidade intervir:

- Gente, eu não sei se sabem, mas as atitudes e valores têm um enorme peso na vossa classificação final. 5 valores dizem respeito a essa componente. – alertei eu. – E não estou a ficar agradada com os atrasos frequentes, por isso, sempre que um de vocês chegar atrasado irá encher antes de se juntar aos restantes colegas e, o último a chegar, para além de encher a dobrar, terá de trazer um bolo para a turma toda na aula seguinte.

A partir desse momento, notou-se um esforço maior por parte dos alunos para chegarem a horas. Ainda houve muitos bolos que foram partilhados, mas recompensou para que os alunos desenvolvessem a capacidade e a responsabilidade de serem pontuais. Desta forma, consegui com que o tempo de aula que tinha ao meu dispor fosse aproveitado, promovendo, desta forma, uma melhor gestão do tempo para prática. Aprendi a ser rigorosa e exigente neste aspeto. Acima de tudo, estava a formar seres humanos. Se eles não criassem o hábito de serem pontuais desde agora, quando é que o iriam ser?

Outras regras implementadas, foram ao nível do empenho e concentração na tarefa. Se um aluno estivesse a fazer algo fora da tarefa, toda a turma seria punida, assim como se o aluno estivesse distraído durante o tempo de instrução/demonstração.

Para chamar atenção dos alunos recorria ao apito e, se por sua vez os quisesse reunir, realizava a contagem de 5 segundos em voz alta:

- CINCO, QUATRO, TRÊS, DOIS, UM...

- Oh John corre! – pediu um dos alunos em bom tom.

- ... DOIS, TRÊS, QUATRO. – terminei eu com a chegada do John. – 4x4 quanto é que dá?

- 16, stôra. – respondeu a delegada de turma.

- Já sabem o que têm de fazer. 16 flexões para toda gente. – ordenei eu.

Segundo Siedentop et al. (1986), a utilização de sinais específicos para que os alunos tomem comportamentos adequados ao contexto de sala de aula, é uma ótima estratégia para o docente alcançar uma gestão de aula eficaz.

Quero salientar que sempre atribuí mais valor ao cumprimento das regras, do que às punições. O meu objetivo não era desgastá-los com as flexões ou promover a obesidade com os bolos, mas fazê-los entender que para todo o ato, seja este positivo ou negativo, há uma consequência.

Na minha turma do 5º ano, as regras não foram muito diferentes. Ao contrário da minha turma de 10º ano, os alunos foram sempre pontuais e faziam questão de trazer, montar e arrumar o material. Contudo, tive de ser mais rigorosa noutros campos, por se tratar de uma turma muito indisciplinada. No que se refere à atenção e ao silêncio, teriam de colocar o dedo no ar e, à minha ordem, poderiam falar. A recolha para o balneário era em conjunto, ao invés de uns ficarem a arrumar o material e outros irem para o banho, de modo a promover o espírito de grupo.

Nesta turma, colocar os alunos a efetuar flexões como consequência, não era suficiente para eles mudarem de comportamento. Tive de recorrer a uma estratégia que não sou de todo a favor, para haver uma mudança de atitude por parte dos alunos.

- Henry, já é a terceira vez que te chamo atenção. Vais te sentar e só voltas para a aula quando eu achar que estás mais calmo. – ordenei eu.

Chamei-o para ele integrar o grupo e, a um novo ato indisciplinar, tive a necessidade de intervir novamente:

- Henry, hoje a aula para ti terminou. Podes-te sentar e vais ficar ali a observar o resto da aula.

A frustração dos alunos que passaram por esta situação, transformou-se numa opção por um comportamento mais adequado, nas aulas seguintes.

Contudo, houve uma aula em que me vi obrigada a tomar a punição máxima. Após meia hora de aula lecionada, terminei a aula devido a um pequeno grupo de rapazes ter tido comportamentos violentos excessivos. Sentámo-nos todos no meio do pavilhão e recorri ao questionamento, para eles refletirem sobre as suas atitudes ao longo do período. O facto de lhes mostrar que estava desiludida e de os fazer sentir indignados com eles próprios, levou a que a turma tomasse iniciativa de mudar de comportamento nas aulas seguintes, apesar de faltarem três aulas para terminar o período.

Embora seja a favor que os alunos devem aproveitar o tempo disponível para exercitarem, estas estratégias foram necessárias de pôr em prática, de modo a conseguir ter controlo da turma e de promover a disciplina. É importante salientar que, fazê-los compreender que não estavam a prejudicar o professor, mas sim a eles próprios, influenciou a mudança de comportamento por parte dos alunos.

4.1.3.2.2. “Olha o tempo, Rita!”

A poucos dias de exercer a função de professora estagiária de EF, eis que cheguei a casa e disse:

- Mãe, anda comigo ali à relojoaria. Preciso de comprar um relógio.

- O quê? Tu estás bem? – questionou a Dona Fernanda, surpreendida. – Tu que não tens horas para ir, nem para chegar a nenhum compromisso, queres comprar um relógio?

- Já pensaste que é por isso que eu preciso de um relógio? – retorqui eu, mostrando um ar de responsável. – Anda lá, mãe. Vem comigo, preciso de um relógio para poder lecionar.

Lá fomos as duas comprar o relógio. Pus o relógio no pulso e, por não estar habituada, foi estranho ter aquele objeto no meu corpo.

- Agora sim, já tenho tudo o que preciso para exercer a profissão que sempre sonhei. – pensei eu.

Maldita a hora que pensei aquilo. Para obter uma boa gestão do tempo de aula, ter um relógio no pulso não basta. Posso afirmar que foi uma das minhas maiores dificuldades ao longo do EP. Eu vivia as aulas com tanta intensidade que, por vezes, perdia o controlo do tempo.

- Olha o tempo, Rita! – alertou o PC, várias vezes, quando já estava a ultrapassar o tempo limite de aula.

No início, recordo-me que despendia muito tempo na instrução, na transição de exercícios, na troca de material e na demonstração. Ao longo do ano, fui melhorando nesses aspetos, embora continuasse com ligeiras dificuldades em cumprir o tempo de exercitação de cada situação de ensino-aprendizagem planeada. Uma das estratégias utilizadas foi, ao invés de realizar a chamada, registar a pontualidade e assiduidade, enquanto os alunos efetuavam a ativação geral.

“Olha o tempo, Rita!”, foi uma expressão que marcou o meu EP. Percebi que necessitava de melhorar a minha capacidade de gestão de tempo de aula, para conseguir promover o maior rendimento possível, em todos os exercícios, aos meus alunos. Entendi que para potencializar a exercitação das habilidades motoras, teria de controlar o tempo, assim como encurtar o tempo de instrução, sendo mais direta e objetiva; utilizar os meios audiovisuais para demonstração,

para formação de grupos e para montagem de material e, por fim, não me deixar levar pelas vivências da aula e estar atenta ao relógio.

Não foi uma tarefa fácil, mas tornou-se essencial para que conseguisse promover a melhor aprendizagem às minhas turmas. Se o meu objetivo era ser uma docente competente, teria de evitar os tempos mortos e potencializar o tempo de exercitação (Siedentop e Tannehill, 2000).

4.1.3.2.3. “Muita ou pouca bagagem? Eis a questão!”

Estava a sair da escola, em pleno final de janeiro, quando recebo uma chamada proveniente de Inglaterra. Confesso que temi em atender, visto que o inglês não é o meu forte. Porém, só podia ser ela.

- Estou? – atendi eu com receio.

- Estou Rita, então como é que estás? – respondeu a Catarina bem-disposta.

- Estou bem miúda, por momentos fiquei assustada, porque pensei que alguém me ia falar inglês e tu sabes que *I don't understand*. – comentei eu.

- Eu pensei nisso, mas não quis ser mazinha contigo. – disse ela, rindo-se – Olha, estou-te a ligar, porque vai haver um evento desportivo com várias atividades aqui no hotel para os nossos hóspedes. O *staff* está a sentir muita pressão, por causa da gestão do material. Se fosses tu a dinamizar o evento, o que é que farias?

- Sabes que estou mais especializada na área do ensino. – alertei eu.

- Eu sei, Rita. Mas fiquei curiosa depois de ouvir uma pequena discussão entre os elementos da equipa organizadora acerca deste assunto. Como é que tu geres os materiais nas tuas aulas? – interrogou-me ela.

- Primeiro preciso de averiguar que material tenho à minha disposição. – salientei eu.

- Deves ter um pouco de tudo. Precisas de muitos materiais para lecionar? – questionou a Catarina.

- Depende do tipo de exercício que planear e do número de alunos que tenho na turma. Tenho de ter atenção a este pormenor, porque interfere com a gestão do tempo de aula. Assim como os momentos oportunos para eventual troca ou transição de material pelos alunos, pois, por vezes os alunos distraem-

se nestas circunstâncias, o que pode dificultar a continuidade da aula (Siedentop e Tannehill, 2000). – referi eu.

- Ai é? Precisas de ter em conta esses pormenores todos? – interrogou-me ela, surpreendida.

- Convém, assim como saber como irei preparar o material e como o irei colocá-lo na aula, de modo a não desperdiçar tempo útil, na troca e transições de materiais. – continuei eu. – Eu, por exemplo, ia ligeiramente mais cedo para as aulas para preparar o material e, normalmente, tinha a colaboração de alguns alunos que já lá estavam, o que possibilitava arrancar logo com a sessão. Como a ativação geral era realizada através de um circuito de treino funcional, o tempo e a rotação era controlado pela música, o que me dava margem de manobra para colocar o material que iria ser utilizado na parte fundamental, potenciando, desta forma, o tempo para a exercitação das habilidades motoras.

- Já estou a entender onde queres chegar, mas continua porque estou a gostar de te ouvir. – pediu-me a Catarina.

- Devido a ter formado grupos em todas as UD, nas aulas dispunha, através do projetor, um powerpoint, onde indicava quais os materiais e tarefas que cada grupo ficava responsável, o que levou a que a montagem, colocação e arrumação de material se tornasse mais rápida e eficaz. No que diz respeito aos coletes, quando estes eram utilizados, um elemento de cada equipa ficava responsável por os distribuir pelos restantes colegas de grupo. – continuei eu.

- Penso que isso é uma excelente ideia. Mesmo que não se conheça os alunos, ao saber-se o número de pessoas que irão estar na aula, consegue-se estabelecer no plano as funções para os grupos. Assim, só se perde tempo a formar os grupos e a numerá-los. Depois, eles dirigem-se à tela de projeção e verificam quais as tarefas destinadas à sua equipa. – idealizou logo ela.

- É bem pensado, realmente. Mas se quiser ser eu a montar o material no espaço, faço-o, se for possível, enquanto os alunos estão a exercitar. – continuei eu. – Lembras-te de qual era a tua preocupação no último dia, antes de partires para Londres?

- Muita ou pouca bagagem? Eis a questão! – recordou ela.

- E tu optaste por qual? – perguntei-lhe eu.

- Pela pouca bagagem. Por ser mais pequena, menos pesada e para não perder muito tempo em check-ins e a arrumá-la. – afirmou ela.

- Fazendo uma analogia ao que tu acabaste de me transmitir... Se por um lado o uso de muitos materiais pode tornar a aula mais dinâmica e variada, mas despende imenso tempo na sua colocação e arrumação, por outro lado o recurso a poucos materiais não impede que a aula seja criativa e possibilita a minimização de tempo associado a gestão de materiais. Por exemplo, em vez de se recorrer aos cones para delimitar as áreas de jogo, podemos recorrer às linhas já marcadas no campo. Isto ajudou-me na formação de áreas de jogo durante a UD de badminton, por não possuir cones suficientes. – conclui eu.

- Obrigada miúda. – agradeceu ela. – Para a semana vou aí fazer-vos uma visita, não te esqueças que há jantar.

- Claro que não me esqueço. Vê se voltas depressa, porque tenho saudades tuas. Beijinho. – despedi-me eu.

- Também tenho saudades tuas. Beijinho. – disse-me ela, desligando a chamada.

4.1.3.2.4. “Desce o pano, muda a cena”

- *“A qualidade e a quantidade de experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como tempo educativo é gerido pelo professor. A capacidade de gestão da aula, aproveitando ao máximo o tempo-programa, minimizando os períodos academicamente não produtivos, maximizando as actividades dos alunos, integrando e ligando com fluidez os vários momentos e actividades da aula, são habilidades técnicas de ensino associadas a um ensino eficaz.”* (Januário, 1996, p.107). – li eu, enquanto bebia a minha coca-cola natural, no café do costume.

- *“STOP IT!”* – disse a Diana, imitando a sua personagem preferida, a Miranda Sings¹⁰ – *“Look at me!”*

- Não me distraias, preciso de me concentrar nisto. – pedi-lhe eu, não contendo o riso.

- *“I am the queen!”* – continuou ela, exemplificando a voz e as expressões faciais da personagem.

¹⁰ Miranda Sings – Personagem fictícia criada por uma youtuber internacionalmente conhecida, Colleen Ballinger

- Para! Assim, não consigo mesmo dar continuidade ao meu relatório de EP. – ordenei eu, controlando-me para parecer séria.

- “*Nooooo!*” ... Desce o pano, muda a cena. – recordou ela, os seus velhos tempos no teatro. – O que é que estás a fazer, Rita?

- Estou a escrever sobre como geria os momentos de transição, com o objetivo de reduzir os tempos mortos e tornar esses tempos em tempos úteis. – esclareci-lhe eu.

- Momentos de transição? Eu conheço isso no teatro. Eram os momentos em que os grupos pré-definidos pelo responsável da peça recolhiam e colocavam o material necessário para cena seguinte, era quando se trocava as personagens e quando mudávamos de roupa para a nossa próxima cena. – comentou a Diana.

- Isso também acontecia nas minhas aulas. Os momentos de transição referem-se aos momentos em que os alunos trocam ou passam para o exercício seguinte, montam ou recolhem o material ou quando trocam de pares. – continuei eu. – Era algo que tinha de possuir um ótimo controlo, por serem momentos em que alunos aproveitam para se dispersarem do contexto da aula.

- E quais foram as tuas estratégias? Nós, no teatro, tínhamos todas as tarefas planeadas e definidas, quando nos era entregue o guião da peça. – referiu ela.

- Por exemplo, no início do EP, na UD de ginástica de solo, eu comunicava verbalmente quais eram os grupos e quais estações que cada um tinha de montar. Verifiquei que perdia muito tempo. Ou porque colocavam o material no sítio errado, ou porque desconheciam o material para uma determinada estação, ou porque já não se lembravam que estação teriam de montar, entre outras, o que fez com que eu tivesse de controlar as estações uma a uma e despendesse muito tempo. Por este motivo, recorri à utilização dos meios audiovisuais e, em todas as aulas, colocava um powerpoint, onde continha a planta com todas as estações, que material se colocava em cada uma delas, quais os grupos que ficavam responsáveis para as contruir e quais os exercícios que seriam efetuados em cada estação. Através desta estratégia, posso afirmar que reduzi o tempo de transição de 15 para 5 minutos. – expliquei-lhe eu.

- Perdias assim tanto tempo? 15 minutos? – questionou-me a Diana, surpreendida.

- Sim. – afirmei-lhe eu. – Tens de entender que os alunos não estão habituados ao mesmo ritmo e tipo de linguagem que é utilizado na faculdade. Foi algo que me fez muita confusão no início. Enquanto no ensino superior, nós colocamos o material necessário para aula e formamos grupos de forma eficaz, para iniciarmos rapidamente os exercícios, os alunos não. Pedir-lhes para formarem pares ou grupo, parece-lhes uma tarefa de outro mundo. Tinha de ser eu a responsável por isso. Por exemplo, na UD de badminton, eles iniciavam a aula com o parceiro do circuito de treino funcional e, a cada 3 minutos, eu apitava e os alunos efetuavam uma rotação para a direita, trocando de par.

- Nunca tinha refletido sobre isso, mas tens razão. – salientou ela.

- Ui, deste-me razão? Estou surpreendida! – exclamei eu, em tom de brincadeira.

- Há uma primeira vez para tudo, Rita. Mas continua o assunto. – pediu a Diana.

- Outra estratégia foi recorrer aos meios audiovisuais para realizar a demonstração das situações de ensino-aprendizagem, principalmente em ginástica. Devido a possuir muitas dificuldades na execução da modalidade e por as aulas serem organizadas por estações, os meios audiovisuais permitiram-me a que demonstrasse os exercícios que iriam ser efetuados em cada estação, ao invés de me deslocar a cada uma e demonstrar que situação de ensino-aprendizagem iriam ser feitas. Estes meios, também me auxiliaram na UD de badminton, quando alterava a sequência de batimentos. Bastava apitar, os alunos olhavam para a tela de projeção, viam a nova sequência e rapidamente iniciavam a execução. – informei-lhe eu.

- Assim, também te sentias mais à vontade para te focares no que é mais importante, os alunos. – disse-me ela.

- Sim, o objetivo destas estratégias não foi, somente, reduzir os tempos despendidos nos momentos de transição, foi, sobretudo, potencializar o maior rendimento possível nos alunos. – afirmei-lhe eu. – Nem sempre é possível, para o docente, gerir o tempo como pretendido, pois imprevistos acontecem. Contudo, é um dever do professor utilizar estratégias que evitem a redução do tempo útil para exercitação das habilidades motoras e que promovam a qualidade do ensino-aprendizagem.

4.1.3.2.5. “Rosa dos Ventos, para onde me levas?”

A gestão do espaço e organização das tarefas é algo que o professor tem de ter em conta no seu planeamento e na sua atuação. Lecionar num espaço grande é diferente de lecionar num espaço reduzido. Este aspeto é determinante, para que o docente consiga promover sessões dinâmicas e eficazes para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, para que isto aconteça, o professor deve estabelecer uma boa organização durante o desenrolar da aula (Rink,1993).

Assim como o espaço, o número de alunos que estão inseridos na aula também é um pormenor a salientar. O docente deve criar estratégias para que todos os discentes estejam envolvidos na aula e precaver-se das questões de segurança.

No que se refere ao número de alunos, as minhas turmas de 10º ano e de 5º ano eram semelhantes. Contudo, as aulas lecionadas ao 10ºano eram realizadas num terço do pavilhão, o que me condicionava na elaboração do plano de aula, exceto quando as aulas foram efetuadas no exterior, pois tinha o espaço à minha disposição na sua totalidade. Por outro lado, as aulas de 5º ano foram mais fáceis de organizar, por ter tido a sorte de possuir o pavilhão todo para mim. Para além disto, percebi que era mais vantajoso para os alunos trabalharem em grupos reduzidos, quer a nível de aprendizagem motora quer no enriquecimento da ligação entre mim e eles.

É importante salientar que sempre tive o cuidado de organizar as aulas, de modo a que os alunos estivessem todos envolvidos na tarefa e que quando ocorria situações de espera, estas fossem reduzidas.

Desde início que entendi, que a gestão do espaço e a sua respetiva organização seria um fator deveras importante na prática desportiva e que teria de organizar as aulas, com o propósito de alcançar os objetivos estabelecidos e de promover o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Um dia, em pleno verão de 2018, estava com o meu grupo de amigos em Valongo, a combinar uma ida à praia fluvial do Azibo.

- Oh Rita, quanto tempo é que demoramos a lá chegar? – perguntou o Tiago.

- 3h59, diz aqui o meu *gps*. – respondeu o Pedro.

- O quê? – questionou a Raquel, mais conhecida como *Miss Fotossíntese*.
- Oh Rita, aborta missão.
- Demoramos 1h30 a chegar. – afirmei eu. – O Pedro deve estar a ver o trajeto sem portagens.
- Tens razão, Rita. – confirmou o Pedro.
- E sabes o caminho? Ou vais-te guiar com uma bússola? – questionou-me o Tiago.
- Tipo... Rosa do Ventos, para onde me levas? – disse a Raquel, rindo-se de si própria.
- Claro que sei o caminho. Vocês já deveriam saber que tenho uma ótima orientação espacial e que nunca me perco. Confiem em mim, vamos pelo caminho mais rápido e que poupa mais combustível. – pedi-lhes eu.
- Sei que isto não tem nada a ver... mas tu, como professora, também és assim? Organizada com o espaço de aula e com os teus alunos? – interrogou-me o Pedro.
- Claro, Pedro. – assegurei eu. – Faz parte das minhas funções.
- Aposto que chegas às aulas e não fazes nenhum, os alunos não te levam a sério. – interveio a Raquel.
- Ai não que não faço... - ironizei eu. – Mas continuando a responder à tua pergunta, Pedro, posso-te afirmar que não é uma tarefa simples organizar uma aula, mas a sua organização dependia da UD que iria lecionar. Por exemplo, na UD de ginástica de solo e na UD de ginástica do 5º ano as situações de ensino-aprendizagem estavam organizadas por vagas ou, na maioria das vezes, em circuito de estações. O número de estações dependia do número de material que tinha ao meu dispor e do número de grupos formados, tendo estes 4 elementos. O tempo de espera para cada aluno era curtíssimo e os alunos tinham a oportunidade de efetuar um elevado número de repetições. Na vaga o controlo era por comando e no circuito, após o meu apito, os alunos recorriam à rotação para trocarem de estação.
- Ui, que responsável, Rita. – comentou o Tiago.
- Mesmo. – concordou a Raquel.
- Nas UD de futebol, andebol e badminton, recorri ao jogo como via de aprendizagem, sempre que foi possível. Em futebol e andebol, os exercícios foram, maioritariamente, lecionados em situação de jogo 3x3 ou (3x3)+*joker*. O

espaço era amplo e permitiu-me construir várias zonas de exercitação. É importante salientar que toda a UD de andebol foi, na totalidade, lecionada no exterior, por ter trocado de espaço nos dias em que realizava no interior com os professores que realizavam fora. Se os docentes não tivessem colaborado comigo, não me teria sido possível abordar a UD de andebol com este tipo de organização. Na UD de badminton, os alunos estavam organizados em situação de jogo 1x1, tendo recorrido à rotação para trocarem de pares, após um certo período de tempo de exercitação. Com este modelo de organização nas três modalidades que mencionei, permitiu que todos os alunos estivessem envolvidos na tarefa. Em situações de jogo formal, tive o cuidado de atribuir tarefas aos alunos que se encontravam de fora como, por exemplo, arbitragem, registo de pontuação, apanha bolas, claque, entre outras. – continuei eu.

- No meu tempo não era nada assim, Rita. – alertou a Raquel.

- Não era nada assim, porque eras preguiçosa. Estavas mais preocupada em fazer fotossíntese do que propriamente a aula de EF. – comentei eu, em modo de provocação.

- Verdade. – concordou o Tiago.

- Não, não. – contestou a Raquel – Eu gostava das aulas de EF e esforçava-me.

- Estou a brincar contigo, Raquel. – adverti eu. – Não fugindo ao assunto, na UD de ginástica acrobática, as aulas foram lecionadas por comando, visto que os alunos teriam de organizar uma coreografia em conjunto e o único material necessário foram os colchões, que estavam montados de forma idêntica a um praticável de ginástica. Por fim, o circuito de treino funcional, como o próprio nome indica, era realizado em circuito de estações, controlado por uma *playlist* que marcava o tempo de exercitação, o tempo de pausa e o tempo de rotação. O circuito era realizado a pares e, enquanto um exercitava, o colega em espera efetuava a contagem e registava o número de repetições.

É importante referir que, em todas as aulas tive em conta as questões de segurança dos alunos, independentemente da UD a ser abordada. Todas as modalidades apresentavam os seus riscos, sejam internos ou externos, e foi essencial precaver-me desses pormenores.

Em suma, posso afirmar que a gestão e organização dos espaços foi aquela que apresentei menos dificuldades, talvez por desde o início do EP ter

sido sempre cuidadosa com este aspeto. Sou da opinião que todos os docentes devem possuir uma boa gestão neste âmbito, tanto a nível estético, como a nível prático, com o objetivo de manter os discentes motivados e, com isso, fornecer práticas de aprendizagens eficazes. A organização das aulas deve ser planeada ao pormenor por parte do professor e as questões de segurança não podem, de forma alguma, serem descuradas.

4.1.3.2.6. “Depois da tempestade, vem a bonança”

O 2º período, aquele que mais me deu dores de cabeça durante o EP. Se houve algum momento em que senti que o meu processo estava a desabar, foi aqui.

Embora possua uma forte gestão emocional, foi neste período que surgiu a pressão, o *stress*, as dificuldades, a desmotivação e o cansaço emocional. Se por um lado comecei a lecionar a uma turma de 5º ano bastante indisciplinada, por outro lado começaram a surgir conflitos internos na minha turma de 10º ano. Foi neste período que fiquei completamente desorientada e sem rumo, apesar do meu PC conversar comigo e de me apoiar de forma constante. É importante salientar que em nenhum momento pensei em desistir, contudo, foi o período em que senti que estava a fraquejar.

Um dia, nas férias da páscoa, fui ao café do costume e as mesas estavam todas ocupadas.

- Bem, são 12h25, provavelmente deve ser por causa da hora de almoço.
– meditei eu, estranhando o facto de o café estar cheio.

Olhei à minha volta e vi que uma amiga minha, com quem perdi a ligação, se encontrava sentada numa mesa. Dirigi-me até ela e perguntei se me podia sentar. Após a sua resposta positiva, ficamos muito tempo em silêncio. Era notório que queríamos conversar, mas devido a problemas mal resolvidos, nenhuma de nós tinha coragem de iniciar a conversa.

- Como está a correr o teu EP? – quebrou ela o silêncio.

- Bem. – respondi eu.

- Bem? Que resposta foi essa? Estás a fazer o que sempre sonhaste, Rita. Que se passa? – questionou ela, conhecendo-me melhor do que ninguém, apesar de já não existir a afinidade que tínhamos há três anos.

- Não se passa nada. – rematei eu, não querendo falar do assunto.

- Rita, infelizmente, sabes que te conheço melhor que a palma da minha mão e nota-se nos teus olhos que não estás bem. Contudo, também não te vou obrigar a falar. – salientou ela.

- Sim, não estou bem. Planeio as minhas aulas com todo o cuidado e os resultados não são os esperados. Quando ia dar aulas ao 5º ano, parecia que “entrava em colapso”; os meus alunos do 10º ano lembraram-se de criar guerras entre eles por causa do *tweeter* e do *facebook* e de alimentar esses conflitos em todas as disciplinas; e depois foram muitas tarefas diárias que tive de fazer: planos de aula, diário de bordo e preparação de atividades extracurriculares para o período em questão. Estou exausta, às vezes apetecia-me “pregar um estalo” a cada aluno para ver se eles aprendiam a comportar-se. – desabafei eu, demonstrando-lhe os meus sentimentos de forma exagerada.

- A pessoa que me ensinou a gerir as minhas emoções está a demonstrar desequilíbrios nesse campo? Nem parece teu. – disse ela. – Já conversaste com o teu PC sobre isso?

- Claro que já. Ele tem sido incansável comigo, mas não está a ser fácil. – afirmei eu.

- Comecemos pela tua turma de 5º ano. Explica-me o que se passa. – pediu-me ela.

- É uma turma completamente indisciplinada. Os alunos não têm respeito pelos colegas, aproveitam todos os momentos oportunos para se desviarem da tarefa, assim como para perturbarem os colegas. Tornava-se difícil cumprir o plano de aula até ao fim. Demorava imenso tempo para explicar um exercício, por serem bastante barulhentos. Devido a isto, tive de acrescentar mais uma aula à UD de ginástica e retirar uma à UD de futebol, ficando esta com apenas 3 sessões. – expliquei-lhe eu.

- E o que é que o teu PC te aconselhou a fazer? – interrogou-me ela.

- Aconselhou-me a destinar os últimos 10 minutos da aula, durante a UD de ginástica, para a modalidade futebolística, alertando os alunos que só jogavam futebol se adotassem um bom comportamento ao longo da aula. Esta estratégia foi empregue na quarta semana do 2º período e foi correndo bem. Por exemplo, na primeira aula em que apliquei este método, devido ao mau comportamento, 8 alunos ficaram sentados no banco a observar os colegas a

praticar a modalidade futebolística. Devias ter visto o sentimento de frustração na cara deles. – relatei eu. – Sabes o que é que aconteceu na aula seguinte? Comportaram-se lindamente, para no final da aula poderem jogar futebol.

- Nessas idades tens que ser firme. Se dizes que eles serão punidos ao adotarem um mau comportamento, tens de ser mulher de palavra, para não perderes o controlo da turma. – aconselhou-me ela, lembrando-me os nossos velhos tempos. – Mas se essa estratégia resultou, porque é que estás tão insegura?

