



**Universidade do Porto
Faculdade de Desporto**

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Prof. ^a Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Joana Ferreira da Rocha Fonseca

Porto, Junho de 2011

Ficha de Catalogação

Fonseca, J. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Fonseca. Relatório de Estágio Profissional de Mestrado 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, SER PROFESSOR, INDISCIPLINA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

*“Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não Chegamos?
Haja ou não haja frutos,
Pelo sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não temos
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.*

*Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.”*

Gama (1999a, p.65)

Dedicatória

À minha mãe, que é um exemplo de força, coragem e perseverança. Ao meu pai, pela cumplicidade e singularidade em tudo o que faz, diz e sente.

Agradecimentos

Porque não moramos sós neste mundo e porque o nosso sucesso é sempre um sucesso partilhado, gostaria, neste findar, de relembrar todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o alcance dos objectivos e desafios colocados.

À Professora Doutora Paula Batista, em reconhecimento de uma inigualável competência e de uma singular perspicácia. Obrigada pela disponibilidade incondicional e pelo apoio permanente ao longo de todo este processo. Sinto-me privilegiada por ter trabalhado consigo.

Ao Mestre Paulo Mota, por ser um tutor inquieto, um professor exemplar. Obrigada pela preocupação, pelo entusiasmo, pelo apoio e pela dedicação que demonstrou durante todo este meu percurso de formação. Obrigado pelos desafios que me colocou e pelas aprendizagens que me proporcionou.

À professora Isabel Mesquita, por ter acreditado em mim e por me ter desafiado a superar os meus limites de “conforto”. Obrigada pelo apoio, dedicação, sabedoria e compreensão.

À Professora Ana Luísa, pela disponibilidade prestada em momentos aflitivos como estes. Obrigada pelas suas palavras de apoio, serenidade e confiança.

Ao Vitor e à Margarida, companheiros de luta, que suportaram os meus desabafos e choros e enalteceram as minhas vitórias e conquistas. Por me demonstrarem novas perspectivas de análise e por me incentivarem à constante superação. Obrigada pela amizade, partilha e companheirismo de todos os dias e em todos os momentos.

A todos os professores da Área Disciplinar de Educação Física da Escola Secundária Almeida Garrett, pelo acolhimento, pela descontração e pelo seu exemplar empenho e dedicação à escola. Pelas vossas histórias de

vida, também passou a minha aprendizagem docente e por isso um Muito Obrigado!

Ao Álvaro Vaz pelas noites de estudo, pela aprendizagem partilhada e por toda a relação de carinho e amizade construída nestes últimos anos.

Às “malucas” da minha vida - Catarina, Fabiana, Bi, à Inês e Diana - pelos momentos de derradeira loucura e diversão, onde me ensinaram que o essencial da vida está nas coisas mais simples e singelas como a amizade! Obrigada pela vosso apoio, incentivo e compreensão.

À Ricardina, pelas horas de cansaço que suportou, pela amizade e pelo carinho maternal que no culminar deste processo demonstrou.

Ao Sr. Marinho e ao Nuno, que foram ajudas infindáveis no desenvolvimento e conclusão deste meu processo de formação.

A todos os meus colegas e amigos que, de alguma forma, me incentivaram e encorajaram.

O meu mais sentido obrigado!

Índice Geral

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Índice Geral.....	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Quadros	XV
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Anexos.....	XIX
Resumo	XXI
Abstract.....	XXIII
Abreviaturas	XXV
1. Introdução.....	1
2. Resenha Autobiográfica	7
2.1. Como sou, como me vejo e como me sinto	9
2.2. Insípidas, desajeitadas e inocentes expectativas iniciais	12
2.3. A influência da formação inicial	14
3. Contextos e Percepções de uma Prática Profissional	19
3.1. Estágio Profissional	21
3.1.1. Enquadramento legal e institucional	21
3.1.2 A escola como um novo espaço formativo	23
3.1.3. O estágio como um laboratório experimental	26
3.1.4. Ser Estagiária: entre a Sobrevivência e a Descoberta	27
3.2. O lugar da Educação Física na escola: entre o sonho e o real	29
3.3.1. “Ser professor” em retrospectiva	32
3.3.2. Ser professor: uma vontade, uma missão, uma responsabilidade	34

3.3.3. A emergência do professor reflexivo	37
3.3.4. A prática supervisionada na criação da identidade profissional	40
4. Vivências e Significados da Prática Profissional	43
4.1. As narrativas como meio privilegiado de reflexão	45
4.2. O ensino pedagógico e didático do desporto	47
4.2.1. Os desafios no ensino dos JDC	47
4.2.2. O conhecimento pedagógico do conteúdo - elemento essencial a um ensino eficaz	49
4.2.3. O MED como desafio para professores e alunos	53
4.2.3.1 O exemplo da Ginástica	53
4.2.3.2 O aroma a Modelo de Educação Desportiva no Râguebi	58
4.3. Desenvolvimento da Aptidão Física	61
4.3.1. Desenvolver a Aptidão Física: uma responsabilidade docente	61
4.3.2. Promover estratégias equitativas perante diferentes níveis de Aptidão Física	66
4.4. Avaliação	72
4.4.1. Avaliar - uma tarefa difícil, angustiante mas necessária	72
4.4.1.1. Avaliação Inicial - um sopro de expectativas	75
4.4.1.2. Avaliação Formativa - um reflexo crítico da acção	77
4.4.1.3. Avaliação Sumativa - um culminar de certezas	80
4.4.2. A percepção de competências na classificação	81
4.4.3. O plano de progresso individual: uma forma de consciencializar com o intuito de emancipar	84
4.4.4. Os planos individuais de trabalho: um problema do sistema	87
4.5. A Indisciplina	90
4.5.1. A indisciplina em retrospectiva pela auto-narrativa de uma estudante estagiária de Educação Física	90
4.5.1.1. Resumo	90
4.5.1.2. Abstract	91
4.5.2. Introdução	92
4.5.3. Material e métodos	94

4.5.3.1. Procedimentos de recolha	94
4.5.3.2. Procedimentos de análise	95
4.5.4. Resultados e discussão	96
4.5.4.1. Análise Lexical	96
4.5.4.2. O conteúdo informativo	97
4.5.4.2.1. Controlo disciplinar	97
4.5.4.2.2. Dilemas	97
4.5.4.2.3. Estratégias e Resultados	105
4.5.5. Conclusões	112
5. A Vida Docente Para Lá do Espaço de Aula	115
5.1. A direcção de turma como comunidade colaborativa	117
5.2. A minha realidade em imagens	120
5.2.1. Os métodos visuais	120
5.2.2. O Corta-Mato Escolar	121
5.2.3. O Corta-Mato Distrital	124
5.2.4. Desporto Escolar - Um nicho de aprendizagens amplificadas	127
5.2.4.1. O BTT	128
5.2.4.2. A Ginástica Acrobática	134
6. Conclusão	Error! Bookmark not defined.
6.1. Ser Professor: Entre o Antes, o Durante, o Agora e o Depois.	149
7. Referências Bibliográficas	153
8. Anexos	XXIII

Índice de Figuras

Figura 1: A acreditação como um momento de reencontros	125
Figura 2: Encontro de Estagiários	125
Figura 3: A importância do apoio docente.....	126
Figura 4: Preparação da Prova.....	129
Figura 5: A fruição estética do ambiente de prova	130
Figura 6: Momentos anteriores ao início da prova.....	131
Figura 7: O momento stressante da partida	132
Figura 8: O Regresso a casa	133
Figura 9: A expressão de um regresso a casa atribulado	134
Figura 10 e 11: O gosto e o prazer pela prática.....	135
Figura 12: O visível espírito de superação.....	136
Figura 13, 14: O equilíbrio relacional entre professor e atletas	136
Figura 15, 16, 17: As rotinas de treino.....	137
Figura 18, 19, 20: Colaboração entre Pares	136
Figura 22: A influência positiva do professor.....	140
Figura 23: Um espaço expressivo e criativo.....	140
Figura 24,25: A manipulação no ensino das habilidades gímnicas.....	141
Figura 26,27: O treino do mais “novo” como um treino rico de aprendizagens	142
Figura 28,29, 30: O reflexo dos momentos competitivos	143
Figuras 31: A confusão dos momentos de prova	143
Figura 32,33, 34: Os valores pedagógicos do desporto escolar.....	144
Figura 35: O entusiasmo final que fica.....	146

Índice de Quadros

Quadro 1: Grelha de Avaliação Formativa de Rugby	78
Quadro 2: Critérios da Avaliação Formativa de Rugby	78
Quadro 3- Quadro de avaliação final do 2º Período	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Gostas de jogar Râguebi?	59
Gráfico 2: Porque gostas de jogar Râguebi?	60
Gráfico 3- Número de Ocorrências por Categoria de Análise	95

Índice de Anexos

Anexo A: Plano individual de progresso.....	XXV
Anexo B: - A indisciplina em retrospectiva pela auto-narrativa de uma estudante estagiária de Educação Física.....	XXVII
Anexo C: Questionário.....	LIII
Anexo D: Comentário critico da aula para os alunos	LXIII
Anexo E: Plano de Trabalho (aula nº 57).....	LXV

Resumo

No culminar do Estágio Profissional, o presente documento representa uma narrativa pessoal, uma reflexão crítica e sentida das vivências e desafios assumidos na prática e para a prática, que ao longo deste percurso se colocaram. O estágio foi realizado na Escola Secundária Almeida Garrett, em contexto de comunidade de prática (3 estudantes - estagiários), sob tutoria de um professor cooperante e uma orientadora da Faculdade. Este estágio representa o término do percurso de formação inicial e o início do assumir de uma profissão. Desta forma, este documento é ilustrativo do balanço entre perspectivas e factos vivenciados em contexto real de ensino. A reflexão e o questionamento instituíram-se como premissas de actuação que auxiliaram ao desenvolvimento profissional.

Este documento, designado de relatório de estágio profissional, está estruturado em 5 capítulos: 1) Resenha Autobiográfica, onde são reavivadas as vivências e significados. Do quadro motivador e expectativas no início deste percurso de formação; 2) “Contextos e Percepções de uma Prática Profissional, que engloba a caracterização e percepção pessoal dos contextos de prática profissional; 3) Vivências e Significados da Prática Profissional, consubstanciada pelas narrativas acerca das inquietudes, confrontos, questionamentos e conquistas que a prática profissional aportou ao processo de formação experienciado, destacando a temática da indisciplina como o maior desafio; 4) A Vida Docente Para Lá do Espaço de Aula, que se reporta às actividades extra-aula representadas por discursos escritos e visuais ilustrativos das sensibilidades e sentidos e 5) Conclusão, que visa transportar o leitor para o encerrar de um capítulo cujo epílogo se materializa num processo de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, SER PROFESSOR, INDISCIPLINA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Abstract

The hereby document portrays not only a personal report, as the Professional Probation reaches to an end, but also an heartfelt and critical thought of the experiences and challenges undertaken in practice and for the practice, which came along throughout all this path. Almeida Garret's High School sheltered this Traineeship, within the context of a practice community, with 3 students on probation, tutored by a cooperative teacher and a Faculty supervisor. This Traineeship represents the end of the initial training path and the beginning of a job.

Hence, this document shows the balance between perspectives and facts experienced within a teaching's real context. The reflexion and the questioning set up as acting premises which helped the professional development.

This document, named as professional report is framed into 5 chapters: 1) Autobiographic description, where the experiences and meanings, the motivations and the expectations at the beginning of this path are highlighted; 2) Context and Perception on Professional Practice, which gathers the personal characterization and perception of professional practice context ; 3) Meanings and Experiences of Professional Practice, complemented by the telling about the restlessness, the confrontations, questioning and victories that professional practice brought to the experienced formation process, where the indiscipline assumed itself as the greatest challenge; 4) Teaching Beyond the Classroom Space, which mentions the extra class activities represented by written and visual speeches conveying sensitivities and senses and 5) Conclusion which has the aim of carrying the reader to a chapter whose end fulfils itself into a process of ongoing formation.

KEY – WORDS: PROFESSIONAL PROBATION, PHYSICAL EDUCATION, BEING A TEACHER, INDISCIPLINE, PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Abreviaturas

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PFI - Projecto de Formação Individual

ESAG - Escola Secundária Almeida Garrett

SASE - Serviço de Acção Social e Escolar

APELGA - Associação de Pais e Encarregados de Educação da ESAG

EF - Educação Física

JDC - Jogos Desportivos Colectivos

MED - Modelo de Educação Desportiva

DE - Desporto Escolar

ApF - Aptidão Física

1. Introdução

Introdução

O presente documento representa uma retrospectiva de um percurso que começou muito antes do início da “*aventura*” designada de estágio profissional.

Na realidade, a vontade de ser professora de Educação Física surgiu em criança, numa inocente expectativa de promover divertimento e prazer a todos aqueles que nas “*minhas aulas*” participassem. Afinal, eram esses os meus sentimentos enquanto aluna e, por isso, desejava que perdurassem na minha vida futura. O avançar do tempo apenas confirmou o gosto e me refinou os sentidos. Ser professora de Educação Física já não me remetia apenas para o lúdico e para o prazeroso, apontava-me para uma competência profissional e para uma responsabilidade social. Confirmando este quadro, Formosinho (2001, p.3) refere que “... *a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência.*”

Na entrada para a Faculdade, as dúvidas surgiram, a confusão instalou-se, mas a vontade permaneceu. Mas eis que chegou o confronto com o contexto real de ensino, sendo que pude comprovar que este é de facto essencial.

Pela aprendizagem corpórea ao longo da formação académica, educar, formar, desenvolver e emancipar foram palavras de ordem que fui ouvindo e afirmando sem que as sentisse verdadeiramente. Não sabia o seu “*sabor*”, o seu “*cheiro*”, a sua “*cor*”, e por vagas e divergentes ideologias a conceptualização desta profissão nunca me pareceu ser de fácil alcance. Distante da sua aplicação contextual, apenas me pareciam belas palavras, nada mais do que isso. Assim precisava de sentir a profissão docente; de conhecê-la, de questioná-la, de investigá-la, de experienciá-la! Sentir o gosto daqueles que amam a profissão, sentir a vontade de nunca desistir e fruir da satisfação do sucesso no desempenho daquela que foi a minha eleição. Segundo Caires (2001, p. 43) “ (...) *o facto de o indivíduo ter formação e qualificação numa determinada área não implica, necessariamente, um desempenho eficaz no mundo profissional.* E, por isso, a minha primeira “*prova*” era o estágio profissional.

O momento era de facto expectante e simultaneamente entusiasmante, perspectivando para este ano, não um culminar de aprendizagens, mas uma abertura inicial à dúvida, à inquietação e ao permanente desafio. Num espaço de areias movediças, que renegam a estabilidade e avivam a diferença, a perseverança e a resiliência, dei vida ao iniciar de um sonho, de uma vontade e de um objectivo, e num constate dialecto entre o “era” o “é” e o “será” procurei um lugar singular e distinto. Um lugar próprio, aconchegante e harmonioso do ser professor.

Afinal de que valerá assumir uma postura de tantos outros, um reflexo de alguns ou as palavras de muitos se não as sentir verdadeiramente como minhas? Serei uma eterna fingidora?

Não, decididamente, não!

Repugna-me a ideia do igual, do estável, do monótono. Não procuro isso nem nunca procurei. Apenas me sirvo dele. Tal qual me sirvo dos meus conhecimentos, das minhas aprendizagens, das minhas vivências passadas. São apenas isto, uma plataforma de avanço, e não um mote de vida.

Porém, não incorram em confusões! Não quero com isto afirmar que o prévio e o passado não seja importante. São, são muito, e por isso esta experiência se torna tão significativa. Segundo Pacheco (1993, p.318-319), “ *O professor distingue-se dos demais professores pela sua individualidade e idiossincrasia, pela sua acção individual. Se nem todos os professores explicam o conceito do mesmo modo, também nem todos conseguirão percursos convergentes na resposta a situações iguais. O que o professor é, e aquilo com que o professor se preocupa, de facto, é o que caracteriza o conhecimento prático, e, conseqüentemente o seu conteúdo, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes. Para poder ensinar, o professor necessita, à partida, de conhecer, o conteúdo específico da disciplina e as técnicas/destrezas pedagógicas e só depois, ao longo do seu percurso gradual e constante de profissionalização, é que vai adquirindo os restantes saberes. Tal processo de aquisição depende quer das experiências pessoais que o professor, enquanto ente individual promove, quer*

das experiências inter-relacionais que o professor partilha, enquanto ente social”

Nesta perspectiva, apenas resgato a ideia da importância da constante inovação, da permanente inquietação e da contínua contestação ao habitual e monótono que por se tornar rotineiro, perde o distanciamento do seu propósito verdadeiro. Concordo com Silva (2009), quando refere: *(...) é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria - prática construindo através da reflexão novos saberes”* (p.39)

De facto, o que realmente me aquece a alma e me aflora o espírito é o pensar, o indagar e o questionar pois transporta-me para um descobrir, um readaptar e um constante sobreviver, encontrando na prática profissional um espaço exímio no dialecto espiral entre reflexão e acção.

Assim, por um caminho de obstáculos, ignorâncias, desilusões e dificuldades, encontrei alegrias, motivações e entusiasmos, no decurso deste ano de estágio, que pretendo aqui evidenciar, narrando vivências significantes e sentidas que foram essenciais na construção da minha identidade profissional.

Deste modo, este documento, designado de relatório de estágio profissional, está estruturado em 5 capítulos: 1) Resenha Autobiográfica, onde são reavivadas as vivências e significados, o quadro motivador e expectativas no início deste percurso de formação; 2) Contextos e Percepções de uma Prática Profissional - Perspectivas e Realidades, que engloba a caracterização e percepção pessoal dos contextos de prática profissional; 3) Vivências e Significados da Prática Profissional, consubstanciada pelas narrativas acerca das inquietudes, confrontos, questionamentos e conquistas que a prática profissional aportou ao processo de formação experienciado, destacando a temática da indisciplina como o maior desafio; 4) A Vida Docente para lá do Espaço de Aula, que se reporta às actividades extra-aula representadas por discursos escritos e visuais ilustrativos das sensibilidades e sentidos e 5)

Conclusão, que visa transportar o leitor para o encerrar de um capítulo cujo epílogo se materializa num processo de formação continuada.

2. Resenha Autobiográfica

2.1. Como sou, como me vejo e como me sinto

“Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem acabei”

(Fernando Pessoa, s/d)

As actividades lúdico motoras apareceram na minha vida desde muito cedo. Criada num ambiente familiar simples e com raízes rurais, passei grande parte da minha infância em contacto permanente com a natureza, no seu estado mais puro.

As rampas que os montes e as colinas me proporcionavam, transformavam-se em escorregas gigantes repletos de adrenalina. As árvores também faziam parte destas aventuras representando animadas provas de obstáculos. Neste meu mundo de magia e de inocência, até as galinhas jogavam às “caçadinhas”. Foi no rio, mesmo em frente à casa da minha avó, que aprendi a nadar. O intuito de querer apanhar peixes, fez com que a etapa de adaptação ao meio aquático acontecesse rapidamente, a ponto de conseguir deslocar-me na água em zonas onde a profundidade não me permitia descansar.

Na realidade, naquele tempo, tudo se transformava em objecto de jogo e de brincadeira, que só o puxão de orelhas da mãe ou os berros da avó colocavam fim a tanta euforia.

Durante a semana a vida era outra, e a azáfama da cidade deixava os meus pais mais preocupados, e, consequentemente, só saía de casa na companhia de algum adulto. Contudo, isso nunca se constituiu como um problema. A cama dos meus pais servia de cama elástica onde mortais e piruetas eram executados e segundo a minha óptica, com grande precisão. Os exercícios de força também eram contemplados, com a subida ao telhado da casa e, por vezes, às uvas dos vizinhos do lado. Estes foram sem dúvida momentos ricos e que ao relembrá-los me trazem alguma nostalgia.

Ao entrar para a pré-escola, os meus pais inscreveram-me nas aulas de

natação e de ginástica. Face ao grande à-vontade que tinha dentro de água, desde cedo comecei a ter mais sucesso na natação, acabando por seguir esta modalidade e abandonar a ginástica.

Com a entrada no ensino básico, o gosto pelo desporto reforçou-se. Durante este período participei nos clubes escolares de ginástica e de atletismo, aliado à prática da natação pura de nível federada, no clube de Natação Sporting Clube de Espinho. Apesar de algumas interrupções mantive uma prática regular durante 10 anos.

Com uma já firme ligação ao desporto, a área da Educação Física, na entrada para o ensino secundário, surgiu de uma forma natural. Assim, entrei no curso tecnológico de Animação e Gestão Desportiva, no Colégio de Gaia.

A boa relação que sempre mantive com os meus treinadores e professores, e o sentimento de bem-estar e alegria que as aulas de Educação Física e os treinos me forneciam, influenciou positivamente esta minha decisão.

Durante os três anos do ensino secundário, a oferta curricular do curso tecnológico de Animação e Gestão Desportiva proporcionou-me o vivenciar de experiências desportivas muito diferenciadas, que me remeteram tanto para o papel de atleta, com o de treinador e de professor. Desta forma, fui atleta no clube de andebol e de natação do desporto escolar, treinadora adjunta, árbitra no clube de ginástica artística e animadora desportiva nas turmas da pré-escola da instituição. Já nos últimos anos do secundário fui, ainda, atleta de andebol federada no clube de Andebol de São Félix da Marinha, prática que acabei por abandonar pela má relação com o treinador. Esta desistência fez-me pensar acerca do papel de treinador, questionando-me que exigências, que comportamentos e que atitudes, deveria eu assumir enquanto “*projecto*” de professor e treinador.

Face a estas inquietações e interrogações, a minha dedicação ao estudo tornou-se mais afirmativa durante este ano, facto que me conduziu a questões de carácter mais teórico e estratégico, até então desconhecidas e que despoletaram a minha atenção e curiosidade. Suportando-me na ideia de Victor Frade¹ “*Ninguém tem necessidade daquilo que desconhece*”, foi no

¹ Apontamentos da Disciplina de Metodologia do Treino Desportivo de Futebol

Colégio de Gaia que encontrei claramente as minhas necessidades e vontades, que me levaram a perspectivar de forma clara as minhas intenções e objectivos futuros. Posso, assim, afirmar que a minha passagem pelo secundário foi sem dúvida marcante no meu processo de formação e conhecimento individual. Durante estes anos enfrentei desafios bastante exigentes mas também enriquecedores. Para além do tronco disciplinar comum ao curso geral de científico - natural que vigorava na altura, tínhamos disciplinas como: Psicopedagogia e Bases do Treino Desportivo; Gestão e Direcção de Instalações Desportivas; Animação, Recreação e Teoria e Prática dos Desportos; e Ciências da Vida e do Comportamento Humano.

Neste quadro, as minhas opções foram-se tornando cada vez mais claras, tendo, em 2006, ingressado, na então designada Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto. O prestígio, o renome e a sua localização, foram os principais factores que me levaram a escolher esta “casa”.

Na Faculdade, nem todos os momentos foram de alegria e de satisfação, muitos foram os de sacrifício e de angústia, contudo não me arrependo de ter escolhido esta instituição e esta área de formação.

A minha especialização, na fase inicial do curso, foi no Alto Rendimento em Nataação Pura, o que me permitiu integrar a equipa técnica do escalão de juvenis e séniores do clube de Nataação do Futebol Clube do Porto, ficando posteriormente a exercer funções de treinadora nos escalões de formação. Esta experiência enquanto treinadora tem sido gratificante, porquanto colocou, ainda mais em evidência, o meu gosto e preferência pela formação e educação de crianças e jovens. Tendo consciência que o contexto de escola diverge do de clube, é este espaço que me fascina pelo que é um propósito que assumo e que queria experimentar. Nesta sequência, o ingresso no 2º ciclo de estudos em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, torna-se a opção óbvia. O 1º ano do 2º ciclo de estudos, apesar de curto, confuso e atribulado foi consistente, permitindo-me tomar consciência de um conjunto de conceitos e formas de actuação que ao longo da formação inicial foram apontadas de uma forma algo leviana e muito pouco aprofundada. Contudo,

considero que a base de conhecimentos adquiridos só ganhará verdadeiro sentido e valor na sua aplicação, tendo por isso perspectivado o Estágio Profissional como um ano de confrontos, desafios, reconstruções e aprendizagens, onde esperava conseguir estar à altura do grande desafio que enfrentaria, o de “*Ser professor*”.

2.2. Insípidas, desajeitadas e inocentes expectativas iniciais

O estágio profissional tende a ser o momento mais aguardado de todo o processo académico, por isso, as expectativas iniciais do estudante são elevadas. No início do estágio, os anos de formação inicial, pareciam, naquele momento mais do que insuficientes, e por isso um medo enorme me assaltava. Porém, a vontade de agarrar o desafio superou todos os receios e angústias iniciais.

A inexperiência e até alguma ignorância inicial eram os maiores entraves com que me debatia, contudo, foi no risco que acabei por ir encontrando as soluções. Tinha confiança que iria estabelecer uma rápida adaptação à escola e aos alunos, contudo preocupavam-me, fundamentalmente, as questões de carácter teórico e conceptual reportadas ao processo de ensino - aprendizagem.

Imaginava a escola como um espaço amplo, provido de grandes instalações e com materiais desportivos diversificados. Uma escola, onde professores e alunos não conviviam nos mesmos locais e onde o distanciamento entre eles era grande; uma escola onde o director era distante e apenas analisava os problemas e dificuldades, recorrendo ao ângulo de visão que o seu gabinete lhe possibilitava; uma escola onde os alunos estavam motivados e entusiasmados com a Educação Física, mas tinham professores cansados e velhos, que teriam, em tempos, caído na rotina e deixado de parte as preocupações com as questões educacionais.

Na verdade, nada do que tinha perspectivado, se adequou à realidade que

encontrei. Muito pelo contrário, revelou-se exactamente o oposto, sendo que esta primeira percepção da realidade escolar foi captada logo na primeira semana de aulas.

Após a primeira etapa de estágio, depois de ter vivenciado algumas situações práticas acreditei que este ano seria, primeiro de tudo, um ano de contradições. Um ano de desmistificações, de angústias e medos, e também um ano de certezas e de verdades. Um ano, em que todas as dúvidas e inseguranças teriam de ser combatidas. Um ano de verdadeira reconstrução e desmistificação do Eu. Um ano de confronto e reflexão, onde a formação adquirida até aqui iria ganhar sentido e consistência, impulsionando o meu enriquecimento académico e pessoal.

Assim, vislumbrei, o estágio profissional como um campo de experiências únicas e pessoais, onde teria a oportunidade de testar e ser testada, descobrir e redescobrir as minhas falhas, dificuldades e potencialidades, tornando-me mais conhecedora de mim mesma.

Neste sentido, esperava que este ano que se avizinhava trabalhoso, rigoroso e árduo, fosse muito produtivo, permitindo-me sair preparada para encarar os desafios que a escola actual coloca aos profissionais do ensino.

2.3. A influência da formação inicial

"...se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar"
(Wideen e Tisher, 1990, p.1)

Assumir uma profissão é uma decisão que, em muitos casos, ocorre muito cedo, sendo que nessa altura ainda não se percebe claramente qual o seu significado e quais as suas implicações. Como nos refere Marcon (2011), *o professor começa a ser professor a partir do momento que frequenta os bancos escolares, a partir do momento que faz parte da comunidade escolar no papel.* Formosinho (2001) corrobora com esta ideia ao assegurar que *“a docência é uma profissão que se aprende na vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu currículo discente uma aprendizagem de que imergem teorias e representações acerca do que é ser professor”* (p.39). Porém, a entrada para a Faculdade, momento marcante da vida de uma pessoa, revela-se num ano de pressões, de dúvidas e de renitências que só a formação inicial as poderá atender.

Neste sentido, a formação inicial ganha especial importância na construção do percurso e na satisfação profissional de cada indivíduo, estando implicitamente relacionada com um maior envolvimento no processo inicial, que, por sua vez, terá expressão no seu crescimento profissional.

Segundo Perrenoud (1995), a formação é uma intervenção que visa a modificação nos domínios dos saberes, do saber - fazer e do saber - ser do sujeito em formação. Neste sentido, o autor reconhece que a formação envolve o desenvolvimento pessoal, o qual valoriza tanto os conhecimentos como as acções e as atitudes.

Apesar de este não ser o único momento de formação, é sem dúvida um dos mais relevantes já que se situa na génese da criação da identidade profissional do formando, tendo fortes implicações no desenvolvimento futuro da profissionalidade, enquanto grupo profissional e social.

Atendendo à minha vivência pessoal, o processo de formação inicial assumiu grande valor e importância, porquanto ao longo dos meus cinco anos de formação, uma sólida e consistente base de conhecimento me foi fornecida, ainda que considere que deveria ter existido uma maior contextualização dos conceitos de ensino abordados.

Sendo a profissão docente uma profissão de investigação na acção, a componente prática contextualizada deverá ser vivamente privilegiada no espaço da formação inicial permitindo, assim, que o profissional encare “o conhecimento, não exclusivamente como um instrumento profissional mas, também, como um meio de realização pessoal, permitindo conceber a profissão como um projecto de vida, de valorização e crescimento pessoal” (Rosado e Mesquita, 2009, p. 210).

Por consequência, a orientação pedagógica, na formação de professores, deverá seguir uma direcção crítica, onde os alunos em contexto prático reflectem sobre os problemas, baseando-se na teoria para a sua problematização, promovendo-se assim sentimentos de segurança face às inconstantes mudanças que o contexto escolar apresenta. Sem qualquer “receita” *a priori* definida, os alunos em formação poderão assim sentir-se mais preparados para actuar em qualquer contexto ou situação dilemática, já que a sua base de conhecimento se obtém pela descoberta e não pela prescrição.

A formação inicial deverá, assim, pretender formar a imagem de professor que Rodrigues (2001) aponta na seguinte reflexão: “A imagem do professor como intelectual, investigador, construtor de currículo e prático reflexivo é apelativa – fala-nos de um professor capaz de construir saber a partir da sua experiência analisada e reflectida num exercício permanente de repensar a prática e a teoria que a sustenta. Fala-nos de aprender com e no ensino e não de aprender a ensinar, dando aos professores o papel de primeiros construtores de conhecimento profissional. Fala-nos ainda de um professor que ao resolver as situações concretas da prática usa um saber que tem, não porque o recebe de fora para aplicar, mas porque o gerou na sua experiência, no seu contexto. Fala-nos ainda de um professor que sabe fazer

escolhas, responsável e autonomamente com respeito por um conjunto de valores que se estruturam numa ética profissional” (p.10).

Esta aposta na aprendizagem experiencial permite uma passagem para a realidade profissional de modo pacífico e pouco angustiante, representando o estágio profissional, o momento primordial desta passagem.

Porém, uma pergunta permanece:

Será que é apenas neste momento (o do estágio profissional) que as aprendizagens verdadeiras e significativas ocorrem?