- Porque só foi eficaz durante a UD de ginástica. Mal iniciei a UD de futebol, a indisciplina voltou aos níveis iniciais. Lembro-me que nessa aula só lecionei 30 minutos, porque os rapazes perderam o controlo das emoções e começaram a ser violentos uns com os outros. Necessitei da colaboração do professor responsável da turma para impor ordem na aula. Depois de retornarem à calma, sentei-me com eles no meio do pavilhão e ficamos 60 minutos a refletir sobre o comportamento ao longo do período. Lembro-me que fui dura nas palavras e que alguns alunos vieram às lágrimas. Disse-lhes que se continuassem com este comportamento, que concordava que o conselho pedagógico os dividisse pelas restantes turmas, no próximo ano letivo; que eles criavam um ambiente de aula insuportável para a turma e para todos os docentes das restantes disciplinas, que apenas tinham mais uma aula de futebol antes da avaliação e que, com isto, só se tinham prejudicado, visto que a UD era composta apenas por 3 sessões. Nesse momento, recordei-me do que a minha PO me disse na segunda reunião que tivemos, na ESV: *“tens de encontrar o ponto fraco deles para conseguires agarrá-los.”*. Decidi ir mais longe no meu discurso e disse-lhes: *“Se eu fosse vossa mãe e estivesse sentada naquela bancada a assistir, ao fim de 5 minutos de aula já me tinha levantado e saído pela porta. Acredito que os vossos pais vos dão a melhor Educação do mundo, mas também acredito que eles iriam sentir-se envergonhados ao verem que os filhos tinham este tipo de comportamento nas aulas.”*. – contei-lhe eu. – No fim da aula, os alunos prometeram-me que iriam mudar de atitude, porém, pedi-lhes que eles adotassem um comportamento correto para o benefício deles, não só na minha aula, mas também nas restantes disciplinas. Apesar de o período estar a terminar, a turma cumpriu o prometido nas aulas seguintes.

- E porque é que não estás contente? Embora tenha sido um período atribulado, tiveste ganhos. Sempre me disseste isto: *“De todas as situações negativas, guarda apenas os aspetos positivos”*. Quer através da estratégia que aplicaste na UD de ginástica ou através desses 60 minutos, alcançaste uma boa atitude por parte dos teus alunos em muitas situações. Não podias estar espera que eles tivessem um bom comportamento de forma regular de um momento para o outro. Tens de dar tempo. – avisou-me ela, trazendo-me à realidade.

- Tal como tu disseste, tenho de dar tempo. Tempo que não tive, nem vou ter, porque só trabalhei com eles durante este período. – referi-lhe eu.

- E no 3º período? Não vais estar com eles? – perguntou-me ela.

- Não. – rematei eu.

- Então fizeste o teu papel, deverias estar orgulhosa. Vê se valorizas os aspetos positivos dessa experiência, porque nem tudo é um mar de rosas, Rita. Agora, faz parte da responsabilidade do docente dessa turma continuar o teu trabalho. – destacou ela. – E na turma de 10º ano, o que é que se passou?

- A turma de 10º ano sempre teve um bom ambiente. São alunos educados, respeitadores e empenhados. Às vezes têm comportamentos inadequados, mas que são característicos àquelas idades. Posso-te dizer que nível de resultados são a melhor turma da ESV. Porém, a meio do 2º período tudo mudou, tudo por causa das redes sociais. Os alunos ameaçavam-se, provocavam-se e criavam discussões dentro da sala de aula nas restantes disciplinas. Eu só me apercebi disto, quando numa aula exterior em que formei as equipas de forma aleatória, os alunos não cooperavam uns com os outros. Até te posso ler o que escrevi no diário de bordo nesse dia:

“No final da aula, fiquei a conversar com algumas alunas e percebi que está a haver conflitos dentro da turma, sendo que os mesmos estão a prejudicar o ambiente na aula e o rendimento de alguns alunos, assim como, não serem cooperativos durante aula. Por exemplo, algumas alunas mencionaram que as colegas com quem têm conflitos, não lhes passavam bola durante a aula. Também me transmitiram, que a diretora de turma já sabia do que se estava a passar e que iria convocar uma assembleia de turma para resolver este assunto, pois são conflitos que estão a perturbar todas as outras disciplinas para além de Educação

Física. Disse-lhes, então, que iria tomar algumas medidas em conjunto com o professor cooperante, de modo a resolver estes atritos o mais depressa possível.”

(Diário de Bordo – Aula no exterior, 21 de fevereiro de 2018)

- E quais foram as medidas que tomaram? – interrogou-me ela.

- Decidimos que, a partir da aula seguinte, os alunos iriam efetuar o circuito de treino funcional com o colega com quem tinham mais conflitos e que os pares se mantinham no início da parte fundamental que dizia respeito à modalidade de badminton. – mencionei-lhe eu. – Notou-se uma diferença positiva enorme no empenho, pois por se sentirem desconfortáveis com o par, aplicavam-se mais na tarefa.

- E o ambiente da turma, melhorou? – inquiriu-me ela.

- Até ao momento, não. – ripostei eu. – No final da autoavaliação deste período, reuni-me com os elementos que estavam em conflito e comuniquei-lhes que me estavam a obrigar a tomar uma posição em que eu não me iria sentir confortável que era, no 3º período, os grupos de andebol serem formados com os alunos mais conflituosos. Eles contestaram, não compreendendo a minha medida. Rapidamente começaram com as provocações entre eles, promovendo, desta forma, a discussão. Tive de impor ordem, devido aos ânimos se terem exaltado, o que me levou a dizer-lhes que, depois daquele comportamento, a minha medida ia ser posta em prática. Que o meu objetivo não era que eles se tornassem os melhores amigos do mundo, mas que aprendessem a ser colegas de turma.

- Fizeste bem, os alunos têm que aprender a trabalhar com pessoas que não apreciam. É na escola que eles começam a preparar-se para a vida e, ao longo desta, vão se deparar com muitas pessoas que não se identificam, principalmente, no mundo do trabalho. – disse-me ela.

- A DT também me veio pedir a colaboração para melhorar o ambiente da turma. Mas sabes? Está-me a custar fazer algo que não vai agradar aos alunos. – desabafei eu.

- Deixa-te disso, Rita. Tu com essa atitude só vais ter a ganhar. Primeiro, respeito por parte dos teus alunos; segundo, controlo na turma e, terceiro, quem

sabe, no final do ano, eles são todos amigos. – voltou ela a trazer-me à realidade. – Não pode ser tudo como eles querem. Sê firme. Vais ver como eles um dia te vão agradecer.

- Disse-lhes isso, durante a reunião com os alunos. Mas vamos ver como corre o 3º período. – comentei eu.

- Olha, a conversa está boa, mas vou ter que ir trabalhar. Vê se ergues a cabeça. Faz o que melhor sabes fazer... ser positiva e gere-me essas emoções. As tuas e as dos teus alunos. – aconselhou-me ela, despedindo-se. – *“Depois da tempestade, vem a bonança”*.

- Pode ser que isso também aconteça connosco, mas vai lá. A gente vê-se por aí. – despedi-me eu, arrependida do que disse.

Contudo, ela tinha razão. Fomos melhores amigas durante muito tempo e, por esse motivo, é que me conhecia tão bem. Tinha de ser positiva e dar o melhor no período seguinte. E foi isso que aconteceu.

“Os docentes apresentam-se em certas situações como mediadores emocionais porque ajudam a resolver conflitos ou a tentar que as situações mais difíceis de gerir não cheguem a ser conflituosas. A mediação emocional acaba por ser fundamental nas ocasiões em que se dá um descontrolo emocional ou uma gestão emocional mais adequada (...). Para que se consiga fazer um bom trabalho ao nível da mediação emocional, os docentes trabalham muito ao nível dos princípios e dos valores para que as equipas educativas tenham um bom ambiente, livre de conflitos, em que reine a alegria e o bem-estar entre todos, em que as emoções positivas e a comunicação eficaz prevaleçam.” (Medeiro, 2017, p. 155-156). Ou seja, o docente tem o dever de ajudar os alunos a promover um ambiente de harmonia e alegria, sem conflitos e descontrolos emocionais no contexto escolar, inculcando princípios e valores orientados para o alcance desse objetivo.

Por este motivo, a cooperação, o *fairplay*, o respeito e o empenho foram 4 conceitos psicossociais que foram trabalhados de forma mais específica, a partir do momento em que foi detetado o problema na minha turma de 10º ano. Porém, este trabalho foi mais intenso no 3º período. Neste período, foram postas em prática as seguintes estratégias:

- Os alunos realizam o circuito de treino funcional com o colega com quem têm maior conflito;

- No final de cada aula, todos alunos se reúnem em círculo, abraçados uns aos outros, e, após a reflexão da aula com a professora, efetuam o grito da turma;
- Na UD de ginástica acrobática, a turma terá de criar uma coreografia, onde participem todos os seus elementos, assim como possuem a responsabilidade de escolher a música para a coreografia;
- Na UD de andebol, através do MED, os alunos serão agrupados em equipas com os colegas mais conflituosos.

Estas estratégias revelaram-se pertinentes na mudança de comportamento dos alunos. Foram ficando mais unidos, mais cooperativos e, sobretudo, mais amigos, tendo eles, no final do ano letivo, me agradecido por todo trabalho, paciência e por ter sempre acreditado que era possível que eles descobrissem qual era o verdadeiro significado de turma.

Posso arriscar em dizer que, depois de um 2º período bastante atribulado e difícil, resolver os conflitos existentes na minha turma de 10º ano, não foi só a minha maior vitória deste EP, como foi a maior conquista para os meus alunos, tendo eles com isto, percebido a importância da EF. *“Depois da tempestade, vem a bonança”*.

4.1.3.3. Da Comunicação à Instrução

“É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.” (Rosado e Mesquita, 2011, p.70). Os mesmos autores defendem que o docente terá de ultrapassar as dificuldades como, por exemplo, o excesso de informação, o tipo linguagem utilizado pelos discentes e o receio dos mesmos em comunicar, se quiser apresentar uma comunicação com qualidade (Rosado e Mesquita, 2009). É importante que o professor tenha a consciência de que a sua forma de comunicar e instruir é pertinente para a reação dos alunos nas aulas (Graça e Mesquita, 2006). Se o docente for capaz de comunicar de forma eficaz, levará a que o mesmo consiga instruir corretamente, o que faz com os alunos o interpretem como o pretendido e isto resulte no alcance dos objetivos

previamente estabelecidos. A informação deve ser transmitida de forma curta, objetiva e direta, dando assim, ao discente, permissão para compreender o que tem de realizar. Se o professor se alongar muito na informação, esta tornar-se-á inútil para o aluno, pois no momento de exercitação já não se recorda da tarefa que terá de efetuar, nem do seu propósito (Bossle, 2002).

“As apresentações das tarefas são bem estruturadas quando as explicações utilizadas são passíveis de aplicações, fazendo parte delas o recurso a palavras-chave e a modelos padrão de referência.” (Brophy e Good cit. por Rosado e Mesquita, 2011, p.79). O docente tem de ter em conta que a partir do momento em que está a instruir, paralelamente está decorrer um processamento de informação por parte do discente e que até à ação ser realizada, há informações que são perdidas, o que leva a afirmar que o professor terá de adaptar a sua linguagem ao contexto que está inserido, de modo a haver um entendimento mútuo e que as interpretações sejam as desejadas. Se isto não acontecer, o resultado à instrução do docente vai ser diferente daquele que estava previsto.

Num dia, no início de maio, fui ter com o meu amigo Miguel ao seu novo local de trabalho, para ele me entregar a fita de conclusão do curso e, por acaso, este tema surgiu na conversa:

- Não consigo projetar a voz, de modo a que os meus alunos me oiçam, independentemente onde esteja colocada na aula. Gostava que os meus alunos sentissem a minha presença quando estou mais distante e parece que minha voz não chega ao outro lado do campo. – disse eu ao Miguel.

- Calma, já me tinhas dito que essa limitação não é de agora, como estás a combater isso? – perguntou ele, compreendendo a minha preocupação.

- Uso apito ou aproximo-me do aluno se o quiser chamar atenção. – expliquei-lhe eu. – Por já me conhecerem, eles já conseguem distinguir quando o som do apito é sinal de paragem da tarefa ou se é de advertência. Por exemplo, já aconteceu esquecer-me do apito e não tens a noção do quão difícil foi para mim lecionar. Tive de pedir colaboração ao meu colega de estágio para ele assobiar quando queria parar a tarefa ou reuni-los. É frustrante não conseguir projetar a voz, embora o meu PC me diga que já melhorei nesse aspeto.

- E isso não é bom? É sinal que evoluíste. – afirmou o Miguel.

- Eu não noto diferença nenhuma. – reclamei eu.

- Porque, provavelmente, estás a dar mais atenção ao produto final, do que ao teu progresso. – salientou ele.

- És capaz de ter razão. Sabes? Também tenho dificuldade em passar aos meus alunos a informação mais correta. – desabafei eu – Já estou melhor, mas ainda peço no excesso de informação.

- Já pensaste em recorrer às palavras-chave? – questionou o Miguel.

- Já. – afirmei eu – Até porque as *“palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras (...). De facto, o recurso a um número limitado de palavras-chave, entre uma a duas, revela-se mais eficaz mesmo perante habilidades que envolvam a associação de diferentes componentes.”* (Rosado e Mesquita, 2011, p.80). Eu até me preocupei, nas aulas de ginástica, que todas as estações tivessem um papel com duas palavras-chave, o que beneficiou a resposta de ação por parte do aluno. Porém, a minha forma de comunicação na turma de 5º ano era diferente da que eu utilizava na turma de 10º ano. Enquanto na primeira, a utilização de termos técnicos não era a mais adequada, o tempo de instrução teria de ser mais curto, na turma de 10º ano, os alunos, quando não me compreendiam, nem sempre tinham a coragem de me pedir para repetir, um aspeto que foi melhorando ao longo do EP. A opção pelas palavras-chave foi determinante para que os alunos entendessem a tarefa a realizar e os objetivos a alcançar.

- Porque é que não demonstravas o exercício, por exemplo? – voltou o Miguel a questionar-me. – Uma referência visual, normalmente, tem muito mais peso que uma referência auditiva.

- Tens toda a razão e é necessário. A demonstração deve *“ser precisa (movimento completo, velocidade correta, contextualizada na situação em que vai ser utilizada, realizada de diferentes ângulos); ser realizada, preferencialmente, por um atleta que seja bom modelo (assegura a qualidade da demonstração e disponibiliza o treinador para orientar a observação); destacar a informação mais importante (pontos críticos reforçados e acentuados, marcando-se os tempos e os ritmos de execução); ser repetida várias vezes e de diferentes ângulos;”* (Graça e Mesquita, 2006, p. 212). – concordei eu com ele. – Por vezes, fui eu a demonstrar, outras foram os alunos e, maior parte das vezes, recorria aos meios audiovisuais.

- Porquê aos meios audiovisuais? – interrogou-me o ele.

- Porque o PC sempre me alertou: *“se sentires que não vais exemplificar da forma mais correta, não exemplifiques. Os alunos têm tendência a imitar o professor.”*. – esclareci-lhe eu. – Por exemplo, em ginástica, havia muitos elementos que foram abordados e que eu não consigo realizá-los. Através de vídeos de atletas de alta competição, foi-me possível demonstrar os respetivos elementos da forma mais eficaz. Assim como era mais fácil para mim mencionar as componentes críticas, enquanto eles visualizavam os vídeos.

- E o que é que tu fazias, nessas circunstâncias, se eles te pedissem para demonstrares o exercício? – perguntou-me o Miguel.

- Eu sempre fui sincera com os meus alunos. Sempre fiz questão de lhes dizer que, assim como eles, eu também não consigo fazer tudo. Eles compreendiam. E, nesses casos, se não houvesse possibilidade de recorrer aos meios audiovisuais, pedia ao aluno, que na minha ótica fosse o mais perfeccionista, para exemplificar. – respondi-lhe eu. – Como diz a minha avó, *“mais vale cair em graça, do que ser engraçado”*, ou seja, ganhei mais em ser honesta com os meus alunos, do que mostrar algo que não sou.

- Já para não falar que se executasses incorretamente, só te ias desvalorizar na tua profissão, assim como poderias perder toda a tua credibilidade ao estares a promover um ensino incorreto. – complementou ele.

- Exatamente e ia ser alvo de humilhação. – acrescentei eu – É importante para cada docente de EF ter a perceção se realiza ou não o movimento corretamente. Se a resposta for negativa, deve recorrer a outras alternativas. Foi o que eu fiz.

- Acho que a demonstração deve ser uma mais valia para ti. – opinou o Miguel.

- Sim é. Quando realizava a demonstração de uma situação de ensino-aprendizagem, seja através de vídeos, de um aluno ou por mim mesma, tinha o cuidado de escolher o melhor exemplo para exemplificar, tendo em conta as componentes críticas que queria destacar. Se quisesse mostrar uma demonstração do movimento incorreto, fazia-o através de um vídeo ou através de um aluno que apresentasse dificuldades. Contudo, fazia questão que o discente não se sentisse humilhado perante a turma, recorrendo ao questionamento positivo como, por exemplo, *“quais são os aspetos que ele tem de melhorar?”* ou *“o que é que falta para ele realizar o movimento*

corretamente?”. Os alunos respondiam após terem uma referência visual da execução correta do movimento. – comentei eu.

- Não concordas se aliares a demonstração à explicação e palavras-chave da situação de ensino-aprendizagem, os alunos irão sair mais beneficiados na sua execução? – colocou-me o Miguel a questão.

- Concordo – respondi-lhe eu. - Nas demonstrações, eu faço questão de salientar as componentes críticas mais importantes e os erros mais comuns cometidos pelos discentes, tal como em ginástica, estes aspetos estavam descritos no papel que era colocado em cada estação. Com isto, os alunos conseguiam observar e apreender melhor o movimento que tinham de realizar. É fundamental que os discentes conheçam os erros, pois, desta forma, eles estarão mais concentrados na tarefa para não os cometer. Porém, não foi o suficiente.

- Como assim? – interpelou-me ele.

- Aconteceu-me que alguns alunos não conseguiam ter a perceção do erro, nem do movimento correto, no momento de atuação (Graça e Mesquita, 2006). Foi necessário recorrer ao *feedback* pedagógico. *“O feedback é definido pelo comportamento do ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, 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. Este acompanhamento das atividades dos alunos, não deixando acumular erros, destacando as formas corretas de actuação, reforçando as aprendizagens e alertando-os para alguns pormenores das tarefas propostas é um factor de indiscutível importância para a realização dos objectivos pedagógicos. Após a apresentação da tarefa, a prática do aluno pressupõe acompanhamento e correcção por parte do professor com vista a uma maior eficácia da aprendizagem. Este é o significado pedagógico do feedback, pois uma prática não convenientemente supervisionada origina aprendizagens erradas”* (Januário, 1996, p. 116-117). – expliquei-lhe eu.

- *Feedback* não verbal? – ficou o Miguel surpreendido.

- Sim, às vezes, basta manipulares o corpo do aluno para ele perceber como é que se realiza o movimento corretamente. A isso chamamos *feedback* cinestético. No entanto, o *feedback* mais usual é o verbal e pode ser transmitido

antes, durante ou após o aluno executar a situação de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo de melhorar a sua performance. – clarifiquei-lhe eu.

- E não tiveste dificuldade neste campo? – inquiriu-me ele.

- Em transmitir um *feedback* assertivo, não. Tenho ainda dificuldade em concluir o ciclo do *feedback* individualmente, ou seja, eu detetava o erro no aluno, transmitia o *feedback* e nem sempre visualizava a resposta ao mesmo, por ter que observar os restantes alunos. Às vezes, os alunos diziam-me “*agora que fiz bem, a professora não viu*”, principalmente em badminton, por se encontrarem organizados por pares. Esta “reclamação” fez com que eu tivesse mais cuidado em prestar mais atenção à reação ao *feedback*. Todavia, quando os erros cometidos eram comuns à maioria dos alunos, o *feedback* individual tornava-se coletivo e, nessas situações, reunia a turma e dava indicações. – relatei eu.

- E quais são os melhores momentos para a transmissão de indicações? – questionou-me o Miguel.

- Depende. – ripostei eu. - Por exemplo, Rink cit. por Rosado e Mesquita (2011, p. 90-91) defende que “... o *feedback* deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas de eficácia deste. Esta eficácia resulta da possibilidade de confrontar a informação externa com a informação que obteve da sua própria execução, ainda muito presente no final da execução, situação que se considera particularmente favorável em aprendizagem motora. Em certas situações, o *feedback* pode ser emitido concomitantemente à execução, permitindo corrigir uma determinada tentativa ainda no seu decorrer. Já os *feedbacks* emitidos muito após a execução ou referidos a uma execução que não a imediatamente anterior, terão, potencialmente, menos valor de eficácia, já que os pormenores dessa execução podem já ter sido esquecidos pelos alunos ou atletas.”. Posso-te dizer que transmiti mais vezes o *feedback* após a execução, porque sentia que tinha mais impacto no aluno. Durante a execução, foi mais frequente a transmissão de *feedbacks* nas modalidades coletivas. Antes da execução, só transmitia quando tinha a necessidade de relembrar o erro cometido pelo aluno. Isto acontecia, por exemplo, quando um aluno não colocava o queixo no peito durante o rolamento para frente e, na aula seguinte, alertava-o para esse pormenor antes da execução. Outro ponto a salientar é a excessividade de *feedbacks* transmitidos.

Por possuir experiência na área do treino, aprendi com a treinadora principal que me acompanhava a não transmitir muitos *feedbacks*, quer em quantidade quer em diversidade. Relativamente ao primeiro aspeto, para além de criarmos ruído, a transmissão de muitos *feedbacks* retira a autonomia ao aluno, assim como chega a um momento em que ele não corresponde, por se sentir pressionado. Por outro lado, a diversidade de *feedbacks* pode confundir o aluno, ou seja, se o nosso objetivo é corrigir a colocação das mãos no rolamento para a frente, após a resposta ao *feedback*, não devemos dizer ao aluno para colocar o queixo ao peito. Devemo-nos preocupar com o primeiro erro detetado e, apenas, alterar o *feedback* quando o objetivo for alcançado. É essencial que o aluno feche o ciclo do *feedback*. Como diz a minha avó “*uma coisa de cada vez*”. Temos de respeitar o ritmo do aluno. Gradualmente, fui diminuindo o meu número de indicações, de modo a promover a autonomia nos discentes. Aos longo das aulas, os próprios alunos já tinham a consciência se estavam ou não a ser bem-sucedidos na tarefa, deixaram-se preocupar tanto no produto final e focarem-se na sua evolução, algo que será determinante para o dia a dia deles.

- E o questionamento? Não pode ser uma estratégia para comunicares?
– interrogou-me o Miguel.

- Pode e foi uma das estratégias mais utilizadas por mim. Através de perguntas, estava a promover o espírito crítico e reflexivo dos alunos, obrigando-os a analisar toda a sua aprendizagem. O questionamento era muito utilizado antes de iniciar cada tarefa e no final da sessão, de modo a averiguar se os alunos estavam ou não concentrados na realização das diferentes situações de ensino-aprendizagem e se tinham adquirido teoricamente os conteúdos lecionados. Tinha o cuidado de lhes dar tempo para pensarem antes de me responderem, tal como esperava que eles me dessem uma resposta de forma voluntária. Como indica Romanowski e Martins (2013), as perguntas por mim efetuadas sempre foram diretas e objetivas com uma linguagem que todos entendessem, dando preferência ao questionamento positivo. – respondi-lhe eu.

- Acho que depois do que me disseste, vais conseguir ultrapassar as dificuldades que sentes, relativamente à comunicação e à instrução. Falta-te experiência e ainda tens muitos anos pela frente. – conclui ele, transmitindo-me motivação.

4.1.3.4. Modelos de Ensino

Há muitos modelos de ensino que podemos aplicar para tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz. São estes que irão permitir aos docentes encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Graça (2008, p.27) diz que um modelo de ensino é “(...) *um avanço em coerência e intencionalidade relativamente às ideias mais fragmentárias de estratégias, procedimentos e habilidades de ensino; com aprofundamento e uma flexibilização relativamente à ideia mais casuística ou mais estereotipada de método; e, finalmente como uma mudança de escala relativamente à ideia mais circunscrita e parcelar de estilo de ensino*”.

É através dos modelos de ensino que o professor irá tomar uma posição, de modo a adequar o seu ensino de acordo com o contexto em que estará inserido, ou seja, os modelos de ensino auxiliam o docente a criar o seu perfil profissional apropriado ao ensino que pretende pôr em prática, assim como na postura, na comunicação e na forma como irá avaliar e aplicar os conteúdos. São as técnicas, métodos e estratégias apresentadas por cada modelo de ensino que irão conduzir o professor a planear e atuar com coesão e coerência (Metzler, 2011).

Graça e Mesquita (2009) informam os profissionais de EF de que não existe um caminho que os direcione para todos os contextos de uma forma global e que, o professor, deve optar por aquele que mais se ajusta ao seu grupo de alunos, tal como à concretização dos objetivos previamente planeados.

- Então? Como está a correr esse estágio? – perguntou-me a Durães, enquanto esperávamos pelo momento em que me iria cartolar.

- Está a ser duro, mas, ao mesmo tempo, está a ser a melhor experiência da minha vida. – respondi-lhe eu, um pouco emocionada, por ser o dia em que finalmente iria colocar a cartola na cabeça.

- Conta-me. – pediu-me ela, curiosa.

- Eu neste momento estou a focar-me nos modelos de ensino. – averigui eu.

- Como assim? – questionou-me ela, não percebendo o que eu lhe disse.

- Existem várias formas que os professores podem adotar para promoverem um processo de ensino-aprendizagem eficaz, a isso chamamos

modelos de ensino. – expliquei-lhe eu. – São imensos, contudo, vou-te só mencionar os que eu utilizei: modelo de instrução direta (MID), modelo de educação desportiva (MED), modelo de ensino do jogo para compreensão (TGfU) e modelo de aprendizagem cooperativa (MAC).

- Sabes que isso para mim é chinês, Rita. – afirmou a Durães, mostrando-se confusa.

- Calma, deixa-me explicar-te. – tranquilizei-lhe eu. – É importante salientar-te que não usei nenhum destes modelos no seu estado puro, usei apenas os princípios gerais, tal como tive a necessidade de recorrer a mais que um modelo, dentro da mesma UD ou da própria aula.

- Porquê? – interrogou-me ela.

- Porque *“Entre modelos de instrução mais centrados na direcção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos praticantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.”* (Graça e Mesquita, 2011, p.39). – justifiquei-lhe eu.

- O que me estás a dizer é que existem modelos que focam o docente e outros os discentes. É isso? – testou-me a Durães.

- Sim, mas o mais importante não é isso. O que importa aqui é que o professor opte pelo ensino que influencie o aluno a exercitar com mais frequência e qualidade, pois, desta forma o discente irá aprender mais ao estimular mais vezes o corpo, ou seja, o docente deve guiar o ensino de modo a corresponder aos seus objetivos e às necessidades do alunos, que os ajudam a alcançar o sucesso através de um ensino exigente, assim como promover a autonomia e o aumento da motivação pela prática desportiva. – averiguei eu.

- Já estou a perceber. Explica-me então esses quatro modelos de ensino que falaste. – solicitou-me ela.

- O MID foi o modelo que mais utilizei ao longo de todo o EP. Todas as UD foram alvo deste modelo de ensino. Porém, foi nas modalidades das ginásticas que se sentiu mais a sua presença, devido ao nível de segurança ser elevado. Com o uso deste modelo, o foco estava mais direccionado para mim, isto é, era eu que tomava todas as decisões durante o decorrer da aula. Na minha

ótica, foi o modelo de ensino que teve de ser empregue em primeiro lugar. Primeiro, para os alunos criarem hábitos e rotinas e, segundo, para que eles me respeitassem e, por sua vez, possuir o controlo da turma. Nas ginásticas, foi deveras importante a implementação deste modelo, pois os alunos ficavam bastantes entusiasmados e tinham a curiosidade de experienciar elementos ou figuras com um risco mais elevado. Através do MID, consegui com que todos os discentes estivessem focados no mesmo objetivo e não colocassem a sua segurança em causa. Todavia, fornecia a autonomia aos meus alunos de eles experimentarem elementos ou exercícios mais complexos, tendo o cuidado de que essas situações seriam realizadas com segurança. Segundo Graça e Mesquita (2011, pág. 51), o MID “... *tem se mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado.*” e nas modalidades das ginásticas verificou-se o seu benefício. – esclareci-lhe eu.

De modo a não querer ser interrompida, dei continuidade ao assunto:

- “... *o desenvolvimento da técnica deve estar explicitamente incluído no ensino da tática, sendo esta que legitima e confere o significado à aplicação das habilidades técnicas no jogo.*” (Graça e Mesquita, 2006, p. 272). Com isto, apresento-te o TGFU, um modelo que se encontra centrado nos alunos, com o objetivo de eles entenderem melhor o jogo, através de alterações ao nível da complexidade da tarefa, quer no sentido técnico, quer no sentido tático. Graça e Mesquita (2015) fazem referência à existência de 4 princípios no TGFU: a amostragem, a modificação por representação, a modificação por exagero e a adequação da complexidade tática do jogo. Contudo, nas modalidades coletivas e no badminton, percebi que o êxito das habilidades motoras trabalhadas de forma isoladas, não era igual em contexto de jogo. Isto fez com que tivesse de aumentar ou diminuir o nível de complexidade, quando as mesmas fossem exercitadas isoladamente para que houvesse um *transfer* positivo para o jogo. Tive a necessidade de reduzir as áreas de jogo, o número de jogadores em campo, tal como estabelecer regras para alterar ação individual ou de equipa. Por exemplo, em andebol, o uso do drible era proibido, para que o jogo fosse efetuado através do trabalho de equipa; quando o meu objetivo era que os alunos marcassem golo sem oposição ou se todos os elementos da equipa adversária

não se encontrassem na zona defensiva aquando o golo, o mesmo valia 3 pontos. Nesta modalidade, a maioria dos alunos não elevava o cotovelo durante o remate em suspensão, o que me levou a recorrer a este modelo de ensino, usando um colchão que se colocava na vertical, na linha da área defensiva, obrigando os alunos, de forma inconsciente, a elevar o cotovelo para que a bola não batesse no colchão e fosse direcionada à baliza. Através da manipulação da dificuldade das tarefas, consegui promover aos meus discentes uma melhor compreensão do jogo.

- Não tinha a ideia de os modelos de ensino serem tão específicos. – comentou a Durães.

- É normal, não estás por dentro da área. – afirmei-lhe eu. – Contudo, o TGFU não foi usado isoladamente. Foi sempre complementado com o MID ou com o MED, nas modalidades de badminton e andebol.

- E em quê que consiste o MED? – questionou-me ela.

- Posso-te dizer que o MED foi o modelo que eu mais gostei de aplicar. Estava previsto apenas aplicá-lo na modalidade de andebol, porém, tive a necessidade de o implementar a meio da UD de badminton para resolver os conflitos internos, na minha turma de 10º ano. Assim como TGFU, o MED é mais um modelo que torna o aluno como o protagonista da sua aprendizagem, “(...) *os alunos tornam-se membros de equipas e mantêm-se na mesma equipa ao longo de toda a competição. Eles participam em jogos que contam para um sistema de pontuação, onde as equipas são categorizadas de acordo com o seu desempenho não só nos jogos, mas por atingirem objetivos de fair-play. Adicionalmente estas competições são intercaladas por práticas, que são geralmente conduzidas por alunos treinadores, finalmente há um evento culminante que serve para criar a oportunidade de festividade e celebração de conquistas.*” (Hastle et al., 2013), ou seja, o modelo é sustentado por seis princípios: festividade, competição formal, registos estatísticos, épocas, a filiação e o evento culminante. – esclareci-lhe eu.

- Esse modelo é bastante interessante e diferente. Mas deve requerer mais trabalho da tua parte. – salientou ela.

- Sim, o MED foi o modelo de ensino que mais exigiu de mim, no contexto organizativo e no plano de aula, contudo, foi o que mais me deu prazer, por tudo o que eu e os alunos conquistamos. Enquanto que na UD de badminton, o MED

foi aplicado, somente, no campeonato, na UD de andebol foi utilizado em todas as aulas, assim como na avaliação sumativa. Foi uma verdadeira época desportiva. Os alunos foram agrupados por equipas, tendo os próprios atribuído um nome e uma cor para o equipamento do seu clube, tal como elegeram o capitão e criaram o grito da equipa. Os discentes tiveram a oportunidade de desempenhar as funções de árbitro, de jogador e de registar os resultados, nas folhas de registo que eram entregues ao capitão, no início de cada aula. Nessas folhas de registo, também se encontrava a classificação geral da época, o que motivava os alunos a empenharem-se e concentrarem-se mais nas aulas. A festividade também fazia parte dos meus planos e era valorizada na pontuação final de cada jornada, assim como todos os aspetos que te mencionei anteriormente. No final, realizei o evento culminante, tendo atribuído, depois, os prémios classificativos a cada equipa. É importante salientar que todos os exercícios eram alvo de classificação e que continham regras, de modo a priorizar nos alunos a aprendizagem das habilidades motoras, ao invés da vitória.

– clarifiquei-lhe eu.

- Referiste um pormenor que gostava que me explicasses. O que é que tu e os teus alunos conquistaram com a prática do MED? – perguntou a Durães.

- É uma longa história... - respondi-lhe eu. - Se tiveres curiosidade em ler o meu relatório de EP, presta atenção ao subcapítulo “Depois da tempestade, vem a bonança” e irás entender-me. Mas, não fugindo ao assunto, falta-me explicar-te o MAC. É mais um modelo centrado no aluno e que complementou o MID na ginástica acrobática. Enquanto que numa fase inicial, os alunos aprenderam algumas figuras sugeridas por mim e sob o meu comando, numa fase mais tardia, dei-lhes a liberdade de construírem a coreografia de turma, com requisitos por mim propostos. Através deste modelo, incuti nos alunos o trabalho em conjunto e que todos os elementos trabalhassem de forma a que o desempenho da turma fosse reconhecido por mim, tendo eles consciencializado que necessitavam de aprender e de se aplicarem para alcançarem os objetivos do grupo. Com isto, pus em prática dois conceitos do MAC, mencionados por Slavin (1991): as recompensas do grupo e a responsabilidade individual. O terceiro conceito referente às oportunidades, não foi posto em prática por requerer a divisão da turma em grupos mais reduzidos. Visto que o meu objetivo seria promover o espírito de união e resolver os conflitos internos na turma, optei

pela realização de uma coreografia em que fizessem parte todos os elementos. O MAC aliado ao MID, neste contexto, foi a melhor opção para os alunos serem ativos e responsáveis pelo alcance das metas individuais e grupais.

- Então foste adaptando o teu ensino consoante as tuas e as necessidades dos alunos. – concluiu ela.

- Sim, dependendo também das modalidades e do contexto. O meu objetivo sempre foi promover o melhor processo de ensino-aprendizagem aos meus alunos. Não foi fácil, mas tentei desempenhar o melhor papel enquanto docente de EF. Mas, mudando de assunto... - complementei eu, sendo interrompida.

- Boa tarde a todos. Antes demais, peço desculpa pelo atraso e, sem mais demoras, iremos iniciar a Imposição das Insígnias¹¹. – saudou a Excelentíssima Dux¹² da FCDEF. – Começamos pelos nossos Finalistas. Chamo ao palco a Magnífica Doutora *Knock-Out*¹³!

- Estás pronta para a bengalada? – perguntou-me a Durães, sentindo o meu nervosismo enquanto se ouvia aplausos.

- Estou. É o meu momento. – afirmei eu, emocionada e orgulhosa por estar a concluir mais uma etapa da minha vida.

4.1.3.5. Da Observação à Reflexão

- *“Observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização. Na verdade, “ver” não se limita a um olhar sobre um facto ou uma ideia, mas, mais do que isso, atribui-lhe um sentido significativo. Se “vejo” a vida de um certo modo é porque tenho uma forma especial, própria, de encarar, de lhe atribuir um sentido próprio. “Olhar” e “ver” é mais do que captar uma fonte de luz.”* (Sarmento, 2004, p. 161). – leu a Bárbara, enquanto escrevia a sua tese – Sabes que a observação faz parte do dia a dia do indivíduo?

¹¹ Imposição de Insígnias: Cerimónia que ocorre no primeiro domingo da semana académica da Queima das Fitas do Porto e tem como objetivo em reconhecer o mérito académico de cada estudante.

¹² Dux: Órgão máximo da praxe.

¹³ Knock-Out: Nome de praxe que me foi atribuído pela minha madrinha de praxe.

- Claro que sei, que pergunta mais desnecessária. – afirmei-lhe eu. – Quando é que comesças a questionar-me de forma mais inteligente?

- Quando me provares que o teu curso é útil para a sociedade. – rematou ela.

- Deves pensar que só por estares a concluir o curso de medicina que és superior a alguém. Lamento, mas ainda tens muito para aprender comigo. – continuei eu a provocá-la.

- És mesmo má comigo! – reclamou ela. – Não sei como é que ainda te aturo.

- Porque me adoras e porque sou a tua melhor amiga de sempre. – afirmei eu.

- És mesmo convencida, Rita. – insinuou ela.

- Diz antes realista. – adverti eu. – Mas já que estavas a falar em observação, o que nós acabamos de fazer foi um exemplo disso. Estamos sempre a ser observados e a ser alvo de apreciações de quem está à nossa volta.

- Sabes que foi uma coisa que desenvolvi contigo? Estou muito mais observadora. – salientou a Bárbara.

- Sei, já me tinhas dito. – confirmei eu. - Tu, que estás na área de medicina, deves saber disto: as pessoas com dificuldades auditivas, têm tendência a serem mais desconfiadas, o que me levou a que tivesse um ótimo poder de observação. Esteja onde estiver, estou sempre a observar, já faz parte de mim.

- Eu sei, às vezes até irrita. Não te escapa nada. Tu, enquanto docente, também és assim? – questionou-me ela.

- Claro que sim. – respondi-lhe eu. - Contudo, enquanto docente, a observação tem de ser mais pormenorizada e ajudar-me na minha intervenção, tal como no meu comportamento. Faz parte do meu processo, enquanto estudante estagiária, dar valor à observação e aprender a desenvolvê-la. Tal como tu leste, “olhar” e “ver” possuem significados diferentes e, com a colaboração do meu PC e do meu colega de estágio, foi-me possível relacionar-me melhor com os alunos através da observação. Tive de melhorar a minha colocação como, por exemplo, colocar-me de modo a ter toda a turma no meu ângulo de visão, com o objetivo de atuar o mais rápido possível. O facto de os

alunos se sentirem que estavam a ser observados constantemente, era determinante no seu empenho na tarefa.

- Bem me parecia que o teu excesso de poder de observação te iria ser muito útil no contexto profissional. – comentou ela.

- Cuidado que me estás a elogiar... - provoqueei-a eu. – Mas tens razão. Posso-te dizer que as partilhas de experiências com o meu PC e o meu colega de NE, assim como a observação das suas aulas, também me enriqueceram no espírito crítico e no poder de observação. Ajudavam-me a reconhecer os seus pontos mais e menos positivos, tal como averiguava que estratégias é que eu usaria se estivesse no lugar deles. Através da observação das suas performances, também conseguia ter a perceção das minhas qualidades e defeitos, tendo isso em conta nas aulas seguintes. Segundo Rink (1993), a observação tem como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sendo sustentada e fundamentada com validade e coerência. Com isto, estou em condições de dizer que a observação fornece ao docente capacidades de ação crítica sobre a sua performance, ao questionar-se e responder às suas próprias questões sobre a prática pedagógica (Sarmiento, 2004).

- E como é que realizaste as tuas observações? – perguntou-me a Bárbara.

- As observações eram realizadas em todas as aulas, nas minhas, nas do meu colega de estágio como nas dos restantes professores de EF. – ripostei-lhe eu. – De seguida, nas reuniões de NE ou após o término das aulas, eu e o meu colega de estágio, refletíamos e comentávamos sobre a prestação um do outro com a colaboração do PC. Acontecia, também, conversar com o PC sobre a performance do meu colega de estágio e dos alunos, enquanto este lecionava a aula. Os seus pontos mais e menos fortes, o que deveria de melhorar na sua intervenção, o comportamento dos alunos, eram alguns temas que refletíamos em conjunto durante esses momentos. Aqui, o PC também aproveitava para me aconselhar acerca da minha atuação, através de exemplos que estavam decorrer durante a aula do meu colega. Receber críticas e conselhos de alguém experiente, foi fundamental para a minha evolução e que eram tidos em conta no meu planeamento. Contudo, nem sempre estava de acordo com as sugestões do meu PC, o que por vezes, levou a alguns desentendimentos entre nós, embora a nossa boa relação nunca tivesse sido posta em causa. Estes

desentendimentos, também potenciaram ao meu crescimento, pois só após a prática é que conseguia ter a percepção de quem teria razão. Eu ou ele.

- Aposto que foi ele. Logo tu que detestas perder a razão. – alertou ela.

- Nesse sentido, o PC é igual a mim. Digamos que foi uma disputa equilibrada. – disse-lhe eu, em tom de brincadeira. – Ele sempre me deu a liberdade de realizar tudo o que eu planeava e, quando eu queria executar algo que ele não concordava, o PC nunca me impedia de o fazer. Ambos sabíamos que se resultasse, era sinal que tinha sido uma boa aposta, se acontecesse o contrário, serviria de lição. Contudo, é importante referir que o rendimento dos alunos nunca saiu prejudicado.

- Sim, penso que o mais importante era não prejudicares os teus alunos. Mas por vezes, temos de arriscar para ver se dá certo. – averiguou a Bárbara.

- Concordo plenamente contigo. E posso-te dizer que, através das observações consegui ter a percepção de quais as melhores estratégias e exercícios a adotar nas minhas aulas. – comentei eu. – Os instrumentos de observação também foram importantes para o meu processo de ensino-aprendizagem. Foram criadas, por mim e pelo meu colega de estágio, uma ficha de observação do professor e outra do aluno. A ficha de observação do professor respeitava o método tradicional de incidentes críticos, onde o observador anotava os vários incidentes da aula, e a ficha de observação do aluno correspondia ao sistema sistemático de observação do comportamento aluno, tendo como objetivo estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. Embora tenham sido uma mais valia, não consegui reconhecer a sua verdadeira importância, pois senti que aprendia mais quando estava a observar de forma natural, com ou sem o meu PC, do que quando tinha um papel à frente.

- Talvez por te deixares envolver demasiado pelas vivências da aula e por te sentires mais livre para observar. – supôs a Bárbara. – E como foram as aulas assistidas pelo tua PO?

- Foram as que mais temi. – rematei eu. - Foram aquelas em que senti a ansiedade e os nervos à flor da pele. Posso-te dizer que, na primeira vez, em que ela me foi observar, o professor teve de me acalmar e não consegui dormir de noite. Tinha medo de falhar. Apesar de ter sempre dado o meu melhor em

todas as aulas, não queria desiludir, a minha PO. Vou-te ler o que escrevi no diário de bordo, nesse dia:

“No que diz respeito à minha postura, nesta aula penso que estive um pouco nervosa devido à presença da professora orientadora, sendo que por vezes não me coloquei da forma mais correta, ou seja, virei costas a alguns alunos. Porém, fui ativa nos feedbacks em todas as estações, transmiti confiança aos alunos que demonstravam dificuldades e medo e consegui controlar melhor a turma, embora mais para final da aula tenha sentido mais dificuldades neste aspeto, visto que os alunos ficaram um pouco inquietos. No que diz respeito à colocação da voz, tentei abstrair-me desse ponto e optar por falar com os alunos perto deles. Contudo é algo que me afeta em todas as aulas, pois gostaria de estar numa ponta do espaço da aula e conseguir ser ouvida pelo aluno que está na ponta oposta.”

(Diário de Bordo – Aula de Ginástica de Solo, 8 de novembro de 2017)

- E o que é que ela te disse? Refletiram sobre o teu EP, certo? – interrogou-me a Bárbara.

- Claro que sim, após a aula reunimo-nos. – afirmei-lhe eu. - Vou-te continuar a ler:

“Penso que esta reunião, para mim, foi a mais importante que tive até hoje. A transmissão de confiança e de motivação, por parte da professora orientadora, foi essencial nesta altura que já estou a acusar algum cansaço emocional. O facto de ter partilhado as minhas potencialidades e, principalmente, as minhas dificuldades com a professora orientadora, assim como a colocação de voz, o planeamento numa turma com diferentes níveis, o controlo da turma e a unidade didática, foi importante para também aprender a ter a mais estratégias para pôr em prática para além das que o professor cooperante já me transmitiu.

Aprender a observar o que fizemos de melhor na aula, foi algo que a professora orientadora nos disse e que me deixou a pensar, pois tenho

mais tendência a ver os pontos negativos do que reconhecer os pontos positivos da aula. É verdade que aprendemos com o erro, mas não podemos esperar que haja sempre erros para aprendermos, ou seja, tenho de potencializar as minhas melhores qualidades e trabalhar as minhas dificuldades, evitando errar.”

(Diário de Bordo – Reunião com a Professora Orientadora, 8 de Novembro de 2017)

- Foi positivo, Rita. – destacou a ela.

- Sim, bastante. Percebi que não tinha razões para estar nervosa. A presença dela serviria para melhorar o meu processo durante o EP e me ajudar a adquirir ferramentas enquanto docente de EF. Que para além das outras observações efetuadas, esta era apenas mais uma para complementar o meu desenvolvimento profissional. As reflexões, as conversas com todos os intervenientes do ensino e a partilha de experiência beneficiaram a transformação do meu “olhar” em “ver”, o meu espírito crítico e reflexivo. – comentei eu.

- A observação foi, então, um veículo para a reflexão, seja através de partilha, de pensamentos ou até mesmo do diário de bordo. O processo reflexivo “... é um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado de experiências vividas. Há, através das práticas um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor. Deste modo, a artistry do professor, metáfora útil para expressar o que os professores em cooperação são capazes de fazer, vai-se desenvolvendo. Claramente, os vários tipos de reflexão têm um papel importante no desenvolvimento da artistry, segundo Schon (1987)” (Oliveira e Serraziana, 2002, p.32). – salientou a Bárbara.

- Refletir de forma sistemática, tornou-se fundamental e, com a experiência, ajudar-me-á alcançar a competência enquanto professora de EF. A docência “*aprende-se a fazer fazendo. Mas também refletindo. À luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada. E nesse processo de acção-reflexão se desenvolve o saber profissional*” (Infante et al.,1996, p. 167).

4.1.4. Avaliação

- *“Avaliar faz parte do dia-a-dia das pessoas. Não há quem termine um dia sem ter feito julgamentos de valor a respeito de alguma coisa, de uma situação ou de atitude de alguém... No processo de ensino-aprendizagem não é raro ver-se uma turma ser considerada como de baixo rendimento, um aluno ser visto como incapaz de acompanhar o ritmo ou nível de desempenho do seu grupo... Tais situações são comuns na atividade escolar... É preciso aumentar-se, tanto quanto possível, o grau de segurança em relação a cada fato verificado ou desejado, a fim de tornar-se, com necessária tranquilidade, a decisão adequada a cada situação. Tais decisões irão depender de um processo de avaliação que será tão mais confiável quanto maiores forem os cuidados de que se cercar o professor nessa etapa do ciclo docente.”* (Josué, 1986, p.2). – Li eu, enquanto realizava a viagem de comboio, de Valongo, para o Porto.

O comboio parou em Ermesinde e, nessa estação, entraram o André e o Nuno que se sentaram ao meu lado e começaram logo com as suas tradicionais provocações:

- Olha-me esta a fingir que é uma professora decente, oh Nuno! – comentou o André.

- Aposto que chega às aulas de EF e põe os miúdos a jogar à bola ao longo de todo o ano letivo. – colaborou o Nuno com o André.

- Calem-se! Eu não sou como vocês. – respondi eu às suas provocações, bem-humorada. – Agora deixem-me concentrar nisto, por favor. É importante.

- O que é que estás a fazer? – perguntou o Nuno, curioso.

- Aposto que está a escrever aqueles poemas a descrever o quão adora os seus alunos, para se desculpar pela péssima professora que é. – continuou o André a desafiar-me.

- Não sei se alguma vez te disseram, mas a inveja é uma coisa muito feia. – respondi eu à sua provocação.

- Meninos, já chega de brincadeira. Responde-me lá ao que te perguntei. – advertiu o Nuno.

- Estou a escrever sobre a avaliação. – afirmei eu.

- Posso te dar a minha opinião? – perguntou o Nuno, sem esperar pela minha resposta. – Penso que a avaliação é algo que está presente na natureza

do ser humano e que depende dos princípios e ideais da pessoa que está a avaliar. Contudo, também posso afirmar que o processo avaliativo é essencial em grande parte das profissões como a tua, por exemplo.

- Sim, Nuno. – concordei eu, com ele. – No entanto, a avaliação é um processo que carece todo o rigor e competência por parte do professor, visto que está em causa a vida escolar e pessoal do aluno. É algo que está integrado na profissão de docente e de todo o ensino-aprendizagem e que o professor não pode ignorar, já para não referir que deve conter um planeamento prévio.

- O que queres dizer é que a avaliação é um processo que deve ser planeado e que deve estar relacionado com todos os conteúdos que abordaste? – questionou o Nuno.

- Sim, a qualidade do ensino depende disso, uma vez que o processo avaliativo ajuda o professor na tomada de decisão e reflexão, de modo a promover a evolução dos seus discentes. Porém, para isto acontecer, é importante que o docente tenha a consciência que o processo avaliativo deve ocorrer de forma contínua e sistemática (Gonçalves et al., 2010). – esclareci-lhe eu.

- Acho que é a primeira vez que vou concordar contigo. Sou da opinião que para o professor ser o melhor ensinador, precisa de promover um ensino com qualidade aos seus alunos. E, para isto, tenho de salientar que o docente necessita de interligar o processo avaliativo e reflexivo à planificação e à prática, se quiser alcançar os objetivos (Bento, 2003). – acrescentou o Nuno.

- É através da avaliação que o professor irá verificar se os seus objetivos, inicialmente propostos, foram conseguidos. Segundo Rosado et al. (2002), a recolha e análise de todas informações adquiridas por parte do docente, é uma tarefa crucial para respeitar os objetivos do processo avaliativo. Quero com isto dizer que a avaliação tem várias finalidades. Se por um lado serve para avaliar todo o percurso efetuado pelos alunos, por outro serve também para verificar se as suas estratégias e planos resultaram no processo de ensino-aprendizagem, podendo desta forma melhorá-lo. – conclui eu.

- Desculpa intrometer-me, mas avaliação e classificação são sinónimos? – interrogou-me o André.

- “André” e “beleza” também são sinónimos? Claro que não. – respondi-lhe eu, provocando-o novamente.

- Tu não deixas escapar uma... - comentou o Nuno, rindo-se da situação.
- Claro que não, ele desafia-me a que eu seja assim com ele. – esclareci eu o Nuno. – Mas respondendo à tua questão, André, *“A avaliação é, fundamentalmente, descritiva e informativa. Descreve o que é, ou seja, a situação que se desejaria face aos objetivos enunciados. (...) A classificação transforma a informação pormenorizada, que faz parte da avaliação, num juízo de valor que tem por base a escala de classificação usada”* (Castilho, 2014).

Chegando ao destino, a conversa terminou por ali. Saímos os três do comboio com o sentimento de que deve ter sido das poucas conversas sérias que tivemos juntos. Finalmente, apreendemos alguma coisa.

4.1.4.1. Avaliação Criterial e Normativa

Avaliação, um dos temas mais discutidos e refletidos durante as reuniões de NE com a presença do PC.

- Existem dois tipos de avaliação. Quais? – questionou-nos o PC.
- Avaliação criterial e a avaliação... - respondi eu, não me recordando da outra.
- Avaliação normativa. – completou o Flávio.
- Boa. E esses dois tipos de avaliação consistem em quê? – retorquiu o PC.
- A avaliação normativa consiste em comparar as ações dos alunos entre si mesmos, segundo as referências normativas. – referiu o meu colega de estágio.
- Ou seja, é criada uma referência normativa e, através dessa referência, é nos possível analisar se houve ou não aprendizagem por parte do aluno. - completei eu.
- Por exemplo, nós usamos um aluno com um desempenho médio como norma, com o objetivo de perceber em que patamar se encontra o aluno que está a ser comparado. Contudo, é uma avaliação que é contínua. – continuou o Flávio.
- Sim e nós, nas nossas turmas, já tivemos a necessidade de utilizar este tipo de avaliação, principalmente, quando tivemos que atribuir a classificação final, para entendermos se estávamos ou não a ser justos com todos os alunos,

tornando, desta forma, a avaliação mais rigorosa. – complementei eu. – Pelo menos para mim, foi vantajoso recorrer à avaliação normativa quando tive a necessidade de situar o aluno comparativamente com o resto da turma.

- Porém, segundo Karpicke et al. (2012), este tipo de avaliação não nos permite avaliar o verdadeiro nível de desempenho e evolução dos alunos, visto que não existem critérios estabelecidos que nos referenciem essas componentes. Comparar apenas um aluno com outro, não nos é suficiente para afirmar que o aluno progrediu durante o processo de ensino-aprendizagem. – alertou o PC.

- Ou seja, tivemos que recorrer à avaliação criterial, onde as nossas referências seriam os critérios pré-estipulados, permitindo, desta forma, avaliar os níveis de desempenho, evolução e conhecimento sem termos que utilizar a comparação entre alunos. Existe uma interligação entre aquilo que foi avaliado e os critérios definidos – referi eu.

- Já para não falar que avaliação criterial é programada tendo em conta os objetivos do ensino, tornando este tipo de avaliação mais específico. – salientou o Flávio. – Penso que este foi o modelo avaliativo que por nós foi mais utilizado.

- Tens toda a razão. – concordei eu com o meu colega – Em todas as avaliações estipulamos critérios como, por exemplo, 1 – realiza de forma insuficiente; 2 – realiza de forma suficiente; 3 – realiza de forma boa; 4 – realiza de forma muito boa e 5 – realiza de forma excelente. Não esquecendo que ajustamos sempre os nossos critérios, para que todos os alunos fossem beneficiados.

- E, para confirmar-vos isso, eis que Bento (2003, p.184) nos diz: *“Para poder avaliar o ensino é necessário um critério, uma bitola que indique quando se pode considerar boa ou má a qualidade do (de um aspecto do) ensino.”*. O que é que ele nos quer dizer com isto? – perguntou-nos o PC, promovendo a nossa capacidade reflexiva.

- Que para a avaliação obter uma verdadeira fiabilidade, são necessários critérios, de modo a averiguar se os resultados foram alcançados de acordo com os nossos objetivos. – respondeu o Flávio.

- Refletindo sobre o tema que estamos a discutir, posso arriscar em dizer que os dois tipos de avaliação foram utilizados, ao longo do EP. Se por um lado

tive a necessidade de comparar os alunos, de posicioná-los dentro da turma, com o objetivo de tornar a avaliação o mais justa possível, por outro lado, recorrer a critérios pré-estipulados foi fundamental para que a avaliação fosse mais objetiva e rigorosa. É importante salientar, que todos os critérios que foram definidos, correspondiam a um valor quantitativo. – comentei eu. – O uso das duas avaliações, durante o EP, levou a que avaliasse os meus alunos de forma mais coerente e completa. Contudo, não posso esquecer que, no início a avaliação era uma tarefa complexa para mim, por serem muitos conteúdos, muitos alunos e querer avaliar tudo com rigor e ao pormenor em pouco tempo.

4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é, normalmente, a primeira avaliação que realizamos no início do ano letivo. No que diz respeito à disciplina de EF, esta avaliação é efetuada no início de cada UD.

- Para que é que serve a avaliação diagnóstica, Rita? – perguntou-me o Rúben, mais conhecido como Ben, enquanto me acompanhava no estudo acerca deste tema.

- Não tens que estudar para o exame de amanhã, Ben? Então estuda e não olhes para o que estou a fazer. Não te distraias! – ordenei eu.

- Estou na minha pausa e fiquei curioso com esse assunto que estás a pesquisar. Diz-me lá para que é que serve a avaliação diagnóstica. – pediu o Rúben.

- Está bem, mas falamos só 5 minutos e depois voltas a estudar. – apresentei eu a condição.

- Combinado. – concordou ele.

- Segundo Carrasco (1985), a avaliação diagnóstica serve para, no início de cada abordagem de uma nova UD, recolhermos todas as informações que nos possibilite planear, de forma competente, o ensino de cada modalidade. – disse-lhe eu.

- Faz sentido, precisas de enquadrar os teus alunos na matéria que irás lecionar, de perceber em que nível se encontram, assim como compreender como funcionam em grupo, reconhecer os pontos mais e menos positivos e quais as estratégias mais adequadas para organizar a aula. – completou o Ben.

- Efetuei esta avaliação no início de cada UD que lecionei, exceto na UD de futebol destinada ao 5º ano, por esta ser demasiado curta. O facto de ter destinado os últimos 10 minutos das aulas da UD de ginástica a um jogo futebolístico, permitiu-me recolher algumas informações acerca do desempenho dos alunos, embora esta avaliação tenha sido meramente informal. – informei-lhe eu.

- O que me estás a tentar dizer é que a avaliação diagnóstica nem sempre é possível de realizar? – perguntou-me ele, confuso.

- Não, o que eu te quero dizer é que nem sempre é fácil efetuar-lá. Se por um lado temos de construir uma grelha que englobe, de uma forma geral, os conteúdos que estão previstos ser abordados na UD, de modo a sermos competentes a perceber o grau em que os alunos se deparam, por outro lado, temos a obrigação de sermos rigorosos e utilizarmos o instrumento construído para recolher o máximo de dados possíveis sobre o desempenho da turma. – respondi eu.