Ao longo do meu percurso académico, particularmente a partir do momento em que direcionei a minhas opções para as questões da aprendizagem, tanto pela minha opção em alto rendimento numa vertente direccionada para o treino e para a formação, quer pelo ingresso na vertente de Educação Física, no âmbito do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de mestre, percebi que as minhas verdadeiras aprendizagens, isto é, a atribuição de significado ocorreram principalmente nos momentos de confronto e discussão, onde a prática e a teoria se unirão, na tentativa de alcançar um entendimento superior de determinado fenómeno. Durante estes momentos, não só aprendia com aquilo que o conhecimento especializado me permitia aceder, mas igualmente com as atitudes, acções e discursos que colegas e professores revelavam das suas histórias e experiências de vida. Posso mesmo afirmar que foi nesta envolvência académica, balizada por um currículo formal e um currículo oculto inegável, que fui transformando e desenvolvendo a minha identidade enquanto futura profissional. A riqueza deste tipo de aprendizagem deixou marcas que agora revejo na minha própria actuação.

Assim, em retrospectiva, considero que as instituições de formação têm cada vez mais, de perspectivar metodologias de formação que levem o formando a questionar-se e a investigar a sua própria prática, não apenas no ano de estágio mas ao longo de todo o percurso académico, para que este tipo de atitude e forma de estar perante o ensino, que se revela inconstante e difícil, se torne rotina de actuação profissional, promovendo novas e renovadas formas de conhecimento.

Deste modo, o “*choque com a realidade*”, tantas vezes referido na literatura (Silva, 1997, p.52) será assim minimizado se os futuros professores forem incentivados, desde cedo, a assumirem uma postura crítica perante a realidade que se lhes apresenta, consciencializando-se claramente daquilo que são e o que pensam e justificando com rigor aquilo que fazem.

Ainda que o estágio profissional se tenha vindo a revelar num momento primordial da minha formação, considero que a formação antecedente foi imprescindível para conseguir aceder de forma consciente e equilibrada ao conhecimento que o contexto escolar foi manifestando, contudo só isto não chega, não me basta, não me satisfaz. Este é apenas o início de uma formação extensa e contínua pois, concordo com Miguel Torga (1933, p.8), quando afirma que “*Não há Universidade que nos tire da idade da pedra lascada.*”

3. Contextos e Percepções de uma Prática Profissional

3.1. Estágio Profissional

3.1.1. Enquadramento legal e institucional

O estágio profissional (EP) enquadra-se no segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este é sustentado na base legal dos decretos de lei 74/2006 de 24 de Março e 43/2007 de 22 de Fevereiro e nos regulamentos institucionais vigentes (Regulamento do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundários, Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto e Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP), e está sob a alçada académica da comissão científica, presidida pelo Director de Curso.

O EP, inserido no terceiro e quarto semestre do referido ciclo de estudos, tem a duração de um ano escolar. Este assume-se como um momento singular de formação profissional, colocando a trilogia, Faculdade, Profissão e Comunidade, em interacção permanente. Esta formação decorre assim no seio de um núcleo de estágio de uma escola cooperante, onde cada estagiário é colocado em contacto com o contexto de prática de ensino real, designado de Prática de Ensino Supervisionada (PES). A PES é orientada por um docente da FADEUP (orientador), que será delegado pelo órgão competente em concordância com o professor regente da unidade curricular de estágio, e por um professor residente da escola atribuída para realização do EP (cooperante), eleito pela comissão científica, igualmente em comunicação com o professor regente da unidade curricular do EP.² O meu núcleo de estágio é orientado pelo professor cooperante e pela orientadora da FADEUP e é constituído pela minha pessoa e pelos colegas, “*Flor*” e “*Martim*”. O orientador e o professor cooperante são o elo entre a instituição de ensino

² Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP

superior e a escola básica ou secundária, sendo que ambos cumprem funções distintas em prol da aquisição e formação de competências do futuro profissional. Ao orientador cumpre a tarefa de avaliar, supervisionar e apoiar todo o percurso do estudante estagiário, enquanto ao cooperante impõe-se a responsabilidade de acompanhar diariamente o formando durante o seu percurso de formação em contexto escolar.

O EP reporta, assim, o estagiário para o centro das diversas e distintas exigências e desafios pedagógicos que, diariamente, se apresentam ao profissional, sendo que as áreas de intervenção, previstas no regulamento de estágio profissional, perfazem a pluralidade de intervenções que a docência incorpora, sendo designadas por:^{2,3}

Área I - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Área II - Participação na escola

Área III - Relações com a comunidade

Área IV - Desenvolvimento profissional

Referenciada essencialmente ao contexto particular de aula, a Área I inclui as tarefas do processo de ensino - aprendizagem mais pertinentes designadamente: a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação.

A área II reporta-se à necessidade de envolvimento e integração do professor na comunidade educativa onde diariamente exerce a sua profissão, evidenciando a necessidade da função educativa fora dos contextos lectivos, de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos e, simultaneamente, para a inovação da instituição escolar.

A terceira área aponta para a necessidade de desenvolver projectos de parceria entre a escola e a comunidade, para que tenham lugar o legado de formação reeducativa e interventiva em âmbitos populacionais diversificados, os quais estabelecem relevante interactividade com o meio escolar.

Por fim, a quarta área engloba o desenvolvimento profissional e pessoal

³ In Matos, Z.(2010/201). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP

do formando, materializado nos investimentos de formação continuada, como é o caso da elaboração do projecto de formação individual (PFI), guião fundamental para o ano de estágio e para a elaboração do presente documento - o relatório final de estágio.

3.1.2 A escola como um novo espaço formativo

Situada na freguesia de Mafamude, a Escola Secundária Almeida Garrett (ESAG) foi fundada em 31 de Março de 1964. A sua localização no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, situada nas grandes infra-estruturas, provida de redes de transporte diversificadas, coloca-a num pólo eminentemente cultural e urbano, com elevada densidade populacional (cinquenta mil habitantes).

A ESAG proporciona actualmente aos seus alunos o ensino do 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, sendo que neste último nível de ensino predominam os cursos orientados para o prosseguimento de estudos (Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Línguas e Humanidades).

O edifício escolar inicialmente era constituído por um corpo central, o polivalente, que poderia ser considerado como o “*coração*” da escola, porquanto era um espaço de encontros, convívios e partilha, onde toda a comunidade escolar e educativa confluía nos tempos de recreio. Aqui, encontram-se o Conselho Executivo, os Gabinetes de Assessoria, os Serviços Administrativos, o Gabinete de Contabilidade, a Sala de Professores, a Reprografia, a Papelaria, o Refeitório, o Bar e a Sala de Exposições. Já as salas de aula, os laboratórios, as oficinas, a biblioteca e os gabinetes disciplinares, situavam-se em pavilhões satélite que ramificam das extremidades deste espaço colectivo.

No que diz respeito à Educação Física, a escola possuía dois ginásios polidesportivos, com os respectivos balneários, dois espaços polidesportivos exteriores e o Gabinete do Departamento de Educação Física. Contudo, visto que esta escola já tinha alguns anos de existência e, conseqüentemente, o

nível de degradação de alguns espaços era notório, ficou estabelecido desde o início do ano lectivo, no âmbito do projecto de *Modernização do Parque Escolar* da responsabilidade do Ministério da Educação, que durante este ano lectivo o processo de requalificação das instalações escolares se iniciaria.

Desta forma, actualmente, no que diz respeito às condições físicas disponíveis para a leccionação da disciplina de Educação Física, a escola conta com as parcerias estabelecidas com o estádio municipal de Vila Nova de Gaia e com o espaço polidesportivo, cedido pelo clube Paço de Rei.

A comunidade discente representa na ESAG uma população de, aproximadamente, 1256 alunos, com residência, na sua maioria, na freguesia de Mafamude e freguesias vizinhas como: Oliveira do Douro, Santa Marinha e Vilar de Andorinho. A população escolar tem níveis sócio - económicos muito diversificados, sendo que 294 alunos usufruem do serviço de acção social escolar (SASE), e a maioria frequenta o ensino secundário. Contudo, através da análise do nível académico e profissional da maioria dos Pais/Encarregados de Educação, é expectável que a grande maioria proporcione aos seus educandos um acompanhamento satisfatório nas actividades escolares, contribuindo para o desenvolvimento do sucesso educativo. Independentemente desta percepção, é visível a existência de uma ligação forte entre a escola e a família; basta olharmos para a Associação de Pais e Encarregados de Educação da ESAG (APELGA), com cerca de cem associados que participam activamente em todos os Órgãos de Gestão e Administração da Escola.

A comunidade docente representa, como seria de esperar, uma grande parte da população escolar, com um total de 132 professores; já o pessoal não docente é constituído por 43 auxiliares de acção educativa, 1 coordenador técnico e 1 psicóloga.

No que concerne ao departamento de Educação Física, este é constituído por 10 professores, dos quais 5 têm o grau de mestre e 1 está a frequentar o curso de doutoramento. É com grande satisfação que constato que este é o grupo disciplinar da escola com o maior número de graus académicos superiores, sendo visível este reconhecimento quer pelos seus

pares, quer pelos órgãos de gestão e direcção da escola.

Na minha perspectiva, este grupo assume-se como um grupo unido, trabalhador e preocupado com as questões da formação e da educação escolar, sendo que a discussão de problemas reais é prática frequente nas reuniões conjuntas, partilhando-se experiências e estratégias de actuação com o intuito de melhorar. O profissionalismo e a entrega às questões educativas são notórios nas actividades propostas, sendo um grupo com grande poder de intervenção e mobilização dentro da comunidade educativa.

A Educação para a Saúde e o Desporto Escolar, promovidos por este grupo disciplinar, são projectos de enriquecimento curricular que assumem grande importância na formação dos alunos nas vertentes: cultural, física e social, estabelecendo uma relação notória com o projecto educativo de escola na prevenção e promoção de estilos e comportamentos de vida saudáveis por parte dos alunos.

Já o Desporto Escolar tem como principais objectivos contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a aquisição de hábitos de vida saudável, a inclusão, e a formação integral dos jovens em idade escolar pela prática de actividades físicas e desportivas significativas, suprimindo também objectivos gerais de desenvolvimento do desporto nacional (Lemos, 2009, p.4). Neste ano lectivos os clubes desportivos em funcionamento na escola englobam as modalidades de Esgrima, Ciclismo e Ginástica Artística, sendo que esta última é a que detém o maior número de praticantes e de resultados desportivos.

Noutro âmbito de intervenção, existe na escola o programa de educação para a saúde (PES), que tem como propósito central dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao bem-estar físico, social e mental. Isto, porque se chegou à conclusão que a ausência de informação incapacita e/ou dificulta a tomada de decisão. Neste sentido, a EF assume um papel bastante activo, como é exemplo a realização de actividades promotoras da prática de exercício físico regular e consciente (o corta-mato escolar e o dia Almeida Garrett), bem como o desenvolvimento de actividades que promovem

as relações de entreaajuda, cooperação, respeito e responsabilidade, ou a sensibilização e detecção de problemas relacionados com o consumo de substâncias psicoactivas (actividades de sensibilização médica).

Nesta escola, a comissão responsável pela Educação para a Saúde inclui dois professores de Educação Física, o que denuncia que se reconhece valor à disciplina na dinamização deste tipo de programas educativos. Porém, a criação deste tipo de actividades de enriquecimento e complemento curricular, ainda é assumida e apontada pela instituição, de acordo com o Projecto Educativo de Escola, como um aspecto a melhorar. Contudo, este não é o único foco problemático da área da EF. A educação corporal que a prática desportiva contempla é um dos propósitos que a escola assume. Assim, persegue-se o alcance de uma escola integral que contemple na sua formação a totalidade do Homem, isto é, que promova o desenvolvimento multifacetado.

3.1.3. O estágio como um laboratório experimental

“ ... não posso amar palavras. É por isso que não aprecio doutrinas, não têm dureza ou moleza, não têm cores, não têm arestas, não têm cheiro, não têm gosto, nada têm senão palavras.”

Hesse (2007)

Viver a profissão na profissão é alcançar o ponto mais intensivo no contexto da formação inicial de professores. Depois de todo o percurso realizado nos anos anteriores, eis que chegou o momento de testar todas as nossas capacidades e conhecimentos, na procura de atingir novas e reformuladas concepções sobre o que é ser professor, em resultado do ser e sentir a profissão docente.

Assim, assumindo uma postura investigadora, procurei estudar a minha própria prática, como se de um estudo de investigação - acção se tratasse, com o intuito de desenvolver um ser profissional mais próximo do ser reflexivo, que contesta e refuta as suas acções, acepções e concepções e que coloca

em prática novas perspectivas de ensino que, por recurso a um processo de tentativa e erro, alcança o resultado desejado. Deste modo, a reflexão mais do que a experiência, ganha significado, na medida em que *“Só se aprende verdadeiramente da experiência avaliando-a, isto é, confrontando-a com o que foi produzido na situação experimental em causa. Se a experiência em causa é avaliada apenas em função da experiência passada, acumular-se-á um conjunto de situações e actuações bem sucedidas e mal sucedidas, só adequadamente transferíveis, ao nível prático para situações similares, em idênticos contextos, com actores semelhantes (...) Para inovar não há nada mais prático e eficaz que uma teoria que possa guiar a actividade inovadora”* (Formosinho, 1987, p. 87).

Neste quadro, a orientação por parte dos orientadores assume um papel crucial na aceção dos instrumentos adequados e na definição dos objectivos e clarificação de estratégias, assumindo uma postura orientadora que nos permitirá, progressivamente, adoptar uma autonomia profissional fundamentada e consciente.

Foi neste *“clímax”* do processo de formação que penso ter conseguido alcançar as competências básicas da profissão docente, descobrindo e sobrevivendo ao inesperado que diariamente nos desafia o contexto escolar.

3.1.4. Ser Estagiária: entre a Sobrevivência e a Descoberta

“A insegurança dos primeiros tempos tem múltiplas dimensões. A angustia do adulto (Abraham, 1982,p. 53) isolado frente ao grupo de adolescentes que, de uma forma ou de outra, procuram o desafio; a consciência de que se entrou num jogo cujas regras se desconhecem; o conflito da necessidade de manter o controlo da classe a rejeição da imagem do professor tradicional; e isto tudo, quando é urgente construir um perfil de sucesso que garanta a credibilidade institucional.”

(Cavaco, 1990, p.127.)

A transformação do académico em profissional nunca se vislumbrou como uma tarefa fácil de alcançar, porém, é um processo imprescindível e necessário ao desenvolvimento relevante da identidade profissional docente.

Envolvidos em contextos antecipatórios, numa fase inicial os estagiários têm dificuldade em vivenciar o estágio de forma satisfatória. O choque com a realidade, próprio da fase inicial do estágio, tende a ser atribuído à distância entre a imagem ideal do ensino e a realidade pedagógica quotidiana. Este impacto com uma realidade distinta da perspectivada, parece conduzir a uma crise de identidade que balança entre o “*eu real*” e o “*eu ideal*”. Identifico-me particularmente com as ideias de Huberman (1992) quando, numa tentativa de síntese, analisou diversos estudos empíricos sobre os primeiros anos de ensino de um professor e verificou duas macro definições para este período de tempo: Sobrevivência e Descoberta. A sobrevivência está mais relacionada com as preocupações do tipo egocêntrico, referenciadas à gestão de diversos aspectos novos e desconhecidos, à transmissão de conhecimentos; com a relação pedagógica junto dos alunos mais difíceis; ou ao controlo da sala de aula ao questionamento constante sobre estar ou não à altura do compromisso assumido. O autor coloca, assim, o estagiário numa fase inicial do processo, num espaço de conflito e dilema. Já a descoberta, relaciona-se mais com o entusiasmo inicial, com a experimentação, com a exaltação por estar, finalmente, em situações de responsabilidade, por se sentir filiado a um determinado grupo profissional e por se identificar com a profissão.

Outro aspecto relevante é que, numa fase inicial, a necessidade de me sentir aceite junto da comunidade educativa em geral, e muito particularmente junto dos meus alunos, fez com que assumisse uma postura próxima e afável, onde a tolerância foi exageradamente generosa. A postura adoptada foi contraditória com os princípios e posturas que pretendia adoptar e atingir enquanto professora. Contudo, este esforço inicial conduziu-me a um modo de estar que me trouxe consequências nefastas, pois a imposição de regras começou a revelar-se de difícil execução e o controlo da turma um verdadeiro problema. Nesse momento, senti, que estava na hora de sobreviver perante o inesperável, correndo o risco de cair num fracasso desmedido. Mas o instinto de sobrevivência levou-me a procurar e a descobrir soluções, num contexto de aprendizagem individual e de partilha constante, que em muito contribuiu para me formar enquanto ser profissional.

Transferindo, progressivamente, o enfoque no “eu” para o processo de ensino, comecei a vislumbrar melhor os constrangimentos que a aula evocava. Porém, já não era o mero comportamento indesejado que me inquietava, mas sim a procura de novas e renovas formas de actuação que levassem a uma alteração desse comportamento. Perante isto, o estágio passou a ser assim um terreno desafiante de descobertas, permanentemente entusiasmantes, cuja satisfação pessoal e profissional pareceu materializar-se no sucesso educativo dos alunos. **Também, não poderia ser de outra maneira! Estar no ensino é estar sobre areias movediças permanentes, onde o vencedor, não é aquele que as ultrapassa, mas sim aquele que as percebe e tenta modificar!**

3.2. O lugar da Educação Física na escola: entre o sonho e o real

“Those who can’t do teach. And those who can’t teach GYM. And, of course, those who couldn’t do anything, I think, were assigned to our School.”

(Woody Allen, Filme Annie Hall, 1977)

O papel do professor de Educação Física e, inevitavelmente, o lugar da sua disciplina no plano de estudo obrigatório, constitui-se como um dos grandes temas de inquietude profissional.

A desvalorização do papel do professor de Educação Física ainda hoje é sentida em diversos contextos educativos, existindo um claro desmerecimento social da disciplina comparativamente às restantes. Basta pensar que a expressão “ginástica” é termo vulgo nos discursos de pais, alunos e até de professores, não se dando grande importância ou valor à designação correcta.

Na verdade, poucos são os que evidenciam interesse em procurar perceber o que lá se faz e/ou o que lá se forma. A concepção da EF, como um espaço recreativo, de exteriorização e descompressão de emoções, é a

resposta suficiente para a maioria dos elementos pertencente à comunidade educativa e a sociedade em geral.

Neste contexto, é evidente que a Educação Física ainda sofre as consequências de erros passados, onde professores sem formação específica orientavam as actividades de ensino de forma desestruturada e desadequada. A minimização do seu significado é de tal ordem elevado que muitos são os professores que se sentem desanimados e desmotivados no seu contexto de prática.

Certamente que a inclusão da classificação final da disciplina de EF, na média geral de candidatura ao ensino superior, se constituiu num reconhecimento legal e formal do valor educativo e formativo do desenvolvimento da corporalidade na formação do homem. Pelo menos é nisso que queremos acreditar! Porém, rapidamente, esta medida se revelou um foco de conflitos e constrangimentos dentro do meio escolar. Os professores de EF passaram a ser sujeitos a pressões desmedidas e infundamentadas, sendo que a sua competência e autonomia são, muitas vezes, colocadas em causa. Assim, hoje mais do que nunca, os professores devem defender de forma incondicional a importância da EF em contexto escolar e não ceder às constantes pressões a que são sujeitos.

O número de recursos imputados às classificações finais da disciplina, quando comparados com as restantes disciplinas, em alguns contextos, são alarmantes, colocando, em última instância, a credibilidade do professor em causa. Trata-se da tentativa de descredibilização da competência do professor de EF.

De facto, na realidade escolar onde fiz estágio, a complexidade dos processos de classificação aportara conflitos e constrangimentos de difícil resolução. No panorama geral de todas as disciplinas curriculares, a nota de Educação Física, nos conselhos de turma, foi a mais contestada, embora não tenha havido nenhum processo formal. Concretamente, na minha turma tive 4 alunos que contestaram a nota no primeiro período e 2 alunos no segundo período. Estes pediram-me, de forma pouco adequada, esclarecimentos acerca da sua nota.

Em ambas as ocasiões, alunos e pais alegaram que as notas eram demasiado baixas, mesmo quando estas eram, em alguns dos casos, as melhores notas dos alunos no seu panorama académico.

Argumentos como:

“Não compreendo a nota da minha filha. Ela até aos fins-de-semana me pede para ir correr para o parque da cidade!” (relato de um pai à directora de turma.)

“A professora não sabe avaliar. Eu nunca me esforcei tanto como agora!” (relato do aluno X)

“Professora, não compreendo a minha nota. Eu sei que não sou o melhor a tudo mas eu até participei no corta-mato.” (relato do aluno Y)

são alguns exemplos de relatos que demonstram claramente dois aspectos: 1) A generalidade dos pais e alunos desconhecem os critérios de avaliação das disciplinas, e a maioria parte do princípio que a classificação de Educação Física tem de ser tendencialmente elevada e de fácil alcance, não implicando grande esforço ou empenho.

De facto, esta situação é incompreensível, pois tal como refere Bento, (1999), num momento em que o corpo vive um regresso festivo motivado pela onda de revalorização da estética e da imagem, não se pode entender porque é que a sociedade desvaloriza a Educação Física, quando esta é a única disciplina que apela à vivência da corporalidade. Talvez seja este o problema, porquanto esta é a única disciplina que avalia de uma forma particular e específica o domínio da corporalidade, o que obviamente se reflecte nas classificações que tendem a ser díspares das restantes disciplinas.

Já a escola, explicitamente, revela uma intenção e preocupação clara em dotar os alunos de conhecimentos ditos teóricos, menosprezando os de carácter mais expressivo e pragmático. Reprime-se, assim, e de forma constante, o valor particular e verdadeiro que a formação desportiva detém,

desvalorizando-se constantemente o que ela pode contribuir para uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa. É pela corporalidade que o verdadeiro Eu se evidencia em todas as suas potencialidades, tornando o espaço de aula um lugar privilegiado, na medida em que o professor de EF facilmente acede à identidade do indivíduo em formação e consegue interagir em todos os seus domínios.

É, assim, inegável o legado da disciplina de EF na educação do homem, contudo, para que esse reconhecimento se institua na sociedade actual mais esforços terão de ser feitos.

Neste quadro, vislumbro para mim enquanto futuro profissional do ensino, mais especificamente da EF a realização de um trabalho profissional competente e a envolvência activa em actividades e tarefas de prestígio escolar. Este é o caminho que quero alcançar, regendo-se pelo princípios de responsabilidade, seriedade e autonomia, demonstrando perseverança e firmeza nas acções tomadas e nos discursos explanados. É este o futuro que almejo alcançar!

3.3. “Ser Professor”

3.3.1. “Ser professor” em retrospectiva

A sistematização do que é ser professor nunca foi tão difícil de alcançar e de definir como agora. No passado, satisfazia as minhas inquietações e questionamentos com a simples descrição e caracterização dos aspectos funcionais e instrumentais da função, mas, de facto, agora sei que não basta. Ser professor é muito mais do que dar aulas. Ser professor é muito mais que prescrever. Ser professor é tanto e tão pouco, que não sei se algum dia encontrarei um entendimento “*acabado*”.

Tal como refere Cunha (2008), ser professor será sempre um conceito em constante reformulação, uma vez que está fortemente associado às transformações vinculadas, às evoluções permanentes da sociedade, sendo que será, igualmente, um elemento também ele dinamizador de novas

transformações.

Revisitando o passado, fica evidente que a Revolução Industrial, à semelhança de outros sectores sociais, também influenciou o sector educativo, transformando significativamente o papel do professor e as funções que lhe estão inerentes. Se, antes da Revolução Industrial o professor era visto como um missionário, cuja função se relacionava com a transmissão de valores morais e religiosos, agora, o professor tende a assumir funções distintas que se ligam num legado comum: a preparação dos jovens para a vida futura. Parafraseando este desiderato, Ruivo (1997) refere que aos professores actualmente já não é apenas exigido conhecimento específico das matérias de ensino, mas exigem-se outras competências, colocando-o como um técnico altamente qualificado em áreas do saber diversificadas, como: o domínio dos estilos de ensino; o conhecimento dos modelos de aprendizagem dos seus alunos; o conhecimento do desenvolvimento psicossociológico, condicionando as aprendizagens; o conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola, e entre esta e os diferentes agentes sociais que integram a comunidade; o domínio de técnicas e de processos de gestão de conflitos; o domínio de técnicas e de processos de gestão e administração escolar; o domínio de técnicas, e de processos de avaliação dos produtos da aprendizagem e da eficácia das escolas; o conhecimento da gestão dos curricula e a busca de soluções inovadoras no desenvolvimento curricular; a perda das funções educativas e sociais dos resultados da aprendizagem e da instituição escolar.

Neste sentido, ao professor são exigidas novas capacidades, distantes mas complementares do âmbito educativo. Com a democratização e a massificação do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória e proliferação de oportunidades educativas, o professor vê-se confrontado com uma diversidade de alunos com necessidades e características discrepantes.

De facto, a evolução social deixou marcas vincadas na área educativa. O professor já não é a única fonte de informação credível. A disponibilidade de meios de comunicação fez com que o docente deixasse de ser o único agente capaz de transmitir informações. Por outro lado, a família atribui maior

responsabilidade de formação moral e social à escola, sendo que parece não existir consenso social sobre os valores e objectivos da educação (Postic, 1984). Assim, e segundo Canário (1996), o professor é hoje um gestor da sala de aula, um organizador de aprendizagens e detentor de um conjunto de competências relacionais, a par das competências didácticas, devendo preparar os alunos para viver numa sociedade variável e mutável.

A profissionalidade docente reclama, assim, novas exigências na formação profissional. Deste modo, ao nível da formação inicial é necessário dotar o docente de outras ferramentas de instrução e transmissão do conhecimento, dotando-o de capacidades adaptativas às novas exigências e funções, para que o seu legado educativo seja cumprido com sucesso. Neste sentido, a abertura à inovação e à mudança constante deverá ser a linha a seguir, “ (...) *sob pena de não ser capaz de formar os cidadãos críticos, reflexivos, na lógica transformacional e humanizada.*” (Cunha, 2008, p.77).

3.3.2. Ser professor: uma vontade, uma missão, uma responsabilidade

A concepção de “*bom*” professor não é de fácil alcance ou percepção. Perspectivada, por vezes, num idealismo utópico, é também muitas vezes referenciada à qualidade do conhecimento específico que o professor tem no âmbito da sua matéria pedagógica e educativa. Para Cunha (2008), o “*bom*” professor está associado à dialéctica eficácia/competência e maturidade/desenvolvimento. Segundo este autor, a experiência e a competência traduzem-se numa maior eficácia de ensino, que expressa um maior desenvolvimento do professor enquanto ser educativo.

Ao longo do meu ano de estágio, a tentativa de clarificação do que é ser professor, melhor dizendo, um “*bom*” professor fez-me colocar algumas questões. Neste quadro e na tentativa de me aproximar da noção do bom professor, frequentemente me questionava se estaria a seguir o caminho adequado e qual seria a melhor forma de o atingir. Mesmo conseguindo discernir entre o “*bom*” e o “*mau*”, o correcto e o incorrecto, nunca o consegui

colocar numa definição exacta. Talvez porque não a haja, ou porque apenas está ao alcance de alguns. Porém, os “*recalcamentos*” trouxeram-me novos prismas de observação e novas (re) construções de significado, permitindo-me avançar no trilho da aquisição de competências.

Pouco a pouco fui compreendendo que mais do que conhecimento e experiência, a qualidade e diferença do “*bom*” professor funde-se no trato da sensibilidade na e para a relação pedagógica, numa permanente evidência da sua vontade e do seu querer perante a formação do homem.

Como nos refere Bento (2008), ser professor é ser “ (...) *daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de Humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição*” (p. 41). É aqui que se centra a responsabilidade escolar e é nela, segundo este postulado, que deverá assentar a postura do professor de qualidade. Em cada aluno há um Homem por redescobrir, um homem insípido que necessita de se formar, e por isso detém, incessantemente, a vontade de ver aumentadas as suas potencialidades.

Assim, enquanto professores, “*temos o compromisso e a responsabilidade de ensinar o educando a aprender a mover-se, a mover-se para aprender, a mover-se para participar e a mover-se para transcender*” (Pereira, 2006, p. 293).

O mesmo autor refere ainda que compromete-se, assim, a práxis pedagógica com a práxis social, na medida em que esta interfere na construção social pela educação para a cidadania.

De facto, ser professor é também um comprometimento com o ser pessoal e social, na medida em que cada vez mais, nas diversas áreas da educação, há necessidade de, em paralelo, com o contributo disciplinar e académico tradicional, haver um desenvolvimento sócio - afectivo dos alunos, concorrendo assim para o sucesso do aluno na capacidade de enfrentar problemas que o contexto social envolve (Rosado, 1998).

Neste âmbito, a Educação Física, como espaço pedagógico privilegiado de relações interpessoais constantes, pode dar um forte contributo na construção de uma educação para a cidadania. Num contexto de prática

desportiva, onde a vitória e a derrota e a cooperação e o confronto confluem simultaneamente, a intervenção do professor torna-se imprescindível e única, devendo ser por isso mais do que uma possibilidade, uma intenção, uma responsabilidade. Porém, não basta afirmar a sua importância, importa sim identificar caminhos de trabalho para que este objectivo possa ser facilmente alcançado.

Durante esta vivência em contexto real de ensino, percebi claramente que as actividades desportivas incluem inevitavelmente um potencial alargado para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no entanto, se este tipo de trabalho não for objectivado, perde a sua importância passando à margem de qualquer projecto de formação.

No meu contexto particular, os confrontos entre pares e o desrespeito constante foram os principais problemas com que me deparei, sendo que foi necessário encontrar estratégias de controlo disciplinar conducentes a uma optimização das relações e consequentemente, do sucesso educativo.

Nesta linha de pensamento, partilho da ideia de Rosado (1998), quando refere que “ (...) *as estratégias de regulação dos comportamentos inapropriados, quer no plano da sua intervenção (dimensão pedagogicamente decisiva), quer no plano remediativo, devem ser entendidos como mais um conteúdo da intervenção no plano de desenvolvimento pessoal e social [pois,] as situações de conflito são de facto momentos de grande potencial de desenvolvimento pessoal e social e a gestão adequada destas situações pode ser de grande valor pedagógico*” (p.65-66).

Assim sendo, toda e qualquer acção de resolução de problemas e conflitos assume um valor primordial na formação neste domínio da educação, pois o professor expõe nas suas opções e formas particulares de interacção uma forte fonte de aprendizagem para os alunos, porquanto este se constitui um modelo para eles.

Toda esta perspectiva educacional, orientada para os valores, pretende desenvolver no aluno uma maior responsabilização e autonomia que lhe permitirá uma integração na sociedade de forma pacífica e segura, remetendo as funções da educação para uma perspectiva mais holística da formação do

professor.

Ser professor é, assim, uma profissão de vontade, de responsabilidade e de sensibilidade, onde o aluno terá de ser, cada vez mais, encarado como uma personalidade única e especial, com necessidades específicas de desenvolvimento e apropriação didáctica. **Considero assim que, facilitar o acesso ao conhecimento, indagando-os e envolvendo-os no seu próprio processo de formação e desenvolvimento, é contribuir para uma sociedade criativa, autónoma e resiliente e, por isso, muito mais do que ser transmissor, ser professor é ser criador de sonhos, é ser promotor de esperanças.**

3.3.3. A emergência do professor reflexivo

"Todos reflectimos para agir, durante e depois da acção, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos falta lucidez, coragem e método. Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de "sorte"; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência, sem resultar na autojustificação e no autodesprezo."