- Pois, tu no início não sabes quais são habilidades motoras que eles dominam na modalidade em causa, ao contrário do que acontece na última avaliação que realizas na respetiva UD. – complementou o Rúben. – E não sentiste dificuldade em prepará-las?

- Senti mais dificuldade na prática do que na construção deste instrumento de avaliação. Principalmente na primeira avaliação diagnóstica que executei, devido à inexperiência. – referi eu. – O facto de desconhecer os alunos, da turma ser numerosa e de não ter organizado os alunos da melhor forma, levou a que a avaliação diagnóstica decorresse em duas aulas. Contudo, não prejudicou o ensino, visto que a UD em causa era longa.

- Então não concordas com a desvalorização desta avaliação? – interrogou-me ele.

- Claro que não. Posso-te dizer que quando fui aluna, era da opinião de que as avaliações diagnósticas eram uma perda de tempo. Hoje não. Através do EP, consegui perceber a importância e o peso que esta avaliação possui no planeamento do professor. Se porventura, o professor optar por não realizar a avaliação diagnóstica, cai no erro de lecionar aulas gerais, não tendo em conta o contexto em que está inserido. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta fundamental para poder exercer o tipo de ensino mais indicado à sua turma, por

ser através desta que o docente irá conhecer as individualidades presentes, quais os melhores grupos de trabalho, os níveis e quais as estratégias que deve utilizar. – esclareci-lhe eu.

- E durante esta avaliação, corrigias os alunos? – questionou o Ben, novamente.

- Se o meu objetivo é diagnosticar algo, eu não posso corrigir nada. Se fizer isso, já estou a ensinar e o aluno a aprender. - clarifiquei-lhe eu. – Na avaliação diagnóstica, o professor não deve emitir qualquer tipo de *feedback*. É importante conhecer em que nível o aluno se encontra no seu estado puro, sem qualquer tipo de intervenção.

- E como é que lidaste com essa situação? De veres os teus alunos a executarem incorretamente e tu, simplesmente, a observar? – perguntou-me ele, bastante curioso.

- Não vou dizer que é uma tarefa simples, porque não é. Devido a ter experiência no treino, lidei bem com a situação. Contudo, fiz questão de explicar aos alunos para que servia a avaliação diagnóstica, tendo eles compreendido o porquê de eu não transmitir qualquer tipo de *feedback*. – ripostei eu. – A única coisa que eu fazia era pedir ao aluno que executasse com um nível de maior ou menor complexidade, dependendo do caso, com o objetivo de adquirir mais informações.

- E mais uma coisa... - continuou ele.

- E mais uma coisa, nada. Já passaram 5 minutos, por isso, vais estudar, porque não sou eu que tenho exame amanhã. – rematei eu, finalizando a conversa.

4.1.4.3. Avaliação Formativa

“A avaliação ao serviço do processo ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem e adapta-se a grupos de alunos ou à turma.” (Karpicke et al., 2012, p.76).

- Através da avaliação formativa irei avaliar toda a vossa evolução ao longo do ano letivo, embora não haja nenhum momento formal de avaliação. O que eu quero dizer com isto é que a avaliação é contínua e que vocês se devem

preocupar mais com essa avaliação do que com a avaliação sumativa. – expliquei eu, numa aula aos meus alunos do 10º ano.

Assim que terminou a aula, o PC veio ao meu encontro e comentou:

- Gostei do facto de teres mencionado que é mais importante o processo do que o produto final, no entanto, não podes descurar a avaliação sumativa.

- Eu não vou descurar a avaliação sumativa, eu só quero que eles aproveitem todas as aulas com seu melhor rendimento e não apenas demonstrá-lo na avaliação sumativa. – esclareci eu o PC.

- E tens toda a razão. – continuou o professor. – Até porque a avaliação formativa é aquela que se encontra mais patente com o ensino-aprendizagem.

- Também é importante referenciar que esta avaliação tem mais carácter qualitativo do que quantitativo e que irei avaliar os alunos através da observação, do ciclo de *feedback* e através do questionamento, visto que é algo que, por norma já executo em todas as aulas. – completei eu o PC.

- E sabes qual é o objetivo desta avaliação? – questionou o docente.

- Sei. Tem como objetivo fornecer ao professor informações acerca do planeamento. Se está, ou não, a ser executado com qualidade. Se não estiver, o docente deve rapidamente alterá-lo e ajustá-lo de acordo a circunstância, levando-o a cumprir os objetivos. Por isso, é que esta avaliação ocorre de forma constante e contínua, para que o docente possa atuar, assim que verificar a necessidade de alterar o planeamento ou as estratégias utilizadas nas aulas, de modo a que a concretização das metas não se torne numa missão impossível. – respondi-lhe eu.

- Exatamente. – concordou o PC. – Segundo Rodrigues (2003), a avaliação formativa é uma avaliação que vai dando informações ao longo do tempo e, consoante as mesmas, o docente pode ou não adotar por novas estratégias, alterações e reajustamentos no planeamento, levando a que ele exerça um ensino com mais qualidade. Contudo, é importante salientar que estas informações não devem ser utilizadas no momento de classificação. Se assim for, estaremos a promover situações de ansiedade e nervosismo aos nossos alunos, o que é desnecessário. O docente tem de reconhecer que faz parte do ser humano e do aluno errar, sentir dificuldades e serem livres.

A conversa acabou por ficar por ali e, na última reunião de NE, o PC voltou a tocar no assunto:

- O que têm a dizer sobre a avaliação formativa?

- Na minha opinião, foi a avaliação que teve mais peso no meu crescimento, enquanto profissional. Embora não tenha havido nenhum momento formal para esta avaliação, posso salientar que foi através dela que avaliei todo o processo de ensino-aprendizagem. Desde as minhas dificuldades às estratégias mais bem conseguidas, assim como nos alunos. Consegui perceber quais os melhores exercícios para promover o desenvolvimento motor nos discentes, quais aqueles que tinham de ser alterados e em que momento isso era oportuno, assim como aqueles que tinham de ser excluídos, ou por serem demasiado simples ou por serem demasiado complexos. Posso arriscar em dizer que o diário de bordo, foi o meu instrumento de avaliação formativa. Foi neste documento que registei e refleti toda a minha evolução, assim como a dos meus alunos, e que recorri diversas vezes quando me deparei com a atribuição da classificação final. Também posso salientar a avaliação formativa, quando algum aluno se encontrava lesado ou doente no momento de avaliação sumativa. Se a avaliação formativa não acontecesse de forma contínua e sistemática, seria-me impossível atribuir uma classificação justa ao aluno em questão. Com isto, afirmo que, através desta avaliação, possuía uma conceção geral de como era cada aluno das minhas turmas em cada conteúdo lecionado. – respondi eu.

- Concordo com a Rita, professor. – continuou o Flávio. – Se a avaliação formativa não ocorresse, caíamos no erro de atribuir uma nota ao aluno que, por algum motivo forte, não realizou a avaliação sumativa, de forma descabida, incorreta e injusta. Rodrigues (2003, p.8) diz que *“O fato de dispormos de testes, medidas e observações, entre outros, sem reflexão e análises contextualizadas, tende a atitudes seletivas, classificatórias e discriminativas, geralmente inoperantes.”*.

- Exato, assim conseguimos precaver qualquer imprevisto, tendo sempre bases que suportem a nossa avaliação sumativa e, por sua vez, a classificação final. – concordei eu com o meu colega. – Já para não referir que o facto de eu alertar os meus alunos que será sempre mais importante para mim um aluno que se esforça em melhorar, do que um aluno que, desde início demonstra boas aptidões físicas para a prática, não demonstre o mesmo empenho que as suas capacidades, elevava os níveis de motivação e empenho da turma.

- Sim e a verdade também é uma. Se não avaliássemos os alunos de forma constante e sistemática, independentemente de não ser num ato formal, as notas finais iriam ser inferiores àquelas que atribuímos. – prosseguiu o Flávio.
– Acho que o professor deve ter consciência que os alunos nem sempre estão nos seus melhores dias e, de facto, já nos aconteceu um bom aluno ter uma prestação menos positiva na avaliação sumativa. De modo a não prejudicá-lo, tivemos de recorrer à avaliação formativa.

- A avaliação formativa fez-vos perceber que não basta preocuparem-se apenas com o produto final. É importante motivar e reforçar os aspetos positivos alcançados, quer por vocês quer pelos alunos. E, nesse sentido, vocês estiveram fantásticos. – disse o professor, orgulhoso.

4.1.4.4. Avaliação Sumativa

- “(...) a avaliação formativa recorre a instrumentos e procedimentos que permitem compreender o estado da situação e do conhecimento ao longo do processo de formação do aluno. Já na avaliação sumativa, recorre-se a instrumentos e procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese” (Gonçalves et al., 2010, p. 50-51). – Li eu, enquanto me preparava para me debruçar sobre o tema da avaliação sumativa.

Em pleno verão, encontrava-me num local, para onde costumo ir quando preciso de me concentrar nos estudos e, a uma determinada altura, uma amiga minha chega:

- Boa tarde Rita!
- Que susto, Katá! Não podes aparecer assim do nada. – adverti eu.
- Estava assim tão concentrada? Até me admira. – comentou ela, surpreendida, pousando as suas coisas em cima da mesa.
- Claro que estava. – afirmei eu, orgulhosa.
- Em parte vais no teu relatório de EP? – questionou a Katá, curiosa.
- Estou na parte da avaliação sumativa. – esclareci-lhe eu.
- Avaliação sumativa? Isso não é a última avaliação que fazes aos teus alunos? – voltou ela a questionar-me.
- É a última avaliação que efetuas no final de cada UD lecionada, é uma avaliação pontual, com o objetivo de chegar à classificação. Aqui não ocorre

controlo sobre o ensino-aprendizagem, ao contrário da avaliação formativa. Tem como visão avaliar os alunos e perceber se, naquele momento exato, demonstram ou não as habilidades motoras que foram lecionadas ao longo da UD em questão. – informei-lhe eu.

- Ah... então a avaliação sumativa vem completar a avaliação formativa, isto é, fornece-te mais informações, de modo concreto, para além daquelas que possuías anteriormente. – comentou a Katá.

- Sim. Pelo menos eu encaro a avaliação sumativa dessa forma. – afirmei eu. – É uma espécie de confirmação de todo o processo de ensino-aprendizagem realizado. Embora já conheça a performance de todos os meus alunos através da avaliação formativa, a avaliação sumativa vem assegurar ou trazer mais dados que não foram observados na avaliação formativa.

- Com a avaliação sumativa, consegues, então, averiguar todo o processo da UD, através do produto final. – opinou ela.

- Exatamente. – concordei eu com a Katá. – Vou-te ler aqui um pequeno excerto: a avaliação sumativa deve “(...) *ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente. A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.*” (Rosado e Colaço, 2002, p. 66).

- E os alunos? Como é que lidaram com esta avaliação? – interrogou ela.

- De forma muito séria e rigorosa, principalmente os meus imprevisíveis do 10º ano. – respondi-lhe eu. – O facto de ser uma docente rigorosa com eles, automaticamente fez com os meus alunos se tornassem exigentes com eles próprios. Quando a performance não tinha sido a melhor, eles próprios me pediam para repetir, assim como quando achava que os alunos conseguiam alcançar melhores resultados, eu própria pedia para eles repetirem.

- Confesso que com a personalidade que tens, o facto de ser demasiado bem-disposta e divertida, não te imagino a dar aulas. Eles respeitam-te? – perguntou-me a Katá.

- Claro que me respeitam, que remédio têm eles. Posso-te dizer que houve uma UD, a UD de ginástica acrobática, foi muito curta, com cerca de 5 sessões e logo, no início, transmiti como iria decorrer a avaliação sumativa. Confesso que não foi fácil. Primeiro, porque o ambiente da turma não era o mais

favorável e, segundo, por se tratar de uma modalidade que exige tempo e dedicação. Porém, no dia da avaliação sumativa, vieram todos da mesma cor, trouxeram a música, assim como apresentaram a coreografia de forma impecável. Recordo-me que um aluno se lesionou nesse dia e, apesar dos conflitos existentes, a turma uniu-se para, rapidamente, solucionarem a ausência do colega, com o objetivo de não haver lacunas durante a atuação. Houve alguns erros cometidos, mas não poderia exigir mais aos meus alunos, devido ao pouco tempo que trabalhamos naquela modalidade. Por estes motivos, esta UD não teve tanto peso na classificação final como as restantes. – transmiti-lhe eu, orgulhosa.

- Uau, nunca te vi tão emocionada a falar. – confessou ela.

- Não me provoques. – comentei eu. – Mas não fugindo ao assunto, é importante salientar, que todos os alunos que, por algum motivo, não realizavam aula, foram sempre ativos nas tarefas que lhe eram pedidas como, por exemplo, na montagem e arrumação do material, na transmissão de *feedbacks* aos colegas, no papel de treinador/capitão durante a aplicação do MED, no preenchimento de relatório de aula, na arbitragem, assim como na realização das ajudas nas UD de ginástica de solo e de ginástica acrobática. Por este motivo, não tive a necessidade de realizar uma avaliação complementar aos alunos que não efetuavam a prática, porque o tempo de dispensa era curto. Exceto em dois casos particulares. O primeiro caso, foi com uma aluna, portadora de escoliose, que, por impedimento médico, não poderia praticar ginástica de solo, e, o segundo caso, foi um aluno que se lesionou durante uma aula e não pode efetuar nenhuma aula de andebol, no 3º período. A estes dois alunos, pedi-lhes a elaboração de um trabalho teórico sobre os conteúdos lecionados nas UD que estiveram ausentes da prática.

- Ao usares essa avaliação complementar, não achaste que estavas a ser injusta com os restantes alunos? – questionou-me a Katá.

- Claro que não, tive o cuidado de lhes explicar que estes dois alunos iam ser sujeitos a outra avaliação. Eles compreenderam o facto de os colegas não terem culpa de estarem limitados e que não poderiam ser prejudicados por causa das suas limitações. – clarifiquei eu a sua questão. – Para finalizar este assunto, quero destacar-te que a avaliação em EF é tão importante como nas outras

disciplinas e que todos os critérios de avaliação, foram todos alvo de trabalho e de avaliação, de modo a atribuir coerência à classificação final.

- Gostei de te ouvir, Rita, mas agora vou-te deixar sossegada, porque tens muito para escrever. Eu vou é dar início ao meu estudo, porque também quero ser licenciada em setembro. – concluiu ela.

4.1.4.5. Testes Escritos

“De seguida, às 12h00, iniciou-se a reunião do Grupo de Educação Física, onde se falou um pouco sobre o plano de atividades e dos critérios de avaliação, sendo que nestes últimos discutiu-se o facto de se realizar um teste escrito ou um trabalho de projeto ou realizar os dois, sendo necessário efetuar-se uma votação por não existir unanimidade no departamento. Por votação, ficou definido que se iria realizar um teste escrito por período este ano para os alunos que estão a frequentar o 10º ano.

Na minha opinião, sou a favor de se realizar apenas o teste escrito pela experiência que tenho como aluna. Enquanto que, num trabalho de projeto em grupo, o empenho dos elementos do grupo na tarefa não é o mesmo, num teste escrito, todos os alunos irão ter uma classificação mais justa, pois cada um irá realizá-lo por si próprio.”

(Diário de Bordo – Reunião do Grupo de EF, 6 de setembro de 2017)

Embora recorresse à transmissão de informação e ao questionamento, os testes escritos foram um meio para avaliar a cultura desportiva, assim como a parte teórica dos conteúdos de cada UD lecionada.

De modo a não se desperdiçar uma aula para a realização do teste escrito, este tema foi alvo de discussão, numa reunião de NE com a presença do PC.

- Professor, eu e o Flávio estivemos a analisar as UD de ginásticas de solo das nossas turmas e deparamos que, realizar o teste escrito, vai prejudicar os alunos na aprendizagem e consolidação dos conteúdos no contexto práticos. – referi eu.

- Então vamos pensar mais à frente! – sugeriu o PC

- Como assim, professor? – questionou o Flávio, mostrando-se confuso.
- Para que é que vamos desperdiçar uma aula, quando os alunos podem realizar o teste em casa, através da página que criamos na plataforma moodle? – interrogou-nos o PC.
- Pois professor, mas os alunos podem não estar disponíveis no dia e hora que marcamos o teste. – salientei eu.
- Concordo com a Rita, professor. – disse o Flávio.
- E quem é que disse que iremos marcar um dia e uma hora? – retorquiu o professor. – O teste de ginástica de solo e andebol estará disponível durante 4 dias na plataforma moodle e, os próprios alunos, realizam-no no horário em que têm mais disponibilidade. O teste terá 20 questões, que englobam 5 escolhas múltiplas e 15 verdadeiras e falsas, com duração de 15 minutos. E podemos por opção de todos os testes serem todos diferentes, alterando a ordem das perguntas e respostas.
- Parece-me uma boa ideia, o objetivo do teste também não é prejudicar os alunos, antes pelo contrário. – salientou o Flávio.
- Assim, também podemos realizar o teste numa altura em que eles estejam mais folgados das outras disciplinas, de modo a não criar mais pressão. – sugeri eu.
- Sim, efetuamos o teste no fim de semana que antecede a última semana de aulas de cada período. De sexta a segunda-feira. – referiu o PC.
- Combinado, professor, eu e o Flávio iremos tratar de por um pequeno documento com suporte teórico das UD, contudo, as questões colocadas no teste, irão centrar-se nos conteúdos que foram abordados ao longo das aulas. – confirmei eu.

Embora a realização do teste tenha sido efetuada de forma diferente da tradicional, isto é, fora do contexto de sala de aula, os alunos empenharam-se para alcançar a classificação mais alta, não desvalorizando este tipo de avaliação. Um dos receios que tive, foi que os alunos se limitassem a copiar ao invés de aprenderem, algo que não se verificou nem se confirmou, porém, as médias das notas variaram entre os 80% e 90% e foram poucos os testes que atingiram a nota máxima.

Em suma, é importante referir que os testes foram apenas utilizados para promover a concentração e participação dos alunos nas aulas e não com o

objetivo de tornar a disciplina teórica. O meu foco continuou a ser a prática e o ensino através do corpo.

4.1.4.6. Autoavaliação¹⁴

Autoavaliação, o momento em que o aluno reflete com o docente sobre o seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino (Carrasco, 1985).

Para explicar este modelo de avaliação, irei-me basear na autoavaliação ocorrida no 3º período, na minha turma de 10º ano. Recordo-me de estar a refletir as propostas de avaliação com o PC e que estava indecisa entre atribuir o 19 ou o 20 à Alexa.

- Professor, relativamente à Alexa, penso que foi uma aluna que se empenhou de forma intensa e que se esforçou, ao longo do ano, para alcançar a classificação máxima. Contudo, a Alexa teve um percalço que a impossibilitou de realizar as últimas três semanas de aula e, por sua vez, a avaliação sumativa da UD de andebol. Qual é a sua opinião? – questionei eu o PC.

- Concordo com o que disseste, eu não tenho problema nenhum em que lhe atribuas o 20. Foi uma aluna bastante consistente, muito empenhada nas tarefas e no querer estar ativa, mesmo quando não podia realizar a prática. – comentou o PC. – É importante destacar que a Alexa, mesmo com uma lesão contraída, tentou efetuar os testes de aptidão física e tivemos de ser nós a parar a aluna, quando nos apercebemos que ela já não estava a aguentar as dores.

- Exato, mas não sei se estarei a ser injusta, se lhe atribuir a classificação máxima, pelo facto de não ter conseguido efetuar as últimas três semanas de aula. – voltei eu mostrar a minha indecisão perante o PC.

- Sentiste que essa ausência a prejudicou? Eu acho que não. E apesar de ela não ter realizado todas as avaliações, tu tens dados suficientes para justificar essa nota. Porém, se estás muito indecisa, espera pela autoavaliação e vê o quê que a aluna tem para te dizer. – sugeriu o PC.

Após esta pequena reflexão, dirigi-me para o pavilhão de EF. Os alunos já lá estavam sentados na bancada, prontos para iniciar a aula. Sentei-me, abri

¹⁴ Todos os nomes apresentados ao longo deste subcapítulo são fictícios

o documento onde continha a proposta de classificação, as respectivas avaliações e questioneei os alunos:

- Boa tarde gente! Sabem o que é que vamos fazer hoje?
- A autoavaliação stôra! – exclamaram eles.
- Exatamente. E, para isso, temos de ter em conta o quê? – interroguei-

os eu.

- As notas que tivemos nas avaliações. – apostou a delegada de turma.
- O comportamento nas aulas. – continuou o George.
- E a que é que chamamos a isso, malinha? Aposto que já não se lembram. – perguntei-lhes eu, desafiando-os.

Depois de uns breves segundos a pensarem, eis que surge a resposta por parte do Joseph:

- Critérios de Avaliação, stôra!
- Boa, Joseph! – elogiei eu. – Estava a ver que vocês me iam deixar mal.

Vamos então lembrá-los: 55% estão destinados para quê?

- Para as atividades físicas, 25% para as atitudes e valores, 10% para as aptidões físicas e 10% para o conhecimento. – declarou a turma.
- Uau, deixaram-me orgulhosa. – transmiti-lhes eu. – Visto que todos sabem quais são os critérios de avaliação, vamos dar início à autoavaliação.
- A stôra não vai comunicar as notas das avaliações? – interrogou-me o Tony.

- Não. – respondi eu. – A autoavaliação vai ser efetuada como foi no 1º e 2º período. Primeiro, vocês irão refletir sobre o vosso percurso ao longo do ano letivo. Segundo, quero que vocês proponham a vossa classificação e que a fundamentem, dizendo eu, de seguida, se estou ou não de acordo com a vossa justificação. Terceiro, irão preencher as fichas de autoavaliação e só quando as me entregarem, é que cada um irá ver, no meu computador, a minha proposta de classificação final e os resultados das avaliações executadas. Fui clara?

- Sim, stôra. – responderam os alunos.
- Alexa, podes começar. – pedi eu à aluna, enquanto me sentava na secretária, ao lado do PC.

- Stôra, eu acho que me esforcei ao longo de todas as aulas e que fui progredindo ao longo do ano letivo, só que... - parou ela, emocionando-se.

- Calma, está tudo bem. Olha para minha cara para te rires. – solicitei eu, dando resultado. – Vais limpar essas lágrimas e vais continuar a tua justificação, porque estou a gostar de te ouvir. Aproveita, já que não é todos os dias que isto acontece.

- A stôra sabe o quanto eu batalhei nas aulas para alcançar o 20, sempre fui presente, pontual e, principalmente, persistente. Sempre correspondi aos seus objetivos e, mesmo quando não pude fazer a aula, estava cá para a ajudar a si e aos meus colegas. – continuou ela, ainda com as lágrimas nos olhos.

- Verdade, não paravas de me chatear. Não é que eu quisesse, mas tinha de te aturar. – peguei eu com a aluna, provocando-lhe um sorriso.

- Eu sei que não realizei as últimas 3 semanas de aula e não queria estar a ser injusta com os meus colegas. – alertou a Alexa. – Mas eu não queria que esta lesão, da qual eu não tive culpa, me prejudicasse na classificação, porque tenho a perceção de que fiz de tudo para merecer o 20.

- Agora sou eu que estou a ficar emocionada. – referi eu, orgulhosa. – Professor, está justificado?

- Está justificado, estiveste brilhante. Mesmo com uma lesão contraída, foste sempre ativa. Os teus colegas, quando não efetuam a aula, deveriam seguir o teu exemplo. – comentou o PC.

- Obrigada, stôr. – agradeceu a aluna, ainda comovida.

- Eu não tenho mais nada acrescentar. Confesso que a tua classificação me deu muitas dores de cabeça, mas está mais que justificada. No final, vês a nota que tenho atribuída para ti.

Segundo Rosado e Colaço (2002), a autoavaliação é o modelo de avaliação, onde o aluno participa ativamente. Tenciona promover a autonomia e o espírito crítico do discente.

A autoavaliação realizou-se, por norma, na última aula de cada período letivo. Optei por realizar a autoavaliação como descrevi anteriormente, promovendo, desta forma, o processo de reflexão e consciencialização do aluno.

Esta avaliação foi-me essencial para confirmar ou retificar os valores, consoante a justificação que os discentes apresentavam para defenderem a sua proposta. Serviu, também, para esclarecer as dúvidas e questões que os alunos possuíam acerca das avaliações realizadas e das notas obtidas.

Posso arriscar em dizer que este era o momento em que, os alunos, se consciencializavam sobre o cumprimento ou não dos objetivos.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Batista e Queirós (2013) referem que a participação do estudante estagiário na escola e o desenvolvimento das suas relações com a comunidade escolar, tem como objetivo ajudá-lo a integrar na instituição e torná-lo criativo e inovador, ao organizar ou dinamizar diversas atividades para os alunos. O estudante estagiário deve, portanto, ser ativo na organização, dinamização e participação em todas as atividades planeadas pela escola e por todos aqueles que a inserem, de acordo com a sua disponibilidade e aptidões.

Posso dizer que, o facto de ter organizado e dinamizado atividades, assim como a minha participação nas respetivas, ajudou-me a compreender os diferentes papéis que nelas estão inseridos. Foi fundamental para evoluir no campo da gestão e organização de eventos para a comunidade escolar. *“A sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige funções acrescidas à escola, colocando-lhe a responsabilidade de preparar os jovens para o futuro que terá de enfrentar. Assim, além de gestor da aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem que ser capaz de dar resposta.”* (Silva, 2009, p.9), ou seja, o docente só conseguirá responder às necessidades da comunidade educativa, se adquirir competências e conhecimentos sobre o contexto global da sua profissão.

Através da participação ativa e do desenvolvimento das relações com a comunidade escolar, adquiri ferramentas necessárias para o meu futuro, quer a nível profissional quer a nível pessoal, bem como tornou o EP numa experiência única e inesquecível.

4.2.1. Jogos Tradicionais

Os Jogos Tradicionais foram a primeira atividade desportiva a ser realizada na ESV. Foi organizada pela Associação das Coletividades do Concelho de Valongo para os alunos do programa *Erasmus +*, tendo o objetivo de integrá-los na comunidade educativa e de promover experiências antiquadas a todos os discentes. Tive a oportunidade de dinamizar os jogos, assim como de participar com os meus alunos da turma de 10º ano e com os alunos da turma do meu colega de estágio.

*“Este dia esteve reservado para uma atividade da escola, os Jogos Tradicionais, tendo a minha turma de 10º ano e a turma do meu colega de estágio participado. Penso que foi uma atividade que os alunos gostaram, assim como nós professores que também participamos. Foi bom para os alunos se abstrair do stress provocado pelo ambiente escolar (testes, trabalhos, carga horária, estudo, ...), bem como para nós do ambiente de estágio. Penso que foi uma atividade em que eu saí um pouco do meu papel enquanto professora e me dei mais a conhecer aos alunos, respondendo a algumas questões que eles me colocavam como, por exemplo, o que fazia nos meus tempos livres, como foi o ensino secundário, idade, como é o ensino superior, entre outras ...
O único aspeto negativo, foi a atividade ter começado muito tarde devido ao atraso na montagem dos jogos, pois os alunos da minha turma aproveitaram pouco dos jogos tradicionais.”*

(Diário de Bordo – Jogos Tradicionais, 13 de Outubro de 2017)

“Os jogos tradicionais, para além de não implicarem dispêndio financeiro, são jogos que obrigam à interação entre as pessoas e que vivem da proximidade física — exigem troca de olhares cúmplices e as mãos tocam-se. Obrigam a trabalhar a agilidade física, a motricidade fina (mãos, dedos, pulsos), obrigam a aceitar e compreender a existência de regras e até de ética, a lidar com a vitória e a derrota.” (Marques, 2016). Para além dos alunos se distanciarem das novas

tecnologias, promoveu a união entre graúdos e miúdos, bem como com os alunos do *Erasmus+*.

4.2.2. Corta-Mato Escolar¹⁵

O Corta-Mato foi o primeiro evento desportivo do ano letivo. Decorreu no dia 12 de janeiro de 2018, pelas 9h00 e foi organizado e dinamizado pelo NE do ISMAI com a colaboração do NE da FADEUP e dos alunos do curso profissional de desporto (CPD). O núcleo do ISMAI ficou responsável pelo planeamento, nós ficamos responsáveis pela logística (distribuição de dorsais, montagem do circuito, organizar os alunos pelas categorias e encaminhá-los para a partida) e os alunos do CPD com os prémios e controlo dos participantes em cumprir o trajeto. O trabalho em conjunto obteve um bom resultado a nível organizativo. Não houve atrasos no começo, as questões de segurança foram verificadas e as condições climatéricas estavam a nosso favor.

No final da primeira aula do 2º período, dirigi-me aos meus alunos de 10º ano e comuniquei:

- Maltinha, dia 12 de janeiro temos o Corta-Mato. Posso inscrever toda gente, certo?

- Stôra, eu não vou. – respondeu a Jennifer.

- Eu também não. – juntaram-se outros alunos à Jennifer.

- Porquê meninos? – pedi eu uma justificação.

- Oh stôra, porque eu não gosto de correr e não quero ir. – justificou a Jennifer, tendo os outros alunos que se juntaram a ela concordado.

- Jennifer, não precisas de correr com objetivo de vencer o Corta-Mato, só quero que tu e os restantes colegas participem. Pensem assim, para além de ser valorizado na classificação final de EF, faltam às aulas programadas para esse dia de manhã e ainda têm um lanche gratuito. Querem melhor? – tentei eu incentivá-los.

- Quem não for ao Corta-Mato tem que vir às aulas, stôra? – perguntou o John.

¹⁵ Todos os nomes apresentados ao longo deste subcapítulo são fictícios.

- Tem. – rematei eu. – As faltas só serão justificadas para quem participar no evento. Acima de tudo, é uma atividade para vocês se divertirem. Quem quiser participar com o objetivo de vencer, ótimo. E quem preferir correr com calma, o valor será o mesmo. Vá lá gente, vão ver que não custa nada.

- A stôra diz isso, porque não vai correr! – reclamou a Jennifer.

- O problema é esse? Então fazemos assim: se todos os elementos da turma participarem no corta-mato, eu corro convosco. – sugeri eu.

- A stôra está a falar a sério? – perguntou John, surpreendido.

- Estou. Há alguém que vai correr para ganhar? – questionei eu, observando que não havia nenhuma resposta positiva. – Se ninguém tem esse objetivo, vamos fazer o seguinte: os rapazes vão-se mascarar de mulheres e as raparigas de homens. Pode ser? Se o objetivo é participar e nos divertirmos, vamos mostrar a toda comunidade escolar que é isso que estamos a fazer.

- Mas a stôra tem de se mascarar connosco! – alertou o John.

- Fica combinado. – afirmei eu.

- Vamos todos? – questionou o John à turma.

- Vamos! – exclamaram os alunos em uníssimo.

“No que diz respeito aos alunos das três turmas do meu professor cooperante, posso afirmar que foi um orgulho, visto que quase todos os alunos participaram, uns com objetivo de vencer, outros só pelo espírito de participar.

Relativamente à minha turma, fiz um pacto com eles de que iria correr se todos se inscrevessem e se levassem um tema para o corta-mato, algo que cumpriram. As meninas vestiram-se de rapazes e os meninos de raparigas, sendo que foi um gosto enorme de correr com alunos e de relembrar o meu tempo como aluna daquela escola. Fiquei contente também pelo facto de perceber que o corta-mato serviu para aumentar o nível de motivação para as aulas de EF e que melhorou os níveis de relacionamento entre alunos e professor, algo que já era bastante bom.”

(Diário de Bordo – Corta-Mato, 12 de janeiro de 2018)

O Corta-Mato foi das atividades que mais gostei de participar pelas surpresas, sentimentos e emoções que o evento proporcionou a mim e aos meus alunos. Senti que tive de ser o exemplo para os meus discentes, para eles superarem as suas limitações. O facto de termos dado energia ao evento, foi sentido pelo público que estava a assistir. Todos adoraram a nossa ideia, assim como era visível da parte de alguns alunos, que estavam na assistência, o desejo de se juntarem a nós. Os restantes professores de EF adoraram e felicitaram-me pela estratégia utilizada para convencer toda a turma a participar.

4.2.3. Prova da Prevenção e Segurança Rodoviária Portuguesa

A prova de prevenção de segurança rodoviária portuguesa foi realizada, no dia 22 de novembro de 2017, pelo NE da FCUP com a colaboração do meu NE, do CPD, do Clube de Proteção Civil e do Projeto Educar para a Saúde. Antes do início da prova, os alunos tiveram a oportunidade de participar numa palestra com PSP.

Esta atividade estava dirigida aos alunos do 9º ano e iniciou-se com algum atraso, devido às más condições climáticas. Foi montado um circuito semelhante a uma pequena cidade, onde os alunos teriam de o percorrer de bicicleta, no menor tempo possível, respeitando as regras e sinais de trânsito.

As minhas funções passaram por colaborar na montagem do circuito e na colocação dos materiais no espaço da prova. Devido ao FitEscola ocorrer no mesmo dia, não me foi possível assistir ao decorrer da prova, tendo eu e o meu colega de estágio de avaliar os nossos alunos nesses parâmetros. Contudo, destaco a importância desta atividade para os alunos, visto que teve como objetivo os discentes adotarem melhores comportamentos na estrada, seja como condutor, ciclista ou peão.

4.2.4. Caminhada à Quinta Rei

A caminhada é uma atividade tradicional realizada desde o meu tempo enquanto estudante da ESV. Tem como objetivo conjugar os alunos do AEV, exceto as escolas do 1º CEB por questões de segurança. Foi nomeado um grupo de docentes para sua respetiva organização, atribuindo aos alunos a

responsabilidade de convidar dois professores para os acompanhar. Este ano, o destino foi à Quinta Rei, em Valongo, no dia 15 de junho de 2018.

Enquanto que no meu tempo esta atividade era direcionada a todos os alunos e se efetuava no último dia do 2º período, ao longo do tempo foi alterada para o último dia do 3º período, pelo motivo do 2º período ser chuvoso. Contudo, devido a estas alterações, os alunos do 9º, 11º e 12º ano foram excluídos da atividade, por se encontrarem em preparação para os exames nacionais, o que levou ao meu descontentamento pela atividade.

- Professor, não estou motivada em participar na caminhada. – referi eu ao PC.

- Porquê Rita? – questionou-me o PC.

- Porque, para mim, não faz sentido os alunos do 9º, 11º e 12º serem excluídos da caminhada, se o objetivo da atividade é unir os alunos do AEV e encerrarmos o ano letivo em conjunto. – justifiquei eu.

- Já conversamos sobre isso, Rita, por questões metrológicas e para não prejudicar o processo de avaliação dos docentes e dos alunos, a atividade só pode ser realizada neste dia. – explicou o professor. – Compreendo a tua opinião, mas não podemos fazer nada relativamente a esse pormenor. Contudo, no próximo ano, terei em conta a tua opinião e darei a sugestão de a caminhada ser organizada num dia em que todos os alunos possam participar. Agora, só nos compete promover a atividade aos nossos alunos.

- Divulgarei a atividade aos alunos, com certeza. – afirmei eu. – Mas, no caso de eles quererem ir, espero que eles não me convidem, até porque detesto andar a pé.

- Uma profissional de desporto a dizer isso? – interrogou-me o PC.

- Eu adoro desporto, mas correr só por correr e andar só por andar, não gosto. – disse-lhe eu com o bom humor que me caracteriza.

Após uns dias desta conversa, estava a sair da escola quando ouvi alguém a chamar-me:

- Stôra Rita, stôra Rita!

Olhei para trás e vinha um grupo de alunos, da minha turma de 10º ano, a correr na minha direção a dizer:

- Stôra Rita, temos um convite para lhe fazer.

- Que convite? – perguntei-lhes eu.

- Não é bem um convite, é uma ordem. A stôra vem connosco à caminhada, já colocámos o seu nome. – afirmaram eles.

- Eu vou onde? Vocês devem estar maluquinhos de certeza! – exclamei eu, fazendo-me de difícil.

- Vá lá storinha. Nós até convidamos a nossa DT, a sua stôra preferida, para a stôra ir. – imploraram eles.

- Não meninos. Primeiro, porque não vos quero aturar e, segundo, acham mesmo que vou andar quilómetros por vossa causa? – interroguei-os eu.

- Achamos. A stôra adora-nos e a DT disse-nos que só ia se a stôra fosse. E como nós sabemos que stôra se quer despedir do EP com a nossa companhia, colocamos o seu nome. – comentaram eles.

- A vossa DT também alinhou nisso? Que jogo baixo. Mas sim, eu aceito o convite com a condição de me levarem comida. – propus eu.

- Levamos sim, storinha. Com todo o gosto. – remataram eles.

Esta atividade foi determinante para fortalecer os laços com os meus alunos, com a DT e, desta forma, salvaguardar a minha relação com eles após o término do EP. Foi um dia onde nos divertimos com música, jogos e partilha de almoço e que nos abstraímos do contexto escolar.

Foi o dia que as emoções vieram à flor da pele, pois, na verdade, também se tratava de uma despedida.

4.2.5. Atividades organizadas nas turmas

4.2.5.1. Campeonato de Badminton

O Campeonato de Badminton foi inserido no final da UD da modalidade, com o objetivo de promover o espírito de equipa e competitivo na minha turma de 10º ano. Os alunos estavam agrupados por equipas e tinham de atribuir um nome, uma cor, um grito e eleger o capitão para equipa.

O capitão ficava responsável de certificar que todos os elementos vestiam a mesma cor, de verificar se a equipa realizava o grito antes e após cada jornada, de incentivar e apoiar todos os elementos do grupo, de comunicar a ordem dos jogos à equipa e se todos elementos passavam por todas as funções (jogador, árbitro, registador de pontos e claque).

O Campeonato continha seis equipas (PGC, Manetas BC, D.I.C.A., Batatas, Sem Nome e Blacks), com níveis idênticos, e decorreu ao longo de 5 jornadas. Por motivos logísticos, os jogos foram efetuados em meio campo e tinham duração de 2 minutos, de modo a todos os alunos estarem sempre envolvidos na tarefa. A classificação geral era projetada na tela de projeção durante o decorrer do Campeonato.

No início de cada jornada, era entregue um documento a cada equipa onde continha as folhas de registo com a respetiva calendarização dos jogos e os campos que iriam ocupar (Anexo III).

“No campeonato propriamente dito, chamei os capitães de cada equipa e forneci os documentos necessários para os alunos registarem os resultados. Indiquei-lhes que toda a equipa teria de passar por todas as funções (árbitro, jogador e registador). Porém, percebi que a ficha de jogo estava um pouco desorganizada, pois não estipulei a ordem dos jogos, o que levou a que a troca do jogo a decorrer para o jogo seguinte demorasse algum tempo, algo que irei por na ficha de registos na próxima aula.”

(Diário de Bordo – Campeonato de Badminton, 1ª jornada, 16 de fevereiro de 2018)

“No campeonato propriamente dito, chamei os capitães de cada equipa e forneci os documentos necessários para os alunos registarem os resultados. Indiquei-lhes que toda a equipa teria de passar por todas as funções (árbitro, jogador e registador). Ao contrário da aula anterior, verificou-se melhor organização com a mudança da ficha de jogo.”

(Diário de Bordo – Campeonato de Badminton, 2ª jornada, 23 de fevereiro de 2018)

No final de cada jornada, eu atribuí 5 pontos à equipa mais equipa, tendo em conta a festividade, assiduidade, cumprimento das tarefas, cor do equipamento e realização do grito.

Este campeonato serviu para os alunos desenvolverem as suas habilidades motoras de badminton, em situação de jogo e num ambiente competitivo; o espírito de equipa como, por exemplo, trazer uma camisola a mais da cor da equipa para um colega, com o objetivo de alcançar os meus 5 pontos, e em ajudar os colegas a vencer o adversário; e o prazer pela disciplina.

O Campeonato de Badminton foi bastante equilibrado ao longo de todas as jornadas e foi vencido pelos D.I.C.A.. Devido à falta de tempo, não me foi possível elaborar prémios simbólicos para cada participante.

4.2.5.2. Campeonato de Andebol

Tal como o Campeonato de Badminton, o Campeonato de Andebol foi inserido na UD da modalidade. Porém, de forma diferente. Neste Campeonato, o meu principal objetivo foi unir a turma, não descurando a aprendizagem das habilidades motoras e o desenvolvimento do espírito competitivo através do jogo.

Este Campeonato veio em resposta ao MED. Os alunos foram agrupados em clubes, tendo eu o cuidado de juntar os alunos que tinham menos afinidade no mesmo grupo e que todas as equipas estivessem ao mesmo nível.

Atribuir um nome à equipa, escolher a cor do equipamento, criar o grito e eleger o capitão da equipa foram tarefas que fizeram parte deste Campeonato.

O Campeonato encontrava-se dividido por jornadas e decorreu em todas as aulas, tendo todas as situações de ensino-aprendizagem contabilizadas para a pontuação final. Foi disputado por 4 clubes (Big Rãs, Redbull, π sem pé e Smurfs)

No início de cada aula, era entregue aos capitães um documento onde continha o regulamento do campeonato e as folhas de registo com a respetiva calendarização dos exercícios e a classificação geral (Anexo IV).

No final da aula, eu atribuí 3 pontos à equipa mais equipa, tendo em conta a festividade, assiduidade, pontualidade, cumprimento das tarefas, cor do equipamento e realização do grito, bem como cada equipa atribuí 3 pontos à equipa adversária mais festiva.

Durante as situações de aprendizagem, os capitães ficavam responsáveis pela contagem dos pontos e por registá-los. No momento de jogo formal, as

equipas que se encontravam de fora, realizavam a arbitragem, contagem de pontos, claques e a função de apanha bolas.

Na última aula, foi efetuado o evento culminante, onde todas as equipas jogaram umas contra as outras.

O Campeonato de Andebol, embora tenha sido equilibrado e com muitas alterações na classificação geral, foi vencido pelos RedBull, tendo eu atribuído um prémio simbólico a cada participante.

Este Campeonato ficou marcado pela vitória da turma. Pelos alunos terem conseguido resolver os problemas internos e, desta forma, criarem laços com os elementos com quem tinham menos afinidade.

Foi um Campeonato que exigiu muito de mim, a nível de gestão e organização, contudo, foi o que teve mais impacto no meu EP e na minha turma de 10ºano. Para além dos ganhos de aprendizagem motora, os ganhos pessoais nos alunos foram evidentes.

4.2.6. Atividades organizadas pelo NE

4.2.6.1. Página dos Alunos

A plataforma moodle é um meio *online* que as escolas, professores e alunos do AEV utilizavam para se comunicarem. E, por este motivo, eu e o meu colega de NE com a colaboração do PC, criámos uma página de alunos para as três turmas do meu PC, com o objetivo de estabelecer uma relação com os alunos fora do contexto de aula e para os mesmos poderem consultar os documentos que lá disponibilizávamos.

Através desta página, os alunos tinham acesso aos critérios de avaliação, código de conduta e planeamento anual da disciplina; aos resultados e classificações, assim como aos regulamentos das competições que foram realizadas ao longo do ano; ao suporte teórico dos conteúdos lecionados e aos resultados do FitSchool.

Esta página também foi um meio para os alunos realizarem os testes escritos, efetuarem as votações para criação da *playlist* e para comunicarem connosco.

Esta página foi-nos muito útil, ao longo do ano letivo, pois nem sempre tivemos oportunidade de mostrar, por exemplo, vídeos das habilidades motoras abordadas nas aulas e, por meio da página *online*, os alunos tinham acesso aos mesmos. Embora os alunos só a consultassem quando lhes era pedido, a criação da página foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

4.2.6.2. Circuito de treino funcional

A ideia do circuito de treino funcional passou por construir um circuito com estações de exercícios que foram ou não alterados de 3 em 3 semanas, dependendo dos resultados e melhorias dos alunos perante cada estação.

O circuito foi realizado no início de todas aulas, servindo como ativação geral. Contudo, quando as aulas foram realizadas no exterior, o circuito não foi efetuado, devido ao transporte e à montagem do material despende muito tempo. O mesmo acontecia na aula anterior e na própria aula de avaliação sumativa, com o objetivo de promover mais tempo para a exercitação e preparação dos alunos para a avaliação.

As estações foram construídas de acordo com a UD que estava a ser lecionada, contendo exercícios de força, velocidade, flexibilidade, equilíbrio e coordenação motora. Os alunos passavam por todas elas, em todas as aulas.

O circuito e as estações novas que eram colocadas ao longo a UD, foram demonstradas por mim ou através dos meios audiovisuais, familiarizando os alunos aos exercícios.

Constituído por 15 estações e com dois alunos por estação (um aluno efetuava o exercício e o outro observava e corrigia o colega), o tempo de exercício era de 20 segundos, 10 segundos para trocar com o colega, 20 segundos de repouso e 10 segundos para trocar de estação. Numa fase mais avançada, o tempo passou para 25''+5''. Os alunos recorriam à rotação para trocarem de estação, no sentido do ponteiro dos relógios.

Em cada estação, havia uma folha de registo do número de repetições efetuadas por cada executante, para efeitos de controlo e motivação dos alunos.

No final do primeiro período, iniciou-se uma competição que envolvia o somatório do número de repetições de todas as estações até ao final do ano. A turma estava dividida em duas equipas (equipa A e equipa B) e em duplas (1

elemento da equipa A e 1 elemento da equipa B). Os prémios estavam divididos em 3 categorias: melhor equipa, melhor dupla e melhor rapaz e rapariga. Porém, devido à necessidade de alterar os pares e as equipas, a meio do 2º período, não me foi possível determinar os vencedores. Porém, consegui manter a motivação dos alunos durante o circuito de treino funcional, independentemente, de ocorrer, ou não, a competição.

Numa fase inicial, o tempo era controlado por mim através do cronómetro, apitando para a troca de pares e estações e para o início da exercitação. No início de 2º período, eu e o meu colega de NE, criámos uma *playlist*, com músicas escolhidas pelos alunos na plataforma moodle, que controlava e sinalizava todos os tempos necessários do circuito. Algo que foi determinante para o empenho motor e motivação dos alunos, visto que era a parte que eles menos apreciavam da aula.

O circuito de treino funcional, foi uma forma de preparar os alunos para os testes do FitEscola e FitSchool.

4.2.6.3. FitEscola e FitSchool

O FitEscola e FitSchool foram dois instrumentos de avaliação para avaliar a aptidão física dos alunos, nos três períodos letivos. As semanas para a realização destas baterias de testes já estavam pré-definidas pelo grupo de EF. O FitEscola era obrigatório ser efetuado na ESV, ao invés do FitSchool que era facultativo. É de salientar que as turmas do meu PC foram as únicas a executar esta última bateria de testes.

O FitEscola encontra-se dividido em três áreas: a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular. Na ESV, englobava o vai vem, o senta e alcança, as flexões de membros superiores e os abdominais. Para cada ano de ensino e dependendo do sexo, a escola estabeleceu uma grelha de valores numa escala de 0 a 20 (no caso do ES) que correspondia a um determinado número de repetições para cada componente avaliada. Para mim era algo que não fazia sentido, pois há alunos que por questões genéticas ou por não se encontrarem em boa forma física, não conseguiam obter uma classificação positiva. Por exemplo, uma aluna do 10º ano que, no 1º período, realiza 20 percursos no vai vem e que, no 3º período, realize 30 percursos, terá

em ambos os casos uma classificação negativa, embora a evolução seja notória. Na minha perspetiva, este instrumento não deveria de fazer parte do processo de avaliação, pelo menos desta forma, visto que privilegia o produto final ao invés da evolução do aluno.

O mesmo acontecia com FitSchool. Porém, com menor impacto. A grelha de valores foi elaborada em conjunto com o meu colega de NE, após a primeira realização desta bateria de teste. Visto que sempre priorizamos a evolução do aluno, retiramos os valores negativos, ou seja, foi criada uma grelha de valores numa escala de 10 a 20 valores, consoante os resultados obtidos pelos alunos. Embora o produto final continuasse a ter mais peso, a evolução do aluno conseguiria ser reconhecida.

O FitSchool é uma bateria de testes que engloba um circuito de estações com exercícios de TRX (15 repetições para cada membro superior), lançamento da bola medicinal (15 repetições), plataforma de equilíbrio (15 repetições), agachamento com *kettlebell* (15 repetições), saltos com corda (30 repetições), *burpees* (15 repetições) e sprint final. O objetivo era que o aluno realizasse o circuito com a melhor técnica e o mais rápido possível.

Quer no FitEscola quer no FitSchool, foi necessário apelar à motivação dos alunos para não desistirem e tentaram efetuar com a melhor performance possível, principalmente na última bateria de testes mencionada, por ser mais exigente.

“Neste teste, houve muitos alunos que perderam as forças nas pernas e, em conversa com o professor cooperante, chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos estava a realizar os exercícios em apneia, o que levou a que no final do teste tivessem quebras nas pernas, por acidose muscular e realizá-lo na intensidade máxima e caíssem. Para além disto, penso que os alunos não estavam preparados para um circuito contínuo e que todos os exercícios envolvessem trabalhar os MI. Penso, também, que os burpees deveriam ser realizados início do circuito, pois é exercício que exige muito dos alunos e complicado de se realizar quando o executante já se encontra cansado/exausto, o que também contribui para a perda de forças nas pernas no final do circuito.”

(Diário de Bordo – FitSchool, 24 de novembro de 2017)

“(...) neste período pedi aos alunos que antes de iniciarem a sua vez no circuito dessem 5 voltas em corrida e aquecessem, o que fez com que não houvesse essas quebras. Para além disto, penso que os alunos se prepararam ao longo das aulas, por termos envolvido no treino funcional as estações do fit school, embora ainda tenhamos de trabalhar a técnica e a respiração em todos os exercícios.”

(Diário de Bordo – FitSchool, 9 de março de 2018)

Ao longo dos três períodos, foi notório uma evolução na maioria dos alunos da minha turma residente em ambas as baterias de testes, devido à implementação de um circuito de treino funcional, em todas as aulas, como ativação geral. Porém, no 3º período, a maioria dos rapazes piorou o tempo do FitSchool. Talvez por nesse período não ter sido efetuado o circuito de treino funcional em todas as aulas, por estas decorrerem, maioritariamente, no exterior, e por incidir na fase mais importante dos campeonatos das modalidades que praticam fora do horário escolar, o que poderá justificar o cansaço apresentado durante a execução.

4.2.6.4. Semana Aberta – Torneio de Basquetebol

O Torneio de Basquetebol foi realizado na semana aberta, no dia 9 de fevereiro de 2018, pelas 14h00. Foi organizado e dinamizado por mim e pelo meu colega de estágio, contando com a colaboração dos alunos do CDP e de alguns professores do grupo de EF. Este torneio foi direcionado a todas as turmas do 3º ciclo do EB do AEV. Os alunos teriam de se inscrever junto do seu docente de EF em equipas de 5 jogadores, contendo elementos dos dois sexos.

No que diz respeito à preparação do torneio, as tarefas foram igualmente divididas. Efetuamos o cartaz (Anexo V), que foi posteriormente colocado nos diferentes pavilhões da escola, a calendarização dos jogos, a grelha das equipas e os respetivos grupos, o organograma do torneio, que era preenchido durante o decorrer do mesmo, e as etiquetas para localizar os campos de jogo. O torneio

consistiu numa fase grupos e numa posterior fase de eliminar. Os grupos foram organizados de modo a conter, pelo menos, uma turma de cada ano de ensino.

Relativamente às fichas de jogo, foram utilizadas as mesmas que as do desporto escolar e o regulamento do torneio, recorremos ao do ano anterior. Os jogos eram realizados em situação de 3x3 e em meio campo. Todos os cestos pontuavam 2 pontos e, após o mesmo ou após uma interceção, a equipa com posse de bola, teria de transportar a mesma até ao meio campo para poder iniciar o ataque. As restantes regras eram idênticas às da modalidade de basquetebol.

Em relação à organização, havia quatro campos e cada um continha uma mesa de jogo com dois elementos (1 registador e 1 marcador de pontos) e um árbitro, tendo estas funções sido exercidas pelos alunos do CDP. O tempo de jogo era contabilizado pelo mesmo professor no campo 1 e 2 e, por outro, no campo 3 e 4. Eu fiquei responsável por coordenar o campo 1 e 2 e o meu colega pelo campo 3 e 4.

Contudo, nem tudo correu como o previsto durante o desenrolar do torneio.

“Reunião de Núcleo de Estágio - Hoje falamos do modo como decorreu o torneio. Apresentei a minha opinião de que houve uma falha de organização inicial, pois o campo 3 e 4 iniciou o torneio mais tarde que o campo 1 e 2 e que a ausência de duas equipas condicionou o torneio, no sentido de organizativo. Isto porque, no campo 3 e 4, a fase de grupos terminou mais cedo e, só me foi transmitido a ausência de duas equipas a meio da fase de grupos, porque fui ver os resultados no campo 3 e 4 e verifiquei que não estavam a decorrer jogos. Houve uma falha de comunicação entre mim e meu colega de NE. Outra situação, foi o decorrer do torneio de andebol ao mesmo tempo que o nosso torneio, pois houve equipas que tinham elementos a participar em ambos os torneios, assim como os árbitros, o que influenciou um pouco a organização. Quando me apercebi que os jogos da fase de grupos, no campo 3 e 4, tinham terminado, enviei para os mesmos os jogos que faltavam no campo 1 e 2, com o objetivo de tornar o torneio mais dinâmico e as equipas não

ficarem muito tempo em espera. Porém, não havia árbitros para arbitrar, pelos mesmos se encontrarem a participar no torneio de andebol.

No entanto, embora tenham acontecido estes imprevistos, foi um torneio bem estruturado e bem conseguido. Todas as equipas se respeitaram e apresentaram um nível elevado de fairplay. Pois verificou-se isso na final, entre uma equipa de 9ºano e uma equipa de 7ºano, tendo a equipa de 9ºano dado oportunidade à equipa de 7º de jogar e de marcar cestos, embora se verificasse uma clara diferença de níveis. Penso que todos os alunos se divertiram e que gostaram de sentir esta experiência.”

(Diário de Bordo – Reunião de NE, 16 de fevereiro de 2018)

4.2.6.5. Palestra de Educação Sexual

Na primeira reunião de conselho da minha turma de 10º ano, após o início do ano letivo, foi mencionado pela DT que constava no plano educativo do 10º ano que cada docente deveria destinar uma aula da sua disciplina para abordar o assunto da sexualidade.

Em reunião de NE, eu e o meu colega de estágio comunicamos ao PC que não nos sentíamos à vontade de abordar os alunos sobre esse tema, tendo eu sugerido realizarmos uma palestra para as três turmas do PC. Fiquei responsável por encontrar alguém especializado na área para orientar a palestra.

Quando cheguei a casa, peguei no meu telemóvel e liguei a uma amiga de longa data, que tinha acabado de terminar a sua licenciatura em enfermagem:

- Estou?

- Estou Rita. – atendeu a Ana.

- Então, tudo bem? – perguntei-lhe eu.

- Sim, está tudo bem. Porque é que me estás a ligar? – questionou-me ela.

- Preciso de um grande favor teu. – disse-lhe eu. - Estarias disponível para orientar uma palestra sobre a sexualidade às três turmas de 10º ano do meu PC?

- Depende, o que me dás em troca? – negociou a Ana.

- Pago-te um jantar com muitas batatas fritas como tu adoras. – tentei eu convencê-la.

- Deixa-te disso. – referiu ela. – Sabes que será um prazer dirigir essa palestra. Só preciso que me digas quais são os conteúdos que queres expor aos teus alunos para poder organizar a apresentação. Eu já tenho algumas que realizei durante o meu estágio, por isso será uma tarefa simples.

- O que eu, o meu colega de NE e o PC pensámos foi entregar um papel aos nossos alunos, onde colocavam em anónimo uma ou mais questões ou um tema que gostariam de esclarecer. Que achas? – pedi eu a sua opinião.

- Parece uma boa ideia. Assim a palestra vai de encontro às suas necessidades. – averiguou ela. – O que posso fazer é organizar uma apresentação onde abordo a sexualidade de uma forma global e depois torná-la mais específica, consoante as questões e dúvidas dos teus alunos. Assim que recolheres essas informações, envia-me para poder preparar-me.

- Claro que envio. – confirmei eu. – Obrigada Ana e o jantar fica pago, até porque te estou a dever muitos.

- O que eu não faço por ti, Ana Rita?! Olha, eu agora vou trabalhar, depois vamo-nos comunicando. Beijinho. – disse ela, desligando a chamada.

A palestra de educação sexual decorreu no dia 16 de março de 2018 e foi orientada para quatro turmas de 10º ano, tendo um professor de matemática nos perguntado se a sua turma também poderia participar. A resposta foi positiva, contudo, devido a questões logísticas e temporais, não nos foi possível abranger todas as turmas de 10º ano.