Philippe Perrenoud (2002, p.17)

Como é perceptível, o professor vagueia num espaço escolar inerentemente social e cultural, defrontando-se na sua prática pedagógica com situações complexas, imprevisíveis e particulares ao "aqui" e ao "agora". Na perspectiva de Cunha (2008), *"Esta diversidade e complexidade exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se, necessariamente, um novo conceito do professor - o professor reflexivo."* (p.91). O autor coloca, assim, em evidência a necessidade

do professor desenvolver a sua capacidade de reflexão.

Mas afinal qual é o lugar da reflexão na formação de professores?

De acordo com Oliveira (1996), o conceito de reflexão tem ocupado um lugar de destaque central nos discursos sobre a formação de professores. Segundo o mesmo autor, *“Parece estar generalizada a ideia de que a abordagem reflexiva na formação de professores desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento profissional”* (p.77).

A reflexão assume-se, assim, como um processo de desenvolvimento de *“competências metacognitivas [nos professores], que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”* (García, 1999, p. 153).

Por conseguinte, importa, que o professor realize um processo autoscópico sobre si, adquirindo uma auto-consciencialização do seu “eu” pessoal e profissional, que lhe permitirá centrar-se na problematização, no questionamento e na auto-percepção da sua acção, conduzindo-o a uma mudança de atitudes na forma de abordar o processo de ensino - aprendizagem e, conseqüentemente, à melhoria das suas práticas (Oliveira, 1996).

A prática reflexiva, tem, assim, de se constituir num hábito rotineiro da intervenção pedagógica, não podendo, de todo, a formação inicial de professores, negligenciar esta aprendizagem. Esta ferramenta constitui-se num instrumento pedagógico e didáctico fundamental do professor, na medida em que lhe permite analisar as divergências da prática, descomplexificar o conteúdo de ensino e planificar as estratégias de intervenção de forma adequada e ajustada à realidade que se apresenta. Para além disso, fornece oportunidades de voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, conferindo assim poderes aos professores e proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento (Oliveira & Serrazinha, 2002).

Neste contexto de desenvolvimento profissional e pessoal, Schön (1983, 1988, 1990, 1992) apresenta 4 conceitos que traduzem este processo:

Conhecimento na acção (o professor coloca e traduz na prática um conjunto de conhecimentos, estratégias, concepções, metodologias e didácticas adquiridas anteriormente); **Reflexão na acção** (durante a sua actuação, o professor observa, analisa, questiona e reflecte a sua prática, procurando explicar tais factos); **Reflexão sobre a acção** (Reflexão simultânea ou posterior à intervenção pedagógica, onde o professor procura respostas e formas alternativas de actuação perante reacções desviantes dos alunos) e **Reflexão sobre a reflexão na acção** (o professor analisa todo o processo e reformula a sua acção futura, investigando a sua prática de forma mais consciente e precisa, o que lhe permite um constante desenvolvimento profissional e pessoal).

No âmbito do estágio profissional, é contemplado o processo reflexivo, enquadrado no paradigma construtivista, na tentativa de levar o estagiário a investigar a sua própria prática. Segundo Sá Chaves (1991), o professor tem, assim, de alcançar um conhecimento mais profundo, complexo e flexível, possibilitando-lhe melhorar as estratégias de resolução de problemas, caso seja sujeito a uma prática organizada e sistemática de reflexão na e sobre a sua acção, uma prática no seu sentido mais amplo, diverso, abrangente e permanente.

Já a reflexão sobre a prática permite a (re) construção de novos saberes e atenua a distância entre a teoria e a prática (Silva, 2009), podendo assim o estagiário, através de um processo mental de problematização, relacionar o seu conhecimento académico com o prático, adquirido em contexto escolar. A prática revela-se, desta forma, um lugar privilegiado de aplicação teórica, pois é aqui que o conhecimento específico ganha o seu verdadeiro significado, recriando novas perspectivas e gerando contributos de avanço pedagógico.

Por todos estes factores, a prática reflexiva deverá ser estimulada e desenvolvida ao longo de todo o processo de formação pois este “ (...) *não é um processo natural e requer muito tempo*” (Rodrigues, 2001, p.9). Deste modo, pretende-se que o estagiário adquira este processo como rotina necessária, para que o seu desenvolvimento seja significativo e relevante. Apoiando-me nas ideias de Batista (2008), reafirmo a noção de que é crucial

que a formação inicial trabalhe a reflexão como forma de dar resposta aos conhecimentos e ao grande volume de informação que dificulta o seu processamento.

Importa, assim, que se procure formar professores curiosos, insatisfeitos e investigadores, que constroem os seus saberes num constante confronto com a prática, capacitando-se de soluções e estratégias flexíveis necessárias a um contexto de acção que é marcadamente imprevisível.

3.3.4. A prática supervisionada na criação da identidade profissional

A prática supervisionada assume-se como uma estratégia de formação crucial na formação pessoal e profissional do estagiário. O acompanhamento constante e a reflexão conjunta são procedimentos de suma importância na construção da identidade profissional.

Durante o meu estágio, encarei a supervisão não apenas como um processo de avaliação, mas fundamentalmente com um processo de construção, auxílio e formação, que progressivamente me incentivava para uma auto-percepção e auto-análise mais profunda. Mantendo-se à distância, o professor cooperante deixava-me experienciar todas as situações problemáticas, intervindo só após eu explicitar o meu pensamento. Assim, permitiu-me vivenciar os problemas práticos da vida diária do professor, deixando que a sua relevância ganhasse significado no meu processo de formação.

Deste modo, fui redescobrendo a minha identidade pessoal e reconstruindo-a, sendo que o processo reflexivo, gradualmente, passou a constituir-se como uma necessidade premente da minha actuação e eficácia profissional.

Apoiando-me no significado que Rodrigues (2009) atribui à supervisão, considero que esta metodologia de formação me proporcionou a liberdade necessária para experimentar, investigar métodos, técnicas e modelos, potenciando a minha capacidade de reflexão sistemática, ao mesmo tempo que me forneceu a segurança, o incentivo e a orientação necessárias ao meu

desenvolvimento, atendendo sempre às minhas características pessoais.

A autonomia na acção pedagógica foi, assim, construída através da supervisão permanente, assente no pressuposto que “... *tanto a autonomia profissional, como a pessoal, não se desenvolvem, nem se realizam, nem tão pouco surgem definidas pela capacidade de ter que resolver e decidir sozinho, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia desenvolve-se num contexto de relações, não na solidão*” (Domingos, 2003, p. 140).

Foi precisamente neste contexto “*comunitário*” de aprendizagem, que a reflexão colectiva acerca das diversas situações de aula me capacitaram de novas perspectivas e novos automatismos de acção e que me fui compreendendo enquanto docente, participando de forma dinâmica e interactiva no meu processo de formação. Os seminários semanais constituíram-se, nesta linha de pensamento, numa comunidade de prática fundamental para o progresso do meu conhecimento pedagógico, didáctico e estratégico enquanto profissional. A observação externa fez com que identificasse a singularidade das minhas características de actuação, motivando-me a alterar padrões de acção e comportamento durante as intervenções educativas e proporcionando-me, paralelamente, a abertura a temas de carácter ideológico da profissão docente.

Nesta medida, considero que esta é uma prática que deverá ser estendida a todos os contextos escolares. Seja entre professores do mesmo grupo disciplinar, como entre professores com o mesmo cargo administrativo - funcional, ou entre professores da mesma turma. As comunidades de prática são fundamentais para que os professores adquiram novos conhecimentos e novas formas de acção de âmbito pedagógico e educacional, contribuindo paralelamente para uma formação pessoal e para um desenvolvimento da área profissional. Deste modo, recorro às palavras de António Nóvoa (1992) quando afirma que “*O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão. O desenvolvimento de uma nova*

cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente” (p.26)

Segundo o autor, é através de um trabalho colectivo e colaborativo que a comunidade educativa e, conseqüentemente, a comunidade escolar, consegue ultrapassar divergências e inconstantes situações dilemáticas da realidade prática, tornando-se actores dinâmicos na construção e reconstrução de uma identidade profissional mais consciente e actual.

4. Vivências e Significados da Prática Profissional

4.1. As narrativas como meio privilegiado de reflexão

“As narrativas profissionais constituem um processo - produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem.”

(Vieira e Moreira, 2011, p. 39)

As narrativas surgem no processo de estágio profissional como um meio que permite ao estagiário cumprir a necessidade de reflexão acerca da sua acção e de todo o processo. Reflectir passa por um processo de (re)adaptação, sendo que para que se torne rotina tem de ser exercitada. Neste sentido, o estagiário tem de ser colocado em confronto constante com estas tarefas. A narração da sua própria vivência e experiência, permite ao estagiário uma exteriorização do “*implícito*” e do “*tácitamente aceite*”. Segundo, Bruner (2001) “*A externalização resgata a actividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e ‘solidário’.* Ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequentes. Provavelmente o maior marco na história da externalização foi o surgimento da escrita e da leitura, que colocaram o pensamento e a memória que andavam ‘por aí’ em *tabuletas de argila ou em papel*”. (p. 32).

Assim, pela narrativa o profissional conhece e dá a conhecer o seu modo de ser e de estar no ensino, permitindo-lhe num processo *a priori* e distante indagar e autoscopia a sua actuação durante o seu exercício profissional, reconceptualizando conceitos e modificando estratégias.

As narrativas permitem, assim, aceder aos processos de construção da identidade profissional, sendo que para Josso (2004) permitem que o sujeito reconheça no seio da subjectividade um modo de produção de conhecimentos. Ainda segundo o mesmo autor, a narrativa permite que o estagiário reconheça os meandros do processo de construção da sua identidade profissional, projectando-o como um sujeito que se torna autor da sua própria existencialidade.

Ao longo do meu processo de estágio, as narrativas permitiram-me tomar consciência dos meus actos e das minhas acções, e promoveram uma inquietação constante acerca da minha postura profissional. Neste processo de auto-reflexão associada à crítica externa fui reconstruindo as minhas concepções e formas de actuação. Permitindo-me também perceber de forma mais clara quais as experiências que, verdadeiramente, se tornaram relevantes para a construção da minha identidade profissional.

Assim, oportunamente, ao longo dos temas que se seguem os relatos elaborados visam evidenciar sentimentos, perspectivas e concepções adquiridas que me levaram a assumir uma postura profissional mais segura e consciente.

4.2. O ensino pedagógico e didáctico do desporto

O ensino pedagógico e didáctico que o professor possui é provavelmente aquilo que de mais particular e específico a profissão docente encerra. Segundo Rodrigues (2001), é o conhecimento pedagógico - didáctico que distingue o especialista do professor. Dito por outras palavras, é aquele que estabelece a diferença (a título de exemplo) entre o economista e o professor de Economia, o professor de História e o historiador. Deste modo, é através deste domínio ou capacidade que o professor transforma o conhecimento específico, tornando-o acessível e compreensível para os seus alunos.

Nesta perspectiva, os modelos de ensino, designadamente no ensino dos jogos desportivos colectivos, matéria presente com grande incidência nos currículos escolares, ocuparam um papel importante na definição de estratégias de acção durante o meu processo de estágio. Com o objectivo de otimizar os procedimentos pedagógicos e didácticos que o professor utiliza no seu contexto de aula, tornaram-se num tema de grande importância e reflexão durante o meu processo de estágio, especialmente em momentos de definição de estratégias de acção eficazes, face ao contexto em que estive integrada.

4.2.1. Os desafios no ensino dos JDC

De acordo com o planeamento anual das unidades temáticas propostas para este ano lectivo, pelo grupo de EF, e reajustadas pelo nosso núcleo de estágio, os Jogos Desportivos Colectivos (JDC) assumiram grande preponderância no contexto das aprendizagens propostas.

Ainda que ao longo de todo o processo a abordagem da Ginástica (solo, mini-trampolim e acrobática), devido à aplicação de novos modelos de ensino, se tenha prolongado no tempo, foi a abordagem do Basquetebol, do Futsal e do Rugby que maiores desafios me colocaram.

O sentimento de segurança e conforto adquirido aquando da leccionação das aulas de Ginástica, não foi vivenciado de forma tão pacífica nas restantes modalidades. O meu desenvolvimento como professora, deu-se

essencialmente no contexto das modalidades colectivas, em que face a algum desconhecimento e inexperiência, a dúvida e a inquietação me “persseguiram” a cada aula que passava.

Numa fase inicial do estágio, ainda com muitos medos e receios, comecei a leccionar o Basquetebol, baseando a minha acção no conhecimento adquirido durante a formação académica. A estruturação didáctica apreendida na fase anterior ao estágio foi deveras muito importante e útil no meu processo de iniciação à prática docente, contudo não foi suficiente.

No início, senti algumas dificuldades que não foram facilmente ultrapassadas. Neste quadro, percebi rapidamente que a componente contextual em que a diversidade e a complexidade marcam presença, me exigia enquanto professora, uma grande capacidade de observação e detecção dos erros cometidos pelos alunos. Situação visível no presente excerto:

“A capacidade de observação e supervisão dos desempenhos globais e individuais da turma é difícil, principalmente para professores em início de carreira.” (Reflexão nº8, p 3).

Face a esta dificuldade, percebi rapidamente que teria de aprofundar os meus conhecimentos e focalizar a minha atenção nos objectivos específicos da aula, fazendo intervenções graduais com mensagens selectivas e precisas, que especificassem as acções evidenciadas pelos alunos em momentos específicos do jogo, visando orientar para a acção correcta a realizar. Por outro lado, um conhecimento mais profundo da matéria permitiu-me estar mais segura nos momentos de instrução, o que progressivamente contribuiu para a descomplexificação da matéria de ensino. Em resultado, consegui tornar a matéria mais acessível aos alunos.

No entanto, este conhecimento e familiarização com a matéria de ensino tornou-se mais premente aquando da abordagem ao Futsal. Sem qualquer tipo de experiência positiva nesta modalidade e com diversificadas lacunas a nível didáctico - pedagógico, enfrentei, nas primeiras aulas, dificuldades e receios

verdadeiramente angustiantes. Ainda que tenha realizado um grande esforço de preparação prévia, o confronto com a realidade revelou obstáculos inesperados. O aparecimento de dois níveis distintos de performance traduziu-se numa maior dificuldade em orientar as actividades de forma distinta, sendo que a intervenção em contexto de aula era, inicialmente, pouco específica e pouco substantiva no conteúdo.

O conhecimento pedagógico do conteúdo foi, assim, um dos temas de maior enfoque no meu processo de formação, pois percebi que a sua importância se relaciona positivamente com a eficácia das acções do professor, merecendo por isso especial destaque no processo reflexivo.

4.2.2.O conhecimento pedagógico do conteúdo - elemento essencial a um ensino eficaz

Edificado na relação entre o saber, o realizar e o ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo, assim designado por Shulman (1986), distingue o conhecimento especialista do conhecimento docente, sendo esta particularidade exclusiva do professor que coloca maiores tensões e angústias nos momentos de união entre a teoria e a prática. Segundo Dewey (1902, cit. por Graça, 2004), o conhecimento do professor tem de ser diferente do conhecimento do cientista, pelo facto de ambos incidirem em propósitos claramente distintos: o primeiro pretende que o aluno compreenda a matéria de ensino e o segundo deseja aceder a novos conhecimentos que desenvolvam a área de conhecimento em estudo.

No que concerne ao conhecimento do professor, é possível perceber que este está claramente evidente nas acções comportamentais que o professor assume ao longo das suas sessões de trabalho. Pois, na verdade, o professor, em todas as suas acções e em todos os seus discursos, expõe a sua competência profissional. Nesta perspectiva, a competência profissional é influenciada pelo “*vector*” conhecimento pedagógico, uma vez que expressa a capacidade do professor em transformar o conhecimento adquirido em

conhecimento explícito e acessível, de modo a proporcionar aprendizagens eficazes e significativas aos alunos.

Porém, apesar da sua importância ser inquestionável, considero que a formação académica ainda não explana, nos seus planos curriculares, o seu carácter valorativo, acabando por privilegiar o conhecimento das ciências do desporto. Segundo Graça (2004, p.29), *“(...) no caso da formação do profissional de Educação Física, o conteúdo da componente de especialização disciplinar não coincide, em grande parte, com o conteúdo ensinado na disciplina de Educação Física nas escolas”*. O mesmo autor afirma ainda que *“Sem questionar a imprescindibilidade de uma formação científica sólida como pilar da base de conhecimento profissional, há que reconhecer que a pressão do crescimento exponencial do conhecimento nas ciências do desporto, a par do mais elevado estatuto universitário das áreas científicas, não só fazem força no sentido da diminuição do peso das práticas desportivas na formação inicial, como inclusive tendem a reivindicar cada vez mais presença no currículo da Educação Física escolar, a ponto de questionarem a própria natureza e a autonomia daquela disciplina escolar.”* (p.29)

Existe, assim, uma necessidade de alterar as perspectivas impostas e perceber que o conhecimento da matéria retida não traduz um professor de qualidade. A base de conhecimentos para ensinar é bem mais complexa e multifacetada (Graça, 1999), relacionando-se com todos os conhecimentos que os futuros professores acedem sobre a profissão docente e a actuação profissional (Mizukami, 2004; Shulman, 1987).

Neste contexto, numa tentativa de sistematização do conhecimento de base que o professor deverá adquirir para a proficiência no ensino, Shulman (1987), destaca 7 grupos de conhecimento: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento curricular; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos alunos e conhecimento dos objectivos educativos. Contudo, estes conhecimentos apesar de terem sido formulados para a formação dos futuros professores, não são para eles, mas sim para serem ensinados aos alunos no futuro como nos refere Graça (1997), quando nos argumenta que,”

ao professor exige-se-lhe [...] que saiba apresentar a matéria para os outros; não lhe basta saber para si [...]. É neste espaço de saber para os outros que configura a especificidade do conhecimento do professor.” (p.81). Assim sendo, o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele que se destaca pela sua capacidade de integração dos restantes conhecimentos.

Sendo a Educação Física uma área de complexas disciplinaridades e múltiplas representações para as quais nos remete a diversidade das práticas, torna-se compreensível a dificuldade que a formação inicial enfrenta no atingir, com sucesso, todos os âmbitos pedagógico - didácticos do ensino. Porém, este argumento também não deverá justificar a ligeireza com que usualmente é tratada esta questão, nem tão pouco inibir o profissional de uma constante aprendizagem e aperfeiçoamento das suas práticas.

Na verdade, no meu processo de estágio, a aquisição de conhecimento pedagógico do conteúdo foi um dos meus maiores obstáculos iniciais. Foi difícil estruturar o meu conhecimento académico em conhecimento prático, didáctico e pedagógico. As vivências passadas, enquanto aluna e atleta, informavam-me para posturas de actuação desejáveis, contudo, sentia aqui e ali, falhas de compreensão e lacunas de aprendizagem nos alunos.

Abrindo o meu baú de recordações, lembro-me de ficar frustrada com determinado aluno que por mais que explicasse, este não conseguia compreender uma dada tarefa, ou com aquele grupo de trabalho que após transmissão de um conteúdo de jogo, não o conseguia transportar para as situações concretas de jogo. Nestas vivências, compreendi que o sucesso do ensino não está na transmissão do conhecimento mais sim nas aquisições dos alunos.

A maior dificuldade surgiu quando me vi confrontada com o desafio da planificação e leccionação da unidade didáctica de Futsal. Não irei esquecer o sentimento de desespero das primeiras aulas de Futsal, em que perante uma enorme envolvência e motivação dos alunos na execução das actividades propostas, eu não conseguia encontrar formas de intervir, no sentido de os desafiar para novos patamares de performance.

Estas dificuldades rapidamente me levaram a procurar novos contextos

de aprendizagem, no sentido de adquirir novos conhecimentos, a que durante a formação inicial não consegui aceder. A leitura de alguns livros da especialidade, a visualização de aulas de outros professores da escola e as reuniões com o núcleo de estágio foram as estratégias que encontrei para suprimir as minhas lacunas. Assim, gradualmente, fui percepcionando tanto ao nível do meu planeamento como das estratégias de intervenção na aula, uma maior sensibilidade para a detecção dos problemas e adequação das propostas de ensino.

Neste quadro, Shulman (1987) refere que para uma melhor compreensão do processo de transformação do conhecimento declarativo em conhecimento processual, levado a cabo pelo professor na sua actuação docente, não se deve prescindir de seis fases a serem cumpridas: compreensão do assunto a ser ensinado; transformação do conhecimento do conteúdo do professor em conhecimento para o aluno; instrução ou implementação das estratégias planeadas; avaliação dos resultados obtidos; reflexão sobre os resultados e construção de uma nova compreensão a respeito do assunto. Assumindo que esta apresentação sequencial não é estanque e que está dependente das características contextuais e humanas apresentadas, o conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como o processo cognitivo que este desencadeia, é sem dúvida característico dos professores competentes, assumindo-se como um forte elo entre a base de conhecimentos e a prática pedagógica.

Numa tentativa de confluência de várias perspectivas de vários autores Marcon (2011, p.121) elabora uma sistematização, sendo que concebe o conhecimento pedagógico do conteúdo como responsável por “ (1) receber as informações extraídas das situações de ensino e aprendizagem por meio das reflexões; (2) convocar os conhecimentos na base de conhecimentos; (3) fazer interagir esses conhecimentos e essas informações; (4) estabelecer estratégias de acção; (5) intervir na situação problema; (6) avaliar os seus resultados; e (7) arquivar os novos conhecimentos na base de conhecimentos”. Acresce que cada uma destas tarefas não só expressa a estrutura do conhecimento pedagógico do professor, mas também o seu perfil docente.

De facto, no que à minha experiência pessoal diz respeito, considero que as melhorias da qualidade do meu desempenho profissional, se deram a partir do momento que o conhecimento de base adquirido se transformou à luz das teorias didáctico - pedagógicas, enriquecendo as minhas concepções acerca do ensino e da sua operacionalização. Desta forma, numa transformação conceptual, envolta numa perspectiva reflexiva e crítica, consegui alcançar um patamar de confiança e segurança, que se reflecte não apenas na minha intervenção, mas também na planificação, observação e instrução.

4.2.3. O MED como desafio para professores e alunos

4.2.3.1 O exemplo da Ginástica

O modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo que tem vindo a revolucionar as concepções mais tradicionais do ensino na disciplina de Educação Física, em Portugal. Claramente assumido pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto como um modelo instrucional com grandes possibilidades formativas e educativas, este modelo estabelece uma forte ligação com os valores veiculados pelo desporto.

Pelo facto de este modelo ser uma aposta académica forte da instituição que me formou, ao longo do processo formativo por que passei tive a oportunidade de o vivenciar profundamente em didácticas distintas, nomeadamente no Basquetebol, no Andebol e no Atletismo.

Deste modo, a aplicação do MED na escola, em contexto de estágio é uma proposta que, naturalmente, a Faculdade faz aos estudantes -estagiários. A proposta fez sentido e todo o núcleo de estágio aderiu.

As experiências positivas expressas em conversas informais pelos estagiários do ano passado, apontavam esta estratégia como algo benéfico, tanto para os professores como para os alunos. A dúvida e o receio inicial situavam-se apenas na escolha da modalidade para aplicar este modelo de ensino, pois na altura da proposta por parte da Faculdade e transmitida pelo

professor cooperante, o segundo período já se tinha iniciado e não havia tempo para preparar duas propostas distintas.

Por conseguinte, a opção pela ginástica prendeu-se com uma inocente expectativa da minha parte, a de conseguir promover nos meus alunos uma redescoberta desta modalidade. Assim, numa tentativa de refrescar concepções e perspectivas, propus-me contrariar as vivências negativas que frequentemente estão associadas a esta modalidade. Por outro lado, face ao facto de estar a leccionar simultaneamente duas modalidades, Ginástica Acrobática e Futsal, e de este ter uma forte adesão por parte dos alunos, considerei que a aplicação do MED na Ginástica Acrobática me permitiria manter um clima motivacional elevado em todas as aulas (as de Ginástica e as de Futsal).

Assim, parti para esta “aventura”, com a vontade de quem parte à descoberta de algo que quer muito alcançar e ainda incerta do seu impacto no contexto real. Acreditava que esta estratégia teria uma forte possibilidade de ser significativa para o processo de formação dos meus alunos.

O desafio começou na minha secretária, em frente ao computador, partindo de questões como: De que forma poderei eu adaptar esta metodologia fortemente vinculada nos JDC para uma modalidade individual? Que estratégias de organização e de acção deverei utilizar atendendo às características particulares da minha turma? Como deverá ser a minha acção na aula? Qual deverá ser o meu papel? Como conseguirei intervir? Como deverei gerir o tempo de aula?

De facto, numa fase inicial e perante uma grande incerteza sobre o modo de actuar e perante uma mudança estrutural da aula, não consegui obter todas as respostas com clareza. Assim, a solução foi arriscar e experimentar. Não existiam respostas únicas nem receituários de soluções perfeitas. Tal como noutros modelos de ensino este também era alvo de grande subjectividade, estando dependente da capacidade interpretativa e reflexiva do professor.

Esta realidade ficou bem patente aquando da partilha com os restantes colegas de núcleo de estágio, porquanto as propostas de aplicação do modelo

foram distintas de estagiário para estagiário, mesmo quando a modalidade era a mesma. Na verdade, tendo como égide uma concepção de educação impregnada no formar alunos desportivamente *competentes, cultos e entusiastas*, pretendia com esta experiência de ensino que os alunos conseguissem, através de um conhecimento factual e aprofundado dos conteúdos, aceder de uma forma participativa, consciente e fruída à prática desportiva, reconhecendo os seus valores, as suas tradições e as suas diferentes manifestações.

Posso mesmo afirmar, que queria que o meu gosto e entusiasmo pela modalidade contagiassem os alunos. Deste modo, queria que eles se sentissem elementos fundamentais na responsabilidade em alcançar este tão desejado objectivo, que era formar alunos culturalmente e corporalmente disciplinados.

Estava cheia de vontade de iniciar esta nova experiência de ensino. Fui para a primeira aula com a alegria e o sorriso expresso no rosto. Queria que tudo resultasse na perfeição e que os alunos vissem em mim “reflexo” de uma identidade pessoal fortemente veiculada pelo desporto. Pela atribuição das diferentes funções pretendia requisitar os valores da responsabilidade, da autonomia e da cooperação. Já nos processos de selecção das equipas, o objectivo era estabelecer relações entre os alunos, que me pareciam frágeis e conflituosas.

Assim, pretendia potenciar todas as possibilidades que o MED me oferecia. Talvez, por isso, a cada aula que passava uma nova ideia surgia.

O meu entusiasmo nas aulas, aos poucos e poucos, foi contagiando os alunos e após algumas aulas os alunos já evidenciavam algumas preocupações e cuidados no cumprimentos das propostas de ensino. Parecia que estava perante uma turma nova! O crescente entusiasmo dos meus alunos no desempenho das actividades foi um estímulo para mim. Foi de facto motivante, levando-me a procurar sempre mais e melhor.

Neste quadro, propus actividades extra-aula, onde os alunos eram convidados a participar em acções de formação de juízes ou em reuniões de grupo, onde eram discutidas as propostas de planificação das aulas seguintes.

Pela primeira vez a aula de Educação Física ultrapassava a barreira temporal dos 90 minutos! Em momentos pré-competitivos eram os próprios alunos que me questionavam sobre a possibilidade de irem treinar para o pavilhão. Assim, as aulas do 11º I passaram também a acontecer à quarta-feira, à hora do almoço. Por mais estranho que possa parecer estes foram momentos de grande aprendizagem e de interacção com os meus alunos. Foram, de facto, momentos especiais. Não obstante este entusiasmo e a forte aderência da turma, o MED tinha os seus dias contados. Com a pressão dos exames às diferentes disciplinas, os alunos começavam a faltar e o encarar as tarefas de preparação inerentes ao MED, que antes viam com prazer, como obrigação. Desta forma, em resultado do crescendo de exigências escolares e das solicitações sociais, próprias da idade, os alunos começaram a alegar falta de tempo e começaram a perder o entusiasmo. As tarefas nas aulas já não se constituíam como desafios a ultrapassar e a postura dos alunos deixou de se caracterizar pela alegria, para passar a denunciar um stress exacerbado, fruto da tentativa de procurarem dar cumprimento à multiplicidade de tarefas, dentro dos prazos estipulados.

Foi neste panorama que novas questões se colocaram:

Escola, Família e Meio social. A vida do aluno a "três dimensões". No sistema educativo vigente, como consegue um(a) jovem potenciar cada uma das dimensões? Para um estudante, que se diferencia do ser - aluno pelo envolvimento no estudo, como será possível resistir ao feroz ataque da dimensão escola, mantendo equilíbrio na vivência das outras duas dimensões?

A escola actual, tal como a sociedade em geral caracterizam-se por um contexto social cada vez mais competitivo. A procura do resultado ganha relevância perante o processo, fazendo com que escola, família e meio social elevem, a cada dia que passa, o seu grau de exigência perante aqueles que se demonstram ser capazes. A escola é assim valorizada em relação às demais dimensões, monopolizando a vida do aluno de acordo com as suas intenções e desejos. É num contexto com metas de aprendizagem e estruturas curriculares desmedidas e desadequadas, com horários escolares cada vez mais

preenchidos (definidos a maioria das vezes em função de professores e não dos alunos) e com pressões familiares e sociais maiores, que os alunos têm que trabalhar. Assim, são pressionados a direccionarem, cada vez mais, as suas vidas em função da escola, pois a ela está associada uma perspectiva e uma esperança num futuro melhor.

Manter o equilíbrio entre as 3 dimensões torna-se, actualmente, um feito apenas ao alcance de alguns alunos. Porém, cabe ao professor procurar minimizar estes efeitos nocivos no desenvolvimento global do aluno, rentabilizando ao máximo as aprendizagens em contextos de aula, adequando o ensino às dificuldades dos alunos e atribuindo um sentido significativo a todas as aprendizagens, pelo envolvimento dos alunos na matéria de ensino, fazendo com que o tempo de aula se transforme num meio privilegiado de aprendizagem e concentração por parte dos alunos.

No caso particular da Educação Física, estas estratégias não serão de difícil implementação, mesmo quando o objectivo é a implementação do MED. Apesar de na sua origem o modelo preconizar um trabalho de preparação e conhecimento mais profundo e dedicado por parte dos alunos, a sua estrutura pode ser reajustada sem que, com isso, sejam negligenciados os princípios desportivos e educativos que lhe dão corpo e significado. Neste sentido, o professor pode ter que assumir um papel mais tutorial (não autoritário!) sem, contudo, colocar em causa o protagonismo e, consequentemente, a responsabilização e autonomia dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens.

O professor terá, então, que prescrever as actividades a desenvolver na aula e elucidar, claramente, quais os objectivos que pretende alcançar, sendo que a dinâmica da organização ficará ao cargo dos alunos. Deste modo, é possível uma aprendizagem contextualizada e significativa dos alunos num ambiente de responsabilização individual e de grupo.

Envolver e filiar os alunos nos conteúdos das aprendizagens, criando abordagens de interacção dinâmicas e motivadoras pode aumentar os níveis de concentração e, consequentemente, de aprendizagem por parte dos alunos. Deste modo, o tempo de escola pode ser melhor rentabilizado, ficando o aluno

com mais disponibilidade para se envolver noutros contextos de aprendizagem e de enriquecimento pessoal, que, também eles, são importantes para a sua concretização enquanto pessoa.

De facto, a verdadeira chave do sucesso está em não desistir, no ser capaz de adaptar e readaptar constantemente, na procura de conseguir descobrir novas formas de educar, novos sentidos e significados da docência, novas satisfações pessoais e profissionais.