“Esta palestra teve como tema “Eu, Tu e a Sexualidade, sem Tabus e Preconceitos” e foi coordenada por uma enfermeira, convidada pelo núcleo de estágio. Foi dividida em duas sessões: a primeira das 15h15 às 16h45, para a turma do Flávio e para a turma de outro professor da escola, e a segunda das 17h00 às 18h30, para a minha turma e para a outra do meu PC. A palestra foi bastante positiva e a palestrante preparou-se bem, tendo correspondido a todas as dúvidas e questões colocadas pelos alunos, seja na forma de anonimato seja presencialmente. O ponto menos positivo foi, na minha opinião, o barulho efetuado pelos alunos na primeira sessão. O facto de ser um auditório, já era complicado ouvir-se a

palestrante por não haver microfones, contudo, o barulho dificultou ainda mais essa questão. Tanto eu como o meu colega de estágio, fomos controlando o comportamento dos alunos, o que fez com que a palestra tivesse corrido dentro da normalidade. Penso que os alunos saíram esclarecidos relativamente ao assunto sexualidade.

No que diz respeito à organização, foi uma tarefa simples de se organizar, tendo apenas como dificuldade a disponibilidade da enfermeira, devido à mesma se encontrar a trabalhar em Lisboa e ter um horário rotativo, o que fez com que nós só pudéssemos marcar a palestra apenas com uma semana de antecedência.”

(Diário de Bordo – Palestra de Educação Sexual, 16 de março de 2018)

4.2.6.6. O Cartaz

O cartaz (Anexo VI) foi um trabalho proposto, pela docente da unidade curricular de EP, para exposição nas VII Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional da FADEUP. Este cartaz foi elaborado por mim e pelo meu colega de NE e teve como tema a avaliação em EF. Decidimos colocar questões reflexivas aos leitores, tendo as mesmas surgido durante o nosso EP na ESV.

Ao longo deste relatório, já foram refletidas algumas das questões colocadas no cartaz. Por este motivo, irei centrar-me, apenas, na questão 5 apresentada no poster que envolve os critérios de avaliação da ESV.

Em todas as reuniões de conselho de turma, era pedido a todos os docentes que trabalhassem a pontualidade com os alunos, algo que era respeitado com rigor e exigência na nossa disciplina. Contudo, os critérios de avaliação das outras disciplinas poderiam influenciar com que o nosso trabalho não tivesse fruto no dia a dia dos discentes.

Nos critérios de avaliação, a pontualidade estava inserida no parâmetro das atitudes e valores. Porém, este parâmetro não tinha o mesmo valor em todas as disciplinas. Enquanto que na EF correspondia a 25%, nas restantes variava entre os 5% e os 10%.

Embora concorde que as atitudes e valores tenham mais peso na disciplina de EF, com o objetivo de beneficiar os alunos que possuem limitações,

não concordo que a pontualidade, assim como a assiduidade, estejam inseridos neste parâmetro, pelo menos desta forma. Apesar de não ter realizado um estudo sobre esta tema, esta discrepância entre EF e as restantes disciplinas, poderá levar-me a dizer que os alunos se esforçam mais na pontualidade e que influencia o seu comportamento em EF, visto que é a disciplina onde este parâmetro tem mais peso. Com isto, se um dos objetivos da escola é que os alunos se tornem pontuais em todas as disciplinas, sou da opinião de que os critérios de avaliação devem ser todos reavaliados e reformulados, com o objetivo de que, pelo menos, a pontualidade e a assiduidade sejam valorizadas de igual modo em todas as disciplinas. Uma sugestão que foi transmitida pelo meu NE ao conselho pedagógico e que será averiguada para próximo ano letivo.

4.2.6.7. A Despedida – Atividades ao ar livre

Eu e o meu colega de NE, planeamos uma visita de estudo para todas as turmas do meu PC, no parque da cidade do Porto, com o objetivo de unir o desporto ao lazer, dando oportunidade de todos os alunos desfrutarem uma atividade diferente fora do contexto escolar, abstraindo-se do *stress* escolar como, por exemplo, a pressão colocada pelas avaliações e estudos. Para além deste, também tínhamos como objetivo realizar uma despedida diferente do NE da FADEUP com os seus alunos, visto que a visita seria efetuada no último dia de aulas, 15 de junho de 2018.

A atividade ocupava o dia todo, o orçamento seria, apenas, o preço do transporte e as atividades a serem realizadas ficariam à nossa responsabilidade. No entanto, não nos foi autorizada a realização desta visita. Primeiro, porque no mesmo dia decorria a caminhada e, segundo, porque a proposta foi apresentada à direção da ESV perto da data, o que nos impossibilitou a sua antecipação para não prejudicar o processo de avaliação das restantes disciplinas. Por este motivo, sugerimos aos alunos que efetuássemos a atividade, em forma de convívio, após o término das aulas, dia 22 de junho de 2018. Alertámos, também, aos discentes que se encontravam sob a sua responsabilidade, devido ao ano letivo ter terminado.

Como já tínhamos previsto, nem todos alunos foram à atividade. Ou por estarem de férias ou por já possuírem outros compromissos. Contudo, a atividade foi realizada com os discentes que puderam comparecer.

Devido ao mau tempo da parte da manhã, não nos foi possível efetuar o caça ao tesouro. Optamos por jogos de cartas e de tabuleiro, conversar e de antecipar a hora de almoço, num espaço abrigado. Na parte da tarde, obtivemos ótimas condições climáticas, o que nos permitiu realizar um jogo de interação entre os alunos das diferentes turmas, um jogo de futebol, um jogo de voleibol e, para terminar o dia, um mergulho na praia de Matosinhos.

Posso afirmar que foi um dia espetacular, cheio de vivências, emoções e partilhas de experiências e que, tanto eu, como o meu colega de estágio, deixamos de lado o nosso papel de docente, embora os alunos nos respeitassem de igual modo. Foi um momento em que nos demos a conhecer por completo enquanto pessoas.

4.2.7. Sextas-feiras Mágicas

Foi no início do 2º período que iniciei o estudo de caso, que será relatado no 5º capítulo. Este foi realizado todas as sextas-feiras com uma aluna da turma do meu PC. Porém, a partir da segunda sessão, estas sextas-feiras deixaram de ser destinadas, somente, ao estudo de caso. A aluna começou a vir acompanhada pelos restantes colegas de turma, tornando aquele momento numa aula de apoio à disciplina de EF.

Como o foco foi sempre o estudo de caso, eram os alunos que orientavam as suas sessões de apoio. Optaram pela modalidade andebol, elaboravam os seus próprios exercícios e eu atuava, apenas, para melhorar as suas performances e para ajustar os exercícios, consoante os seus objetivos.

Quando, por algum motivo, a aula não poderia acontecer no horário previamente estabelecido, os alunos pediam-me para dar a aula de apoio mais tarde, o que só demonstrava que, para eles, estas sessões eram um prazer, apesar de nunca ter sido uma obrigação.

No 3º período, para além do trabalho específico do estudo de caso, inseri a minha aluna nos mesmos exercícios que os restantes alunos, visto que a

modalidade de andebol iria ser lecionada com mais rigor nesse período. Também serviu para aumentar os seus níveis de motivação para a prática.

Posso dizer que estas sextas-feiras foram mágicas, porque tiveram *transfer* nas aulas de EF e nos respetivos momentos de avaliação, pois foi notório a progressão que os alunos tiveram na disciplina, graças a estas aulas extras, algo que foi destacado pelo meu PC. A partir do 3º período, após as sessões de apoio, os alunos começaram a fazer questão que almoçasse com eles na escola, o que levou a que as relações entre professor-aluno se desenvolvesse positivamente nesta turma.

4.2.8. De Professora, a Porto de Abrigo dos Alunos

Ao longo do EP, consegui ter a perceção de que a ESV continuava com os mesmos problemas que senti durante o meu ensino obrigatório.

- A escola é a mesma. – pensei eu. – A maioria dos docentes continua com o papel de lecionar somente a aula; questiona as atitudes dos discentes, sem se preocuparem, sem se envolverem e sem conhecerem as suas razões.

Devido a estes aspetos, percebi a importância de criar uma relação horizontal de forma a colmatar as dificuldades, fragilidades que os discentes apresentavam em determinados momentos; a importância de me mostrar como uma pessoa que se preocupa, que quer saber e que contribui em solucionar os problemas dos alunos; a importância de criar uma relação de confiança, uma vez que acredito que, deste modo, o desenvolvimento é maior e melhor, tanto na(s) disciplina(s) como na vida pessoal de todos, incluindo a minha.

Acredito que um docente tem um dever maior do que aquele que, muitas vezes, é percecionado pela sociedade e comunidade educativa. Senti a vontade de trabalhar com alguns estereótipos entre o professor e aluno e de conhecer os alunos. O objetivo da minha intervenção não era unicamente a aula em si, mas as relações que podíamos desenvolver, a força e a importância que elas poderiam ter no desenvolvimento de cada um. Enquanto discente, senti ao longo do meu percurso, o quão valiosos eram os momentos em que um docente se disponibilizava para ajudar além da aula, a preocupação que isso mostrava e o impacto que uma forte relação entre professor e aluno tinha na vontade de querer aprender e no empenho na(s) disciplina(s).

A aproximação entre mim e os meus alunos, foi acontecendo de forma natural, dentro e fora do contexto escolar. Para além de professora, permiti que os meus discentes me olhassem como a sua “amiga mais velha”. Na minha opinião, há momentos em que temos de deixar o nosso lado profissional de parte e sermos humanos com os alunos, permitir que eles conheçam o nosso “eu” pessoal, para que possamos conhecê-los do mesmo modo.

A partilha de experiências, de êxitos e fracassos, de alegrias e tristezas, foram acontecendo nas aulas, nos intervalos, após horário escolar ou, até mesmo, quando os encontrava no café mais próximo da escola. Tornei-me em mais um dos pilares e porto de abrigo dos discentes. A construção de uma zona de conforto entre mim e os meus alunos, abriu portas aos seus desabafos, pedidos e conselhos para solucionarem os seus problemas escolares e pessoais. Em algumas circunstâncias, tive a necessidade de colocar o papel “Professora Rita” de parte para ser, somente, a “Rita”. Consegui distinguir as situações em que os alunos necessitavam do meu apoio do meu lado mais humano das situações em que meu lado profissional era suficiente.

Esta forte relação fez com que os alunos adotassem um melhor comportamento na disciplina de EF. Já os conhecia melhor e conseguia ter a perceção do porquê de uma determinada reação. Se um aluno não se sentia predisposto para a prática, a minha simples presença começou a motivá-los para a disciplina, ou seja, comecei a sentir que também vinham para a aula por minha causa, promovendo, desta forma, um ótimo ambiente para a prática.

Contudo, durante a minha experiência em momento algum, coloquei de lado, ou desvalorizei a hierarquia presente na instituição, acredito nela e, na importância da mesma. Foi importante para mim perceber a minha posição nessa hierarquia, colocar-se de uma forma justa, tanto para mim, como para os discentes, como com os restantes profissionais. Ser professor não implica abuso de poder. Acima de tudo, acredito que o docente deve estar implicado na ação, deve estar verdadeiramente envolvido, deve ser genuíno e sincero com o outro, pois dessa forma será mais fácil alcançar os objetivos de todos e o corta-mato foi um dos exemplos disso. O professor deve ser visto como um líder, não como um chefe que manda na aula e nos alunos.

4.2.9. Conselho de Turma

As reuniões de conselho de turmas são essenciais para o desenvolvimento do estudante estagiário, pois é nestas que irá ter uma percepção do desempenho da turma numa forma global e que terá acesso ao planeamento anual de atividades dos seus alunos.

A primeira reunião, realizada antes do início do ano letivo, serviu para conhecer os docentes que integravam o conselho de turma, assim como a DT e algumas questões importantes de cada discente.

A segunda reunião decorreu em outubro. Contou com a presença dos dois representantes dos encarregados de educação e com os dois representantes dos alunos. Esta reunião visou a entrega de um documento com a caracterização detalhada de todos os elementos da turma. Foi pedido à DT para comunicar o encarregado de educação de uma aluna, por esta ter crises frequentes de ansiedade, nomeadamente, nas disciplinas de português e de físico-química A. Também foi comentado o desempenho da turma, sendo vista como uma turma barulhenta, exceto nas aulas de físico-química A e de EF, e que uma das estratégias seria separar alguns alunos na sala de aula. Os resultados nas avaliações realizadas até ao momento, também foi um tema desta reunião. De uma forma geral, não foram muito positivos, o que me surpreendeu, por não possuir essa percepção e por a turma ter ido além das minhas expectativas, na minha disciplina, algo que foi referido ao conselho de turma.

A terceira reunião teve como objetivo a classificação das notas de cada aluno, relativamente ao 1º período.

“Nesta reunião, posso afirmar que por um lado fiquei contente por ter verificado que a nota de educação física beneficiou a média de todos os alunos, visto que foi a classificação mais alta de todos os alunos relativamente às outras disciplinas, por outro lado, fiquei desiludida com as classificações que a turma obteve às outras disciplinas. Quatro alunos obtiveram 5 negativas, dois alunos obtiveram 4 negativas, um aluno obteve 3 negativas, outro obteve 2 negativas e quatro obtiveram 1 negativa, sendo que, no total, 12 alunos têm pelo menos 1 negativa. Na minha opinião, a turma ter 7 alunos com 3 ou mais negativas é número

preocupante, pois será um aspeto que todo o conselho de turma terá de trabalhar para melhorar o desempenho destes alunos, visto que estão em risco de chumbar o ano.

Creio que faz parte do papel da diretora de turma conversar com os pais destes alunos, para perceber o que se está a passar e definir estratégias para combater este mau rendimento. É verdade que houve estratégias que foram definidas, assim como trabalhar a autonomia, dar apoio aos alunos com mais dificuldades, entre outras. Contudo, penso que passa por nós, professores, cativarmos os alunos para a aula. Se conseguirmos cativar os alunos, conseguimos que eles atinjam uma boa classificação com mais facilidade.

Por fim, analisando as médias, as disciplinas que os alunos precisam de trabalhar mais são as disciplinas específicas (matemática e físico química) e a disciplina de português, tendo a disciplina de educação física alcançado a média mais alta, o que reflete também que estou a fazer um bom trabalho. Relativamente à média geral, a turma neste momento encontra-se nos 13 valores, sendo que se os alunos se empenharem nos próximos períodos, poderão alcançar uma melhor classificação.”

(Diário de Bordo – Reunião de Conselho de Turma, 19 de dezembro de 2017)

A quarta reunião teve o mesmo objetivo que a anterior, mas a respeito do 2º período. Houve uma melhoria no rendimento geral da turma, contudo, 6 alunos ainda se encontravam em risco de não transitarem para o 11º ano, apesar de alguns destes informarem a DT que iriam mudar de curso. No final da reunião, o tema do mau ambiente existente na turma foi debatido, por ter surgido de forma repentina, tendo a DT me pedido para trabalhar com eles nesse sentido, por sentir que eu era o elemento mais próximo da turma e por os alunos confiarem muito de mim. Algo que foi correspondido com sucesso.

Tal como a terceira e quarta reunião, a quinta e última visou a classificação final do ano letivo. Por questões de greves e de constantes alterações de datas da reunião final, não me foi possível comparecer à mesma, por não me encontrar no Porto nesse dia. Contudo, tive a preocupação de me

informar com o meu PC sobre a reunião. O rendimento da turma teve uma melhoria significativa em todas as disciplinas, porém, 5 alunos não transitaram para o 11º ano, algo que já estava previsto pelo conselho de turma. Para além de conversar com o PC, tive a oportunidade de conversar com a DT por chamada, para lhe agradecer, mais uma vez, pelo seu apoio. Recebi também um agradecimento da sua parte, por ter conseguido criar um ótimo ambiente na turma.

4.3. Área 3: Desenvolvimento Profissional

Num belo domingo de sol, fui com a Bea a Matosinhos comer um crepe. Já fazia parte dos nossos domingos cometer este pecado no sítio do costume. Sentamo-nos e, por sermos clientes habituais, o funcionário já sabia de cor os nossos pedidos.

- Um crepe com *nutella* e um crepe com chocolate, certo? – confirmou o funcionário.

- Certo! – respondemos as duas em coro.

Enquanto esperávamos pela confeção dos nossos pedidos, a Bea questionou-me:

- Então? Como vai esse relatório de EP?

- Já falta pouco, estou a escrever a área 3. – respondi-lhe eu, com o entusiasmo de quase a terminar.

- Área 3? Isso consiste em quê? – perguntou-me ela.

- *“Esta área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.”* (Normas, 2017). Percebeste? – retorqui eu.

- Percebi, mas explica-me isso melhor! – pediu-me a Bea.

- Tem como objetivo criar hábitos de investigação, reflexão, ação. Ou seja, fazer com que o estudante estagiário entenda que é fundamental para o seu desenvolvimento profissional fortalecer estas rotinas através do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros meios de desenvolvimento profissional (Normas, 2017). – esclareci-lhe eu.

- E tu crescestes enquanto profissional? Não me acredito, Ana Rita. – comentou ela, provocando-me.

- Sim, Beatriz, não entendo essa tua surpresa. - respondi-lhe eu à sua provocação. – E quer saber como é que eu cresci? Através de momentos de partilha, agendados pelo PC, com o NE. Nestas reuniões, comentávamos em conjunto as nossas experiências, assim como partilhávamos as nossas opiniões no papel de observador, tendo isto promovido para resolvermos e superarmos alguma falha existente nas nossas aulas, na sua gestão, nas UD e planos de aula ou, até mesmo, no nosso comportamento e dos alunos. É verdade que, esta partilha com o meu colega de estágio, também acontecia sem ser necessário marcar uma reunião como, por exemplo, nos intervalos, durante o decorrer da aula ou até mesmo pelo *Facebook*. Contudo, era nas reuniões marcadas pelo PC e com a sua presença que nos sentíamos mais à vontade para opinar sobre a atuação um do outro.

- E com os restantes professores de EF lá da escola? Não conversavas? – interrogou-me a Bea.

- Não de uma forma frequente, mas sim, conversava. Embora partilhasse mais com os que tinha mais proximidade, principalmente, com aqueles que foram nossos professores quando frequentamos a ESV. – referi-lhe eu. – Havia uma preocupação maior por parte desses docentes, em saber como estava a correr o meu EP e, nesses momentos, trocávamos experiências, conselhos e críticas. Esta partilha foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional, para que conseguisse aliar as diferentes conceções com a minha aprendizagem.

- E como é que desenvolveste o poder argumentativo e comunicativo? Penso que são competências necessárias na profissão que queres exercer. Já para não falar que tens algumas dificuldades nesse campo. – afirmou ela.

- No que toca a esse assunto, posso destacar o PFI, as sessões promovidas pela FADEUP e a unidade curricular de tópicos. Penso que foram três momentos onde tive a oportunidade de evoluir nessas competências que referiste. Por outro lado, as reuniões de NE, com a presença do PC, e o próprio relatório de EP também tiveram um papel importante. – comentei eu. – No que diz respeito o desenvolvimento profissional, no âmbito das atividades e experiências, foram todas aquelas que organizei e dinamizei e que tive todo o

prazer de as referir e descrever, ao longo da área 1 e da área 2 do meu relatório de EP.

- Falaste também que tinhas de realizar investigação durante o EP. Um professor-investigador? Porquê isso na docência? Esse trabalho não cabe só aos cientistas e polícias? – questionou a Bea, confusa.

- Não Bea! – ri-me eu da parvoíce que ela disse. – *“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”* (Alarcão, 1995, p.6).

- Desculpa a minha ignorância, Rita. – desculpou-se ela.

- Faz parte do desenvolvimento profissional, o lado de investigação. Eu, por exemplo, realizei um estudo de caso, que falaremos depois, que me permitiu entender melhor o ensino.

CAPÍTULO 5

ESTUDO DE CASO

5. A influência do trabalho específico, para as aulas de Educação Física: Estudo de caso num portador de uma doença rara

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar se uma sessão extra à aula de Educação Física tem influência no rendimento de um portador com uma doença rara, denominada como Síndrome de Silver-Russell. Visou, também, o aumento dos níveis de motivação e autoestima da aluna participante que faz parte de uma turma de 10º ano. Foram utilizados como instrumentos: um circuito de coordenação motora, um questionário e as baterias de testes do MABC-2, do FitEscola e do FitSchool. A análise dos dados assumiu métodos qualitativos e quantitativos, bem como a estatística descritiva. Os resultados evidenciaram que o trabalho específico teve impacto no rendimento da aluna, nas aulas de Educação Física; que houve um aumento nos índices de motivação e autoestima e que o participante adquiriu hábitos de atividade física.

Palavras-chave: Síndrome de Silver-Russell; Atividade Física; Motivação e Autoestima.

ABSTRACT

The concept of this study is to verify if an extra session to the class of Physical Education has influence on the performance of a student with a rare disease denominated Silver-Russel Syndrome. It also aimed the increasing levels of motivation and self-esteem of the female student of the 10th grade class. As form of appreciation were used a motor coordination circuit, a quiz and a test batteries of MABC-2, FitEscola and FitSchool. The data analyses were qualitative and quantitative as well as descriptive statistics. The results have evidenced that the specific work had impact on the performance of the female student in the classes of Physical Education, there was a raise in the indexes of motivation and self-esteem and the participant acquired habits of physical activity.

Keywords: Silver-Russell Syndrome; Physical Activity; Motivation and self-esteem.

5.1. Introdução

O presente estudo baseou-se nas minhas vivências pessoais e por ser portadora de uma deficiência auditiva bilateral profunda, o que me obrigou a recorrer ao uso de próteses auditivas, para que conseguisse escutar de forma eficiente. Devido a esta limitação e a um baixo nível de autoestima, encarar algumas situações menos positivas e comentários alheios durante a minha infância, só foram possíveis graças à forte rede de suporte que me acompanhava (família, amigos, treinadores e professores).

Ser portador de uma deficiência/doença requer um nível elevado de autoconfiança para ultrapassar os complexos impostos pelo próprio paciente, bem como os olhares preconceituosos da sociedade. A opção de se refugiar num mundo isolado de comentários pejorativos e de pessoas ocas, egocêntricas ou insensíveis, não pode nem deve ser uma decisão tomada por um indivíduo que possuía uma deficiência/doença.

A envolvimento de pessoas que me protegiam, que me faziam sentir confortável e que me transmitiam confiança, bem como as minhas conquistas pessoais, fez com que a transformação da minha limitação se tornasse na minha principal motivação a partir dos meus 20 anos.

Um portador de uma deficiência/doença não pode nem deve sentir-se inferior à sociedade. Antes pelo contrário, deve provar ao mundo que o rodeia que as suas limitações, sejam elas quais foram, não são o seu limite.

Segundo Dunn (1980), o desporto dá permissão ao indivíduo com deficiência/doença provar à sociedade que deficiência/doença não possui o mesmo significado que invalidez, desenvolvendo a sua imagem através da junção do psicológico ao fisiológico. Defende, também, que o desporto é um forte agente na integração de um portador com deficiência/doença na comunidade e que se encontrar motivado para atividade física, o valor terapêutico, psicológico e o conceito de normalização estão implícitos.

Por este motivo, o presente estudo foi efetuado com uma adolescente que possui uma doença rara, denominada como Síndrome de Silver-Russell (SRS), e, de uma forma breve, é uma doença que afeta o crescimento e que implica dificuldades ao nível da coordenação motora, equilíbrio e resistência aeróbia.

A coordenação motora é a habilidade de utilizar movimentos complexos de forma exemplar e que requisitam o mínimo de força (Idla cit. Choon, 2015). É fundamental no dia a dia do indivíduo, assim como nas diversas modalidades desportivas e recreativas. Meinel e Tittel et al. cit. Choon (2015) revelam a importância da coordenação motora no domínio e no aperfeiçoamento da prática do movimento, mencionando os benefícios que esta traz à pessoa ao nível do processo de aprendizagem, na fala, na escrita, bem como no alcance de ótimos resultados desportivos.

No que diz respeito ao equilíbrio, este é considerado como uma conjugação de capacidades estáticas e dinâmicas, que envolvem o controlo postural e o desenvolvimento de habilidades motoras como o motor de toda a ação discriminada do corpo, algo que tem influência na coordenação motora (Neto, 2002).

Zintl (1991) e Bangsbo (1994) definem a resistência aeróbia como a capacidade de efetuar exercício durante um longo período de tempo, de realizar repetições de exercícios com elevada intensidade, de mantimento da precisão e eficácia nas habilidades durante a realização de ações, que envolvam potência elevada e de recuperação rápida.

Este estudo de caso, por um lado, serviu para promover à portadora de SRS o aumento dos níveis de coordenação motora, equilíbrio e resistência aeróbia, com o propósito de atingir um melhor rendimento nas aulas de EF, através de um trabalho específico numa sessão extracurricular. Por outro lado, teve como objetivo o desenvolvimento da sua motivação e autoestima, através da atividade física, aprendendo, desta forma, a encarar a sua doença e a vida com normalidade.

O facto desta aluna ter despertado a minha atenção desde o primeiro dia e de me ter recordado das minhas vivências passadas, foi o verdadeiro impulsionador deste estudo. Após vários contactos com a aluna, percebi que ela estava a sentir-se como eu quando tinha 16 anos. Já que não consegui viver essa idade sem medo da opinião da sociedade, que a minha verdadeira conquista deste estágio fosse dar a oportunidade àquela jovem ser quem eu gostaria de ter sido quando tinha a sua idade, independentemente das limitações que possuía.

5.2. Enquadramento Teórico

5.2.1. Doença de Síndrome de Silver-Russell

O SRS é um distúrbio raro e reconhecido, caracterizado por infeções intrauterinas e pós-natais, um retardo no crescimento com características clínicas identificáveis, macrocefalia associada à característica de face triangular e dificuldades de alimentação, bem como outras características craniofaciais adicionais. O diagnóstico clínico associado a uma causa molecular é identificável em aproximadamente 60%–70% dos pacientes. A micrognatia e os lábios finos com inversão dos cantos, tal como a hiperidrose e hipotrofia muscular com assimetria corporal são também sintomas característicos da doença. Ocorre um atraso no encerramento da fontanela anterior, luxação do quadril e hipoplasia da mandíbula (Kaissi et al., 2015).

A SRS é uma desordem clínica e geneticamente heterogénea. Cerca de 7-10% dos casos são devido a um defeito num gene denominado por disomia uniparental materna (DUP), localizado no cromossoma 7. Até 50% dos casos, têm defeitos de metilação no cromossoma 11p15. Os restantes, assumem uma etiologia genética desconhecida. Modelos de herança ligados ao X, autossomia dominante e recessiva, já foram relatados. (Awaki et al., 2011).

5.2.2. Sintomas da Doença de SRS

Assimetria

A assimetria pode afetar o tronco, face e/ou membros e é visto em cerca de um terço dos pacientes de SRS (Wakeling et al., 2016).

Dificuldades alimentares

As dificuldades alimentares no início da infância, são uma das principais características de SRS. Os parentes dos portadores desta doença comentam, frequentemente, a falta de interesse e ausência de fome desde o nascimento. O

refluxo gastro-esofágico é relatado em 34%, aversão alimentar em 32% e esofagite em 25% dos portadores de SRS (Wakeling et al., 2016).

Transpiração excessiva e hipoglicemia

A transpiração excessiva é relatada em cerca de dois terços dos portadores, principalmente, na infância. Em alguns casos, existe também a evidência de hipoglicemia (Wakeling et al., 2016).

Anomalias congénitas

Estas incluem fissura palatina, cardiopatia congénita, anomalias genitais e defeitos nos membros. Cerca de 20% dos pacientes com síndrome apresentaram camptodactilia generalizada com artrogripose das articulações interfalângicas terminais. Clinodactilia do quinto dedo é significativamente mais comum do que na população em geral (Wakeling et al., 2016).

5.2.3. A influência da atividade física nos portadores de SRS

Embora não tenha encontrado nenhum estudo realizado sobre este tema, é do conhecimento da sociedade os benefícios da atividade física no dia a dia do indivíduo.

Segundo Warburton et al. cit. Oliveira (2018), a atividade física promove a saúde e é um meio recorrido pela medicina para tratamento de várias situações débeis e agravantes da saúde, como é o caso das doenças crónicas.

Jassen e Leblan (2010) e Timmons et al. (2012) salientam que a atividade física traz vantagens ao nível cardiovascular e músculo-esquelética, bem como ao desenvolvimento das habilidades motoras. Os autores referem, também, que atividade física é um agente promotor no controlo da adiposidade corporal e contribui para o alcance de uma vida saudável nas crianças. Biddle e Asare (2011) e Loprinzi et al. (2012) complementam os autores, anteriormente mencionados, ao afirmarem que a atividade física beneficia a saúde mental das crianças e que as ajudam a adquirir hábitos e rotinas saudáveis para obterem uma boa qualidade de vida na fase adulta.

A OMS (2010) indica que é recomendado que todas as crianças e jovens, entre os 5 e os 17 anos, devem efetuar, no mínimo, 60 minutos de prática de atividade física diária moderada a vigorosa, com o objetivo de obterem os benefícios de uma vida saudável.

Com isto, face à hipotrofia muscular que os pacientes de SRS exibem, a atividade física poderá estimular a formação de tecido muscular, melhorar a mobilidade destes pacientes (devido à assimetria dos membros e problemas articulares), bem como auxiliar no aspeto cognitivo, mais concretamente no campo da integração com as outras crianças, visto que o fator psicológico também é essencial (Wakeling et al., 2016).

A prática de atividade física estimula a libertação da hormona de crescimento, o que vai ser muito benéfico para estes pacientes. Uma das formas de tratamento do SRS, é com recurso esta hormona (Wakeling et al., 2016).

Antes de salientarmos a influência da atividade física ao nível da motivação e autoestima, é fundamental apresentar a definição destas duas componentes. O conceito motivação não possui um significado consensual, porém, Vanfraechem (1997) refere que esta é o principal influenciador da orientação e ação do comportamento da pessoa, tendo em conta as forças internas e externas relacionadas. Já a autoestima é definida como *“a avaliação que o indivíduo faz, e mantém, acerca de si próprio, expressando uma atitude de aprovação ou desaprovação e indicando o grau em que se considera capaz, importante e valioso”* (Vanfraechem, 1997, p. 26).

De acordo com Monteiro et al. (2014), a prática de atividade física é um agente promotor do desenvolvimento positivo no campo psicológico, visto que visa a elevação da autoestima e bem-estar ao combater doenças como a depressão.

5.2.4. Cuidados a ser considerados num portador de SRS

Tal como em todas as doenças, o SRS também possuiu alguns cuidados a ter em consideração no dia a dia de um portador desta doença.

A transpiração excessiva, pode levar a uma mais rápida desidratação. Deve-se avaliar os níveis de hipoglicemia, antes de se realizar atividades desportivas intensas. Devido às anomalias congénitas como cardiopatia,

defeitos nos membros que afetam a mobilidade da pessoa, é necessário ter em atenção que um portador de SRS possui articulações com uma menor amplitude de movimento que uma pessoa normal, logo os exercícios devem estar ajustados aos próprios, assim como não efetuar exercícios em que as suas limitações não permitem. As dores articulares como lombares podem ser frequentes e, por este por este motivo, não devemos colocar em prática exercícios que ponham em causa essa integridade.

Os pacientes de SRS, também, costumam ter aversão à alimentação, por isso, devemos incentivar o consumo de alimentos antes de qualquer prática física sobre observação. Estar atentos ao refluxo, também é outro cuidado a ter.

5.3. Metodologia

5.3.1. Objetivo do Estudo

O objetivo do presente estudo surgiu consoante as minhas vivências pessoais e preocupações numa aluna com SRS. Pretendi com este satisfazer as necessidades de um portador de uma doença rara e de responder a uma questão que me acompanhou ao longo da minha vida, *“se as aulas de apoio beneficiam os alunos nas disciplinas teóricas, porque não haver aulas de apoio aos discentes que têm limitações e/ou dificuldades na disciplina de EF?”*, sendo estes o objetivos gerais do estudo. Após observar e conversar com a aluna, definimos em conjunto os objetivos específicos:

- Objetivo 1: Analisar e aumentar os níveis de coordenação motora, equilíbrio e resistência aeróbia num aluno com SRS;
- Objetivo 2: Analisar e aumentar os níveis motivacionais e de autoestima num aluno com SRS;
- Objetivo 3: Verificar se uma sessão extra à aula de EF tem influência nas aulas de EF;
- Objetivo 4: Incutir hábitos de atividade física.

5.3.2. Caso de estudo

O estudo foi aplicado a uma aluna do 10ºano, da ESV, e frequentava a turma do meu PC, com aulas de EF à terça e quinta-feira, ambas no horário da 17h00 às 18h30. Para a obtenção de dados concretos, contei com a colaboração da aluna e do seu encarregado de educação, o pai.

A Slytherin¹⁶ tem 16 anos, 1,46 m e iniciou o estudo com 48 kg. Segundo o encarregado de educação, é uma pessoa pertencente a um grupo restrito de mais ou menos 500 casos documentados mundialmente e que desde a nascença, ainda durante a gestação, apresentou uma estatura e crescimento diminutos relativamente a qualquer outra criança. Não comia, porque não apresentava vontade para isso, e, conseqüentemente, foi necessário ministrar-lhe produtos de alto teor calórico para compensar essa lacuna. Refluxo de ácidos

¹⁶ Slytherin: nome fictício atribuído à aluna.

gástricos eram constantes, evitando, assim, a assimilação pelo corpo dos nutrientes, marcando ainda mais o deficiente crescimento natural do SRS. Foi necessário, ainda, a aplicação de uma sonda naso-gástrica para a administração dos alimentos, sendo esta deixada perto dos seus 3 anos de idade.

As consequências mais relevantes do SRS, além de outras, são exatamente a pequena estatura e pouca resistência, o que leva a que a Slytherin possuía menos resistência corporal, equilíbrio e coordenação motora do que as restantes crianças e jovens. Possui, ainda, todo o hemisfério corporal direito menos desenvolvido comparativamente ao esquerdo, levando a que apresente o membro inferior esquerdo mais curto em cerca de 14 mm.

A Slytherin referiu-me, ainda, que a doença lhe foi diagnosticada aos 6 meses, não contendo nenhum historial genético. Teve um défice no hipotálamo até aos 10 anos de idade, tendo a partir daí começado a alimentar-se identicamente a uma criança normal, com a colaboração de um acompanhamento de nutrição. Contudo, não efetua a refeição do pequeno almoço, justificando-se com a falta de apetite quando acorda.

O encarregado de educação alertou-me, também, para ter em atenção os exercícios que requeriam mais destreza física e resistência aeróbia, pois são os exercícios que a aluna irá apresentar mais dificuldades. Contudo, que deveria de os praticar, de acordo com as suas limitações.

É importante salientar, também, que a Slytherin apresenta dificuldades visuais, que é ambidestra no contexto manual e pedal e que não realiza nenhuma atividade desportiva extracurricular, embora já tenha praticado taekwondo durante um ano.

5.3.3. Procedimento de Recolha e Análises de Dados

Antes de iniciar o estudo e de recolher qualquer tipo de dados, convoquei uma reunião com a aluna e com o seu respetivo encarregado de educação, para lhes explicar em que consistia a investigação, qual o seu procedimento e objetivos e o porquê de efetuar o presente estudo. Esta reunião também serviu para pedir autorização ao encarregado de educação para a realização deste processo investigativo, pela aluna ser menor de idade e, desta forma, legitimar a minha análise. Foram-lhes garantidos o anonimato e a confidencialidade da

participante. A resposta foi positiva e ambos se mostraram disponíveis para colaborar com a minha pesquisa, visto que, deste modo, iria dar a conhecer o caso da Slytherin. Esta reunião foi, também, aproveitada para realizar a recolha de dados para a caracterização da participante, tendo o encarregado de educação me entregue um documento com todas as informações acerca da aluna.

Este processo iniciou-se no dia 5 de janeiro de 2018 e terminou no dia 8 junho do mesmo ano, com sessões de atividade física todas as sextas-feiras, das 10h15 às 11h45 ou das 11h00 às 12h30, consoante a disponibilidade da aluna.

No 2º período, as sessões concentraram-se apenas no trabalho específico do circuito de coordenação motora e, no 3º período, conjugou-se com exercícios da modalidade de andebol.

Foi efetuado por mim um questionário de resposta fechada à aluna, onde a avaliação seguia a escala de Likert (1 a 5), denominado como Questionário de Índices Motivacionais e de Autoestima (Anexo VII), com o objetivo de avaliar os seus níveis de motivação e autoestima. A Slytherin foi avaliada através de um circuito com estações por mim elaborado, que envolvesse coordenação, equilíbrio e resistência. A bateria de testes do MABC-2 foi aplicada na aluna e de respetiva análise, assim como as baterias de testes do FitEscola e do FitEscola. Todos estes testes foram realizados em 3 momentos (início, meio e fim) do estudo, à exceção da bateria de testes do MABC-2, que foi aplicada a meio, por falta de pesquisa da minha parte e desconhecer a existência deste instrumento no início do estudo de caso. Estava previsto, também, ser efetuada numa fase final do processo, porém, devido ao material da bateria estar ocupado por outrem, não foi possível a sua realização.

Com objetivo de dar mais pertinência a este estudo, conversei de forma constante com a duas colegas de turma próximas à Slytherin, que a acompanharam durante todo o seu percurso escolar, bem como o presente processo de investigação, de modo a atribuir mais confiabilidade à análise dos resultados dos níveis de motivação e autoestima da aluna. É importante também referir que o estudo de caso envolveu a minha presença em todas as suas aulas de EF, com o propósito de justificar se as sessões extras estavam ou não a influenciar o seu rendimento na disciplina.

Depois da aplicação de todos os instrumentos, os resultados foram organizados e submetidos a uma análise descritiva.

5.3.4. Instrumentos

Circuito de Coordenação Motora

“Diversas atividades levam à conscientização global do corpo, como andar, que é um ato neuromuscular que requer equilíbrio e coordenação; correr que requer, além destes, resistência e força muscular; e outros como saltar, andar, pular, arrastar-se, nadar, lançar, pegar e sentar” (Oliveira, 2008, p.41). Com isto, foi criado um circuito multi-componente, ou seja, que envolve a combinação de várias componentes, que segundo Toraman et al. (2004) desenvolve toda a funcionalidade global do corpo.

O circuito de coordenação motora (Anexo VIII) teve como objetivo desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio e a resistência. Era composto por 9 estações que exigia coordenação, equilíbrio, destreza manual e pedal, perícia e manipulação, orientação espacial e velocidade. Para desenvolver a resistência, a aluna começou por exercitar 10 vezes cada estação com 30 segundos de repouso, dando 3 voltas ao circuito. O número de repetições ou nível de complexidade de cada exercício foi aumentado de forma gradual, ao longo das sessões.

No momento de avaliação, a aluna teria de realizar o circuito de forma contínua, o mais rápido possível e com uma repetição em cada estação. Porém, se falhasse o objetivo durante uma determinada estação, teria de a iniciar de novo.

Movement Assessment Battery for Children 2 (MABC-2) (Henderson, Sugden, Barnett, 2007)

O MABC-2 tem como objetivo que os participantes demonstrem aprendizagem de diferentes habilidades motoras. Esta bateria de teste foi aplicada para avaliar a coordenação motora da Slytherin e detetar o nível de desempenho nas diferentes habilidades motoras em que foi posta à prova e,

desta forma, perceber quais as suas dificuldades (Henderson, Sugden, Barnett, 2007).

Foram aplicados os testes referente à faixa etária entre os 11 e 16 anos, respeitando o protocolo de cada um. Os mesmos encontram-se classificados em 3 categorias:

1ª – Destreza Manual (3 testes);

2ª – Atirar e Agarrar (2 testes);

3ª – Equilíbrio (3 testes);

As marcas alcançadas em cada teste, bem como em cada categoria, correspondem a resultados equivalentes padronizados por esta bateria de testes.

O resultado total final da aluna foi analisado de acordo com a tabela do MABC-2 referente ao valor total da marca. Este é equivalente a um resultado qualitativo, denominado como Sistema de Semáforos (vermelho, amarelo e verde). Cada cor corresponde a um determinado nível de desempenho, como podemos verificar na tabela abaixo apresentada.

Tabela 1 – Sistema de Semáforos do MABC-2

Resultado	Total da marca	Descrição
Zona vermelha	Valor inferior ou igual a 56	Dificuldade significativa na execução dos movimentos.
Zona amarela	Valor varia entre 57 e 67 inclusive	Alguma dificuldade em efetuar movimentos.
Zona verde	Valor superior a 67	Não apresenta dificuldades na execução de movimentos.

Questionário de Índices Motivacionais e de Autoestima

O questionário foi aplicado para averiguar os níveis de motivação e autoestima da aluna. Continha 10 afirmações na totalidade, onde 5 pertenciam à categoria da motivação para as aulas de EF e as restantes à categoria da elevação de autoestima através das aulas de EF e do presente estudo.

A opinião da aluna foi registada de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos (de 1 = nunca a 5 = sempre).

A análise dos resultados, será baseada na tabela por mim elaborada, denominada como tabela dos Índices de Motivação e Autoestima. Consoante a média da soma dos pontos em cada categoria, o resultado quantitativo obtido corresponderá a um resultado qualitativo. A análise qualitativa teve em conta as tarefas consoante Miles e Huberman (1994): a redução dos dados, a simplificação e transformação dos mesmos e a sua organização e apresentação.

Tabela 2 – Índices de Motivação e Autoestima

Resultado	Categorias	
	Motivação	Autoestima
[4,5 a 5]	Elevada	Elevada
[3,5 a 4,5[	Moderada a Elevada	Moderada a Elevada
[2,5 a 3,5[	Moderada	Moderada
[1,5 a 2,5[	Baixa a Moderada	Baixa a Moderada
[1 a 1,5[	Baixa	Baixa

Bateria de testes: FitEscola e FitSchool

O FitEscola e o FitSchool são duas baterias de teste aplicadas nos três períodos letivos, visando a avaliação da aptidão física. Os resultados obtidos pela aluna servirão para averiguar todas as sessões deste estudo influenciaram ou não o seu rendimento nas aulas de EF, bem como os seus níveis de resistência e de força.

É de salientar que os resultados que irão sofrer análise, serão o número de repetições alcançados nos testes vai vem, abdominais e flexões (FitEscola) e o tempo que executou no FitSchool, de modo a valorizar a evolução, ao invés

do produto final. O teste “senta e alcança” do FitEscola foi excluído do presente estudo, pois este não visa avaliar a flexibilidade.

5.4. Apresentação de Resultados

5.4.1. Circuito de Coordenação Motora

O circuito foi realizado em três momentos: no início do 2º período (1), no último dia do 2º período (2) e na penúltima sexta-feira do 3º período (3).

Antes de iniciarmos a análise dos dados, é importante esclarecer que não foi definido um objetivo a cumprir inicial, pois pretendi realizar uma avaliação diagnóstica à aluna. Posteriormente a esta, a aluna auto propôs os objetivos a alcançar nos próximos momentos de avaliação. Os resultados e os objetivos propostos pela aluna, constam na tabela abaixo apresentada:

Tabela 3 – Resultados e Objetivos do Circuito de Coordenação Motora

Circuito de Coordenação Motora		
Momentos da execução do circuito	Objetivo a cumprir (min.)	Tempo alcançado (min.)
1	-----	3.00
2	2.50	2.47
3	2.20	2.22

Através da análise da tabela acima apresentada, podemos verificar que a aluna evoluiu consideravelmente a partir do trabalho iniciado em conjunto com a mesma. Assim, podemos observar que no momento inicial de avaliação, a aluna demorou 3 minutos a completar o circuito, porém, a mesma auto propôs finalizar o circuito em 2 minutos e 50 segundos, no segundo momento de avaliação, tendo neste melhorado 13 segundos e alcançado o objetivo previamente estabelecido. No terceiro momento, houve uma melhoria de 25 segundos comparativamente com a avaliação anterior. Contudo, o objetivo a cumprir não foi atingido.

5.4.2. MABC-2

O MABC-2 foi realizado na primeira sessão de estudo de caso do 3º período. Antes de partirmos para análise dos resultados, é fundamental referir que, pelo motivo da aluna ser ambidestra, foi assumido como a mão preferida (MP) a mão direita e a mão não preferida (MNP) a mão esquerda. Para o pé preferido (PP) e para o pé não preferido (PNP), o critério foi o mesmo.

Nas tabelas que se seguem, são apresentados os resultados obtidos pela aluna e os respetivos resultados equivalentes padronizados pelo MABC-2.

Tabela 4 – Resultados parciais do MABC-2

	MABC-2							
	Testes		Resultado	Resultado Padrão			Percentil	
Destreza Manual	Girar pinos	MP	19 seg.	8	7	8	25	
		MNP	24 seg.	7				
	Triângulo com porcas e parafusos		42 seg.	6				
	Delinear Percurso 3		0 erros	12				
Atirar e Agarrar	Agarrar com uma mão	MP	4 vezes	3	6	3	1	
		MNP	6 vezes	9				
	Atirar bola para um alvo na parede		3 vezes	3				
Equilíbrio	Equilíbrio na trave com os dois pés		7 seg.	6		7	16	
	Caminhar em calcanhar – pontas para trás		12 passos	7				
	Saltos em ziguezague	PP	5 saltos	11	11			
		PNP	5 saltos	11				

Tabela 5 – Resultado total do MABC-2

MABC-2			
Resultado Total da Bateria	Resultado Padrão	Percentil	Resultado Qualitativo
58	6	9	Amarelo

Analisando a tabela 3, verifiquei que a Slytherin apresentou maiores dificuldades na categoria “atirar e agarrar”, havendo uma enorme discrepância comparativamente com os resultados padrão das restantes. Por conseguinte, a categoria de destreza manual foi a categoria que a aluna obteve mais êxito. Contudo, é importante destacar que, apesar de a aluna se assumir como ambidestra em várias modalidades desportivas e atividades diárias, consegui perceber que a MNP tem melhor performance que a MP, através dos resultados alcançados nos testes “Girar Pinos” e “Agarrar com uma mão”. No que diz respeito à parte inferior do corpo, pude detetar que não houve diferenças entre o PP e o PNP, consoante o teste “Saltos em ziguezague”.

Através da análise da tabela 4, averigui que a aluna se encontra na zona amarela que, segundo a tabela do Sistema dos Semáforos do MABC-2, indica que a Slytherin possui alguma dificuldade em efetuar movimentos de coordenação motora. No entanto, é de salientar que o resultado total da bateria de testes, se encontra muito próximo do resultado da zona vermelha.

5.4.3. Questionário de Índices Motivacionais e de Autoestima

O questionário foi efetuado à aluna, nos três momentos de avaliação do circuito de coordenação motora, antes da execução do teste. Tal como aconteceu no circuito, é importante referir que, no primeiro questionário, a aluna só se baseou na disciplina de EF e na sua vida pessoal nas suas respostas, com intuito de realizar uma avaliação diagnóstica aos seus níveis de motivação e autoestima. Nos dois questionários posteriores, as sessões de estudo de caso tiveram influência nas suas afirmações.

Os dados obtidos foram submetidos à estatística descritiva, usando a medida de tendência central, a média. Os resultados serão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 6 – Resultados do Questionário

Questionários	Categorias	
	Motivação	Autoestima
1º	3,8	3,4
2º	4,4	3,8
3º	4,6	4,0

Com base na análise da tabela anteriormente apresentada conjugada com a tabela 2, pude verificar que a Slytherin, inicialmente, se encontrava no índice moderado a elevado de motivação e no índice moderado de autoestima. No segundo questionário a aluna revelou que a sua motivação cresceu, porém manteve-se no mesmo índice qualitativo. Por outro lado, a sua autoestima aumentou para moderada e elevada. Por fim, no final do estudo, a Slytherin terminou com a motivação no nível elevado e com a autoestima no mesmo patamar que o segundo momento de avaliação, apesar de ter havido melhorias nesse âmbito.

5.4.4. Baterias de Testes: FitEscola e FitSchool

Estas duas baterias de testes foram aplicadas em contexto de aula de EF, nos 3 períodos letivos.

É fundamental salientar que, após cada avaliação do FitEscola e do FitSchool, foram por mim estabelecidos objetivos que aluna teria de atingir no período seguinte. Por este motivo e pelo estudo se ter iniciado no 2º período, não houve nenhuma meta a alcançar pela aluna no 1º período. Os resultados serão apresentados sob o número de repetições ou de tempo e constam na tabela que será apresentada de seguida.

Tabela 7 – Resultados do FitEscola da aluna

Momento de Avaliação	FitEscola					
	Vai Vem		Abdominais		Flexões	
	Obj.	Resultado	Obj.	Resultado	Obj.	Resultado
1º Período	-----	14	-----	31	-----	3
2º Período	16	15	40	42	10	12
3º Período	20	18	48	48	20	18

Nesta tabela 7, pode observar que a Slytherin teve uma evolução notória ao longo dos três períodos em todos os parâmetros. Embora a aluna não tenha cumprido os objetivos previamente estipulados no teste “Vai Vem” e, no 3º período, no teste “Flexões”, é de realçar que melhorou o número de repetições em todas as provas que realizou nos três momentos de avaliação do FitEscola.

Tabela 8 – Resultados do FitSchool da aluna

Momento de Avaliação	FitSchool	
	Objetivo (min.)	Resultado (min.)
1º Período	-----	7.23
2º Período	6.30	5.33
3º Período	4.45	4.15

Assim como no FitEscola, também no FitSchool pode analisar que a aluna obteve um desenvolvimento considerável. Melhorou o tempo em cada período, bem como alcançou todos os objetivos previstos.

5.5. Discussão dos Resultados

5.5.1. Circuito da Coordenação Motora

De acordo com a análise dos resultados deste instrumento, podemos verificar que a aluna melhorou consideravelmente a sua realização durante o período de estudo, o que me leva a afirmar que o trabalho específico que foi efetuado beneficiou a Slytherin na melhoria da sua coordenação motora, equilíbrio e resistência aeróbia.

Após a primeira avaliação, foi traçado um plano de treino com o propósito de a aluna atingir os objetivos auto propostos a cumprir nos dois momentos de avaliação seguintes. Numa fase inicial, o plano incidiu em diminuir o grau de complexidade nas estações em que a Slytherin apresentou mais dificuldades, nomeadamente aquelas que envolvia perícia e manipulação, equilíbrio e orientação espacial. O grau de complexidade foi aumentado gradualmente, consoante a performance da aluna, verificando-se, desta forma a diminuição do tempo no segundo momento de avaliação e o alcance do respetivo objetivo a cumprir.

De acordo com o resultado obtido no segundo momento da aplicação do circuito, o plano foi traçado com o objetivo de impor velocidade aos movimentos que teria de efetuar nas estações. Foi definido tempos limites para cada estação, sendo estes diminuído ao longo das sessões de estudo. Apesar do objetivo a cumprir não ter sido alcançado por dois segundos, a aluna melhorou o seu resultado no terceiro momento de avaliação, comparativamente com o segundo.

Com isto, defendo a opinião de Toraman et al. (2004) de que a aplicação de um programa de treino multi-componente traga benefícios ao participante em todos os aspetos funcionais.

5.5.2. MABC-2

A bateria de testes do MABC-2 mostrou que a Slytherin se encontrava na zona amarela do desempenho de coordenação motora. Isto é, segundo o Sistema dos Semáforos, a aluna possuía algumas dificuldades no movimento.

Porém, é importante destacar que o resultado total da marca da bateria se encontra, apenas, a 2 valores da zona vermelha.

O MABC-2 salientou que a Slytherin apresentava muitas dificuldades na categoria “Atirar e Agarrar”, visto que o valor padrão neste campo, corresponde ao valor mais baixo padronizado por esta bateria. Contudo, tenho de realçar que a aluna contém um défice visual, miopia, o que poderá ter influenciado a sua performance durante o teste. Relativamente às outras categorias, a aluna destacou-se mais na “Destreza Manual” do que no “Equilíbrio”, o que poderá ter sido persuadido pelo trabalho realizado durante as sessões de estudo.

Após a aplicação do teste, no terceiro período conjugou-se o plano de treino do circuito com exercícios da modalidade de andebol, visto que nesse período esta modalidade iria ser lecionada e, conseqüentemente, para melhorar a categoria “Atirar e a Agarrar”, pois o andebol implica a realização desta componente. No entanto, devido a não ser possível a aplicação do MABC-2 numa fase posterior, não me foi possível averiguar se a aluna melhorou ou não na categoria em questão.

5.5.3. Questionário de Índices Motivacionais e de Autoestima

De acordo com a análise dos resultados do questionário, a aluna aumentou os níveis de motivação e autoestima ao longo do estudo, terminando este no índice elevado de motivação para a prática de atividade física e no índice moderado a elevado de autoestima.

Contudo, é importante realçar que uso de questionários não permite averiguar a honestidade da Slytherin nas suas respostas. Por este motivo, foram realizadas conversas com duas colegas de turma próxima à aluna e que tiveram a oportunidade de acompanhar todo o processo de investigação, com o objetivo de atribuir maior pertinência a este instrumento.

Conjugando os resultados, com as conversas e com a minha observação, foi-me possível perceber que a aluna se encontrava mais motivada para a prática de atividade física, bem como para as aulas de EF e que o estudo de caso lhe despertou um maior interesse pela área desportiva. No que diz respeito à autoestima, tive a oportunidade de conhecer vivências menos felizes da Slytherin e que, segundo a mesma e as suas colegas, o facto de eu me ter interessado

pelo seu caso, fortaleceu a sua valorização pessoal. As alunas comentaram, ainda, que a Slytherin se tornou numa jovem mais segura de si própria e que aprendeu a relativizar melhor as suas limitações.

5.5.4. Baterias de testes: FitEscola e FitSchool

Consoante a análise dos resultados a estas duas baterias de testes, permitiu-me observar que a aluna teve uma evolução considerável na sua aptidão física. É de salientar que o FitEscola e FitSchool eram desmotivantes para aluna, o que me obrigou a incentivá-la de forma constante, para que a mesma atingisse os objetivos previamente estabelecidos.

Apesar de no FitEscola, a Slytherin nem sempre ter conseguido atingir os objetivos, os resultados mostraram que a aluna não ficou muito aquém do mesmos. Destacou-se mais nos testes “Abdominais” e “Flexões” do que no “Vai Vem”, o que demonstra que a falta de resistência aeróbia implicada pelo SRS a condiciona nesse sentido. Porém, o trabalho da resistência aeróbia durante as sessões de estudo, foi importante para que a aluna conseguisse efetuar, pelo menos, mais uma repetição no teste “Vai Vem”.

Já no FitSchool, a aluna demonstrou-me resultados surpreendentes para além daqueles que eu tinha previsto, o que revela que a utilização de um circuito com trabalho intenso durante o estudo de caso, a preparou para os diferentes momentos de avaliação.

Com isto, posso afirmar que o trabalho de atividade física fora do contexto de EF, contribuiu para um melhor desempenho da aluna nos três períodos em que estas duas baterias de testes foram aplicadas.

5.6. Conclusões

Segundo os resultados obtidos, foi possível verificar que a Slytherin obteve uma evolução considerável em todos os aspetos, o que me leva a crer que a criação de aulas de apoio à disciplina de EF poderá ser pertinente no rendimento de um aluno com limitações ou dificuldades nas aulas de EF.

O presente estudo tinha, também, o propósito de ajudar a aluna a combater as suas dificuldades impostas pelo SRS, aumentar os níveis de motivação para a atividade física, elevar a sua autoestima e incutir hábitos desportivos.

Relativamente ao objetivo de superar as dificuldades impostas pela doença, foi possível averiguar que o trabalho específico através de um plano de treino multi-componente, trouxe benefícios à aluna na funcionalidade global, principalmente, na coordenação motora, no equilíbrio e na resistência aeróbia. Contudo, é importante realçar que a colaboração de forma exemplar por parte da aluna, quer no desempenho quer na assiduidade, influenciou o seu crescimento ao longo de todo o estudo de caso. No entanto, para que isto fosse possível, foi necessário que a aluna se encontrasse motivada durante o processo de investigação.

De acordo com Slytherin e com as suas colegas de turma, o interesse da minha parte em querer conhecer a sua doença, expor o seu caso no meu relatório de EP, fez com que a aluna se sentisse valorizada, segura, confiante e mais motivada para as aulas de EF durante este ano letivo. É essencial referir que a aluna já sofreu episódios de intimidação por parte de outrem, o que levou a que a Slytherin se sentisse, muitas vezes, inferiorizada no meio da sociedade. *“(...) A perceção da imagem corporal e o grau de satisfação com a mesma se relacionam com as características desenvolvimentais do indivíduo e com os aspetos sócio culturais.”* (Cruz cit. por Raposo et al., 2004, p.46), ou seja, a aluna só sentia bem consigo própria se correspondesse aos ideais da comunidade. Aqui, houve a necessidade de intervir com o meu lado pessoal, partilhando as minhas vivências e experiências pessoais, criando, desta forma uma forte relação de confiança com aluna. Verifiquei, também, que aluna continha uma boa rede de suporte (família e amigos) e que nunca tinha optado pelo isolamento.

O aumento dos níveis de autoestima observou-se ao longo do estudo, o que veio complementar o aumento da motivação.

No que diz respeito ao índice motivacional para a prática de atividade física, é importante realçar que, quando a Slytherin iniciou o estudo de caso, a disciplina de EF não se encontrava nas suas disciplinas preferidas. Porém, o desenvolvimento de uma relação de confiança e o alcance dos objetivos foram motivacionais para que a aluna comesçasse a desenvolver o gosto pela atividade física e pelas aulas de EF. É importante salientar que ao longo das sessões a aluna foi começando a desafiar-se a si própria ao querer realizar mais repetições e aumentar o grau de complexidade nos exercícios. O aumento da motivação, também foi observado por as sessões de estudo serem acompanhadas pela participação dos colegas de turma, assim como quando a Slytherin não poderia comparecer à sessão, me pedia flexibilidade para alterar o horário da mesma.