Assim, assumi um novo desafio e parti para o Râguebi!

4.2.3.2 O aroma a Modelo de Educação Desportiva no Râguebi

Tudo começou de novo, ia tentar de novo, pois os resultados obtidos no 2º período não foram satisfatórios. O Auto-desafio da minha capacidade pedagógica e docente foi assumido com consciência e vontade de superação.

O MED foi criado para que os alunos vivessem o desporto na sua essencialidade mais pura e por isso a primazia teria de ser colocada na tónica da competição e na permanente relação com o jogo. Não faria sentido de outra maneira.

Optei, assim, por aplicar novamente, agora na modalidade opcional (Râguebi) o MED. Perspectivei que esta modalidade por ser um JDC menos conhecido dos alunos e com níveis motores bastante homogéneos teria fortes possibilidades de criar situações de aprendizagem desafiantes e motivantes para aquele contexto específico de alunos. Para além disso, a aplicação do MED na ginástica acrobática já me tinha feito compreender que este, em parceria com outras estratégias de actuação do professor, era benéfico ao controlo disciplinar (um problema que enfrentava), uma vez que a organização em grupos pequenos e a competição paralela levava os alunos a focarem-se na tarefa, havendo menos desconcentrações e o desligar das tarefas propostas.

As grandes reestruturações na aplicação do MED reportaram-se fundamentalmente ao planeamento e ao modo de realizar a prescrição. Sabendo que o tempo era reduzido e que o nível de conhecimentos dos alunos

e o tempo disponível para a preparação das aulas da parte dos alunos também era reduzido, decidi que seria eu a prescrever os exercícios para a aula. Assim, no início da aula entregava aos capitães de cada equipa uma folha com os exercícios a realizar na aula (ver anexo E). As funções de arbitragem também sofreram algumas alterações uma vez que a opção foi fazê-la de forma rotativa, isto para que todos pudessem passar por esta vivência. Já a função de jornalista, foi entregue às alunas com atestado médico. Além destas alterações de dinâmica também a minha actuação foi distinta. A minha instrução passou a ser mais permanente nos vários grupos de trabalho, pois deixei de reunir com os alunos antes das aulas para discutir as questões relacionadas com os conteúdos de ensino. Deste modo, tive que intervir mais frequentemente, porquanto percepcionei mais necessidades por parte dos alunos.

Face a estas modificações, o MED, tal como é preconizado, não aconteceu nesta modalidade, mas os princípios base foram mantidos, nomeadamente no que concerne às diferentes funções, à exercitação em grupo e, principalmente, a presença da competição. Considero, que consegui aproveitar o que de melhor este modelo tem.

A experiência foi francamente positiva, ultrapassou, mesmo a da ginástica acrobática. Acresce que esta não foi apenas gratificante para mim, também o foi para os alunos, como é visível nos dados a seguir apresentados, que foram obtidos no inquérito realizado à turma no final da Unidade didáctica de Râguebi (ver anexo C):

Valorização das aulas de Râguebi

À pergunta: "Gostas de Jogar Râguebi?"; obteve-se a seguinte distribuição de respostas:

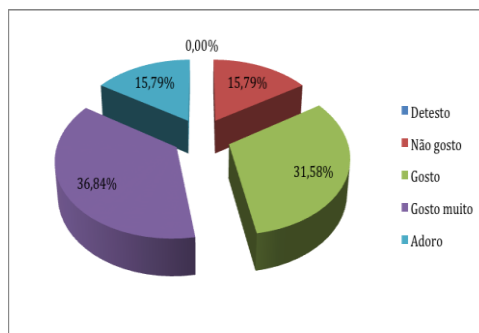


Gráfico 1: Gostas de jogar rãguebi?

Como podemos perceber pelo resultado, no final desta Unidade Didáctica o desagrado pela prática da modalidade é apenas referenciado por 15, 79% dos alunos, o que corresponde apenas a 3 alunos. O que revela que a maioria dos alunos ficou a gostar da modalidade.

Já à pergunta: “porque gostas de jogar Rãguebi?”

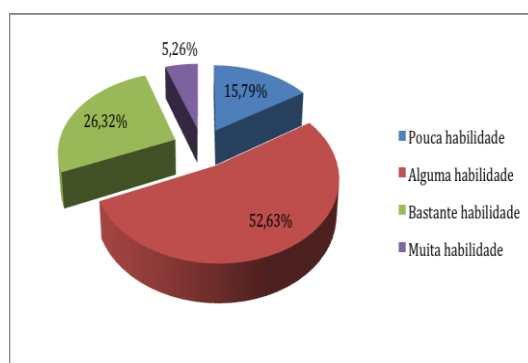


Gráfico 2: Porque gostas de jogar Rãguebi?

Os alunos demonstraram resultados idênticos, sendo que o número de alunos que percebem um nível de competências elevado é elevado (ver Gráfico 2).

Foi, assim, visível ainda que de uma forma insípida, que esta estratégia de ensino é benéfica no aumento das percepções de competência dos alunos, e, consequentemente, que contribui para um aumento do gosto pela prática do desporto. Desta forma, tentei ao máximo potenciar as minhas aulas no sentido de promover um fácil acesso ao jogo, na tentativa de promover uma maior

filiação e gosto pela modalidade, sendo que esta promoção é visível nos dados apresentados em resultado desta actividade.

4.3. Desenvolvimento da Aptidão Física

4.3.1. Desenvolver a Aptidão Física: uma responsabilidade docente

“Saúde e Educação são faces da mesma moeda.”

Catalina Pestana (2000)

A realidade profissional de hoje é realmente distinta da vivenciada noutros tempos. Actualmente, as funções do professor excedem a mera transmissão de conhecimentos e relacionam-se intrínsecamente com a educação para a vida futura. Neste sentido, educar não é apenas dar a conhecer; educar implica que o conhecimento se instale nas raízes individuais de cada ser, tornando-se significativo no seu contexto prático de vida.

Neste quadro, também os professores de Educação Física se afirmam como agentes de mudança, sendo que é necessário que estejam atentos aos interesses, valores e motivos que caracterizam a época em que vivem, sugerindo uma intervenção adequada para a captação dos jovens na escolha de uma atitude positiva para com as actividades físicas (Mota, 1993). Pese embora o autor se reporte à actividade física, neste contexto importa entender-se como exercício físico, uma vez que se pretende mais do que aumentar os níveis de actividade para além do estado basal, o que se pretende é proporcionar uma actividade estruturada orientada para o culto particular do corpo.

Assim, a educação para um estilo de vida activo representa uma das tarefas fundamentais da EF. Esta concepção justifica-se, porquanto tal como indica um grande número de estudos, existe uma associação inequívoca entre os hábitos de actividade física e a saúde, muito particularmente a saúde cardiovascular (Nahas, Barros & Bem, 2004).

Nesta medida, atento aos problemas sociais emergentes, o ensino no seu todo (no qual se inclui a EF) não poderá deixar de ser considerado um lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação para saúde, na medida

em que detém, em paralelo com a componente médico - científica, uma responsabilidade pedagógica.

Segundo Dartagnan Guedes (2004, p.100), *“Em uma sociedade onde a proporção significativa de indivíduos adultos contribui substancialmente para o aumento das estatísticas de morbimortalidade induzida por distúrbios orgânicos, em consequência de comportamentos inadequados associados ao estilo de vida, sobretudo no que se relaciona ao sedentarismo, aos hábitos alimentares incorrectos, à falta de momentos de lazer, ao inadequado controlo emocional e stress, ao uso abusivo de bebidas alcoólicas, de drogas e ao tabagismo, parece existir fundamento lógico quanto à modificação da actual orientação oferecida à educação física escolar para um enfoque de educação para a saúde.”*

Assim, segundo este autor, todo o desenvolvimento motor e performance física, resultante das aulas de Educação Física, deverá ter em conta uma preocupação com a promoção de um bem-estar físico e mental do indivíduo, que deverá ser evidente nos níveis de Aptidão Física (ApF) revelados por cada aluno.

Mas o que é a afinal a ApF? Qual será a utilidade deste indicador?

Estando longe de ser considerado um conceito estático, a ApF, assume diferentes concepções, consoante o propósito do seu alcance de operacionalização, especificidade ou nomenclatura utilizada (Pate, 1988).

Não obstante as diferentes conceptualizações, é passível de inferir que a ApF é abordada sobre duas perspectivas: ApF direccionada para a performance desportiva e a ApF relacionada com a saúde, que é definida como a capacidade de realizar tarefas diárias com vigor e demonstrar traços e características que estão associados com um baixo risco do desenvolvimento prematuro de doenças hipocinéticas (Pate, 1988; Miller, 1998). Já segundo Ratliffe & Ratliffe (1994), as componentes da ApF associadas à saúde englobam a eficiência cárdio - respiratória, a força muscular, a resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal. Outro aspecto a referir é que

existe relação proporcionalmente indirecta entre o índice de cada uma das componentes e o risco de desenvolvimento de doenças (ACSM, 1996). Desta forma, torna-se fundamental trabalhar desde cedo esta componente, iniciando-se pelo trabalho mais lúdico e diversificado, com intensidades de carga moderadas a vigorosas, onde se deve dar especial primazia à consciencialização do corpo e das suas potencialidades, de forma a permitir um desenvolvimento mais consciente e autónomo do praticante. Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2000) acrescenta, ainda, que as capacidades motoras essenciais deverão ser desenvolvidas de forma holística, atribuindo maior importância ao trabalho das capacidades coordenativas nas fases iniciais.

Esta importância está visivelmente reportada nas finalidades dos programas de Educação Física do Ensino Básico (2001, p. 6): *“Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno e promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas”*, assim como nos do Ensino Secundário (2001, p. 10): *“consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras e alargar os limites dos rendimentos energético - funcional e sensorio - motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.”*

O desenvolvimento da aptidão física está, assim, fortemente relacionado com o desenvolvimento da condição física, ainda que este conceito se estenda para lá das componentes deste parâmetro. Ao professor de Educação Física cabe dar o seu contributo em parceria com o restante elenco curricular. Neste contexto, o desenvolvimento deste parâmetro é uma grande responsabilidade docente, colocando dilemas internos à própria concepção disciplinar.

Afinal, entre uma orientação salutogénica ⁴ e uma orientação desportiva, qual será o fundamento da disciplina de Educação Física, qual

⁴ Orientação disciplinar orientada para a saúde e bem-estar, relacionada com os modelos de ensino dirigidos para a promoção de estilos de vida saudáveis que promovem níveis de saúde física e mental equilibrados.

deverá ser a sua função? O que devemos privilegiar, o que poderemos negligenciar?

Ainda que admitindo, que a educação para a saúde é inclusa de princípios aos quais a Educação Física não pode renegar, **será este o caminho exclusivo a privilegiar nas aulas de Educação Física? E onde fica o desenvolvimento da corporalidade? Quem tratará desta componente que distingue a disciplina de EF de todas as outras?**

Estas são de facto questões que um profissional de EF preocupado e consciente da sua influência no futuro dos seus formandos não poderá deixar de se colocar.

A intervenção a este nível é de facto difícil e complexa, sendo assinalado por alguns autores que a escola tem grande dificuldade em conseguir delinear uma estratégia eficaz, que contribuindo para o desenvolvimento da EF no desenvolvimento da condição física dos alunos (Sardinha et al, 1996). Contudo, segundo Marques (1997, p. 28), *“também não fica claro que, dentro dos constrangimentos de tempo de uma aula de EF, uma actuação exclusiva nesse sentido [perspectiva salutogénica] cumpra os propósitos requeridos.”* Para além disso, o mesmo autor relembra que a EF tem também outros objectivos que não são menos importantes.

É evidente que a escola, sendo um local obrigatório de passagens de todos os indivíduos inseridos numa sociedade desenvolvida, torna-se num espaço de eleição para o desenvolvimento de estratégias de promoção de exercício físico orientado que vá de encontro às ideias preconizadas na educação para a saúde; contudo ela terá de definir prioridades, pois corre o risco de não atender a nenhuma. Por conseguinte, tem que delinear as estratégias didáctico - pedagógicas que possibilitem, em circunstâncias de qualidade, a obtenção de uma multiplicidade de objectivos, designados de Educação para a Saúde.

No que se refere à temática aqui abordada, parece já ter ficado explícito que é imperativo promover a prática regular de exercício físico, de forma autónoma e consciente, pois como nos refere Mota (2004), *“o desporto e actividade física só podem ser um projecto de saúde no momento em que*

possam estar associados ao nível qualitativo da vida do sujeito, por referência à sua autonomia e responsabilidade” (pp.105-106).

Contudo, as formas com que esta responsabilização e auto-orientação se desenvolvem e se instalam, no momento da escolha da tipologia de actividades a promover, ainda são motivo de controvérsia.

Conforme nos refere Haywood (1991, citado por, Marques, 1997), instala-se um paradoxo complexo: por um lado a pedagogia recomenda vivamente a realização pelos mais jovens de actividades em grupo; por outro, a realidade dos nossos tempos, a cada vez menor falta de oportunidades, dificulta ao máximo a realização, pelos adultos, de actividades em grupo.

O professor encontra-se, assim, em permanente dúvida entre a motivação e a intenção de apresentar tarefas que considere que o aluno em fase adulta terá maiores probabilidades de praticar.

Esta é uma escolha difícil, pois nem sempre a sua conciliação é possível na prática. Todavia, é de ressaltar a importância da consciencialização do professor perante esta situação, de modo a que possa ajustar a sua planificação e intervenção prática, incorporando as características, potencialidades e capacidades que os seus alunos lhe apresentam.

Em suma, a promoção da uma educação voltada para a saúde implica um esforço e uma intenção pedagógica orientada para a sua problemática. O seu tratamento deverá ser assim perspectivado primordialmente por uma forte orientação para a formação dos mais jovens na aquisição futura de níveis de aptidão física desejáveis, em detrimento da obtenção de resultados momentâneos.

Neste sentido, a ideia transmitida pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 1984) expressa bem o objectivo a atingir, quando afirma que a educação para a saúde é um *“processo de construção de uma autonomia que permita às pessoas (...) controlar sua saúde.”* (p.2)

Desta forma, face ao panorama actual em que as questões da saúde ganham relevância, importa que a EF, incorpore a esta questão sem colocar em causa a sua verdadeira função no currículo escolar, promovendo

estratégias significativas nos alunos (Crum, 1993). Pois como afirma Garcia (1999, p.150-151):

“Cremos que o desporto e a sua vertente pedagógica, a Educação Física, tem uma função a cumprir para além das funções ou valores extrínsecos como são exemplos a saúde e a estética. Cremos na função educativa das práticas desportivas. Cremos no valor social e cultural do desporto. Cremos que o desporto proporciona experiências centradas no esforço com uma dimensão moral apreciável. Cremos no desporto, mas que uma técnica tem um sentido que deverá ser recuperado. Finalmente cremos que o desporto não tem de ser um instrumento da saúde ou da estética, mas sim percebido no campo das realizações humanas, onde resultam benefícios pessoais aos mais variados níveis. [...] deixemos ser o desporto aquilo que sempre foi: uma actividade cultural mediatizada por um corpo biológico. Intervir no campo do desporto é transmitir cultura através do corpo. E o Jogo cumpre um papel de primordial importância nessa transmissão. Rentabilizar o jogo físico na escola é contribuir para a cultura, para a saúde, para a estética, para o ambiente, para a vida.”

4.3.2. Promover estratégias equitativas perante diferentes níveis de Aptidão Física

A consciência de que em contexto escolar o desenvolvimento da ApF é uma tarefa difícil, não é novidade para ninguém. Porém, a importância do seu desenvolvimento, também é igualmente inegável.

Não podendo dissociar o desenvolvimento da ApF do desenvolvimento da condição física, percebi rapidamente que nas aulas de Educação Física o trabalho das capacidades condicionais e coordenativas é fundamental, porquanto permite a aquisição de requisitos de base, não apenas ao nível da ApF, mas de requisitos necessários às aquisições dentro das próprias modalidades.

Assim, apoiando-me em algumas das indicações a que a formação académica me permitiu aceder, avancei para a prática com conceptualizações e experiências pessoais, que mais tarde constatei que eram desfasadas no tempo e espaço.

Com grande surpresa, percebi que poucos alunos praticavam actividades desportivas extra-escolares e menos eram aqueles que demonstravam algum prazer ou motivação na realização de tarefas de elevada intensidade, que requeriam esforço. Esta constatação começou logo na avaliação dos níveis de aptidão física, efectuada no início do ano, nomeadamente na resistência aeróbia, na força muscular e na flexibilidade, que foram avaliados nas minhas primeiras aulas com a aplicação da bateria de teste FITNESSGRAM: Corrida da Milha, Sit and Reach, Push-up, Curl-up e Trunk lift. Os resultados denunciaram que na turma existiam níveis distintos, sendo passível definir dois níveis de trabalho. As raparigas, de uma forma geral, foram aquelas que evidenciaram níveis mais baixos, nomeadamente no que diz respeito à capacidade aeróbia e à força muscular. Já a flexibilidade foi a componente que apresentou valores mais baixos no sector masculino.

A minha preocupação inicial focou-se, assim, na tipologia de tarefas a abordar. O que fazer para que os níveis de ApF, ao final de algum tempo, melhorassem? Como munir os alunos de ferramentas que lhes permitissem, mais tarde, realizar exercícios variados de forma autónoma e adequada?

Face a esta panóplia de indagações, avancei com uma estratégia que agora passado este tempo de experimentação, assumo como rudimentar.

Assim, atendendo ao nível médio evidenciado pelos alunos, dividi a turma em dois grupos distintos, prescrevendo exercícios com cargas distintas, mas mantendo a mesma tipologia de exercícios descritos no protocolo do teste FITNESSGRAM.

Durante uma fase inicial, a carga e a intensidade foram mantidas, sendo que a minha instrução e preocupação se centrou, essencialmente, nas

correções posturais. Contudo, com o avançar das aulas fui sentindo necessidade de aumentar as cargas, o que acabou por se traduzir num constrangimento. Primeiro, porque o tempo de aula que disponibilizei para o desenvolvimento deste parâmetro não me permitia aumentar muito o número de repetições. Por outro lado, não sabia até que ponto os alunos se iriam sentir motivados e empenhados na realização deste tipo de tarefas durante muito mais tempo e, por último, à medida que as aulas foram prosseguindo, os níveis dos alunos tornaram-se gradualmente mais distintos uns dos outros e o planeamento para uma média, foi-se tornando, progressivamente, mais desajustado.

Deste modo, depois de algumas tentativas mal sucedidas percebi

“...que o planeamento por níveis se encontra, em situações particulares, desajustado, sendo difícil o seu controlo e a sua prescrição adequada.”
(Reflexão 28, pág. 2).

Entendi também que a individualização no tratamento deste problema era fundamental, no entanto, não sabia ainda como a conseguiria atingir, sem comprometer o controlo activo que exercia durante o trabalho desenvolvido pelos alunos.

De forma a tentar dar resposta a este desafio, numa primeira fase a elaboração de planos individuais de trabalho para cada aluno pareceu-me ser a solução ideal, mas as atitudes pouco responsáveis dos alunos e a incapacidade de actuarem autonomamente, que foi evidente na actuação da maioria dos alunos, em grande parte do ano, fez-me prever o pior cenário.

Colocou-se, assim, a seguinte questão: Como deverá trabalhar, diferentes capacidades sem despende de muito tempo de aula e não comprometer a capacidade de controlo activo do professor?

A solução surgiu de uma aliança entre as capacidades coordenativas e as capacidades condicionais.

Desta forma, no início da unidade didáctica de Ginástica Acrobática,

percebi que o desenvolvimento do ritmo e da coordenação (capacidades coordenativas) poderia ser trabalhado em simultâneo com o desenvolvimento das capacidades condicionais, porquanto o ritmo da música estabelecia diferentes cadências de execução, permitindo um trabalho mais individualizado e ao mesmo tempo mais motivante, levando o aluno a escolher o seu próprio ritmo de execução. Para além disso, o volume temporal permitia-me balizar este tipo de trabalho no tempo, o que resultava numa gestão temporal da aula facilitada.

O tempo traduziu-se assim como o factor-chave para a promoção de estratégias equitativas que respondem às diferenças de níveis da ApF dos alunos.

Depois de uma familiarização dos alunos a esta forma de trabalho, pela habituação aos estímulos rítmicos, estes começaram a evidenciar uma melhoria substancial nas suas execuções.

“A nova dinâmica de trabalho para o desenvolvimento da força muscular, ainda que não tenha atingido na plenitude todos os objectivos, suscitou os resultados esperados. Os alunos desempenharam a tarefa com empenho e dedicação, assumindo uma postura concentrada.”
(Reflexão 29, p.1)

Desta forma, face aos resultados positivos obtidos com esta estratégia, a vontade de fazer algo mais continuou presente a cada aula que passava, sendo que novos e renovados objectivos começaram a ocupar o meu pensamento.

Norteadas pelas metas gerais da educação, em particular as de Educação Física, que revelam claras intenções em dotar os alunos de capacidade de orientação autónoma, responsável e consciente, e dada a realidade dos meus alunos, desenvolvi um planeamento que permitisse que todos os alunos passassem pelas funções de orientação e planificação da parte inicial da aula.

Este desafio, mais do que desenvolver competências instrucionais, pretendia que os alunos assumissem maior autonomia e responsabilidade no cumprimento de uma tarefa relevante e prestigiante durante um momento estruturante da aula, a parte inicial, e concomitantemente o cumprir de certo objectivo fez com que os alunos obtivessem um conhecimento mais específico acerca de como poderiam no futuro monitorizar o seu trabalho de forma contínua. Assim, após alguma preparação propus o seguinte desafio:

“ (...) em cada aula, um grupo de trabalho tinha a responsabilidade de desenvolver o trabalho da condição física, preparando uma actividade rítmica que incidisse no desenvolvimento da capacidade aeróbia, flexibilidade, força muscular e mobilização articular” (reflexão nº 34, p.2)

Inicialmente, a tarefa não suscitou grande entusiasmo na generalidade dos alunos. Talvez devido a estigmas sociais acerca das actividades rítmicas, muitos recusaram-se a realizar as actividades rítmicas propostas, assumindo-as, assim, como um desprestígio à sua identidade social. Contudo, estes dilemas iniciais foram sendo ultrapassados. Rapidamente percebi que a minha envolvimento e permanência junto dos grupos mais relutantes de participação ajudava a ultrapassar a situação. Assim, passei a realizar alguns dos exercícios com os alunos e a estabelecer um maior contacto relacional com base no desafio constante, o que por sua vez me possibilitou um controlo directo e activo dos focos de instabilidade. A atribuição de pontuação às suas prestações foi outra das estratégias que se revelou produtiva na promoção da envolvimento e motivação dos alunos mais renitentes à participação.

Desta forma, entre bons e maus momentos, esta tarefa passou a fazer parte das rotinas de aula, sendo que eu, enquanto professora, procurei ser persistente, motivando constantemente de modo a obter sucesso com a actividade. Já a motivação e a envolvimento dos alunos foi apenas o primeiro passo para alcançar aquilo que verdadeiramente pretendia, isto é, a

aprendizagem dos meus alunos!

Acredito que é pela compreensão dos “*quês*”, dos “*porquês*” e dos “*como*” que os alunos conseguem aceder ao conhecimento. Contudo, face às dificuldades inerentes à proposta, considereei que seria sensato realizar uma reunião individual de discussão e correcção das propostas dos alunos antes da sua aplicação prática em contexto de aula. Estas reuniões nem sempre foram produtivas, pois algumas vezes os alunos chegavam com poucas soluções, sendo que a maioria das soluções acabavam por ser fornecidas por mim. Contudo, a partilha foi sempre produtiva, pois permitiu fortalecer laços e criar cumplicidades com os alunos, funcionando como uma extensão do tempo de aula.

Neste quadro pedagógico, a aprendizagem ocorreu com maior significado e substância. Os efeitos alcançados começaram a ser visíveis, logo após o início do segundo ciclo de apresentações, em que os alunos já demonstravam alguma criatividade e espírito crítico.

O desenvolvimento da condição física e, consequentemente, da ApF, passou, assim, a ser perspectivado como um momento de responsabilidade e de trabalho, onde os alunos começaram a estar motivados e a demonstrar preparação no assumir das respectivas funções.

Deste modo, com uma estratégia “*simples*” e sem consumir tempo excessivo de aula, consegui incluir a competição entre os diferentes grupos de trabalho, desenvolvendo os princípios gerais que a educação para a saúde preconiza, recorrendo a metodologias que os alunos podem aplicar de forma autónoma, no futuro. Contudo, compreendo que poderá não ser suficiente, sendo necessário que o professor também assuma a responsabilidade de orientar os alunos para a prática desportiva extra-curricular, sendo que o Desporto Escolar, enquanto entidade que preconiza o desporto regulamentar em contexto escolar, poderá desempenhar um papel importante neste constructo, pelo incutir no hoje e no agora, aquilo que no amanhã se espera que aconteça.

4.4. Avaliação

4.4.1. Avaliar - uma tarefa difícil, angustiante mas necessária

Ao situar o tema da avaliação das aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica, uma questão surge de imediato:

“Avalia-se o quê? A resposta parece simples – o que os alunos aprendem! Mas o que é que os alunos aprendem? Naturalmente o que o professor ensina! E quando nos perguntamos << o que é que o professor ensina?>> Seria bom que pudéssemos responder – o que os alunos precisam!”
Carvalho, L.(1994, p.135-136)

A avaliação constitui-se como um dos processos de acção fundamental ao exercício docente. Nas palavras de Bento (1987,p.149),“é um incómodo necessário” a que o docente se sujeita para que a sua intervenção seja pautada pelo rigor e seriedade necessária. Neste sentido, torna-se inegável a ligação entre os processos de avaliação e os contextos de intervenção pedagógica do professor, como parte integrante da trilogia que descreve as tarefas fundamentais do professor (Bento, 1987). É a avaliação que permite ao professor um reajuste singular, adaptativo e consciente da sua actuação na sala de aula, tendo assim a oportunidade de potenciar as suas propostas de aprendizagem, com vista a alcançar os objectivos projectados.

Durante o meu processo de estágio, a avaliação, de entre todas as tarefas, foi a que mais constrangimentos e dificuldades me colocou, tendo sido, por isso, alvo de constante reflexão e inquietação. Logo na primeira aula de avaliação diagnóstica, percebi a dificuldade deste processo, como podemos verificar no passo que se segue:

“Não é fácil avaliar tanta coisa em tão pouco tempo e conseguir, simultaneamente, controlar os alunos e a organização da aula. Este foi um

dos maiores problemas que senti nesta aula.”

(reflexão 5 p.2)

Nesta situação, a necessidade de um registo rigoroso, aliado a uma insuficiente capacidade de análise e observação, deixou-me angustiada e alienada de tudo o resto, dificultando todo e qualquer controlo activo dos alunos. Recordo-me de ter terminado a aula com a folha de registo bastante incompleta e com a sensação de que passara o tempo todo a observar os alunos, sem conseguir retirar qualquer informação sobre o seu desempenho. Esta experiência negativa foi, sem dúvida, marcante, porquanto me fez perceber desde muito cedo as dificuldades inerentes ao processo avaliativo, nomeadamente conciliar observações com a resposta e o controlo da turma. Foi neste quadro que novas questões me invadiram a mente:

Mas afinal o que é a avaliação? Qual o seu verdadeiro legado? Que importância deverá ter nas nossas aulas? Como a deveremos realizar?

Analisando a literatura referente à temática, percebi que a avaliação está intimamente associada aos processos de análise e reflexão do professor, no sentido em que aponta consequências às acções e intervenções futuras do professor. Neste sentido, parafraseando Carrasco (1989), a avaliação, enquanto expressão de um juízo de valor, deverá decorrer de uma forma sistemática, contínua e integral. **Sistemática**, pois deve “*obedecer a um plano preconcebido - uma programação - e não ser feita de modo ocasional*”; **contínua**, “pelo facto de constituir uma etapa do processo educativo, [devendo] ser avaliado momento a momento, ao longo do seu desenvolvimento e não apenas no final do mesmo” e **integral**, pois “*devem ser avaliados todos os elementos que intervêm na educação institucional*” (Carrasco, 1989, p.10). Desta forma, este deverá ser um processo de intervenção intencional e objectivo utilizado pelos professores, pois como nos alerta Boggino (2009), o processo de avaliação encerra em si um carácter benéfico e inevitável: “*Benéfico porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas*

ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios.” (p.82)

Face ao exposto, é possível inferir que avaliar pressupõe, antes de mais, definir metas de aprendizagem objectivas e alcançáveis que permitam perceber a evolução dos alunos e a eficácia das propostas apresentadas pelo professor. Por sua vez, Ribeiro (1994) refere que a avaliação está directamente relacionada com os objectivos de aprendizagem propostos, sendo que se assume como um instrumento primordial de controlo e verificação da eficácia das aprendizagens. Segundo o mesmo autor, *“Havendo sempre, no processo de ensino - aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajecto está a decorrer em direcção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.” (p.75)*

Partindo destas concepções, percebe-se que a avaliação, mais do que permitir alcançar um valor quantificável e classificativo, deve assumir um carácter mais crítico e formativo no processo de desenvolvimento das aprendizagens. Pois, afinal, é disso que se trata. Avaliar não é sinónimo de classificar. Ainda que relacionáveis, são domínios distintos. Se, por um lado, a classificação tem uma intenção mais selectiva, a avaliação tem um propósito mais descritivo e informativo, necessário tanto para a análise do processo de aprendizagem, como para a verificação do resultado obtido, sendo que esta análise do resultado não poderá ser entendida como a obtenção de uma nota, mas sim um situar de resultados, conquistas. Desta forma, é possível afirmar que a avaliação, em contraponto com a classificação, é um momento mais abrangente e significativo, na medida em que se traduz num processo e não num momento singular e fugaz.

Neste quadro, ao longo deste meu percurso de estágio fui gradualmente percebendo que o processo avaliativo representaria um lugar de destaque na minha intervenção. A sua adequação permitir-me-ia uma maior capacidade de antevisão, preparação e reajuste das aprendizagens, o que acabaria por se

traduzir numa maior objectividade, logo, mais competência nos momentos classificativos. Face à percepção da importância do domínio dos processos de avaliação, foi importante no início do ano lectivo, aquando da concepção do módulo 6 do planeamento anual, reflectir sobre os processos de avaliação a utilizar, designadamente os tipos de avaliação que serviriam de ferramentas na preparação e reflexão do processo de ensino - aprendizagem. Tipologias essas que passarei a expor: Avaliação Inicial; Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa (Bloom et al, 1971).

4.4.1.1. Avaliação Inicial - um sopro de expectativas

A avaliação inicial surge com a necessidade do professor analisar a realidade, com o intuito de poder extrapolar o que de novo poderá ser solicitado. Segundo Ribeiro (1994), *“A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”* Neste sentido, ela assume uma função diagnóstica dos níveis de performance dos alunos, fornecendo informações acerca dos requisitos dos alunos e das suas possibilidades de evolução.

Assumindo este sentido de *“detecção”*, usualmente este tipo de avaliação tende a ser orientado para as aprendizagens dos alunos, esquecendo-se o seu carácter fundamental na formação e consciencialização do professor. De facto, durante esta jornada de formação, percebi que o momento de avaliação inicial não era apenas, um momento, era mais uma preparação, uma descoberta e uma primeira etapa de consciencialização. Na sua preparação e realização, o professor não apela apenas à sua capacidade de análise, mas também à sua capacidade de estruturar o ensino e, fundamentalmente, deparar-se com o seu nível inicial de conhecimentos ao nível da matéria de ensino. As questões: O que avaliar? Como avaliar? ganham verdadeiro valor aquando da preparação. É nela que o professor

ganha consciência dos seus conhecimentos sobre o conteúdo, definindo critérios de avaliação e preparando estratégias de observação. Já na realização, propriamente dita, o professor coloca em evidência as suas concepções sobre o ensino no processo de selecção daquilo que observa e daquilo que renega. Em última instância, evidencia sempre a sua competência profissional. A experiência evidenciada permitiu-me perceber que as dúvidas iniciais, aquando da preparação das avaliações iniciais, me proporcionaram um aprofundamento dos meus conhecimentos acerca das modalidades em questão, bem como das estratégias e critérios de observação que foram ganhando precisão e eficácia. Se, numa fase inicial, as minhas fichas de observação eram demasiado extensas e muito pouco objectivas, numa fase final, tornaram-se mais precisas e selectivas, tornando os momentos de avaliação inicial muito mais tranquilos e rentáveis pela concentração no essencial. Nesta perspectiva, Bento (1987, p.127) advoga que *“O ensino alcança eficácia apenas quando não se perde em coisas secundárias de pouca monta, quando a sua linha principal – orientada para resultados - é seguida com consequência, quando o interesse e a actividade dos alunos são permanentemente direccionados para ela.”* Assim, percebi que a selecção criteriosa, focada no essencial, era a chave de uma observação eficaz e que para aceder a esta objectividade, teria de possuir um conhecimento próximo, específico e pedagógico da modalidade a abordar e exercitar a minha capacidade de observação. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo, aqui vivamente solicitado, por um lado, permitir-me-ia perspectivar, de uma forma mais concreta e explícita, as performances dos alunos, e por outro, conduzir-me-ia à criação de um conjunto de expectativas consubstanciadas nos objectivos que orientaram o processo de ensino. Desta forma, para que estas intenções, vontades e esperanças alcancem o seu *“norte”*, com um sentido e orientação estáveis, importa que o professor realize um esforço de análise e reflexão constantes tornando as vontades em realidades e as expectativas em certezas. Só a preocupação, o investimento e a exercitação poderão conduzir ao desprendimento dos processos de diagnose e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens.

4.4.1.2.Avaliação Formativa - um reflexo crítico da acção

“Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos implica fazer uma avaliação “da frente para trás” na qual se correlacione as suas produções (num momento determinado) com os saberes que tinham no momento de início da tarefa (ou, simplesmente, num momento anterior)”
(Boggino, 2009, p.84)

Na sequência da avaliação inicial, a avaliação formativa surge como meio de controlo e orientação das aprendizagens. À semelhança da avaliação inicial, a avaliação formativa relaciona-se com o planeamento e assume um papel preponderante na intervenção do professor.

De acordo com Ribeiro (1994, p.84), a *“avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções.”* Neste sentido, o ideal é que este tipo de avaliação seja realizado de uma forma contínua e sistemática. Mas, não obstante da sua importância, que é inegável, é de alcance complexo e difícil, principalmente quando o professor não a assume como uma tarefa diária e cuidada. Da minha experiência pessoal, aprendi que apesar do processo de avaliação ser intrínseco à acção docente, este tem de se tornar consciente e contínuo, daí que a criação de rotinas de registo sejam importantes.

Neste sentido, as reflexões das aulas foram um espaço de registo formativo fundamental; contudo no terceiro período senti a necessidade de um registo mais substancial, mais sistemático e objectivo, e que simultaneamente me aproximasse de uma verdadeira avaliação contínua que me remetesse mais para o processo e menos para o resultado. Neste sentido, elaborei uma grelha de registo quantitativo, que no final de todas as aulas preenchia. Esta grelha contemplava as quatro categorias transdisciplinares identificadas por Vickers (1990) integradas nos domínios da aprendizagem definidos pela ESAG: Habilidades Motoras e a Condição Física (“Saber-Fazer”), a Cultura Desportiva (“Saber”) e os Conceitos Psico-sociais (“Saber-Ser”). (Quadros 1 e 2).

Este trabalho, apesar de se revestir de alguma subjectividade (característica inerente a qualquer processo de avaliação), permitiu-me alcançar uma maior consciencialização dos processos de desenvolvimento dos alunos, permitindo-me, igualmente, uma maior e melhor intervenção pedagógica. De referir ainda que as técnicas de questionamento e problematização evoluíram positivamente no meu discurso, o que também contribuiu para melhorar a minha capacidade de análise e detecção de dificuldades.

Quadro 1: Grelha de Avaliação Formativa de Rugby

Avaliação Formativa de Rugby									
DATA	03/Mai			06/Mai			10/Mai		
NOME / DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO	FAZER	SER	SABER	FAZER	SER	SABER	FAZER	SER	SABER
Aluno A	12	17	10	13	17	10	15	17	14
Aluno B	13	17	10	13	17	13	13	17	10
Aluno C	17	17	17	16	15	17	16	17	17
Aluno D	F	F	F	15	14	14	15	15	15
Aluno E	15	16	13	17	17	17	15	16	13
Aluno F	15	16	15	16	15	15	17	16	15
Aluno G	15	17	14	15	16	16	15	17	14

Quadro 2: Critérios da Avaliação Formativa de Rugby

Nível	Patamar de Classificação	Critérios Referenciados aos Objectivos Específicos da Aula
1	0-4,4 valores	Não cumpre
2	4,5- 9,4 valores	Tem muitas dificuldades em cumprir
3	9,5-13,4 valores	Cumprir com algumas dificuldades
4	13,5- 17,4 valores	Cumprir
5	17,5 - 20 valores	Cumprir exemplarmente

A utilização cada vez mais rentável da avaliação formativa “obrigou-me” a uma observação mais atenta e consciente, facilitando todo o processo avaliativo e classificativo final.

Não pretendo com isto apontar o acto descritivo que utilizei grande parte do ano, como ineficaz, apenas considero que este é insuficiente, no que à avaliação diz respeito. A reflexão de aula, nos momentos avaliativos, tende a assumir uma função de análise e compreensão dos processos, relacionando-se mais com a própria acção do professor na aula e menos com o desempenho dos alunos. Contudo, apesar de insuficiente não é dispensável. A simbiose de diversos instrumentos de análise favorece, com certeza, a intervenção do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno.

Em suma, independentemente do instrumento de análise utilizado, o essencial é que o professor assuma a responsabilidade de efectuar uma avaliação cuidada e sistemática. Avaliar para intervir deverá, assim, estar presente no *modus operandi* do docente, pois só assim este poderá responder de forma mais eficaz ao potencial de aprendizagens dos alunos. Pacheco (2001, p.56) reforça esta noção ao referir que, “*Há que estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e de aprender por si mesmo (desenvolvimento real) e o que é capaz de fazer e de aprender com a ajuda e o concurso de outras pessoas, observando-as, imitando-as, seguindo as suas instruções ou colaborando com elas (desenvolvimento potencial). O ensino eficaz é, pois, o que parte do nível de desenvolvimento do aluno, mas que não se lhe acomoda, para o fazer progredir através da sua Zona de Desenvolvimento Próximo (que para Vygotsky, representa a distância entre o nível de Desenvolvimento Real e o nível de Desenvolvimento Potencial) e, assim, ampliar e criar, eventualmente, novas zonas de Desenvolvimento Próximo.*”

4.4.1.3. Avaliação Sumativa - um culminar de certezas

“A avaliação é um processo que permite colocar sobre a mesa as nossas concepções sobre a sociedade, sobre a escola, sobre a educação, sobre o trabalho dos professores”

(Santos Guerra, 1996, texto da contracapa)

Como o próprio nome indica, a avaliação sumativa remete-nos para uma súmula de coisas, que, no caso do ensino, engloba a súmula de coisas relativas às aprendizagens dos alunos. Encarada como um momento final de avaliação, a avaliação sumativa é muitas vezes utilizada com o propósito de se traduzir numa classificação, sendo muitas vezes negligenciado o seu carácter formativo. Neste sentido, Ribeiro (1994 p. 89) refere que *“A avaliação Sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagens, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e **obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.**”* A mesma autora aponta ainda algumas das vantagens que este tipo de avaliação oferece, nomeadamente, permitir uma aferição dos resultados de aprendizagem, introduzir correcções no processo de ensino e prestar-se à classificação.

Desta forma, é facilmente compreensível que a avaliação final não remete unicamente para a atribuição de uma classificação final aos alunos; contudo no contexto escolar esta é uma concepção recorrente entre os profissionais, sendo que muitos não aproveitam estes dados para aceder a uma melhor compreensão, quer do desempenho dos seus alunos, quer do seu desempenho enquanto docentes.

Um pouco influenciada por esta ideologia vigente, que me acompanha já desde o tempo de aluna, concebia o momento final da avaliação como um momento fundamental da avaliação, porquanto lhe associava uma responsabilidade classificativa. A dependência deste momento avaliativo, para a atribuição de uma classificação formal, tinha um efeito nefasto sobre mim. A pressão do momento avaliativo reflectia-se na minha actuação, chegando mesmo a revelar-se como um momento angustiante e aflitivo. Incomodava-me

a larga subjectividade que sentia que a avaliação obtida pela observação contemplava. A ideia de poder estar a incorrer em algum erro avaliativo constrangia-me.

No combate às dificuldades, procurava aprimorar as minhas estratégias de observação e de registo, desenvolvendo critérios de análise mais objectivos e de fácil observação. Deste modo, tentava minimizar a margem de erro que a subjectividade me atribuía. A avaliação foi-se assim tornando num momento de maior tranquilidade e leveza. Para tal, contribuiu o contemplar, de uma forma mais premente e presente, os dados mais relevantes da avaliação formativa. A percepção do progresso e evolução dos alunos ganhou maior consistência.

Assim, aos poucos e poucos a avaliação sumativa foi abandonando o seu carácter “*surpreendente*” e instável, traduzindo-se numa certificação de expectativas e num culminar de certezas.

4.4.2. A percepção de competências na classificação

Depois de um forte investimento nas questões da observação e da avaliação, o processo de classificação assumiu-se como um problema de complexidade amplificada. Para Pacheco (1998, p.119), “*a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a **nota** é um **valor intrínseco às práticas escolares**, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso*”.

Neste sentido, apesar de “*indesejável*”, a classificação é indispensável no sistema de ensino vigente, pois esta é a forma mais universal de compreensão das prestações do aluno ao longo do ano lectivo. Para a escola, alunos e encarregados de educação a nota é um predictor objectivo, claro e de fácil comparação, sendo por isso indispensável ao registo do percurso escolar.

Distinta da avaliação, mas nunca tão próxima desta, a classificação remete para uma atribuição quantificável do rendimento dos alunos, assumindo um carácter decisivo e selectivo, em especial quando ao ensino secundário se remete. Desta forma, o processo de classificação consubstancia na acção do

professor uma responsabilidade inigualável, colocando-o muitas vezes perante dilemas e questionamentos que, em última instância, se reportam a parâmetros de competência, justiça e objectividade.

Ao longo deste ano, “*amparada*” pelos meus registos avaliativos formais, muitas vezes me questionei como deveria chegar à nota final, se estaria a tomar a decisão mais acertada no momento da sua atribuição, e se deveria, ou não, atender à “*tentação*” de estabelecer comparações entre as notas atribuídas aos vários alunos, no sentido de as uniformizar de acordo com a sensibilidade que tinha dos alunos.

Neste emaranhado de decisões, a ajuda do professor cooperante foi sem dúvida essencial. As benéficas e formativas discussões em reunião de núcleo de estágio foram espaços de reflexão essenciais, permitindo-me ganhar maior confiança na tomada de decisão neste âmbito. Perspectivar o percurso do aluno como um todo, guiar o processo de classificação pelo bom senso e coerência, e contemplar uma verdadeira avaliação contínua, foram aspectos que gradualmente se intricaram no meu processo de decisão e que influenciaram positivamente as estratégias de classificação que utilizei.

Nos momentos finais de atribuição de notas, e só nesses momentos finais, a comparação entre notas tornou-se inevitável, isto é, a referenciação à norma, mais que a referenciação ao critério, assumiu-se como essencial.

Assim nesta fase final, a atribuição das classificações transpôs a súmula da atribuição de um resultado numérico, condicionado unicamente pelos momentos de registos avaliativos, e passou a ser um momento de reflexão individual acerca das particularidades de cada aluno, sendo que a sua postura e atitude durante o processo de ensino ganha relevância.

Apresente-se, a título de exemplo, a grelha de avaliação final do 2º período (Quadro 3) que ilustra o modo como no cálculo matemático final, da classificação a atribuir a cada aluno é feito um reajuste (sempre no sentido da melhoria), que atenda às individualidades do “*Eu*” que “*mora*” em cada aluno. Este processo, apoiado pelo professor cooperante, revelou-se no meu entendimento útil e benéfico ao processo de ensino.

Quadro 3- Quadro de avaliação final do 2º Período

AVALIAÇÃO 2º P. - 11º I									
Nº	NOME	FAZER	SABER	SER	NOTA FINAL (CÁLCULO MATEMÁTICO)	NOTA 1º P.	MEDIA DO 1º P COM NOTA FINAL	NOTAS 2º P.	AUTO- AVALIAÇÃO
		110 - 55%	30 - 15%	60 - 30%					
1	Aluno A	86	22,5	51	159,5	160	159,75	17	18
2	Aluno B	68	21	39	128	120	124	13	15
3	Aluno C	81	22,5	42	145,5	120	132,75	14	13
4	Aluno D	77	21	45	143	120	131,5	13	14
5	Aluno E	76	21	39	136	140	138	14	15
6	Aluno F	72	19,5	48	139,5	170	154,75	16	17
7	Aluno G	92	21	48	161	170	165,5	17	19

No quadro, podemos ainda observar que a nota final do 2º período é obtida pela média entre a nota matemática final e a nota do 1º período (avaliação contínua) e o reajuste coerente e normativo do professor, promovendo uma maior proximidade da realidade à classificação.

Apesar de considerar que esta é a estratégia de classificação mais adequada no sistema que actualmente vigora, constato com alguma surpresa que este procedimento não é realizado pela maioria dos professores. Para a maioria das restantes áreas disciplinares, a nota é o resultado exclusivo da classificação obtida nos testes declarativos, sendo que o parâmetro das atitudes “o Ser” tende a ser fortemente negligenciado. Pelo conhecimento experiencial, reflexo nos discursos dos professores durante as nossas reuniões de área disciplinar, a disciplina de EF é a única que reconhece, na maioria dos conselhos de turma, verdadeiro valor aos três domínios da aprendizagem, sendo por isso generalizada a ideia entre professores, pais e alunos, que para alcançar uma boa nota na disciplina, basta demonstrar responsabilidade, empenho e boa capacidade de sociabilização.

Nos momentos de auto-avaliação, esta noção ficou bem patente no discurso dos alunos. Na realidade, alunos e pais não sabem, nem se preocupam em saber os critérios de avaliação da Educação Física, sendo que percebi que a auto-percepção de competências, por parte dos alunos, tende a ser incorrecta e distorcida da realidade.

Face ao facto desta dificuldade estar presente desde o primeiro período,

considere adequado recorrer ao diálogo na aula acerca destas questões e paralelamente procurar promover uma maior consciencialização dos alunos, sobre os seus níveis de desempenho, pois o desfasamento existente entre aquilo que pensam que sabem e aquilo que fazem evidenciou-se ser alargado.

Assim, partindo desta perspectiva e após reflexão em reunião de núcleo de estágio, chegou-se à conclusão que o professor também tem um papel a desempenhar neste âmbito, ou seja, compete-lhe também ajudar o aluno a tomar consciência dos seus problemas e dificuldades. Acresce que neste âmbito, aceitei o desafio do professor cooperante, que aponta no sentido de realizar um plano de progresso individual, onde se identificariam os erros e dificuldades de cada aluno nas diferentes modalidades e a partir daí definiam-se estratégias de melhoria particulares e pessoais. Este foi talvez um dos maiores desafios do meu percurso. Trabalhoso, constrangedor e expositivo, este documento veio introduzir, tanto para os alunos como para mim, uma necessidade de reflectir dia após dia na procura de melhores soluções, o que implicou a reformulação de estratégias e de objectivos em função da evolução de cada aluno.

4.4.3. O plano de progresso individual: uma forma de consciencializar com o intuito de emancipar

A aplicação de planos de progresso individual (ver, a título de exemplo, plano do aluno X no Anexo A) teve início no 2º período. O objectivo era levar os alunos a tomarem consciência em relação aos seus desempenhos reais, incitando-os a desenvolver novas e adequadas estratégias de acção para que o seu aproveitamento fosse potenciado. No caso particular da minha turma, dado os frequentes conflitos que o processo de classificação evocava, pretendia também com este documento identificar e informar os alunos sobre a preponderância de cada um dos domínios de avaliação no cálculo da avaliação final.

Depois de algum tempo de observação e registo das dificuldades, tracei

um perfil global de cada aluno, onde procurei evidenciar as suas potencialidades e dificuldades, apontando algumas estratégias de trabalho com vista à obtenção de melhorias.

Na realidade, a elaboração deste documento não foi de fácil concepção nem realização. Porém, a simplicidade de apenas ter uma turma facilitou-me o processo. De facto, em conversas com alguns professores da mesma área disciplinar percebi que nenhum deles apontava desvantagens no desenvolvimento desta estratégia, porém, igualmente percebi que poucos eram aqueles que se preocupavam em dar resposta a este problema.

Na verdade, o desenvolvimento deste tipo de estratégias expõe muito a actuação do professor, sendo que muitos não estão predispostos a aderir a este tipo de iniciativas. O facto de expor os critérios de avaliação a utilizar no dia da avaliação final aos alunos, antes da chegada desse momento, é para muitos professores uma impossibilidade, porquanto concebem o momento final de avaliação como um momento surpresa.

Por sua vez, os alunos também não estão habituados a este tipo de abordagem, sendo que o primeiro impacto pode não ser de grande aderência e, até mesmo ser gerador de alguma confusão e constrangimento.

No meu caso particular, o momento de entrega deste documento aos meus alunos foi dos mais difíceis e desencorajantes do meu percurso.

Na verdade, esperava que esta iniciativa tivesse um efeito positivo, porém teve o efeito contrário. Os alunos assumiram o plano individual de progresso como uma crítica aos seus desempenhos o que os levou a adoptar uma posição defensiva em relação às estratégias de incentivo que mencionava nos planos. A estratégia não suscitou o efeito que esperava e, apesar de não ter desistido do projecto, percebo agora que poderia ter recorrido a estratégias distintas que conduzissem a melhores resultados. **O primeiro aspecto relevante a focar, reporta-se à análise do perfil geral da turma. Enquanto turma indisciplinada e muito conflituosa, assumiu, sempre, uma posição de confronto e de contestação, independentemente da tomada de decisão do professor. Desta forma, considero que uma conversa informal acerca das minhas intenções e expectativas em relação a este trabalho, teria**

suscitado um melhor acolhimento. Posteriormente, percebi também que deveria ter estabelecido atempadamente metas de cumprimento de tarefas, responsabilizando os alunos sobre o seu próprio processo de desenvolvimento e incentivando-os a procurar um patamar mais elevado de performance.

Admito assim, que deveria ter investido ainda mais; contudo, nem só as experiências positivas são precursoras de aprendizagens. A observação de outros contextos de aplicação desta mesma estratégia fez-me perceber que, como em tudo no ensino, o que se deve ter em conta são as características particulares da turma, pois os resultados são sempre distintos, quando os contextos também são diferentes.

Depois de algum desânimo e incompreensão, optei por adoptar uma estratégia de incentivo, não tão particular como a anterior, mas que apelava a uma maior envolvimento dos alunos na melhoria das suas prestações. Refiro-me a pequenas reflexões que enviava no final de cada uma das aulas aos alunos, revelando os problemas actuais e os objectivos futuros (ver anexo D).

Por esta via, fui gradualmente atingindo os meus objectivos iniciais: **consciencializar com o intuito de emancipar**, conquista esta presente na seguinte reflexão:

*“Considero que a estratégia de reflexão partilhada após aula (realizada via email) seja uma ferramenta preciosa no desenvolvimento destas aulas. Segundo estudos realizados por **Good & Brophy** (2003)⁵, “... , há muito que se sublinha o papel que as expectativas, designadamente dos professores, desempenham nos processos educativos, acentuando as suas repercussões no desempenho dos alunos.”*

⁵ Citado por: Morgado, José (2004). Qualidade na educação- Um desafio para os professores.(pp. 15) Lisboa: Editorial Presença

De facto, aquilo que perspectivado e pretendo ver alcançado deverá ser realçado e destacado, para que os alunos consigam perceber qual o caminho a optar para alcançar o sucesso. Por isso, neste aspecto, sinto grande responsabilidade em orientar o processo de aprendizagem autónoma de todos os alunos. Esta não será uma tarefa fácil, contudo, não poderei descuidar deste acompanhamento pessoal, para que este projecto, e todas as minhas intenções a ele agregadas não caiam no fracasso.

Os alunos gostam de sentir a presença do professor. Eles reconhecem o trabalho do professor quando este constrói o seu caminho de aprendizagem de uma forma ancorada e segura.”

(Reflexão de aula 36, p.1)

4.4.4. Os planos individuais de trabalho: um problema do sistema

*“Para os alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a violação do limite de faltas injustificadas previsto no nº 2 do artigo anterior obriga ao cumprimento de um plano individual de trabalho, que incidirá sobre a disciplina ou disciplinas em que ultrapassou o referido limite de faltas e **que permita recuperar o atraso das aprendizagens.**”*

(Lei nº 39/2010 de 2 de Setembro, Artigo 22º, alínea 2;)⁶

O plano individual de trabalho, introduzido na nova legislação do estatuto do aluno, evidenciou grande controvérsia dentro da comunidade docente, no início do ano. Estranha a esta realidade, dado que no meu tempo de aluna o excesso de faltas levaria o aluno a uma reprovação directa na área disciplinar em causa, sem possibilidade de reverter a situação, percebi em contexto de reunião da área disciplinar que estas medidas não viriam impor a reformulação necessária. À semelhança das provas de recuperação vigentes no passado, o

⁶ Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro

plano individual de trabalho é uma medida, com intenções puramente políticas, onde se renega todo e qualquer propósito pedagógico.

A lei é clara, para cada aluno que ultrapasse o limite máximo de faltas (dobro do número de tempos lectivos semanais por disciplina) será necessário realizar um plano individual de trabalho que lhe permitirá colmatar as aprendizagens perdidas, nas disciplina ou disciplinas em causa. A legislação aponta ainda que *“Após o estabelecimento do plano individual de trabalho, a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade, por parte do aluno, determina que o director da escola, na iminência de abandono escolar, possa propor a frequência de um percurso curricular alternativo no interior da escola ou agrupamento de escolas.”* (Artigo 22º, alínea 8; Lei nº 39/2010 de 2 de Setembro)⁶

Desta forma, perante a falta excessiva do aluno, o professor terá de promover um trabalho referente à matéria abordada nos períodos de tempo em que a falta se deu, sendo a sua avaliação apenas baseada nos pressupostos

Face a isto, depois de uma conversa informal com a Directora de Turma e de uma análise atenta à legislação, fiquei a perceber o sentido de tal controvérsia.

Reiterado pela legislação como uma estratégia de desincentivo ao insucesso e ao abandono escolar, o plano individual de trabalho pretende fornecer ao aluno uma última e única possibilidade, por disciplina, de reverter a sua situação de desvantagem, em relação às aprendizagens leccionadas.

Face a esta situação completamente anti-pedagógica, os professores vêm-se pois em completo confronto com os seus valores. Em vez de beneficiarem aquele aluno que se esforça e quer participar activamente, premeiam a irresponsabilidade, incentivando a ausência nas aulas. Isto porque, após a realização das tarefas propostas pelo professor, a classificação final do aluno à disciplina será independente das que foram obtidas através dos planos individuais de trabalho.

Na minha turma realizei oito planos individuais de trabalho sendo que em nenhum deles senti que estaria a promover uma mudança de atitude. Neste sentido, apenas consistiu em mais uma tarefa, ingrata tanto para eles como para mim. Não tendo qualquer carácter formativo e educativo, somente serviu para que as estatísticas de abandono escolar nacionais não seguissem a tendência alarmante de anos anteriores.

4.5. A Indisciplina

4.5.1. A indisciplina em retrospectiva pela auto-narrativa de uma estagiária de Educação Física⁷

4.5.1.1. Resumo

Este trabalho representa parte de um relato pessoal referenciado à experiência de uma estagiária em contexto de estágio profissional no ensino da Educação Física. Neste sentido, constitui uma análise na primeira pessoa, o que em si mesmo permitiu o enriquecimento do processo de reflexão explicitado na escrita. O propósito deste estudo foi, assim, efectuar uma auto-análise da componente de leccionação, centrada nos aspectos do controlo disciplinar. O enfoque na questão disciplinar decorreu deste tema ser alicerce da aquisição das competências pedagógicas, tendo sido alvo de particular atenção ao longo da primeira etapa do estágio. O *corpus* deste estudo é o diário de campo das aulas leccionadas durante o 1º semestre, perfazendo um total de 24 aulas.

A análise comportou duas etapas distintas embora complementares. Na primeira etapa procedeu-se à exploração dos dados recorrendo-se à análise lexical, de modo a detectar a preponderância das palavras que perfazem o campo conceptual do termo indisciplina (e.g. Indisciplina/Disciplina; Concentração/Desconcentração; Atitude(s); Motivação/Desmotivação; Controlo/Controlar/Controladora/Controle e Desorganização /Confusão); de seguida, efectuou-se uma análise de conteúdo centrada nos aspectos relacionados com o controlo disciplinar dos alunos, tendo por referência os seguintes pontos: i) dilemas; ii) estratégias e iii) resultados. Em ambas as etapas foi utilizado o programa Nvivo9.

Da análise efectuada ficou evidente que i) os dilemas que se colocaram consubstanciaram-se em atitudes comportamentais dos alunos e da professora; ii) as estratégias delineadas concretizaram-se em: Gestão das Tarefas de Aprendizagem; Postura da Professora e Motivação, Promoção da Autonomia e Responsabilidade dos alunos, iii); os resultados obtidos expressaram-se num acréscimo dos níveis de controlo disciplinar da turma, traduzindo-se em alunos mais motivados e envolvidos com a aula e com o professor.

De realçar ainda que a utilização do diário de campo se revelou uma ferramenta pedagógica crucial promotora do desenvolvimento da prática reflectida, bem como na construção do processo de (in) corporação do que é ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Educação Física; Indisciplina; Diário de Campo

⁷ Fonseca, J., Mota, P. e Batista, P. (2011). A indisciplina em retrospectiva pela auto-narrativa de uma estagiária de Educação Física.

Estudo apresentado no VII Congresso Nacional de Desporto e Educação Física, em Pontevedra, dia 6 de Maio de 2001 (Anexo B).

4.5.1.2. Abstract

This work represents a part of a self report referring to the experience of a pre-service teacher in the practicum context in Physical Education teaching. In this sense, this research is an analysis in the first person, which, in itself, permitted the enrichment of the reflection process spelled out in writing.

The purpose of this study was to make a self-analysis of the teaching component, focusing on aspects of disciplinary control. The attention on discipline issues occurs as this theme is the basis for the acquisition of teaching skills which has been the subject of specially attention during the first stage of the practicum. The corpus of this study is the board diary of the lessons taught during the first semester, in a total of 24 classes.

The analysis included two distinct steps. In the first step it was explored the data using the lexical analysis, in order to detect the prevalence of words that make up the conceptual field of the discipline term (e.g. indiscipline/discipline, concentration/ lack of concentration; attitude(s), motivation/ discouragement; control/ controller and disorganization/ confusion). After, it was employed the content analysis focused on aspects related to the pupils' disciplinary control following these points: i) dilemmas; ii) strategies and iii) results. In both phases was used Nvivo9.

From the analysis it was evident that i)the dilemmas were referenced to pupils and teachers behaviour; ii)the strategies implemented were: management of learning tasks, teacher attitude, motivation, autonomy and responsibility of the pupils and the results iii)were expressed in the increment of the pupils disciplinary control, that result in more motivated and involved students with the class and the teacher.

That was also remarkable, that the use of field notes can be an educational tool crucial for promoting the development of reflective practice, as well as in the (re)construction of the meaning of being a teacher.

KEY-WORDS: Practicum; Physical Education; Indiscipline; Board Diary

4.5.2. Introdução

Os comportamentos de indisciplina são hoje um dos temas com maior enfoque no discurso educativo, sendo frequentemente identificados como factores perturbadores de um clima de aula favorável à aprendizagem.

Estudada por inúmeros autores (e.g., Estrela, 1998, 1992; Good e Brophy, 1978; Fontana, 1986; Sulzer- Azaroff e Mayer, 1977), a conceptualização do constructo de indisciplina não atingiu ainda um patamar consensual. Contudo, e não obstante esta ausência de anuência em torno do conceito existe unanimidade na aceitação de que esta não obedece apenas à componente comportamental. Na verdade, a indisciplina “*abraça*” igualmente as áreas da socialização, desenvolvimento cognitivo e personalidade. Para Estrela (2002), a indisciplina é identificada como a “*negação, privação ou desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas*”, assumindo origens diferentes e complexos contextos e está frequentemente associada às atitudes e tomadas de decisão que o professor assume no desempenho das suas funções educativas. Partindo deste entendimento, Santos (2009) aponta o papel do professor como foco central para a consecução deste *desideratu*.

A Educação Física, inserida no contexto escolar, não permanece imune a este problema. A natureza da sua especificidade educativa e as características inerentes à organização e realização das sessões de ensino, inseridas em ambientes mais abertos e menos standardizados onde existem, permanentemente, situações de oposição, contacto físico e interacção entre os alunos, potenciam, ainda mais, o aparecimento de comportamentos desviantes.

Em contexto escolar, os comportamentos desviantes, não poderão ser encarados como problemas estáticos e imutáveis. A indisciplina assume formas, razões, manifestações (Ana Carita & Graça Fernandes, 1997), amplitudes e intensidades (Estrela, 1966) distintas, tornando-se difícil a padronização de formas de intervenção que se revelem adequadas. Dada esta

sua característica de mutação fenotípica⁸ nasce a necessidade de revisitar, à luz de uma reflexão prática e contextualizada, novas formas de intervenção mais consentâneas com o sucesso educativo. Por outro lado, a alteração dos *modus operandi* dos docentes será tanto mais marcante quanto melhor for o processo de formação.

Neste quadro formativo, o estágio profissional, inserido no último ano da formação inicial docente, assume um papel preponderante na preparação e formação dos futuros profissionais, designadamente no que concerne ao tratamento pedagógico da indisciplina. O estágio profissional, local privilegiado de investigação - acção, leva o estudante (futuro docente) a construir “*de uma forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica*” (Gomez, 1995, p.110).