Com isto, posso afirmar o que disse inicialmente. O trabalho específico teve influência no rendimento da aluna nas aulas de EF, bem como na sua motivação para a prática de EF e no aumento da autoestima. Embora a Slytherin apresentasse uma classificação negativa no FitEscola, aprendeu a valorizar a sua evolução, ficando contente por alcançar melhores resultados, período após período.

Para finalizar, a aluna incutiu hábitos desportivos. A prova disso foi o pedido, por parte da aluna, de continuar o estudo fora do contexto escolar sob o meu acompanhamento, bem como a lecionação de aulas de natação para lhe ensinar a nadar.

Em suma, a realização deste estudo foi importante para o desenvolvimento pessoal, corporal e funcional da aluna. Porém, é um trabalho que terá de ser continuado para que a aluna se torne autónoma em todos os aspetos que foram estudados. Por este motivo, eu e aluna, sob a autorização do encarregado de educação, acordamos em dar continuidade a este estudo de caso, no próximo ano letivo.

Este estudo de caso, também contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. Consegui ter a perceção de que é possível de corresponder às necessidades dos meus discentes que contêm limitações/dificuldades através de uma aula extra, fazendo com que esta tenha *transfer* nas aulas de EF. Em alguns alunos, dois blocos de 90 minutos não são suficientes para estes

alcançarem o rendimento desejado. Cabe-me a mim, enquanto docente, encontrar estratégias que complementem as aulas de EF para corresponder às minhas expectativas e às dos meus discentes.

5.7. Bibliografia

- Awaki, N., Ali, B., Hamamy, H., Al-Hadidy, A., & Al-Gazali, L. (2010). Is Autosomal Recessive Silver–Russel Syndrome a Separate Entity or Is It Part of the 3-M Syndrome Spectrum? *America Journal of medical genetics*, 1236-1243.
- Bangsbo, J. (1994). Fitness training in football – A scientific approach. Ho+Sorm (ed.). Copenhagen.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports Med*, 45(11), 886-895.
- Brown, T. & Lalor, A. (2009). The Movement Assessment Battery for Children (MABC-2): a review and critique. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29 (1).
- Choon, M. (2015). Estudo de Equiçíbrio e Coordenação Motora em crianças com alterações neuromotoras – benefícios de um programa de Equiação Terapêutica. Porto: Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre, do 2º ciclo em Atividade Física Adaptada (pp. 50).
- Dunn, J. (1980). History of Sport for Handicapped. Comunicação Apresentada in: *Annual Meeting of National Association for Physical Education in Higher Education*. Brainerd, Minnesota: National Association for Physical Education in Higher Education.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school children and youth. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 7, 40.
- Kaissi, A., Ganger, R., Mindler, G., Karner, C., Klaushofer, K., & Grill, F. (2014). Correction of the axial and appendicular deformities in a patient with Silver-Russel syndrome. *from African Journal of Paediatric Surgery*
- Loprinzi, P. D., Cardinal, B., Loprinzi, K. L., & Lee, H. (2012). Benefits and environmental determinants of physical activity in children and adolescents. *Obes Facts*, 5(4), 597-610.
- Mesquita, I, & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais do desporto. In A. Rosado & Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, Inc.
- Monteiro, C., Dias, C., Corte-Real, N. e Fonseca, A. M. (2014). Atividade Física, bem-estar subjetivo e felicidade: um estudo com idosos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14(1), 57-76.
- Neto, F. R. (2002). Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, G. (2008), *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 13. Petrópolis RJ: Vozes.
- Oliveira, S. M. (2018). Os parques públicos como ambientes promotores da saúde das crianças através da atividade física [*Public parks as environments that promote children's health through physical activity*]. Dissertação de Doutoramento em Atividade Física e Saúde apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Raposo, J. V., Teixeira C., e Gonçalves, O. (2004). O bem-estar psicológico em adolescentes: a relação entre prática de exercício físico, auto estima e satisfação corporal. *Revista Portuguesa da Ciências do Desporto*, 4(2). 44-50.
- Timmons, B. W., Leblanc, A. G., Carsom, V., Connor Gorber, S., Dillman, C. Janssen, I., Kho, M. E. Spence, J. C. Steams, J. A., & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical and health in the early years (aged 0-4 years). *Appl Physiol Nutr Metab*, 37(4), 773-792.
- Toraman, F., Erman, A. & Agyar, E. (2004). Effects of multicomponent training on functional fitness in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 12 (4), 538-553.
- Vanfraechem, R. R. (1997). A importância da psicologia do esporte na preparação do atleta de alto nível. In O. C. Guedes (Ed.), *Atividade Física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Ideia Editora Ltda.
- Wakeling, E., Brioude, F. et al. (2016). Diagnosis and management of Silver–Russell syndrome: first international consensus statement. *Consensus Statement*
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva

Zintl, F. (1991). Entretenimento de la resistência: fundamentos, metodos y direccion del entrenamiento (Wolfgang e Isabel Ledo, trad.). Barcelona: Martinez Roca.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

6. Conclusões e Perspetivas Futuras

O ano de EP foi uma experiência crucial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi um percurso vivido com muita intensidade, com as emoções à flor da pele contrabalançadas com a racionalidade, jogando com os meus níveis de motivação e gestão emocional. Não foi um EP fácil, apresentou a sua dureza que me fez superar as minhas dificuldades e encontrar qualidades que eu própria desconhecia.

Todos os episódios que experienciei foram todos importantes para o meu crescimento. Contudo, tenho de destacar que a relação de confiança que conquistei com os meus alunos, o apoio incondicional do meu PC e do meu colega de NE, o voto de confiança da DT da minha turma de 10º ano, a orientação e conselhos da PO e o apoio de todas as pessoas que me acompanharam ao longo do EP foram fundamentais, para que terminasse capítulo orgulhosa do meu desempenho.

O EP serviu, também, para entender q ser docente de EF é, sem dúvida, a profissão que me está destinada. O facto de ser possível educar os alunos, de contribuir para o seu crescimento, de lhes transmitir princípios e valores, através do desporto, é apaixonante. Perceber que as aulas de EF desenvolve as relações interpessoais, o trabalho em equipa e a superação de dificuldades, cativa-me e alimenta a minha escolha por esta profissão. Ao estar deste lado, consegui perceber o impacto que a EF tinha no dia a dia dos alunos e no ambiente escolar, algo que não foi possível perceber enquanto aluna.

Relativamente ao parágrafo anterior, foi esta a marca que quis deixar nos meus alunos. Queria que eles percebessem o verdadeiro papel da EF no currículo, o quão esta contribui para a vida e para o desenvolvimento das relações interpessoais. Na minha opinião, penso que concretizei o meu objetivo.

Posso afirmar que não saí do EP uma docente de EF experiente, mas que o terminei com ótima bagagem que me levará à competência desta profissão. Saí mais rica, mais preparada, mais confiante, mais segura e mais realizada. O EP não me trouxe só ganhos profissionais, trouxe também ganhos pessoais. Tornou-me numa pessoa mais responsável, mais pontual, mais humilde, mais ponderada, mais racional e, sobretudo, mais ouvinte e mais compreensiva.

No que diz respeito às minhas perspetivas futuras, sinto que sou capaz de alcançar o sucesso na minha profissão de sonho, de fazer a diferença e de salientar o papel da EF na(s) escola(s) que irei fazer parte. Não sei o que o futuro me reserva, mas sei que, se depender de mim, terei um futuro brilhante. Graças a todo o ano de EP, aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na universidade, aos professores e, sobretudo, por acreditar em mim.

E o conselho que eu deixo a todos os próximos estudantes estagiários, é o mesmo que deixei aos meus alunos:

“Eu quero que ponderes estas quatro questões.

A primeira questão que eu quero que ponderes é “Porquê?”.

Porquê ires tão longe? Porquê tentares aprender tanto? Porquê estudares? Porquê colocares-te à prova? Porquê tentares ganhar máximo que tu podes? Dividir o máximo que puderes? Porquê tentares te tornar no máximo que te podes tornar? Porquê te desenvolveres ao máximo? Porquê fazeres afinal?

Porquê tentares assumir tanta responsabilidade? Desenvolveres cada habilidade que podes? Veres cada humano que podes ver? Ires para cada aula que podes ir? Tocares em cada pessoa que podes tocar? Porquê fazeres tanto? Porquê ires tão longe? Porquê dividires tanto? Porquê dares tanto? Porquê tentares ver tudo? Porquê tentares fazer tudo? Porquê tentares te tornar em tudo?

A primeira questão a ponderar quando fores para casa é “Porquê?”. Uma boa resposta para a primeira questão “Porquê?”, é a segunda questão: “Porque não?”. Porque não veres o quanto podes ganhar? Porque não ver o quanto podes aprender? Porque não ver quantas habilidades podes desenvolver? Porque não ver em que tipo de pessoa te podes tornar? Porque não veres que tipo de influência podes exercer? Porque não veres quantas pessoas podes resgatar do esquecimento? Eu quero que tomes isso pessoalmente. “Porque não?”. Se tens que ficar aqui até ir embora, então, o quê que mais podes fazer? Porque não veres o quanto podes fazer e o quão longe podes ir? Questão número três: “Porque não tu?”. Tens neurónios para pensar, tu podes tomar decisões, podes estudar o plano, podes mudar a tua vida, podes crescer enormemente nos próximos anos, podes fazer com que os teus sonhos se tornem realidade, podes construir uma muralha financeira para a tua família

onde nada te abale, podes te tornar saudável, podes te tornar poderoso.

“Porque não tu?”

A minha última questão nas quais debes ponderar: “Porque não agora? Nunca houve um tempo melhor para nós tomarmos esse sonho e não o deixar morrer, pegarmos nesse sonho e dar vida, pegarmos nesse sonho e respirar nele o nosso próprio espírito até que, finalmente, se torne numa chama que queimará pelo mundo todo.”

(Jim Rohn – Why not now)

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Aguiar, J. (2013). Da Autoridade à Autonomia: Uma Reflexão sobre os Desdobramentos da Relação Professor-aluno à Luz da Psicoanálise. *Revista Mal-Estar e Subjectividade*, XII, 439-459.
- Alarcão, I. (1995). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, M. (2017): Da idealização à realização: Concretização do sonho em contexto real de prática pedagógica. Porto: M. Almeida. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar* Alfragide: McGraw-Hill.
- 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. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas* (1ª ed.). Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente [versão eletrónica]8(1), 31-39. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115318040004.pdf>
- Bott, J. (1997). Developing lessons and units of work. In S. Capel (Ed.), *Learning to teach physical education in secondary school: A companion to school experience* (pp. 27-47). London: Routledge.
- Carrasco, J. (1985). *Como avaliar a aprendizagem* (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Castilho, S. (2004, 17-06-2018). Avaliar e Classificar. *Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/2004/11/27/jornal/avaliar-e-classificar-195631>

- Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8, 10.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8), 133-148.
- Cunha, E. (2008). *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: WAK.
- Delors, J., Al Mufti, I., Carneiro, R., et al. (2010). Os quatro pilares da educação *Educação: um tesouro a descobrir* (pp. 31). Brasília: Faber-Castell. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Fonseca, D. (2015). Planejamento. In D. Fonseca & R. Machado (Eds.), *Educação Física: (Re)visitando a didática* (pp. 60). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Freire, P. (2010). A escola [versão eletrônica]. Retrieved from <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/a-escola-paulo-freire>
- Gomes, P. (2014). Aprender a Ser Professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (2ª ed.). 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. (2008). Modelos e concepções de ensino no jogo. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta, & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos de performance nos jogos desportivos* (pp. 27). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 210-272). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino do Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39, 51). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos e coletivos* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Hastie, P., Layne, T., & Mesquita, I. (2013). Evaluating game performance from external experts in sport education: A case study of handball. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 23-37.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 167). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Josué, P. H. (1986). Conceitos Básicos de Avaliação Educacional. In A. Júnior (Ed.), *Fundamentos Pedagógicos: Educação Física* (pp. 2). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A - Indústria e Comércio.
- Kamtsios, S., & Digelidis, N. (2008). Physical activity levels, exercise attitudes, self-perceptions and BMI type of 11 to 12-year-old children. *J Child Health Care*, 12, 232-240.
- Karpicke, J., Sousa, H., & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Marques, J. (2016). Nestas férias ensine jogos tradicionais às crianças. Retrieved 1-08-2018 <https://observador.pt/2016/12/21/nestas-ferias-ensine-jogos-tradicionais-as-criancas/>
- Matos, Z. (1993). Competência pedagógica do professor conceito e componentes fundamentais In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto - A cultura do Homem* (pp. 470). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto.
- Medeiro, J. (2017). Gestão das emoções na Educação. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18652/1/Joana%20Medeiro%20->

%20Gest%C3%A3o%20das%20Emo%C3%A7%C3%B5es%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

- Meier, J. K., & Kaufmann, L. H. (2015). *Os benefícios da dança para o desenvolvimento do ser humano*. Paper presented at the 6º Seminário de Iniciação Científica do curso de Pedagogia, Itapiranga, Brasil. <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES18.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *A fenomenologia da percepção* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista da Educación*, 350, 203-218.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 30). Lisboa: APM.
- Paixão, F., & Jorge, F. (2014). Formação de professores do ensino básico : abertura do estágio a contextos não formais de educação. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores : reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 43-58). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-86). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, G. M. (2003). A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2, 11-21.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 70, 80). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Siendentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siendentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4^a ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silva, V. (2009). *Para o estudo da entrevista*. Lisboa: Edições Colibri.
- Souza, D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP*, nº 8, 35-45.
- Tenroller, C., & Merino, E. (2006). *Métodos e planos para o ensino dos esportes*. Canoas: Editora ULBRA.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.

ANEXOS

Anexo I – Plano Anual do 1º Período da Turma de 10º Ano

Plano Anual – Turma de 10º Ano – 1º Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Modalidade/Conteúdo
	Setembro	15	8:20 – 9:50	-----	-----	Apresentação
		20	17:00 – 18:30	Exterior	-----	Trabalho de Condição Física
		22	8:20 – 9:50	Interior	1 e 2	Avaliação Diagnóstica de Ginástica de Solo
		26	17:00 – 18:30	Interior	-----	Por imprevisto não houve aula
		28	8:20 – 9:50	Interior	3 e 4	Ginástica de Solo
	Outubro	4	17:00 – 18:30	Interior	5 e 6	Ginástica de Solo
		6	8:20 – 9:50	Exterior	1 e 2	Avaliação Diagnóstica de Andebol
		11	17:00 – 18:30	Interior	7 e 8	Ginástica de Solo
		13	8:20 – 9:50	Interior	-----	Jogos Tradicionais
		18	17:00 – 18:30	Exterior	3 e 4	Andebol
		20	8:20 – 9:50	Interior	9 e 10	Ginástica de Solo
		25	17:00 – 18:30	Interior	11 e 12	Ginástica de Solo
		27	8:20 – 9:50	Interior	13 e 14	Ginástica de Solo
	Novembro	1	17:00 – 18:30	-----	-----	Feriado
		3	8:20 – 9:50	-----	-----	Visita de Estudo
		8	17:00 – 18:30	Interior	15 e 16	Ginástica de Solo
		10	8:20 – 9:50	Exterior	5 e 6	Andebol
		15	17:00 – 18:30	Interior	17 e 18	Ginástica de Solo
		17	8:20 – 9:50	Interior	19 e 20	Ginástica de Solo
		22	17:00 – 18:30	Interior	-----	FitEscola
	Dezembro	24	8:20 – 9:50	Interior	-----	FitSchool
		29	17:00 – 18:30	Interior	21 e 22	Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo
		1	8:20 – 9:50	-----	-----	Feriado
		6	17:00 – 18:30	Interior	23 e 24	Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo
		8	8:20 – 9:50	-----	-----	Feriado
		13	17:00 – 18:00	Interior	-----	Aula livre
		15	8:20 – 9:50	-----	-----	Auto e heteroavaliação

Anexo II – Unidade Didática de Ginástica do 5º ano



	Aula	1	3	5	7	9	11	13	15
		2	4	6	8	10	12	14	16
	Dia	4	11	18	25	1	8	15	22
	Mês	Jan	Jan	Jan	Jan	Fev	Fev	Fev	Fev
	Tempo	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Habilidades Motoras	Rolamento à frente <u>engrupado</u>	AD	I/E	E	E	E	E	C	AS
	Rolamento à retaguarda <u>engrupado</u>		I/E	E	E	E	E	C	
	Roda				I/E	E	E	C	
	Salto <u>engrupado</u> no <u>mini trampolim</u>			I/E	E	E	E	C	
	Salto em extensão <u>mini trampolim</u>		I/E	E	E	E	E	C	
	Saltitares à corda			I/E	E	E	E	C	
	Trave			I/E	E	E	E	C	
	Salto ao eixo		I/E	E	E	E	E	C	
Cultura Desportiva	Terminologia específica	Presente em todas as aulas							
	Regulamento								
<u>Fisiologia e Condição Física</u>	Capacidades condicionais e coordenativas	Presente em todas as aulas							
Conceitos Psicossociais	Respeito	AD	I	E	E	E	E	C	AS
	Empenho		I	E	E	E	E	C	
	Cooperação		I	E	E	E	E	C	
	Autonomia		I	E	E	E	E	C	
	Disciplina		I	E	E	E	E	C	

Legenda	AD - Avaliação Diagnóstica	I - Introdução	E - Exercitação	C - Consolidação	T- Aula Teórica	AS – Avaliação Sumativa
---------	----------------------------	----------------	-----------------	------------------	-----------------	-------------------------

Anexo III – Calendarização e do Campeonato de Badminton



2ª Jornada

	Catarina	Diana	Inês	Afonso
Ana Luísa				
Daniel				
José				
Inês Nazário				
Sara				

	Campo 1 – Equipa responsável: D.I.C.A.	Campo 2 – Equipa responsável: PGC
Jogo 1	Ana Luísa vs Catarina	Daniel vs Diana
Jogo 2	José vs Inês	Inês Nazário vs Afonso
Jogo 3	Sara vs Catarina	Ana Luísa vs Diana
Jogo 4	Daniel vs Inês	José vs Afonso
Jogo 5	Inês Nazário vs Catarina	Sara vs Diana
Jogo 6	Ana Luísa vs Inês	Daniel vs Afonso
Jogo 7	José vs Catarina	Inês Nazário vs Diana
Jogo 8	Sara vs Inês	Ana Luísa vs Afonso
Jogo 9	Daniel vs Catarina	José vs Diana
Jogo 10	Inês Nazário vs Inês	Sara vs Afonso

Anexo IV – Regulamento do Campeonato de Andebol e Ficha de Registo

REGULAMENTO DE ANDEBOL

Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Equipa 4
Adriana	Diana	Catarina	Renata
Ana	Ana Luísa	Mariana	Marta
Bea	Sara	Rafa	Vítor
Inês Nazário	Beatriz	Eduardo	Zé
Gonçalo	Dani	Inês	Sónia
Rodrigo	José	Tomás	Raúl
Afonso	Ana Sofia	Jéssica	Bruna

Tarefas para 11 de Maio de 2018:

- Nome de Equipa
- Cor do Equipamento da Equipa (devem vir já devidamente equipados no dia 11)
- Criar grito da equipa
- Eleger capitão de equipa

Tarefas para todas as aulas:

- No início de cada aula, todas as equipas têm de realizar o grito
- No início de cada aula, os capitães de equipa devem dirigir-se ao professor para ir buscar as fichas de registos
- ESTAR PRESENTE E SER PONTUAL!

Regulamento

- Todos os exercícios realizados nas aulas vão ser alvo de competição
- Devem respeitar as regras de jogo, do professor e todas as que estiverem na ficha de registos.
- O Campeonato inicia dia 11 de Maio e termina no último dia de aulas, sendo que a avaliação irá decorrer ao mesmo tempo.
- Todas as semanas, irá ser colocada a classificação na plataforma moodle.

Pontuação

Assiduidade: 1 ponto por cada elemento, 10 pontos se estiver a equipa toda presente.

Pontualidade: 1 ponto por cada elemento, 10 pontos se a equipa toda for pontual

Equipamento: 1 ponto por cada elemento, 10 pontos se toda a equipa estiver vestida da mesma cor.

Festividade: No final da aula, cada equipa irá atribuir 3 pontos à equipa que no seu entender foi a mais festiva.

Prémio Equipa-mais-Equipa: No final de cada aula, o professor irá atribuir 3 pontos à equipa que demonstrou mais empenho, tendo em consideração todos os critérios referidos anteriormente.

Vitória: 3 pontos

Empate: 1 ponto

Derrota: 0 pontos

ANDEBOL – 30/05/2018

Nome de Equipa: Big Rãs

Número de elementos presentes:

Número de elementos pontuais:

Número de elementos com a cor da Equipa:

Exercício 1	Pontuação	Resultado
Big Rãs		
Red Bull		

Exercício 2	Pontuação	Resultado
Big Rãs		
Red Bull		

Exercício 3	Pontuação	Resultado
Big Rãs		
Red Bull		

Exercício 4	Pontuação	Resultado
Big Rãs		
Red Bull		

A que Equipa atribuem os 3 pontos de festividade?

Classificação Geral	Pontuação
1º Red Bull	113.5
2º Smurfs	100
3º π sem pé	95
4º Big Rãs	88.5

Anexo V – Cartaz do Torneio de Basquetebol



Anexo VI – Cartaz das VII Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

MESTRADO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

PORTO
UNIVERSIDADE DE PORTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VALONGO

Avaliação em Educação Física na Escola Secundária de Valongo (ESV)

VII Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional

Questão 1: Greijas de Avaliação

Greija com muitos conteúdos:
Avaliação com mais pormenor; tarefa mais complexa para o professor; duradoura (mais que 1 aula);...

Greija com poucos conteúdos:
Avaliação mais geral; tarefa mais simples para o professor; realização da avaliação em pouco tempo (1 aula);...

Fará sentido lecionar uma quantidade exagerada de conteúdos? Não perderá o ensino qualidade? Diversidade de conteúdos é ou não importante nas idades mais novas?

Questão 2: Diferença entre avaliação e classificação

"A avaliação é, fundamentalmente, descritiva e informativa. Descreve o que é, ou seja, a situação do aluno num dado momento e compara-a com o que deveria ser, isto é, com a situação que se desejaria. Faz aos objetivos enunciados. (...) A classificação transforma a informação pormenorizada, que faz parte da avaliação, num juízo de valor que tem por base a escala de classificação usada."

Santana Castilho, Jornal "O Público" (27-11-2014)

Questão 3: Dificuldades sentidas na avaliação

"O conhecimento do conteúdo corresponde, grosso modo, ao que em Ball e McDermid (1990) se designa por conhecimento substantivo, e é essencial para o professor ser capaz de identificar, definir, discutir os conceitos da disciplina, relacioná-los entre si ou com outros conceitos exteriores à própria disciplina."

Jorge Bento (1999). Contextos da Pedagogia do Desporto

Dificuldades: desconhecimento do conteúdo a lecionar; desconhecimento do conteúdo a avaliar; número de alunos a avaliar; gestão do tempo;

Questão 4: Avaliar o Fit Escola e o Fit School? Sim ou Não?

1º Período: 20 Votos, Classificação: Positiva
2º Período: 20 Votos, Classificação: Negativa
3º Período: 20 Votos, Classificação: Negativa

As escolas estão responsáveis por realizar uma escala que determina as notas dos alunos, que visa atribuir uma classificação aos alunos tendo em conta os seus resultados. É óbvio que há alunos que quer por questões genéticas, quer por uma má forma física quando o início do ano não conseguem obter uma classificação positiva. Será justo avaliar apenas os resultados e ignorar que por exemplo um aluno no início do ano realize 20 percursos e chegue ao fim do ano e consiga 30? Em ambos os períodos a classificação é negativa mas a evolução é clara.

Será mais importante avaliar o processo ou o produto final?

Questão 5: Critérios de Avaliação na ESV

Atitudes e Valores (Ensino Secundário)

Em Educação Física: 25%
Noutras disciplinas: 5/10%

Deveria a pontualidade e a assiduidade ser um critério à parte das atitudes e valores de modo a ter o mesmo peso em todas as disciplinas? Será que esta diferença influencia o comportamento dos alunos?

Uma preparação prévia da Unidade Didática pode ser determinante para combater as dificuldades sentidas na avaliação?

Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Valongo
Professor Cooperante: José Andrade
Professora Orientador: Paula Queirós

Ana Rita Monteiro - Flávio Coelho
18-06-2018

Anexo VII – Questionário dos Índices Motivacionais e Autoestima

Este questionário tem o propósito de avaliar os teus índices motivacionais e de autoestima para o estudo de caso que está a ser realizado no âmbito do Estágio Profissional. Em seguida, pretendo saber a tua opinião consoante o teu dia a dia. Assinala a tua resposta tendo em conta que 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes e 5 – sempre.

AUTOESTIMA

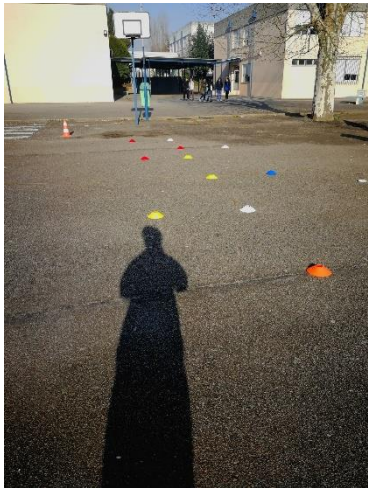
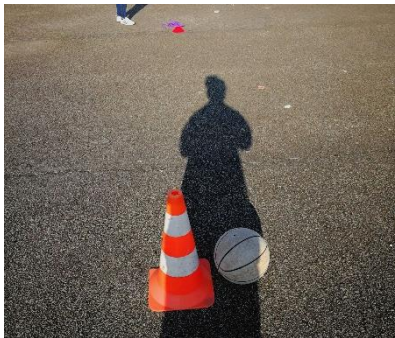
	1	2	3	4	5
1. Sinto-me seguro(a) no contexto escolar;					
2. Sinto-me compreendido(a);					
3. Tenho predisposição para ir à escola e às aulas;					
4. Sinto que os funcionários e professores são bastante disponíveis e acessíveis com os alunos;					
5. Sinto-me confortável com a minha aparência e com a opinião dos outros acerca da mesma.					

MOTIVAÇÃO PARA A ATIVIDADE FÍSICA

	1	2	3	4	5
1. Gosto das aulas de Educação Física;					
2. Considero o exercício físico importante para a melhoria da saúde;					
3. Considero o FitEscola e o FitSchool uma mais-valia às aulas de Educação Física;					
4. As aulas de Educação Física são muito dinâmicas e diversificadas;					
5. Sinto-me motivado(a) para praticar as aulas de Educação Física.					

Anexo VIII – Circuito de Coordenação Motora

Circuito de Treino Funcional			
Exercício	Imagem	Descrição	Objetivo do Exercício
1ª Estação: ziguezague + saltar a barreira	  Legenda: 1- 1ª Estação 2- 2ª Estação	A aluna contorna 6 cones em “z” e após o último cone, salta a barreira.	Velocidade, coordenação e impulsão.
2ª Estação: macaca		A aluna salta com um pé, colocando o mesmo dentro de cada arco. Porém, quando os arcos se encontram lado a lado na horizontal, a aluna deve colocar os dois pés, um em cada arco, ao mesmo tempo.	Coordenação, orientação espacial e equilíbrio.
3ª Estação: percurso a pé “coxinho”		A aluna realiza um percurso de 5m com o pé preferido mais um percurso de 5m com o pé não preferido.	Equilíbrio
4ª Estação: trave com bolas		Com uma bola em cada mão e com os membros superiores em extensão, a aluna realiza um percurso na trave	Equilíbrio

5ª Estação: volta ao mundo		A aluna contorna os cones que se encontra no centro, dando uma volta completa, na direção oposta ao cone das laterais. Porém o corpo mantém-se sempre direcionado para a frente.	Orientação espacial, agilidade, velocidade e coordenação.
6ª Estação: salto a pés juntos		A aluna ultrapassa os obstáculos que se encontram à sua frente, saltando com os dois pés em simultâneo.	Impulsão, mobilidade funcional e equilíbrio.
7ª Estação: percurso com raquete	 Legenda: 1- 6ª Estação 2- 7ª Estação	A aluna realiza um percurso de 5m, dando toques com a raquete.	Destreza manual.
8ª Estação: percurso com corda		A aluna realiza um percurso com corda, efetuando saltos alternados.	Coordenação e equilíbrio.

9ª Estação: zig-zague com bola de basquetebol + cesto		A aluna contorna 4 cones em “z” driblando a bola de basquetebol e após o último, encesta.	Velocidade, coordenação, destreza manual e atirar e agarrar
--	---	--	--