No decurso da vivência de estágio o processo de escrita em formato de auto-narrativa assume-se como um instrumento essencial, impelindo os estagiários (futuros professores) a relatarem as suas vivências pessoais e a assumirem a prática reflexiva de uma forma permanente e emancipatória. É através deste revisitar, entre o realizado e o observado, que o estagiário vai (re) construindo os seus saberes e adquirindo novos entendimentos que lhe permitirão uma intervenção futura mais adequada. Por outro lado, a leitura e a análise dos “*escritos*” permite a outros e ao próprio aceder a novos níveis de entendimentos e (re) configurar concepções. Segundo Bruner (2001), o relato escrito, possibilita a externalização do processo reflexivo, externalização essa que “ (...) resgata a actividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e ‘*solidário*’. Ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequentes” (p.32).

O reconhecimento da importância deste processo, associado a uma maior necessidade pessoal do estudante - estagiário em compreender, de forma mais aprofundada, o fenómeno da indisciplina na sua turma concreta, impeliu analisar de forma detalhada os relatos acerca das actividades de

⁸ Fenotípica- Palavra originária da terminologia genética, traduz todas as características passíveis de observação num organismo, como por exemplo: morfologia, desenvolvimento e comportamento

leccionação de uma estagiária de Educação Física. Foi uma tentativa de perceber como foram percebidos os problemas indisciplinares, quais as estratégias utilizadas para a sua resolução, bem como os resultados obtidos. Adicionalmente, a estagiária procurou perceber de que modo os relatos escritos contribuíram para o seu desenvolvimento profissional enquanto docente. Pretendeu-se, assim, investigar a indisciplina numa situação concreta e comum em contexto de ensino, partindo de uma experiência particular. A pertinência deste tipo de abordagem vai de encontro ao defendido por Nóvoa (2000), quando refere que” (...) *pelas histórias da vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente*” (p.25).

Ao nível da investigação, muitos estudos têm abordado esta temática, designadamente na área da Educação Física (Brito1986; Gonçalves2000; Kennedy. 1982; Mendes1995; Piéron & Emonts1988; Rosado 1990; Rosado; Januário, 1999; Siedentop, 1983), mas as evidências obtidas estão longe de ser suficientes. Por conseguinte, a tentativa de analisar esta problemática, que em muito condiciona o sucesso educativo, recorrendo a novas e renovadas perspectivas, é fundamental. Só um entendimento mais profundo, mais contextualizado e mais individual poderá aportar novos significados e compreensões que ajudem a melhorar o controlo disciplinar, concorrentes de um ensino mais eficaz.

4.5.3. Material e métodos

4.5.3.1. Procedimentos de recolha

O *corpus* deste estudo é constituído pelos relatos escritos, em formato de diário de campo, de uma aluna estagiária do mestrado em ensino em Educação Física, da Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, do ano lectivo 2010/2011 (Eu). Os escritos analisados reportam-se às reflexões efectuadas após as aulas de Setembro a Dezembro de 2010, que correspondem à primeira etapa do estágio profissional (1º semestre).

As aulas de Educação Física realizavam-se duas vezes por semana (terça-feira e sexta-feira) com uma duração de 90 minutos, perfazendo um total de 24 aulas. As reflexões foram elaboradas logo após o término de cada aula, antes do professor cooperante, orientador ou colegas estagiários efectuarem qualquer comentário à aula. O tempo médio de duração dos relatos foi de 90 minutos.

4.5.3.2. Procedimentos de análise

A análise dos dados efectuou-se em duas grandes etapas com o auxílio do Nvivo 9. Na primeira etapa efectuou-se uma análise lexical, seguindo os seguintes passos analíticos: i) listagem de palavras contidas nos diários de campo, um total de 3672; ii) identificação das palavras relacionadas com a temática da indisciplina no processo de ensino, tendo-se obtido 50; iii) agregação das palavras por similitude semântica e da mesma família com a obtenção de 17 famílias de palavras; iv) análise do contexto de aplicação de cada uma das palavras, de modo a identificar as que eram utilizadas no âmbito da indisciplina, tendo sido identificados 7 termos: Indisciplina/Disciplina; Concentração/Desconcentração; Atitude(s); Motivação/Desmotivação; Controle (Controlar, controladora e controlo); Concentração/Desconcentração e Desorganização/Confusão.

No término deste processo de agregação e sistematização dos termos relacionados com a indisciplina, chegou-se à estabilização das categorias de análise (as 7 atrás indicadas) nesta primeira etapa. Na segunda etapa, efectuou-se uma análise de conteúdo centrada no controlo disciplinar dos alunos, tendo por referência os seguintes pontos: i) dilemas; ii) estratégias e resultados.

4.5.4. Resultados e discussão

4.5.4.1. Análise Lexical

Numa primeira fase, por recurso à análise lexical, tentou-se identificar quais as categorias de análise detentoras do maior número de referências presentes no diário de bordo. Assim como se pode verificar na Figura 1, a categoria mais mencionada foi a categoria controlo/controle (41), sendo a desorganização/ confusão (4) a que obteve menor número de referências. Estes dados revelam, desde logo, uma elevada preocupação com as questões do controlo, designadamente o caso da organização dos alunos. As categorias atitude (s) (25) e indisciplina/disciplina (20), ainda que com menor prevalência, foram marcas incontornáveis que trespassaram o conteúdo narrativo. Já a motivação/desmotivação assumiu um valor intermédio (15), situando-se próximo do menor valor (6).

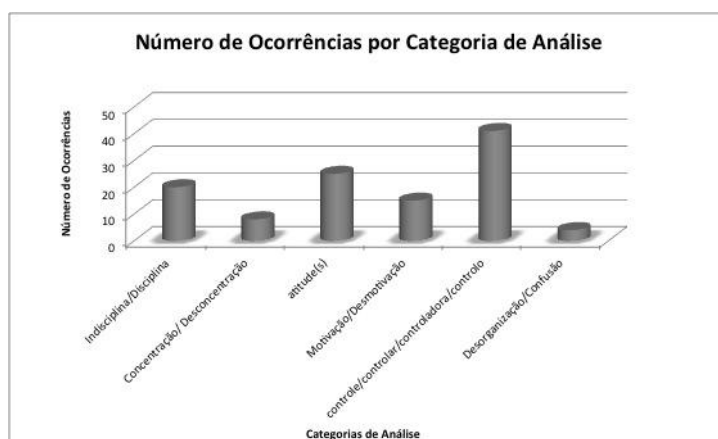


Gráfico 3- Número de Ocorrências por Categoria de Análise

A análise lexical permitiu, assim, perceber que a temática indisciplina se constituiu um assunto de grande relevância nas minhas reflexões, pois em 25 aulas houve 111 referências relacionadas com esta questão. Deste modo, a importância de se atender a esta temática, no decurso da formação inicial, assume-se como fundamental. Neste sentido, Oliveira (2002, p. 74) afirma que a “organização da aula e a disciplina devem também merecer a atenção da formação inicial, reforçando a ideia de que, desde os primeiros anos, nos

programas de formação, se faça a incorporação de estratégias específicas de gestão para lidar com comportamentos agressivos e não participativos.”

4.5.4.2.O conteúdo informativo

4.5.4.2.1. Controlo disciplinar

Nesta fase procedeu-se à análise do conteúdo informativo contido na narrativa, tomando como referência as três grandes temáticas que emergiram na temática da indisciplina do relato/reflexão, acerca do modo como as aulas decorreram: os dilemas, as estratégias e os resultados. Esta retrospectiva ao vivenciado revelou-se um elemento muito importante no meu processo formativo. O revisitar do vivido permitiu-me ascender a novos conhecimentos e renovados significados. Até porque, como refere Passos (1996), é o conhecimento quotidiano em confronto com a história que torna significativo o próprio processo de conhecimento social, pois ele dá-se em movimentos e contextos distintos, e focaliza os sujeitos que incorporam e objectivam práticas e saberes em diferentes momentos e contextos de vida.

4.5.4.2.2.Dilemas

No processo narrativo, a temática da indisciplina assumiu uma preponderância evidente nos meus relatos. Flutuando entre a minha acção como professora e a problematização do comportamento dos alunos, illustrei os problemas que foram surgindo a partir de duas vias distintas: a atitude comportamental dos alunos e a minha atitude preventiva e interventiva (enquanto professora).

Atitude comportamental dos alunos - da Identificação à Problematização

Os comportamentos de indisciplina destacaram-se desde os primeiros contactos com a turma. Assim, de um modo incipiente e marcado pela inexperiência, decorreram as minhas primeiras tentativas de identificar e problematizar este tipo de atitudes por parte dos alunos, tal como ilustra o seguinte excerto:

“ (...) considero que poderia ter tido uma melhor performance na comunicação oral, e no controlo sobre a turma, não permitindo algum ruído de fundo que pontualmente ia surgindo. Na minha opinião, talvez devesse ter sido um pouco mais contida e rigorosa para com os alunos fazendo-lhes sentir que naquele contexto mais que brincar era necessário estar concentrado e atento.”
(Reflexão Geral da Aula de Apresentação, p.1)

O impacto tido na primeira fase do estágio, em resultado dos comportamentos menos adequados dos alunos, foi um elemento causador de angústias e constrangimentos. Neste sentido, Jesus (1999) refere que o comportamento disruptivo dos alunos é, sem dúvida, um dos factores com grande impacto no insucesso educativo, constituindo-se como o principal motivo de stress para muitos professores. Com efeito, este tipo de comportamentos providos de diferentes motivações e divergentes contextos são de difícil definição, sendo de enaltecer o seu carácter próprio e particular de intervenção. Neste sentido, importa colocar em relevo a tipologia dos incidentes de indisciplina com que me deparei e o modo como os identifiquei, interpretei e conceptualizei.

“A turma demonstrou também um pouco de imaturidade, sendo que alguns alunos evidenciaram atitudes infantis, no sentido de uma clara necessidade de chamar a atenção” (reflexão 1,p.2)

A perspectiva causalista aqui evidenciada vai de encontro aos factores relacionados com aspectos familiares que Luís Aires (2010), no seu livro *“Disciplina na sala de aula”*, aponta. Para o autor, os comportamentos de indisciplina dos alunos poderão estar associados a um *“background familiar desequilibrado e stressante”* caracterizado por: punições severas dos pais; falha da interacção e ligação emocional com os pais; falta de supervisão das actividades dos filhos; e exercício de uma autoridade inconsciente, vacilante. Ainda segundo a óptica deste autor, estas experiências familiares tendem a dotar as crianças e jovens com mal definidas fronteiras de comportamento, uma limitada interiorização de valores bem como uma frágil compreensão das necessidades dos outros” (p.26). Agregado a estes problemas é, ainda, usual surgir a incompreensão perante o (in) cumprimento de regras e normas de conduta, dificuldades em distinguir o bem do mal e o correcto do incorrecto. Esta dificuldade, por parte dos alunos, em assumir regras e normas de conduta no contexto escolar, foi um problema que enfrentei, desde cedo, pese embora as causas não tenham sido logo claramente identificadas. O passo que se segue é ilustrativo desta preocupação.

“O professor tem de assumir uma posição de controlo rigoroso, não permitindo grande margem de liberdade dentro do espaço de aula. Neste sentido, é urgente a criação da disciplina e organização na turma, tendo para isso que relembrar as regras e normas da disciplina, e recriar rotinas de funcionamento de aula.”
(Reflexão 11, p.1)

Outro dos aspectos que ganhou relevância nos meus escritos foi as atitudes dos alunos para com a aula. Neste aspecto, a desmotivação e a incapacidade para a prática ocuparam muito espaço, como é visível nos passos que se seguem:

“A indisciplina, aliada à desmotivação para a prática, são os ingredientes chave que fazem com que o clima de aula se

adultere, e na verdade são estes que me têm colocado mais problemas.” (Reflexão 11, p.1)

“Outra dificuldade descrita e sentida durante a aula diz respeito à motivação dos alunos para a prática desta modalidade. A turma tem demonstrado baixos níveis de interesse e gosto pela prática da modalidade, talvez devido a experiências anteriores traumáticas e a taxas de sucesso baixo na execução das habilidades, o que acaba por levá-los a assumir comportamentos desviantes.” (Reflexão 9, p.2)

Na verdade, a dificuldade na execução de determinadas habilidades revelou-se um dos principais obstáculos à manutenção da disciplina. Esta constatação encontra eco no veiculado por Ferreira (2005), quando refere que a hostilidade dos adolescentes poderá ter origem na frustração e na incapacidade de compreenderem ou terem sucesso em determinadas matérias. Neste sentido, os jovens, ao assumirem atitudes indisciplinadas, colocam-se numa posição defensiva, acabando por atrair todas as atenções para si e, consequentemente, ganham oportunidade de influenciar os seus pares a assumirem esta mesma posição.

Porém, nem todos os comportamentos de indisciplina estiveram directamente orientados para a perturbação da aula ou acção do professor, porquanto também ocorreram conflitos entre pares (i.e., alunos), como pode ser observado nos seguintes passos:

“Nesta selecção (criação de grupos heterogéneos), tentarei também ter algum cuidado nas relações que estabeleço, uma vez que nesta aula apercebi-me que existem alguns conflitos entre certos alunos, e que não é a melhor opção colocá-los em situações de oposição” (Reflexão 8, p.3).

“Por fim, considero ser urgente (...) manutenção de um clima estável e amplificador de aprendizagens onde a autonomia e a colaboração entre pares é fundamental, (...).” (Reflexão 9, p.3)

Reforçando esta noção, Arends (1995) menciona alguns estudos (e.g. Coleman, 1961; Schmuck, 1963) que apontam que os alunos tendem a guiar a sua actuação por normas do grupo social onde estão inseridos, e não por normas institucionais. Assim, a imitação dos alunos populares por comportamento indesejados ou a rejeição e humilhação de colegas, na procura de aceitação no grupo, da não exclusão do grupo que gostam ou a que gostavam de pertencer, é recorrente. Este tipo de comportamentos tende a gerar dificuldades na aprendizagem, tanto no aluno que os assume como nos alunos sobre os quais recaem este tipo de problemas e atitudes, transformando a aula num local de conflito, o que, por sua vez, condiciona grandemente a acção do professor e dos próprios alunos.

Por fim, destaca-se a importância do significado simbólico que a aula de Educação Física assumiu no desenvolvimento do meu processo de formação enquanto ser pluridimensional. Não raras vezes assinala a falta de interesse e desmotivação para a prática dos alunos, aliada a uma falta de responsabilização perante o seu próprio processo de ensino, como podemos verificar pelos seguintes passos:

“Parti para esta aula com esperança de encontrar alunos preparados e preocupados com o seu próprio sucesso. Acreditava encontrar alunos capazes de assumirem uma postura mais séria e responsável perante o seu processo de formação, com níveis de vontade e empenho maiores. Porém, quando as expectativas são altas, a desilusão é maior.

Deparei-me com um cenário de total adulteração e banalidade, onde a avaliação se situava em padrões de insignificância e vulgaridade excessivas.” (Reflexão 19,p.1)

“ (...) terá de haver uma maior envolvimento dos alunos nas actividades escolares e mais especificamente com a disciplina de Educação Física, pois só após se dar esta filiação é que vou conseguir direccionar os meus alunos para o caminho que quero que percorram.” (Reflexão 13,p. 2)

Esta atitude de passividade e despreocupação dos alunos, talvez motivada por uma política do facilitismo e da renúncia ao trabalho e ao esforço, acaba por conduzi-los a “*olharem*” as aulas de Educação Física como sendo um espaço recreativo e pouco formativo. A diminuta relevância social que esta disciplina ainda parece assumir no contexto curricular, e as particularidades dinâmicas do desenvolvimento das aprendizagens, próxima das actividades usualmente identificadas como lazer ou diversão, dificulta todo e qualquer trabalho pedagógico nesta área, propiciando, com maior frequência, comportamentos desviantes.

Urge, assim, renovar o valor da Educação Física na escola, que na minha perspectiva deverá passar, essencialmente, por formar pais, professores e alunos no sentido de os levar a compreender e a assumir o elevado valor educativo do Desporto. Até porque, no que se refere às questões da indisciplina, o desporto enquanto actividade fomentadora de valores, pode revelar-se um aliado de grande significado.

Atitude comportamental do professor - da Prevenção à Intervenção

O modo como deveria intervir perante os comportamentos de indisciplina dos alunos, foi uma das preocupações que marcou mais presença nesta fase inicial do estágio. Aspecto que de alguma forma era expectável, uma vez que este era o momento de contacto com o contexto real de ensino, em que seria responsável pela gestão de todas as variáveis. Neste sentido, e dada a parca experiência acerca do modo de intervir perante este problema, o confronto com a prática foi evidente nas minhas narrativas.

O primeiro aspecto que ganhou evidência, foi a postura que assumi no espaço educativo, a qual foi balizada essencialmente pelas minhas

concepções de competência profissional e pelo meu modo de ser (a minha personalidade). Nesta fase, foi difícil adoptar uma postura mais presente, confiante e segura, como é visível nos passos que se seguem:

“Quanto à minha actuação no espaço de aula, considero que consegui manter uma boa interacção com os alunos, apesar de que em alguns momentos devesse intervir mais com eles, demonstrando um maior controlo e confiança.

Penso que devido à minha inexperiência, sinto ainda que todo o meu pensamento está focado na minha acção, no sentido de garantir que nada falhe, acabando por me abstrair um pouco daquilo que os alunos me mostram.” (Reflexão 2, p. 2)

“No que diz respeito à minha actuação na aula, penso que estive melhor, já conseguindo interagir melhor com os alunos, intervindo mais durante a aula. Considero, contudo, que ainda terei de trabalhar melhor as questões da liderança e do controlo da turma. (Reflexão 3, p.2).

Esta forma de estar perante os alunos revelou-se, de forma inegável, um elemento que contribuiu para alguns dos problemas disciplinares que tive que enfrentar no decurso das aulas. Neste sentido, e segundo Estrela (1992), baseada na revisão de Brophy (1983 e 1986) e de Doyle (1986), “a indisciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares é função da organização criada pelo professor na aula” (p. 81). Por sua vez, Teixeira (1993) advoga que o professor, em contexto escolar, assume um legado legitimado de poder institucional e familiar para educar e instruir as novas gerações, tendo por isso o dever de formar os alunos, designadamente nos aspectos comportamentais. Assim, tendo em conta estas concepções, a postura e atitude do professor, durante o exercício das suas funções pedagógicas, deve fundar-se na reflexão, no sentido de identificar quais os comportamentos, por ele adoptados, que poderão estar na base da ocorrência de comportamentos menos adequados

dos alunos. O professor tem que ser capaz de adoptar uma atitude confiante, que se conquista à custa de uma boa preparação e consistência nas atitudes de condução e gestão do comportamento dos alunos.

Tendo em conta a investigação educacional das últimas décadas, é notório que os professores, independentemente da vontade e do propósito, detêm o poder de *moldagem*, ou seja, são capazes de influenciar os comportamentos dos alunos mediante o seu próprio comportamento. Assim, é importante que o professor identifique e conheça o seu estilo pessoal enquanto profissional, pois este conhecimento acerca de si mesmo, dá-lhe a possibilidade de reflectir acerca do modo como é percebido pelos seus alunos podendo, assim, manipular com cuidado uma das mais importantes variáveis da sala de aula - ele próprio (Carita, 1997).

Outro aspecto que emergiu dos relatos foi a atitude interventiva do professor no difícil equilíbrio entre a rigidez e a flexibilidade. Neste quadro, tive dificuldade em nortear a minha actuação no equilíbrio entre a rigidez imposta pelas normas e a flexibilidade e tolerância (excessiva) que tendia a assumir. Este balanço entre os dois pólos fez-me vivenciar dilemas, repletos de angústia como o seguinte passo coloca em evidência:

“Como tenho vindo a reflectir nas aulas anteriores, esta turma necessita de um “pulso firme”. O professor tem de assumir uma posição de controlo rigoroso, não permitindo grande margem de liberdade dentro do espaço de aula.” (Reflexão 11,p. 1)

“Apesar de ainda surgirem focos pontuais de indisciplina, estes são facilmente detectados e rapidamente normalizados, tentando assegurar uma postura balizada pela coerência e razoabilidade, evitando o confronto directo e o autoritarismo na sua índole mais extremista.” (Reflexão 16,p. 1)

A necessidade de gradualmente ter que assumir uma postura mais interventiva e assertiva foi sendo visível. No início, a minha forma de actuar pautou-se pelo receio, por alguma permissividade e tolerância excessiva. Este modo de estar acabou por aportar algumas dificuldades no controlo disciplinar da turma. Deste modo, foi necessário reestruturar as estratégias e formas de acção e de intervenção. Na realidade, ficou bem visível, para mim, que as interpelações e interacções iniciais que se estabelecem entre o professor e os alunos influenciam grandemente o modo como decorre o processo de ensino - aprendizagem e, conseqüentemente, a maior ou menor aprendizagem por parte dos alunos.

Por conseguinte, o professor deve assumir uma atitude preventiva e não apenas remediativa, de modo a procurar evitar o surgir de problemas evitáveis, independentemente de se reconhecer que é difícil antecipar tudo, porquanto o processo de ensino - aprendizagem é complexo e situacional. No entanto, e tal como refere Amado (2000), é importante atender a que *"não poderemos pretender tornar o mundo escolar mais simples do que ele o é na realidade, mas temos que deixar ficar em aberto a necessidade de darmos sempre um passo em frente em relação à pessoa do aluno e à dinâmica da turma..."* (p.14).

4.5.4.2.3.Estratégias e Resultados

Sabendo que o alcance do resultado desejado se estrutura nas acções que se aplicam, tentei identificar as estratégias que utilizei, na tentativa de resolver os dilemas que se apresentaram no decurso desta primeira etapa do estágio (atrás apresentados). Tal impôs-se pela necessidade de alcançar um entendimento mais profundo da relação entre as diversas variáveis perante este desiderato problemático que a prática me colocou.

No sentido de clarificar melhor as estratégias evidentes nos discursos reflexivos presentes do diário de bordo, foi efectuada uma leitura flutuante do conteúdo informativo, tendo surgido as seguintes temáticas: Gestão das

Tarefas de Aprendizagem; Postura do Professor e Motivação, Autonomia e Responsabilidade.

Gestão das Tarefas de Aprendizagem

A gestão das tarefas de aprendizagem incorpora todas as estratégias didáticas e pedagógicas que o professor planifica, com o intuito de atingir os objectivos pretendidos para determinado extracto de ensino (uma aula). Deste ponto de vista, Evertson (1989) considera que os professores principiantes têm necessidade de um maior investimento ao nível da organização, comunicação e gestão da aula, para que lhes seja possível identificar os elementos centrais do sistema da aula que têm de ser tidos em conta e mantidos como tal. Ainda na perspectiva do mesmo autor, os professores na fase inicial do seu desenvolvimento movem-se para ambientes desconhecidos, esperados com ansiedade e antecipação. Esta transição poderá ser problemática, não por falta de sabedoria, ou por falta de plano de aula, mas por falta de experiência ao nível da gestão das questões organizacionais, bem como da implementação de sistemas sociais e académicos, nos quais a “vida” na aula acontece. Deste ponto de vista, tal como é visível nos excertos apresentados, empenhei-me no processo de planificação da minha acção, de forma a procurar implementar regras e rotinas de aula adequadas.

“ (...) chego à conclusão de que talvez necessite de preparar melhor as minhas aulas, definindo bem o que devo ou não fazer e como o fazer. Mais do que preparar os exercícios, preparar a minha transmissão e interacção. Penso que quanto mais preparada estiver, menos nervosa e mais confiante estarei (...) para as próximas aulas procurarei realizar um trabalho de preparação e antecipação de aula mais consciente, permitindo-me adoptar uma postura mais tranquila e liberta para possíveis problemas que possam surgir.” (Reflexão 6,p.2).

“Por último, considero que deva investir na criação de rotinas de trabalho que facilitem as acções de controlo e organização da turma, e me permitam uma maior rentabilização do tempo de aula.

Assim, para a próxima aula responsabilizarei grupos de alunos para a montagem e arrumo do material específico de cada uma das estações, definirei o local de reunião inicial de aula, e relembrarei normas de utilização do vestuário desportivo obrigatório, nas aulas de ginástica.” (Reflexão 7,p.3)

Como lembra Oliveira (2002, p.81) “A boa organização do espaço de aula funciona como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução”. Assim, no seguimento da ideia da autora, é notório que uma gestão eficaz das actividades liberta o professor para outras tarefas da aula, designadamente disponibilidade para o tratamento das necessidades académicas dos alunos.

Deste modo, para que o professor consolide formas de intervenção, rentabilize melhor o tempo de aula e estandardize normas de conduta disciplinares dos alunos, deverá fomentar e reforçar rotinas de aula. Esta noção vai de encontro à perspectiva de Flink & Siedentop (1989), que afirmam que o controlo eficaz e o estabelecimento de rotinas instrucionais no começo do ano escolar se repercutem positivamente em resultados e atitudes ao longo do ano. Os resultados que obtive após a implementação destas rotinas, e a importância destas estratégias com vista à mudança de atitudes perante a aprendizagem estão bem realçados no passo que se segue:

“ (...) a gestão da aula é fundamental para um bom controlo disciplinar. A criação e implementação de regras ou rotinas de funcionamentos tornam-se fundamentais para um bom clima de aprendizagem.

Este é o caminho que tenho tentado seguir e a aula de hoje mostrou que o tipo de estratégias implementadas nas aulas anteriores começa finalmente a produzir os seus “frutos”

Os alunos mostraram-se assim mais concentrados e empenhados nas tarefas, tendo sido visível a melhoria em algumas performances.” (Reflexão 15,p.1)

Postura do Professor

Do relato aqui em análise, referente ao primeiro período de estágio profissional, ficou bem evidente que cresci enquanto pessoa. Parti de um estado de imaturidade, marcado pela inexperiência, onde a insegurança e a emotividade imperavam, até ao assumir de uma postura de maior segurança e controlo das variáveis em causa. Este crescimento ficou bem evidente em algumas reflexões, nas quais, o modo como o professor deve actuar, em contexto de sala de aula, foi objecto de abordagem (Reflexão 7 e 15).

“O professor deverá impor o respeito sem nunca o ter que exigir dos alunos de uma forma explícita. O aluno terá de ver reflectido no professor todos os valores e normas que lhe são impostas. Não será pela autoridade ostensiva, sem qualquer tipo de bom senso e coerência entre o que diz e o que faz, que o professor ganhará a confiança e cooperação por parte dos seus alunos.” (Reflexão 10,p.2).

“Para conseguir realizar uma eficiente supervisão da turma e poder agir em conformidade com as situações problemáticas que vão ocorrendo, terei em primeiro lugar de melhorar o meu posicionamento e circulação no espaço de aula, mantendo a turma, sempre que possível, no meu ângulo de visão e numa posição que permita que todos os alunos me possam ver também. Em segundo lugar, terei de reformular o meu estatuto dentro da sala de aula, impondo a minha presença e autoridade,

através de intervenções atempadas e activas perante comportamentos disruptivos.” (Reflexão 7, p.2).

Neste sentido, a experiência que fui conquistando em resultado da reflexão, constituiu-se como um factor determinante no domínio da minha acção enquanto professora. Segundo Flink & Sidentop (1989), a falta de segurança, a menor capacidade de controlo dos alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos. Por conseguinte, o professor deve assumir-se como um líder. Um líder confiante, assertivo e coerente, que escreve, narra e critica todo o desenvolvimento activo da aula.

Como advoga Neves (2002), um líder cria boas condições de aprendizagem, providencia e partilha a experimentação e a inovação, e reconhece e recompensa o esforço desenvolvido nas actividades ou tarefas. Reclama-se um professor que exiba confiança e exerça influência de modo a influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos (Reflexão 15).

“Considero que o facto de ter adoptado uma atitude mais confiante e controladora fez com que a minha presença fosse mais notória dentro da sala de aula, ganhando o reconhecimento de autoridade por parte dos alunos. Na minha opinião esta autoridade, que não foi de todo austera e extremista, fez com que o clima de aula se tornasse mais sereno e propício às aprendizagens.” (Reflexão 15, p.1).

Motivação, Autonomia e Responsabilidade

A motivação, autonomia e responsabilidade, apesar de assumirem significados distintos, no que respeita ao tratamento pedagógico da indisciplina,

encontram-se amplamente interligadas, como poderá ser ilustrado pelos passos que se seguem:

“A turma demonstrou também um pouco de imaturidade, tendo alguns alunos exibido algumas atitudes infantis, que revelaram uma clara necessidade de atenção. Neste sentido, penso que a minha intervenção futura terá de ser no sentido de impor uma maior responsabilidade e concentração para o trabalho e empenho escolar, tendo que assumir uma atitude mais disciplinadora e controladora de forma a conseguir assumir o controlo da turma.” (Reflexão 1, p. 2).

“O trabalho da afectividade também será importante. Tenho de ganhar a confiança da turma para conseguir atingir as metas propostas. (...) Para isso, tentarei estabelecer um diálogo mais próximo e frequente com aqueles alunos que sinto que se encontram mais distantes, mostrando preocupação e interesse pelas suas actividades. Não sei se esta aproximação suscitará comportamentos contrários aos desejados, contudo todos os esforços serão valiosos.” (Reflexão 14, p.3).

Em relação a este assunto em concreto, como Good & Brophy (1994) referem, a motivação e a cooperação dos alunos em actividades produtivas é o factor chave na condução eficaz da aula, bem como na prevenção de comportamentos de indisciplina. Contudo, para que este sucesso se consubstancie e para que as actividades se tornem realmente significativas, o professor deverá delegar nos alunos tarefas de interesse e prestígio, fazendo-os sentir parte importante e integrante do processo, no sentido de desenvolverem a autonomia e responsabilidade desejadas. Independentemente deste objectivo, a supervisão do professor nunca deverá ser negligenciada (Reflexão 6).

“No que diz respeito ao último ponto apresentado, referente à promoção de autonomia nas tarefas de arbitragem, considero que o facto de restringir o número de regras não é por si só suficiente, é necessário que os alunos saibam aplicá-las, e que assumam um papel mais activo e intervencionista nestas funções. (...) Assim, pensei como estratégia apresentar na próxima aula uma ficha informativa que oriente os alunos para as regras a aplicar e como as sinalizar, tendo também espaço para realizar o registo da pontuação do jogo e de faltas cometidas, promovendo assim nos alunos uma maior acção e responsabilidade no jogo.” (Reflexão 6, p.3).

Como se pode depreender pelo passo acima apresentado, o professor deverá ser agente activo no processo de responsabilização e filiação, mantendo uma postura interactiva e crítica perante as tarefas atribuídas, reajustando-as de acordo com as inferências contextuais decorrentes da acção prática.

O segredo do sucesso estará certamente em adequar e potenciar estas estratégias, de aula para aula, para que o aluno não perca entusiasmo nem se desmotive no decurso do processo aquisitivo da aprendizagem que se pretende que este atinja.

“Assim de uma forma holística considero que a minha actuação foi francamente positiva, no sentido em que sinto evolução na atitude e postura assumida em contexto de aula, considerando-me muito mais confiante e segura e demonstrando um controle sobre a turma mais eficaz. O entusiasmo e fruição começam também a surgir com maior vivacidade, assim como as relações de afectividade, embora sejam aspectos que mereçam mais trabalho e dedicação.” (Reflexão 22, p.2).

4.5.5. Conclusões

Da análise efectuada aos relatos escritos, ficou evidente que os dilemas que se colocaram, ao longo desta fase inicial do estágio, consubstanciaram-se nas atitudes comportamentais dos alunos e do professor (neste caso minhas), bem como no delineamento de estratégias de combate aos problemas de indisciplina percebidos e respectivos resultados. No que diz respeito aos dilemas que enfrentei, os que colocaram mais constrangimentos à minha acção, enquanto professora, relacionaram-se com: a dificuldade em fazer os alunos cumprir as regras e normas de conduta; a dificuldade em manter os alunos motivados para a prática; a existência de relacionamentos conflituosos entre alguns alunos e a diminuta importância atribuída à disciplina de Educação Física. Já no que respeita ao comportamento de professor, a parca experiência no tratamento da indisciplina aportou dificuldades acrescidas no assumir de uma postura confiante e segura perante os alunos, em que o equilíbrio entre a rigidez e a flexibilidade marcassem presença. Neste ponto, importa ainda referir que o professor tem que ser o líder da turma, um líder confiante, coerente e assertivo, sendo que o controlo activo (supervisão constante) tem que estar presente. A estratégia de intervenção deve ser, assim, predominantemente preventiva em detrimento da reactiva.

No que se refere às estratégias e resultados alcançados, de realçar que a gestão das tarefas de aprendizagem, o estabelecimento de rotinas de conduta na aula em geral e das tarefas, desde o início do ano, se assumem como factores decisivos ao controlo disciplinar. Assim, ficou evidente a necessidade de o professor planificar a sua acção, não apenas ao nível instrucional, mas também ao nível da sua intervenção disciplinar e motivacional na aula.

A motivação, autonomia e responsabilidade assumiram-se como factores igualmente importantes para um controlo disciplinar eficaz. A este nível, a responsabilização de alguns alunos por tarefas com grau de interesse e prestígio elevado, aliada a uma constante supervisão e adequação das tarefas, induziram maior entusiasmo nos alunos, ultrapassando em muito o simples empenhamento motor.

Face a estas estratégias a professora demonstrou acréscimo dos níveis de controlo disciplinar da turma, o que se traduziu em alunos mais motivados e envolvidos com a matéria de ensino e com a aula em geral.

Finalmente realço a utilização do diário de campo que se revelou uma ferramenta pedagógica crucial, no sentido em que promoveu o desenvolvimento da prática reflectida, bem como a construção do processo de (in) corporação do que é ser professor.

5. A Vida Docente Para Lá do Espaço de Aula

5. A Vida Docente Para Lá do Espaço de Aula

5.1. A direcção de turma como comunidade colaborativa

“O director de turma [...], enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

(Artigo 5º; Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro)

Durante este ano de estágio, tive o privilégio de acompanhar de perto o exercício das funções de direcção de turma, o que me possibilitou (re) conceptualizar os conceitos de orientação e direcção do processo educativo e formativo do aluno.

Para além disso, esta vivência possibilitou-me uma abertura a novas perspectivas educativas, colocando-me num patamar de observação escolar privilegiado, porquanto me permitiu integrar-me formalmente no seio escolar e na comunidade educativa.

Ultrapassando a perspectiva mais burocrática e legislativa do exercício da função de Director de Turma (DT), compreendi a importância e a responsabilidade desta função para o desenvolvimento adequado do aluno, enquanto ser social e moral, que assume características diferenciadas e que necessita de um processo de ensino harmonizado e equilibrado com o seu “ser”. Desta forma, faz sentido enquadrar a função de director de turma “*num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a concepção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir*” (Coutinho, 1994, p.15-16).

O director de turma assume-se, assim, como um líder orientador do processo educativo dos alunos, cuja finalidade é proporcionar um encontro entre aquilo que eles são, como pessoas, e aquilo que a sociedade considera que deve ser o homem social, com vista a que os alunos no futuro atinjam a auto-realização pessoal.

Neste processo de orientação cabe ao director de turma, e em última análise, a todos os professores da turma, perceber todo um contexto pessoal, social, institucional e grupal que envolve os alunos e que os influencia, significativamente, no seu processo de ensino - aprendizagem. Por consequência é necessário que o DT estabeleça uma forte ligação entre o meio escolar e o meio familiar, conjugando esforços e potenciando possibilidades de intervenção para que o sucesso escolar aconteça na vida do aluno.

Na verdade, de entre todos os papéis que o DT tem que assumir, considero que esta é a sua função grandiosa, a de ligar a escola à família numa passagem de comunidade escolar para comunidade educativa, onde professores, família e sociedade se reúnem em prol do sucesso educativo. Este é o concílio ideal; contudo, na minha turma este não esteve presente. Em sede de conselho de turma, percebi rapidamente que a maioria destes intervenientes parece nunca estar em consenso, permanecendo num constante confronto, o que torna o processo de “*humanização*” do aluno cada vez mais complexo.

Desde pais ausentes, a professores desmotivados, várias foram as dificuldades sentidas ao longo deste ano. As reuniões de turma pareciam autênticos duelos de culpabilização, onde pouco se evoluiu, acabando por ficar pela mera constatação das características gerais da turma, onde as soluções para o tratamento dos problemas emergentes não foram reivindicadas. Assisti a uma total descrença no processo educativo, tendo ficado para mim evidente que é premente renovar o envolvimento e participação dos educadores e professores na vida escolar.

De facto, torna-se verdadeiramente difícil conceptualizar o papel do director de turma perante pais que renegam as suas responsabilidades

enquanto educadores e atribuem estas funções à escola, e professores que perante a diversidade de turmas e funções a cumprir, não conseguem prestar atenção às características de cada aluno, generalizando acções e intenções de uma forma desadequada, fazendo com que os consecutivos insucessos lhes provoquem desânimo e desistência.

Face a este conjunto de problemas, considero que a postura assumida pelo DT, em contexto relacional com os restantes educadores, assume grande preponderância na procura de resultados positivos. Caberá ao director de turma assumir uma “*liderança sensível*”, capaz de se ajustar aos contextos reais dos alunos e de resolver as situações com coerência, clareza e justiça.

Nesta perspectiva, concordo com Armanda Zenhas (2004) quando refere que “(...) o DT deve caracterizar-se por um perfil que abrange o domínio de competências muito diversas. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal adquirem um destaque particular. A compreensão de outras culturas (Henderson *et al.*, 1994), a percepção e o respeito pelas diferenças sociais e culturais (Pereira, 1997), a sensibilidade às diferenças individuais e a consciência dos seus próprios enviesamentos culturais tornam-se fundamentais para que o DT consiga remover os obstáculos que afastam da escola as famílias mais desfavorecidas e promover uma relação de verdadeira colaboração entre a família e a escola.” (p.49).

Neste sentido, considero que ao contrário do que usualmente é realizado no contexto educativo português, o critério de selecção do director de turma deverá ter em conta, primordialmente, as características pessoais e pedagógicas do professor, em detrimento da necessidade de preenchimento de carga horária no planeamento semanal do professor, na medida em que este terá nas suas mãos um legado de responsabilidade alargado, pois reflecte para o meio externo aquilo que a escola pretende que seja a sua índole educativa.

Ao longo deste ano lectivo, nos variados contactos que tive com esta função, fui percebendo que esta é de facto uma tarefa complexa, onde a perspicácia e a experiência se assumem como instrumentos basilares para um bom desempenho. Contudo, percebi, igualmente, que as incumbências

legislativas eram de tal forma extensas, que prejudicavam a disponibilidade atribuída à formulação do Projecto Curricular de Turma. Para além disso, percebi que pouco ou nenhuma importância é dada a este documento e, por isso, pouco ou nenhuma relevância assume na intervenção pedagógica no contexto de turma.

Mais uma vez a operacionalização das intenções está longe de ser conseguida.

Mesmo sabendo que o tempo escolar é escasso e muitas vezes é preenchido por inúmeros encargos e funções, considero que o conselho de turma dever-se-ia assumir como uma comunidade de prática activa, onde confluísse o debate e a discussão de ideias e daí surgissem ópticas, estratégias e soluções de acção pedagógica, em proveito de um processo de ensino - aprendizagem único e particular, proporcionando oportunidades de desenvolvimento adequadas, chegando a todos e em todos os momentos!

5.2. A minha realidade em imagens

Ser professora ultrapassa largamente a leccionação. A participação em actividades extra-curriculares, bem como o assumir de outros papéis inerentes à função de professor perfaz grande parte da actividade profissional em contexto escolar.

Deste modo, nos próximos pontos procurarei relatar as minhas vivências tidas nestes contextos, recorrendo, para isso, ao discurso escrito e visual. De forma a enquadrar melhor esta opção comecei por fazer um breve enquadramento dos métodos visuais como forma de ilustrar uma realidade.

5.2.1. Os métodos visuais

A imagem, muitas vezes mencionada como um registo permanente do tempo, tem vindo a assumir um lugar de destaque no âmbito das investigações sociológicas e antropológicas (Becker, 2003). Pela imagem, o investigador consegue expressar a sua intenção e simultaneamente, torna-a de fácil

percepção àqueles que a ela atentam aceder. Segundo (Grandy, 2004, p.18), “*images usually represent complex subjective processes in an extraordinarily objective form*”, o autor vai de encontro a uma expressão, que usualmente é utilizada pelo senso comum: “*uma imagem vale mais do que mil palavras!*” Segundo o autor a subjectividade não está naquilo que vemos, mas sim naquilo que interpretamos. Nesta linha de pensamento, Phoenix (2010) considera que o ponto de partida para a interpretação e compreensão daquilo que é observado deverá ter em conta as seguintes questões: “*how are we able to see? How are we allowed to see it? How are we made to see? What is being seen, and how is it socially shaped?*” (p.94)

Contudo, apesar de esta subjectividade estar inerente à interpretação deste tipo de resultados, a verdade é que o objectivo da sua utilização é tornar mais clara determinada identidade. Como nos afirma (Carvalho, 2009, p.69), “*o uso de fotografias permite descobrir e demonstrar relações subtis que facilmente nos podem escapar, comunicando um detalhe tangível difícil de transferir noutras formas de comunicação simbólica*”.

De facto, neste âmbito particular recorri à imagem, especificamente à fotografia,⁹ como forma de ilustrar as minhas vivências e experiências em contexto escolar, reportando-me particularmente aos momentos extra-aula.

Assim, partindo das imagens procurarei aqui narrar as vivências e experiências significativas do meu percurso enquanto estagiária que me ajudaram a (re) construir a minha identidade profissional.

Cada imagem seleccionada, cada aspecto salientado e em cada opinião expressa estão marcas da minha própria identidade e, por isso, considero que esta componente do relatório de estágio realça o meu cunho pessoal, no que ao “ser professor” diz respeito.

5.2.2. O Corta-Mato Escolar

Tradição escolar, com fortes raízes históricas, o Corta-Mato é ainda hoje uma das actividades de maior impacto no plano anual de actividades da

⁹ A imagens que se seguem têm o consentimento dos encarregados de Educação dos seus intervenientes

maioria das escolas. De facto, é difícil encontrar alguém que durante o seu percurso escolar não tenha vivenciado esta experiência, daí este assumir um papel de grande destaque no contexto de escola.

Actividade de responsabilidade do grupo disciplinar de Educação Física, o corta-mato é uma actividade de prestígio reconhecido na ESAG, envolvendo toda a comunidade educativa. Contudo, no sentido de promover uma maior integração dos alunos estagiários na comunidade educativa e permitir uma vivência mais eclética nas diferentes funções do ser professor, é usual, que a organização fique a cargo do núcleo de estágio de EF. Tradição essa que este ano se cumpriu.

Desta forma, tivemos a responsabilidade de dar resposta a este desafio, o qual face ao prestígio que tem, nos colocou sobre pressão, com receio de defraudarmos as expectativas. Os elogios ouvidos da prestação de anos anteriores, fizeram-nos querer atingir o mesmo sucesso ou eventualmente atingir prestação superior. Assim, partimos para a tarefa com a noção de que nada poderia falhar.

A noite anterior à preparação do evento foi longa, e entre a selecção de prémios e a conclusão de inscrições de última hora, o tempo foi passando.

Contudo, o derradeiro momento chegou e todos nós estávamos muito ansiosos. De manhã, bem cedo, a escola já estava “*acordada*”. Habituada à tradição, a montagem do material foi realizada num “*piscar de olhos*” e quase sem darmos por isso, o pavilhão começou a encher-se de gente. A azáfama começou e todos chamavam pelo nosso nome.

Sabíamos que esta experiência só nos iria enriquecer, contudo uma inquietação estava sempre presente nos momentos de maior aflição: **Será que vamos conseguir chegar ao fim?**

Sem tempo para pensar, parecíamos “*baratas tontas*” nos momentos antecedentes à realização da prova. Entre coordenar professores, alunos e funcionários, o momento foi-se tornando mais calmo. Mas, mesmo assim a sensação de que algo faltava foi sempre um constrangimento.

No entanto, a azáfama só existia nas nossas mentes. O ambiente era de festa e convívio entre os participantes e restantes ajudantes da organização. Só mesmo para nós é que este contexto era inabitual.

Apesar de não ser uma actividade de carácter obrigatório, contou com a presença de mais de 400 participantes, o que para o universo discente da escola é um número consideravelmente relevante (cerca de 30%).

Com o avançar do tempo e depois de termos percebido que estaria tudo a correr bem, começamos a relaxar e a usufruir melhor do momento.

A fase de acreditação e entrega dos dorsais decorreu mais rápido do que o previsto e, por isso, os horários estipulados inicialmente tiveram de ser antecipados. Contudo, não havia tempo a perder. Queríamos que esta tarefa terminasse e por isso avançamos rapidamente para o aquecimento.

A “Flor”¹⁰ foi a responsável pelo aquecimento, mas o nervosismo era de todos. Eu e o “Martim”¹⁰ tivemos a responsabilidade de captar os alunos para a actividade e promover a sua envolvência, por isso impunha-se, igualmente, a nós, a responsabilidade do sucesso. Contudo, esta não era apenas uma tarefa a cumprir por nós. Todo o grupo de EF tinha essa responsabilidade. Assim era uma responsabilidade de todos (nós)!

Afinal era a nossa actividade, era a nossa área que estava envolvida e, em última análise, era a nossa “competência” que estava em causa.

Aos professores cabia a obrigação de dar o exemplo, ser o modelo de actuação e não o contrário. Mas a realidade foi outra. O envolvimento e o empenho dos professores de EF foram muito poucos. Aspecto que me provocou alguma desilusão. Bem patente nas palavras amarguradas da minha reflexão:

“Afinal que comunidade profissional é esta? É a isto que chamamos grupo da área disciplinar! Que Grupo!? Que imagem estaremos nós a passar?”

A verdade é que apenas três professores de Educação Física pareciam estar verdadeiramente empenhados. O desprendimento dos restantes passou uma imagem pouco positiva para a restante comunidade educativa, menciona-

¹⁰ Nomes fictícios

se a título de exemplo a sua não participação na actividade. Não obstante os aspectos menos positivos relativos à participação do grupo disciplinar, a actividade foi um sucesso. A participação foi elevada e o decorrer das provas fluidas. No final a sensação de dever cumprido emergiu.

5.2.3. O Corta-Mato Distrital

Depois de uma experiência organizativa a nível escolar - o Corta-Mato escolar, surgiu a oportunidade de vivenciar esta actividade num contexto mais alargado - O Corta-Mato Distrital, este mesmo contexto num ambiente mais macrolítico - O Corta- Mato Distrital.

Já com algum distanciamento do evento organizado na escola, esta oportunidade foi encarada pelo nosso núcleo de estágio como um reavivar de memórias e uma nova possibilidade de aprender. Afinal, todos nós já tínhamos passado pela experiência enquanto alunos e, por isso, ganhou novo significado poder estar do outro lado como professores.

Eu e o “Martim” desde o secundário que percorremos o mesmo percurso escolar e, como tal, o nosso relacionamento é muito próximo. O aceder às emoções do outro, sem que seja necessária qualquer palavra, é uma realidade. O reencontro com professores de outrora transportou-nos para uma consciencialização dos nossos percursos e das nossas vitórias. A sensação de já termos alcançado alguns dos nossos objectivos fez-nos, nesse momento, sentirmo-nos muito bem no papel de professores. Num constante paralelismo entre passado e futuro, entre muitas caras conhecidas acabamos por nos sentirmos num ambiente “familiar”.



Figura 1: A acreditação como um momento de reencontros

A experiência foi ainda mais um reviver do passado, com forte atribuição de significado pelo facto de um professor da ESAG que acompanhávamos ter sido, noutro tempo, nosso professor. Já conhecíamos o seu estilo descontraído, mas simultaneamente muito responsável, o que permitiu estabelecer uma interacção maior.

Os primeiros contactos estabeleceram-se no momento da acreditação (Figura 1). À nossa semelhança (Figura 2), professores de escolas distintas aproveitaram este momento para reviver amizades. Nesta situação despertaram-se vivências e renovaram-se contactos. Foi um momento de festa para todos e pela primeira vez, em participações do DE, ninguém pareceu entrar em rivalidades.



Figura 2: Encontro de Estagiários

A primeira tarefa de atribuição dos dorsais ficou cumprida, sendo necessário acalmar ansiedades entre alunos e dar algumas indicações.

Nesse momento sentimo-nos verdadeiros professores! Não existiam as desconcentrações frequentes das nossas aulas, os alunos estavam verdadeiramente compenetrados naquilo que iam fazer.

O “Fábio”¹¹, um aluno meu, que integrava a equipa seleccionada que representava a escola neste corta-mato distrital é um aluno especial. Tímido no falar e no olhar, este aluno nutre um prazer especial pela corrida, e apesar de não ser o melhor, conseguiu entrar na lista de convocados para esta prova por desistência de alguns alunos. Este, com um certo orgulho e entusiasmo esteve feliz, por isso senti que tinha que o apoiar de uma forma mais premente. Na realidade, eu já sabia que a classificação dele não iria ser a melhor, contudo a minha obrigação era incentivá-lo, procurando potencializar as suas possibilidades. Potenciar a sua melhoria de performance e não necessariamente o resultado final em termos gerais. Neste sentido, no final das provas elogiamos as prestações de cada um, relativizando o resultado com o número de horas de treino e preparação que tinham realizado. Não queríamos que estes encarassem esta experiência como uma experiência negativa. O esforço e empenho foram valorizados e expressados pelos alunos. No que diz respeito ao meu aluno, em particular, considero que ganhei muito. Ganhei confiança, ganhei empenho e ganhei entusiasmo que se repercutiu na aula de EF. (Figura 3)



Figura 3: A importância do apoio docente

¹¹ Nome fictício

As minhas vivências significativas não ficaram por aqui. Um dos alunos da “Flor” tinha levado os pais. Este facto permitiu constatar que os pais podem influenciar positivamente a participação dos seus filhos em actividades desportivas, bem como as suas prestações. Na verdade, aqueles pais estiveram ali para apoiar não apenas um aluno mas dois (a sua irmã!), que competiam em escalões distintos. Estes alunos tiveram prestações muito razoáveis (ficaram entre os 20 melhores em escalões de aproximadamente 200 participantes).

Para terminar realço ainda a importância das relações estabelecidas com outras escolas, com outros professores e com outros alunos. As suas histórias de vida permitiram-nos adquirir um maior conhecimento sobre as diferentes realidades escolares o que, em última instância, permitiu aceder a um entendimento mais alargado do estado da nossa área disciplinar e do próprio estado do sistema educativo.

5.2.4. Desporto Escolar - Um nicho de aprendizagens amplificadas

Fazendo uma retrospectiva, do meu passado enquanto aluna do ensino secundário, revejo os meus tempos de participação no desporto escolar com alguma nostalgia e saudade. Na verdade, recordo-os como momentos de verdadeira competição em que a filiação ao grupo e à instituição marcava presença. Na sua prática as cores do colégio eram um símbolo de união que nos entusiasmava.

Competir no desporto escolar assumia em algumas modalidades um nível muito próximo do federado, sendo que as provas eram autênticos duelos de esforço, empenho e concentração. Contudo, as minhas experiências não se materializaram apenas como participante. Fui juíza no desporto escolar em ginástica acrobática, fui treinadora adjunta em ginástica aeróbica e integrei as comissões de organização, sempre que algum dos eventos era realizado na minha escola. Já em termos de participação no Desporto Escolar, este foi mais alargado, pois participei como nadadora, tenista, ginasta e andebolista.

Assim, atendendo ao meu percurso escolar marcado por experiências positivas, agora do outro lado, como professor, a vontade em participar de uma forma activa nestas actividades extracurriculares, ganhou corpo e substancia impelindo-me a participar durante este ano de estágio.

Um pouco condicionada com os horários de trabalho, percebi que não poderia acompanhar o desporto escolar de uma forma tão permanente tanto quanto gostaria, no entanto considerei que mesmo reduzido, este seria um complemento importante na minha formação docente.

Assim, num reavivar de vivências e num enaltecer de aprendizagens, encontro nas imagens que se seguem um ponto de partida para a narrativa de experiências significativas que contribuíram, de uma forma rica e abrangente, para a construção da minha identidade profissional.

5.2.4.1. O BTT

Sair do nosso patamar de conforto não é certamente cómodo ou agradável, contudo são estes confrontos com o novo e o inesperado que nos levam a descobrir o novo. E foi assim que surgiu o BTT!

O BTT era uma modalidade com a qual nunca tinha tido qualquer contacto. Aspecto este que, por si só, fez com que a minha participação na primeira prova distrital fosse uma experiência pela qual ansiava.

Em verdade, BTT remetia-me para palavras como “*radical*”, “*adrenalina*” e “*velocidade*”, e nada mais. Nem sequer conseguia distinguir as suas provas ou as suas distintas designações.

Do zero, consubstanciado numa pura ignorância sobre o específico da modalidade, parti para esta “*aventura*” na procura de novas vivências que me aproximassem cada vez mais do contexto escolar. A verdade é que é no contexto particular e específico da acção que as aprendizagens fluem. Deste modo e dado que este era um ano propício para este tipo de experiências, não pude perder a oportunidade de vivenciar novos contextos e de me aproximar de novas realidades.

A prova começou numa manhã congelada e nada convidativa. Com o tempo “*tristonho*” e sombrio, nada me motivava a sair da cama, sendo que a vontade em participar não era grande.

Porém, já não era mais aluna, já não era mais criança! Agora tinha uma responsabilidade acrescida, era um “*projecto*” de professora, logo não podia defraudar as funções inerentes à profissão.

Ainda que ensonada e algo desorientada, nessa manhã, percebi que ser professor, não iria ser sempre fácil ou desejável, não seria sempre querido ou pretendido. Ser professor é um comprometimento para a vida. Assim, ainda que a minha participação, ou não, na actividade em nada condicionasse a participação dos alunos, assumi verdadeiramente o papel de professor e num “pulo” estava na escola. A aventura começou. (Figura 4)



Figura 4: Preparação da Prova

Alunos e professores começam a colocar o material dentro das carrinhas, envolvendo-se num diálogo cujo conteúdo desconhecia. Entre a nomenclatura das peças da bicicleta, à designação das provas o discurso fluía naturalmente. Após um minuto de conversa, já estava repleta de questões.

Não querendo parecer ignorante frente aos alunos guardei na minha memória as questões, esperando que a oportunidade de diálogo com os professores e a participação na prova me trouxessem as respostas.

Com as malas prontas e com o atraso que é habitual nestes eventos, começou a viagem, e também a minha aprendizagem. Pelo caminho, o clima na carrinha era tenso e constrangedor. Afinal, ainda nenhum dos alunos tinha tido a experiência de participar numa destas provas, e por isso as dúvidas e os receios eram muitos. Apercebendo-se desta situação o professor recorreu à seguinte estratégia, referenciada na reflexão da referente prova:

“Apercebendo-se desta situação, rapidamente o professor apela à sua capacidade relacional, baseada no humor e na descontração, começando a soltar sorrisos daquelas que eram caras de angústia.”

(Reflexão da prova de BTT, p.1)

Porém, após uma viagem relativamente longa e com alguns desvios no caminho, chegamos finalmente ao recinto de prova. Um quinta esplendorosa, com um percurso lindíssimo de *cross* entre as ramadas de vinhas. (Figura 5)



Figura 5: A fruição estética do ambiente de prova

Integrada numa das provas da federação de ciclismo, esta prova contava com a presença de equipas profissionais, tornando assim o ambiente de prova muito aproximado ao contexto federado. À entrada era visível a

concentração de várias equipas federadas, sendo que até os boletins continham identificador electrónico. Rapidamente pude constatar que o desporto escolar em BTT, ao contrário do que pensava, é uma modalidade com grande receptividade em algumas escolas, sendo que algumas já contam com a participação de mais de 15 atletas.

Assim, depois do impacto inicial perante o ambiente de prova, que foi surpreendentemente positivo, a derradeira competição começou.

Antes do início das provas, que começaram com a prova dos mais novos, o professor responsável aproveita os últimos momentos para dar as últimas indicações. (Figura 6)



Figura 6: Momentos anteriores ao início da prova

Não obstante os alunos terem treinado, a realidade é que nem todos estavam preparados para o esforço. Daí, que o treinador tentasse minimizar as experiências negativas que poderiam daí advir. Assim, foram dadas as indicações sobre as estratégias a utilizar em cada um dos locais e terrenos de prova, para que cada um pudesse tentar maximizar as potencialidades individuais. Contudo, a indicação de que mais me marcou e prendeu os sentidos foi: **“Acima de tudo divirtam-se!”**

De facto, não poderia encontrar melhor expressão para ilustrar aquilo que considero que o desporto escolar deve representar. Na verdade é o gosto pela prática desportiva que, no final, queremos que os alunos adquiram, pois é

o entusiasmo e a vivacidade que criam a verdadeira filiação com o desporto. Por conseguinte, a evidência destes sentimentos que só poderão ser encarados como a recompensa mais justa de um professor empenhado num afincado promocional à prática de actividades desportivas.



Figura 7: O momento stressante da partida

O momento da partida é em todas as modalidades um momento marcante. Entre gritos de incentivo e indicações de última hora, os atletas tentam a todo o custo encontrar um lugar na linha da frente (o que no caso do BTT se torna mais difícil!)

Os alunos estavam agora por sua conta, até porque as características do recinto não permitiam fornecer feedbacks durante a prova. Restava-nos observar e avaliar as suas prestações.

Os professores alinhados nas grades projectavam no ar gritos de incentivo, mas as expressões de cansaço que muitos evidenciavam demonstravam um claro alheamento daquilo que os rodeava. A chuva, que desde manhã ameaçava, começou a cair e com ela o terreno de prova tornou-se difícil e perigoso. Assim a prova teve de terminar por questões de segurança.

Para o bem ou para o mal, muitos foram os alunos que não conseguiram completar a prova, e apesar de alguma desilusão, a experiência ficou. Segundo

o treinador, a vivência tinha de ser encarada como positiva, mensagem que está expressa no relatório final da prova:

“Vocês têm de encarar esta vivência como algo de positivo para o futuro. As dificuldades hoje sentidas serão o ponto de partidas dos nossos próximos objectivos.”

(Reflexão da prova de BTT, p.2)



Figura 8: O Regresso a casa

Sob lama e chuva, os alunos percorreram, cabisbaixos, o percurso para a carrinha. Mas eis que o imprevisto nos tomou de surpresa. A situação apesar de indesejável não poderia ter sido a mais propícia ao contacto entre alunos e professores. A Carrinha estava “enterrada” em lama sendo necessário um grande trabalho de equipa (Figura 9). Os constrangimentos e desafios que a prática coloca, ainda que não se reportem directamente ao processo de ensino - aprendizagem, por vezes, permitem estabelecer interacções entre alunos e professores e entre os próprios alunos, e que são extremamente formativas e repletas de valores educativos.



Figura 9: A expressão de um regresso a casa atribulado

Esta foi, por isso, mais uma experiência rica, que apesar de não se traduzir em conquistas ao nível do rendimento desportivo, aportou um conjunto de aprendizagens, designadamente ao nível relacional com os alunos.

5.2.4.2. A Ginástica Acrobática

A ginástica acrobática é na ESAG a modalidade desportiva de maior prestígio e reconhecimento. A qualidade do trabalho desenvolvido ao longo dos anos tem colocado o clube em posição de destaque, fazendo com que esta seja considerada uma das melhores equipas nacionais, estando incorporada como escola de referência.

Constituída por 3 grupos de níveis distintos, a sua participação nas provas pauta-se por uma presença marcante. Esta conta, já, com 60 participantes, dos quais 20 alunos são provenientes de outras escolas do concelho.

A equipa técnica deste ano era composta por uma professora/treinadora principal, dois professores/treinadores e duas estagiárias (eu e a “Flor”). O grupo apresenta-se heterogéneo, pelo facto de abranger um espectro de idades alargado, bem como níveis de performance bastante distintos.

Contudo, a coesão, trabalho, empenho e dedicação marcam presença promovendo um clima de trabalho que se pauta pela alegria e envolvimento na multiplicidade de tarefas em que participam. (Figura 10, 11)



Figura 10 e 11: O gosto e o prazer pela prática

Entre os vários pensamentos que me acompanharam no decurso desta experiência em contexto do Desporto Escolar colocaram-se algumas questões:

**Que paralelo existe entre o Desporto Escolar e a Educação Física?
O que distingue e aproxima o professor de Educação Física nas aulas de Educação Física e Desporto Escolar?**

O entusiasmo, vivacidade e gosto pela prática desportiva (ter alunos motivados) surgem como o primeiro aspecto semelhante entre a Educação Física e o Desporto Escolar. Já a liberdade de escolha é enfatizada no Desporto Escolar, pois é este que opta por determinada modalidade em detrimento de outra, o que, por sua vez, permite ao aluno participar nas actividades com prazer mantendo-se intrinsecamente motivado para a prática desportiva. Não podemos esquecer que a paixão pela prática desportiva move sonhos e intenções (Figura 12), pelo que esta escolha por parte dos alunos reflecte-se assim numa maior facilidade de instrução pedagógica por parte do professor.



Figura 12: O visível espírito de superação

O prazer implícito, o clima de envolvimento e filiação à prática faz com que os alunos se envolvam na aprendizagem na procura de patamares de performance mais elevados. Esta busca leva a que estes demonstrem nas suas acções uma vontade contagiante de participação e superação dos seus limites físicos.

Porém, a motivação do aluno não se baseia apenas no seu carácter intrínseco. A capacidade do professor se relacionar e interagir com o aluno/ginasta é também um aspecto relevante para o sucesso. (Figura 13,14)



Figura 13, 14: O equilíbrio relacional entre professor e atletas

Saber estabelecer um clima de trabalho baseado no equilíbrio entre a afectividade e o rigor constitui-se como uma das características fundamentais à actuação do professor. A noção de liderança ganhou significado. Uma liderança que se estabelece de forma natural, sem necessidade de recorrer à imposição nas relações que estabelece com os seus alunos. Assim, saber sorrir quando é necessário, e “*gritar*” quando imprescindível, mantendo o rigor e a disciplina necessárias com um clima de trabalho adequado é a chave do sucesso.

Neste contexto, com os professores responsáveis pelo grupo/equipa, percebi que o evidenciar de expectativas, o acompanhamento próximo e a alegria no desempenho das suas funções promove um clima de confiança e espírito de grupo em que trabalhar dá prazer. O espírito do “*um por todos e todos por um*” surge e consolida-se.

Porém, para que o trabalho seja realizado com rigor, concentração e disciplina, a criação de rotinas torna-se fundamental a um clima de treino organizado e rentável. (Figura 15, 16,17)



Figura 15, 16, 17: As rotinas de treino

Das rotinas criadas, evidencio a montagem e arrumação do material que era feito colectivamente e a responsabilização dos alunos pela realização da

parte inicial do aquecimento de forma autónoma. Neste tempo, os alunos executam uma sequência lógica de exercícios que lhes permite aquecer de uma forma integrada e específica as principais articulações e grupos musculares. Porém, a autonomia e a responsabilidade não era aspecto de promoção apenas neste espaço de treino. Também no decurso do treino ela era desenvolvida, isto porque o trabalho era realizado, fundamentalmente, em grupos. Fiquei surpresa quando, pouco a pouco, me fui apercebendo que eram os próprios alunos a corrigir os seus colegas e a ajudá-los no sentido de eles poderem melhorar.

Por sua vez, o trabalho em grupo, em autonomia supervisionada, permitia ao professor gerir melhor o espaço de treino conseguindo, paralelamente, adequar as suas propostas ao nível de performance de cada um dos alunos.



Figura 18, 19, 20: Colaboração entre Pares

Na promoção de uma autonomia responsável, os professores tendem a assegurar a máxima segurança, ensinando e desenvolvendo também as técnicas de ajuda pela manipulação do movimento.

Estas estratégias para além de aumentarem o tempo potencial de aprendizagem, uma vez que vários grupos ponderam trabalhar em simultâneo sem intervenção permanente do professor, ajuda a que os alunos adquiram uma maior e melhor percepção e consciencialização do movimento; acresce

que permite que os alunos consigam rapidamente detectar o erro e redefinir padrões de execução.



Figura 21: A influência positiva dos mais “velhos”

A influência positiva dos mais velhos é também enaltecida. Na Figura 21, uma das ginastas mais novas está a ser corrigida por uma ginasta mais “velha” e, apesar do aborrecimento aparente, a pressão exercida faz com que os alunos evoluam e se aperfeiçoem. Sendo este um grupo (aproximadamente 30 ginastas), por vezes é impossível existir uma intervenção atempada por parte do professor em todos os momentos do treino. Deste modo, a responsabilização tutorial dos mais experientes pelos iniciantes representa um contributo imprescindível à gestão e rentabilidade das sessões de treino.

Outro aspecto a evidenciar é que ex-alunos do grupo, que neste momento já não lhe pertencem, pois já ingressaram no ensino superior (figura 22), continuam a ir aos treinos e a ajudar os iniciantes. Continuam a manter uma forte filiação ao clube, pelo que continuam a participar e a colaborar nos treinos e provas. Os ginastas mais novos reconhecem-lhes competências pelo nível elevado de exímias habilidades técnicas, tornando-se um elemento chave no desenvolvimento do progresso dos seus pares.

É neste contexto de cooperação e entreajuda que a postura gímnica emerge, bem como a vontade de ir mais além procurando novas e

diversificadas formas de executar os elementos inerentes à sua prática desportiva.



Figura 22: A influência positiva do professor

O ritmo, a música, a postura, a harmonia e a estética são apanágio da modalidade. Nela é desenvolvida a criatividade, sendo que neste âmbito a influência dos professores/ treinadoras é primordial. É pela sua forma de intervir que conseguem levar os ginastas a novos sentidos e expressões, fazendo com que os movimentos floresçam. (Figura 23)



Figura 23: Um espaço expressivo e criativo

À semelhança destas crianças também eu aprendi, e muito, com esta participação no DE. Captei nas acções dos professores modos de ser e de

actuar e experiências de vida que contribuíram para que eu passasse a assumir novas posturas e adoptasse diferentes estratégias de acção.



Figura 24,25: A manipulação no ensino das habilidades gímnicas.

A realização das ajudas atempadas e correctas é uma capacidade essencial à actuação do professor ou treinador. Dada a velocidade de execução de alguns movimentos e o perigo que isso engloba, o professor tem de conseguir garantir que realiza uma intervenção correcta no momento e local certos, de modo a evitar ao máximo o risco de lesões. Transportando esta noção para as aulas de EF, talvez seja por este facto, que muitos dos professores de Educação Física não arriscam propor tarefas gímnicas de elevado grau de dificuldade nas suas aulas, acabando por recorrer sempre às mesmas propostas, independentemente do potencial de aprendizagem dos alunos.

Face a esta percepção e sabendo que esta era uma das minhas maiores lacunas, procurei, sempre que possível, participar com um dos professores/treinadores nas ajudas e manipulações aos alunos, de forma a poder experimentar e aprender. (Figura 26 e 27)

Comecei por realizar as ajudas nas habilidades mais simples nos alunos mais pequenos e leves, porém, com o avançar do tempo a confiança e as aprendizagens já conquistadas, levaram-me a assumir uma postura mais interventiva nas habilidades mais complexas.

Neste processo gradual de aprendizagens, as indicações e conselhos fornecidos pelos professores mais experientes contribuíram em larga escala

para o meu progresso. Acresce que consegui extrapolar muitas destas aprendizagens para o contexto das minhas aulas de EF.

Outra aprendizagem que me permitiu efectuar uma grande transferibilidade para o contexto de aula reporta-se à criação coreográfica e criativa dos elementos gímnicos.



Figura 26,27: O treino dos mais “novos” como um treino rico de aprendizagens

Relativamente a esta rentabilização de aprendizagens para a minha actividade concreta de aula com os meus alunos foi, fundamental, o treino dos grupos B e C (grupos do nível mais baixo). As propostas e planos de acção experimentados com estes grupos tiveram um contributo enquanto professora. Os meus feedbacks pareciam ser bem mais específicos e imbuídos de conteúdo, sendo que passei a conseguir perceber bem mais rapidamente fruto da experiência vivenciada no treino, os focos problemáticos e quais as melhores estratégias de correcção.

Porém, as experiências positivas não param por aqui. Novas e diferentes perspectivas sobre o papel do professor de Educação Física neste contexto surgiam nos momentos de competição. (Figura 28, 29 e 30)



Figura 28,29, 30: O reflexo dos momentos competitivos

Os momentos de competição são sempre momentos repletos de nervosismo e ansiedade. Tanto professores como alunos tendem a recluir não conseguir evidenciar o trabalho de preparação até então realizado e, por isso, o clima é de constante pressão e de alguma angústia.

No recinto de prova as equipas vagueiam de um lado para o outro, numa aparente desorganização, contudo, os objectivos a cumprir já se encontram bem claros na cabeça de todos os elementos, sendo que é necessário encontrar a concentração e calma necessárias.

O espaço de aquecimento é assim um ringue de confrontos onde todos procuram um espaço para “marcar posições” e executar, uma última vez, antes da prova, os elementos em que sentem maior insegurança.



Figuras 31: A confusão dos momentos de prova

A tensão entre alunos é grande nestes momentos e já se começa a sentir o verdadeiro sentimento de pertença e filiação ao clube que cada um

representa. Porém, nada disso foi estranho para mim! A minha experiência passada com alunos de DE já me tinha permitido viver este clima competitivo. Contudo, colocada agora no outro lado de actuação interpretei de outra forma as atitudes e acções de alguns dos professores responsáveis pelas equipas de Desporto Escolar. Atitudes que nem sempre foram as mais adequadas. Este aspecto levou-me a alguma inquietude e fez-me indagar a minha própria postura profissional.



Figura 32,33, 34: Os valores pedagógicos do desporto escolar

Rodeado de discursos pedagógicos o Desporto Escolar pretende que os alunos tenham uma vivência fiel e fidedigna do desporto, permitindo-lhes vivenciar princípios e valores sociais, morais e éticos que o carácter competitivo engloba.

Desta forma, a promoção pela prática desportiva passa pela promoção de climas de prática promotora de satisfação, gosto e entusiasmo. Assim, perspectivando esta linha pedagógica orientadora, concebi o momento de competição como mais um espaço de aprendizagem, onde aos alunos seriam guiados para os sentidos autênticos do desporto e os professores justamente teriam uma actuação conducente com a sua função profissional - Ser professor. Contudo, este meu entendimento saiu logrado logo na primeira competição, o que me conduziu às seguintes questões:

“Mas afinal onde foram parar todas aquelas regras de conduta axiológica que, incessantemente, preenchem os discursos educativos? Que exemplo estaremos a dar aos nossos alunos? Será esta a postura a passar, face a uma sociedade cada vez mais competitiva. Será a postura do < tudo vale!>, que queremos assumir?”

(Reflexão 1, 1º competição do Desporto Escolar)

É verdade que o Desporto Escolar na escola é aquele que mais se aproxima de uma perspectiva de rendimento, mas será que isso justifica uma actuação dos professores desfasada dos princípios gerais da educação?

Na escola é exigido que professores e alunos tenham “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”, porém, a noção advogada por Patrício (1998) que refere que a estes domínios seria lógico acrescentar mais um, o do “saber fazer-ser”. “Não um “fazer- ser” técnico: mas um “fazer-ser” ético” é deveras relevante. Posso mesmo afirmar que é imprescindível. Pensamento este presente na reflexão que se segue.

“Na verdade, o professor não poderá demitir-se do seu papel formativo, mesmo quando as circunstâncias do momento o impelem a fazê-lo. Mais do que por palavras, o aluno aprende pelas acções e, por isso, tudo o que é realizado pelo professor tem de ser reflectido e balizado por esferas éticas.

Neste tipo de actividades, o aspecto competitivo é altamente sobrevalorizado regendo-se decisivamente pelo ganhar. Este facto tende a descentralizar o processo daquilo que à partida seria mais relevante, a aprendizagem colectiva, o convívio, a inter-ajuda e o fair-play. Infelizmente

estes são valores cada vez mais afastados à realidade do DE, acabando, muitas vezes, por se constituir como um espaço conflituoso e pouco formativo.”

(Reflexão 1º competição do Desporto Escolar)

Promover o confronto, a competitividade e o espírito de superação, SIM! Mas não a todo o custo, isto é, suportado por irregularidades. Que exemplo dão os professores ao pactuar com esta situação? Será que a vitória assim obtida terá o mesmo sabor?

O caminho a seguir terá certamente que ser outro. Um caminho onde a valorização das particularidades do sucesso alcançado por cada um é colocado em evidência, isto é, as potencialidades e as diferenças devem ser valorizadas numa competição justa e imparcial, em que os princípios éticos se sobreponham a todos os outros. Só assim os alunos poderão sentir uma verdadeira auto-satisfação naquilo que fazem e evidenciam. (Figura 35)



Figura 35: O entusiasmo final que fica

6. Conclusão

6.1.Ser Professor: Entre o Antes, o Durante, o Agora e o Depois

“-Tens muito para fazer?”

- Não tenho muito para amar.

(não entendo ser professor de outra maneira. E não me venham dizer que isto assim cansa e mata: morrer sempre se morre; e à minha maneira tem-se a consolação de não ser em vão que se morre de cansaço)“

Gama (2003, p.70)

Amar... talvez a palavra que melhor expresse o meu sentimento neste momento de término deste processo. Amar a escola, amar os alunos, amar o ensino, amar a aprendizagem, amar o desporto, amar uma profissão. Ser professor é hoje, uma necessidade, um gosto e um sentido de vida.

Fazendo uma breve retrospectiva, relembro agora os meus tempos de insegurança, ansiedade e medo iniciais, que me assombravam, em cada momento de aula, em cada espaço escolar.

Vestir a “camisola de professora”, assumir uma verdadeira postura profissional, não foi fácil. Foi um percurso longo, trabalhoso e demorado, recheado de algumas lágrimas e suor.

De facto, a entrada no mundo profissional não foi de todo pacífica. A serenidade e a confiança com que entrei na escola abandonaram-me após o primeiro contacto com os alunos, instalando-se sobre os meus ombros uma enorme pressão oriunda da responsabilidade de controlar uma turma nada fácil, onde errar quase que era proibido. Assim o maior temor era o erro. Não obstante o apoio do núcleo de estágio dos orientadores sentia-me perdida, desamparada e incompetente, incapaz de cumprir tal desafio. Tudo me parecia novo e confuso, não conseguindo atender a tudo e em todos os momentos.

Cada passo que dava parecia estar condenado ao fracasso, porém a vontade de vencer era maior. Muito maior!

Nesta catapulta de emoções iniciais, os processos de reflexão sobre a acção foram-se afirmando e a confiança foi-se revelando.

O questionamento constante e a avaliação, também ela constante da minha intervenção, foram-me encaminhando para uma maior consciencialização das minhas dificuldades, motivando-me a adoptar uma postura mais assertiva na aula. Pela reflexão, passei a perceber o processo educativo de um modo distinto daquele que tinha enquanto aluna.

Gradualmente, e com o apoio próximo do orientador, fui alterando a minha postura e corrigindo os meus erros. Neste processo, o espaço de aula deixou de ser um tormento e progressivamente comecei a caminhar para um lugar de bem-estar profissional e pessoal. O anseio por momentos de sucesso foi-se desvanecendo, dando lugar à conquista da segurança e da serenidade. Ansiava, assim, por um momento de sucesso que, aos poucos e poucos se foi evidenciando.

As reuniões em núcleo de estágio e as observações de diferentes práticas de ensino contribuíram para o estabelecer de um permanente dialecto entre o dar e o receber, permitindo-me adquirir novas ferramentas de actuação e de intervenção pedagógica. Neste clima cooperativo, liderado pelo professor cooperante, a colocação de desafios foi fundamental para o atingir de novos e renovados patamares de aprendizagem.

Envolvida numa aprendizagem por descoberta guiada, o meu percurso de estágio foi-se tornando mais aliciante e inquietante.

Saí da minha área de conforto, assumi o risco e experimentei novas e diversificadas formas de intervenção. Nem todas foram bem sucedidas, é certo, contudo tentei, não desisti, e aprendi!

O estágio Profissional foi, assim, um momento único de formação, levando-me a assumir uma atitude decisional crítica e emancipatória mais assertiva, sendo que esta capacidade se reflectiu tanto no planeamento como na intervenção pedagógica.

Os conhecimentos adquiridos durante os primeiros anos de Faculdade foram ganhando ao longo deste ano novos contornos, por recurso a um processo de investigação/reflexão/acção.

Actualmente o meu pensamento não se limita a tentar perceber o que fazer na acção, este incorpora os “e se...” e o “porquê”. O processo de

indagação de cada decisão, de cada acto assumido permitiu-me perceber melhor a situação e, conseqüentemente, decidir melhor. Neste processo de questionamento um dos maiores desafios que enfrentei foi o controlo disciplinar dos alunos. Assim, com o recurso às narrativas, o estudo que desenvolvi acerca da indisciplina representou um marco importante no meu processo de transformação, não apenas para a minha identidade profissional mas também para a pessoal. Neste processo a utilização de novas e renovadas estratégias de acção, uma maior afectividade com os alunos e a criação de uma maior envolvimento nas actividades foram-se tornando factores-chave do sucesso, na concretização do “*Ser Professor*”. A noção do que é “*Ser professor*” foi assim assumindo uma maior corporalidade nos meus pensamentos e acções, sendo que hoje considero que o ser professor é uma responsabilidade que ultrapassa largamente a sala de aula, estende-se a outros contextos, tanto dentro como fora da escola.

Acréscimo que ser professor tem de ser um papel verdadeiramente assumido ou o seu fracasso estará assegurado. É uma envolvimento e um amor.

Gosto de ser professora! Tenho orgulho no que sou e no que me tornei!

Mas ainda não acabei!

Ainda me falta muito para andar, muito para ver, muito para aprender, porém é nesta permanente necessidade de inovar e reconstruir que a essência dinâmica e desafiante do ensino se forma.

Numa condenada imperfeição humana, sempre procurarei atingir o máximo e o melhor, dando o melhor de mim e, principalmente, mostrando o melhor a cada um dos alunos, proporcionando novos e renovados sonhos, e novas e renovadas possibilidades e esperanças, modificando o futuro e intervindo no presente.

“Ser professor” não me canso de dizer que é acima de tudo diferenciar, particularizar e atender à especificidade de cada um. Nas palavras de Bento (1999) é “*Um movimento de aperfeiçoamento da individualidade, de ultrapassagem e do desaparecimento do indivíduo no gregarismo e na massificação do <<nós>>, para ascender às coisas do <<Eu>>*”. (p. 26). É promover em cada um a possibilidade de uma formação imbuída em espírito de

vontade, responsabilidades, perseverança, sacrifício, empenho e autonomia proporcionando capacidade de sobrevivência e superação face às adversidades que a vida quotidiana lhes irá colocar. O mesmo autor em 2004 (p.48) refere ainda que:

“Sou professor porque, diz a publicidade da Reebok, há um atleta dentro de cada um de nós. Há um esboço e um projecto de homem à espera de realização. Sei que nem todos podem ser campeões, mas todos podem transcender-se e superar-se, dar e revelar o melhor de si mesmos. Todos podem ser vencedores na corrida por uma forma nova, trocando o menos e o insuficiente, que estão dentro de nós, pelo mais e o suficiente que estão fora de nós. Sim, sou agente dessa troca, dessa permuta e sublimação; ajudo a trocar receios, medos e lágrimas por confiança, entusiasmo e riso, tanto no corpo, como no coração e na alma.”

Ser professor é isto e muito mais pois cada um é, também, professor à “sua maneira”, mas sempre com paixão e dedicação. O lema “*Citius, Altius, Fortius!*”, ganha novo entendimento neste findar de ano. Os valores aprendidos no e com o desporto serão, com certeza, aspectos de um futuro que vislumbrei. Lutar para ser mais e melhor é a intenção, é a vontade e, por isso, a procura de uma competência aumentada e de um conhecimento maior é o marco que levo desta experiência única à qual acrescento ainda, os meus alunos, pois estes serão sempre os meus primeiros ALUNOS.

7. Referências Bibliográficas

7. Referências Bibliográficas

- ACSM (1996). American College of Sports Medicine. Manual para teste de esforço e prescrição de exercício. 4.ed. Rio de Janeiro: Revinter.
- Aires, Luís (2010). *Disciplina na Sala de Aulas- Um Guia de Boas práticas para Professores de 3º CEB e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda
- Alonso, B.(1988). *La Disciplina Escolar en los Distintos Modelos Pedagógicos*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Alves, J.(2006). Sobrepeso, Actividade Física, Aptidão Física e Factores Ambientais de Influência da Actividade Física: Estudo em adolescentes do Concelho de Barcelos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Amado, J. (2000) *A construção da disciplina na escola*. Colecção cadernos da CRIAP. Porto: Edições ASA
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. 1º Ed. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Batista, P. (2008). Discursos sobre a competência: contributo para (re) construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Becker, H. (2003). Backup of visual sociology, Documentary Photography and photojournalism: it's (almost) all a matter of context (PDF). In Visual Sociology 10 (1-2), Disponível em <http://home.earthlink.net/~hsbecker>.
- Bento, J (1999) *Contextos e perspectivas*. In Bento, J; Garcia, R & Graça, A. (org) . Contextos da Pedagogia do Desporto : Perspectivas e Problemáticas. Lisboa : Livros Horizonte.

- Bento, J. (2008). *Da Coragem, Do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-Retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física
- Bento, J.(1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte da Cultura Física. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Bento, J. (2004) *Desporto : Discurso e Substância*. Porto : Campo das Letras.
- Bloom,B.; Hastings, T. & Madaus, J. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, Mc. Graw- Hill.
- Boggino, Norberto (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 79-86. Consultado em 25 de Maio em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Brito, M.(1986). *Identificação dos Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório: Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISEF-UTL.
- Bruner, Jerome.(2001) *A cultura da educação*. (Marcos A. G. Domingues, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001 (Original publicado em 1996)
- Canário, R.(1996) *Os Estudos Sobre a Escola: problemas e perspectivas*. In J. Barroso (org), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina Na Sala de Aula- como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença
- Carrasco, J (1989). *Como Avaliar A Aprendizagem*. Porto: Edições Asa
- Carvalho, G.(2009). *Espaços paralelos: a cidade do Porto enquanto meio propício para a promoção de estilos de vida saudáveis entre a população jovem*. Porto: Dissertação 2º Ciclo de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carvalho, L(1994) *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. In Boletim SPEF.(10/11):135-151

- Coutinho, M. (1994). *O Papel Do Director De Turma Na Escola Actual*. Porto: Porto Editora
- Crum, B (1993). Conventional Thought ad Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. National Association for Physical Education In Higher Education (45), pp. 339-356
- Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade, Socialização E Profissão Dos Professores (De Educação Física). Para Uma “Nova” Reconceptualização*. Viseu: Vislis Editores.
- Damião, M. H. (1996). De aluno a professor. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Domingos, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1986) *Une Étude sur l’Indiscipline en Classe*. Tese de Doutoramento.Lisboa:INIC.
- Estrela, M. T. (1995). *Valores e Normatividade do Professor na Sala de Aula*. *Revista de Educação*, 5(1): 65-73.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores. *Noesis*, 37 (Jan./Mar) IIE: 34-36.
- Estrela, M.T.& Estrela, A.(1992) *RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Evertson, C.M. (1989). *Classroom Organization and Management*. In Maynard C. Reynolds(Ed.) Knowledge base for the beginning Teacher. 59-68. Oxford: Pergamon Press
- Ferreira, J.(2005). *A importância da Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo com alunos do 2º ciclo de Ensino Básico*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto

- Flink, J. & Siedentop, D.(1989). *The Development of Routines Rules, and Expectations at the start of the School Year. Journal of Teaching in Physical Education*. Vol.8(3). 198-212.
- Fontana, D. (1986). *La Disciplina en el Aula: Gestión y Control*. Madrid: Ed. Santillana.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Electrónica de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Formosinho, J.(2001). *A formação prática dos professores: da pratica docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, v.1,n.1, p.37-54.
- Gama, S. (1999a). *Pelo sonho é que vamos*. 3º Ed. Lisboa: Ática
- Gama, S. (1999b) *Campo Aberto*. 5º Ed. Lisboa: Ática
- Gama, S. (2003). *Diário*. 12º Ed. Lisboa: Arrábida.
- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora
- Garcia, R (1999) *Da Desportivização à Somatização da Sociedade*. In Bento, J; Garcia, R & Graça, A. (org) . *Contextos da Pedagogia do Desporto : Perspectivas e Problemáticas*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Gomez, A. e Nóvoa (coord.). (1995). *Os professores e a sua Formação: O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. Lisboa: D.Quixote, pp 93-114
- Gonçalves, A. (2000). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física: Percepções e Comportamentos de Professores e Alunos relativos à Indisciplina durante as Sessões de Ginástica (solo) no 2o Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FMH.

- Good, T. & Brophy, J. (1978). *Looking in Classroom*. NewYork: Harper and Row Publishers.
- Graça, A. (2004). E quem nem ensinar sabe vai para professor de educação física... In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física - Ofícios da Profissão*. Porto: FADEUP.
- Grandy, J.(2004). Whorking with visible evidences: an invitation and some practical advice. In: C.Knowles and P. Sweetman (eds). *Picturing the social landscape: visual methods and the sociological imagination*. London: Routledge, 18-32.
- Guedes, D. (2004). *Actuação do Professor de Educação Física no Campo da Saúde*. In Eunice Lebre e Jorge Bento (Eds), *Professor de Educação Física- Ofícios da Profissão* (pp. 93-104). Porto: FCDEF-UP.
- Guerra, M. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Hesse, H. (2007). *Siddhartra, um poema indiano*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Huberman, A.M.(1992). *O ciclo de vida dos Professores*. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p.31-61
- Jesus, Saul (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições ASA
- Kennedy, E. (1982). *Discipline in Physical Education Setting. The Physical Educator* 39 (2): 91-94.
- Lebre, E., & Bento, J. (2004). *Professor de educação física ofícios da profissão*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Lemos, V.(2009). Programa do Desporto Escolar para 2009-2013. *Desporto escolar*. Consult. 11 de Abril de 2011 em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>
- Marcon, D. (2011) *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marques, A. (1997). *A criança e a actividade física. Inovação e contexto*. Comunicação apresentada em V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Mendes, F.(1995). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6.o Ano de Escolaridade: Contributo para o Estudo dos Comportamentos de Indisciplina e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor*. Tese de Doutoramento. Porto : FCDEF-UP.
- Mesquita, I.,Rosado, A. (2009). *Modelos, concepções e estratégias de Formação de Treinadores*. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Miller, D. (1998). *Measurement by the Physical Educator*. Ma: NCB/Mc Grow-Hill. Boston
- Ministério da Educação (2001). Programa de Educação Física do 10º, 11º e 12º dos cursos científico - humanístico e cursos tecnológicos. (PDF)
- Ministério da Educação (2001). Programa de Educação Física do Ensino Básico, 3º Ciclo (reajustado). (PDF)
- Mizukami, G. M. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman [Versão electrónica]. *Revista Educação*, 29, 1 - 11 disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 17 ago. 2009.

- Mota, J. (1993). A Educação da Saúde: As crianças do século XX, os idosos do século XXI. *Horizonte* 10(5):143-146
- Mota, J. (2004). *O Professor de Educação Física e o Paradigma da Actividade Física e da Saúde*. In Eunice Lebre e Jorge Bento (Eds), *Professor de Educação Física- Ofícios da Profissão* (pp. 105-112). Porto: FCDEF-UP.
- Nahas, M.; Barros, M. & Bem, M. (2004). *Promoção de Saúde nos programas de Educação Física: Educação para um Estilo de Vida Ativo*. In Eunice Lebre e Jorge Bento (Eds), *Professor de Educação Física- Ofícios da Profissão* (pp. 113-132). Porto: FCDEF-UP.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (Coord), *Os Professores e a sua Formação* (pp.13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazinha, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. In GTI (Ed), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp.30-42) Lisboa:APM
- Oliveira, M. (1996) *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. Aveiro: Dissertação de Doutoramento (não publicada) apresentada à Universidade de Aveiro.
- Oliveira, Maria T. (2002) *A indisciplina em aulas de Educação Física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1993) – *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Braga: Dissertação do Doutoramento publicada e apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Pacheco, J.A. (1998). *Avaliação da Aprendizagem*. In L. Almeida, & J. Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* Porto: Porto Editora. (pp. 111-132).
- Passos, L. & Groppa, J.(org.).(1996) *Indisciplina na escola. Alternativas e práticas: A indisciplina e quotidiano escolar: novas abordagens, novos significados*. São Paulo: Summus Editorial, pp.117-127
- Pate, R. (1988). The evolving definition of physical fitness. *Quest*, 40(3), 174-179.
- Pereira, A.M. (2006). *Motricidade Humana: A complexidade e a práxis educativa*. Covilhã: Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior Departamento de Ciências do Desporto.
- Pérez, J.(2009), *Coaching para docente - Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Geneve: Droz.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor-Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Phoenix, C.(2010), *Seeing the world of physical culture: the potencial of visual methods for qualitative research in sport and exercise*. In *Qualitative Research in Sport and Exercise* 2(2), pp. 93-108
- Piéron, M. & Emonts, M.(1988). *Analyse des Problèmes de Discipline dans les Classes d'Education Physique*. *Revue de l'Education Physique* 28(1): 33-40.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ratliffe, T. & Ratliffe, L. (1994). *Teaching Children Fitness – Becoming a Master*, Champaign Illinois. Human Kinetics.
- Ribeiro, Lucie (1994) *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L.
- Rodrigues, M. (2000). O treino de força nas condições da aula de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 8º ano de escolaridade. Porto: dissertação apresentada à faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto
- Rosado, A. (1990). *A disciplina nas Classes de Educação Física*. *Horizonte* 7(38): 47-55.
- Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A.; Januário, N. (1999). *Percepção de Incidentes Disciplinares entre grupos diferenciados de alunos pelo sexo, cultura juvenil, nível de sucesso escolar e grupo étnico*”. Trabalho de investigação indexado na EUDISED.
- Ruivo, J. (1997). *Teorias e Práticas De Formação e de Supervisão*. Castelo Branco: Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Sá-Chaves, I.(1991). A construção do Conhecimento para a Análise Reflexiva da Práxis. In Tavares, J. (Org.), *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: CIDINE 1, Universidade de Aveiro.

- Sardinha, L.B; Mateus, M & Teixeira, P.(1996). Aptidão Física de Jovens: Comparação da Aptidão Física de Jovens Adolescentes do sexo feminino com e sem frequência da disciplina de Educação Física. *Horizonte*, 71:180-184
- Schon , D. (1988). Coaching Reflective Teaching. In: Guimmett & Erickson (ed) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1990). Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shon, D. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp. 77-91
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4 - 14.
- Shulman, S. L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 - 27, Feb., 1987.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M.(1997) *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*. In ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante - Estagiário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Simões, J. F.(1987). *Quatro modelos ideais de formação de professores*. Comunicações do colóquio: As ciências da Educação e a Formação dos Professores. Lisboa: G.E.P./M.E.(p.82-105)
- Sulzer-azaroff, B. & Mayer, G. (1977). *Applying Behavior- analysis Procedures with Children and Youth*. Holt, Rinehart and Winston.
- Teixeira, M.(Ed.)(1993). *Poder nas organizações: Os fundamentos do poder dos professores*. Porto: ISET
- Torga, M. (1933). *Diário I*. Coimbra: Almedina
- Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Wideen, M. e Tisher, R. (1990). "The Role Played by Research in Teacher Education". In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press, pp.1-10.
- World Health Organization (1984). *Health Promotion: a discussion document on the concept and principles*. Copenhagen: WHO
- Zenhas, Armanda (2004) *A Direcção De Turma Como Centro Da Colaboração Entre A Escola E A Família*. Braga: Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Consult. 11 de Abril 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/713>

8. Síntese Final

8. Síntese final

Introdução

O presente documento representa uma retrospectiva de um percurso que começou muito antes do início da “aventura” designada de estágio profissional.

Na realidade, a vontade de ser professora de Educação Física surgiu em criança, numa inocente expectativa de promover divertimento e prazer a todos aqueles que nas “*minhas aulas*” participassem. Afinal, eram esses os meus sentimentos enquanto aluna e, por isso, desejava fazê-los perdurar na minha vida futura.

2. Resenha Autobiográfica

2.1 Como sou, como me vejo e como me sinto

As actividades lúdico-motoras apareceram na minha vida desde muito cedo. Criada num ambiente familiar simples e com raízes rurais, passei grande parte da minha infância em contacto permanente com a natureza, no seu estado mais puro.

As rampas que os montes e as colinas me proporcionavam, transformavam-se em escorregas gigantes repletos de adrenalina. As árvores também faziam parte destas aventuras representando animadas provas de obstáculos. Neste meu mundo de magia e de inocência, até as galinhas jogavam às “*caçadinhas*”. Foi no rio, mesmo em frente à casa da minha avó, que aprendi a nadar. O intuito de querer apanhar peixes, fez com que a etapa de adaptação ao meio aquático acontecesse rapidamente, a ponto de conseguir deslocar-me na água em zonas onde a profundidade não me permitia descansar.

2.2. Insípidas, desajeitadas e inocentes expectativas iniciais

O estágio profissional tende a ser o momento mais aguardado de todo o processo académico, por isso, as expectativas iniciais são elevadas. No início do estágio, os anos de formação inicial, pareciam, naquele momento mais do que insuficientes, e por isso um medo enorme me assaltava. Porém, a vontade de agarrar o desafio superou todos os receios e angústias iniciais.

A inexperiência e até alguma ignorância inicial eram os maiores entraves com que me debatia, contudo, foi no risco que acabei por ir encontrando as soluções. Tinha confiança que iria estabelecer uma rápida adaptação à escola e aos alunos; contudo preocupavam-me,

fundamentalmente, as questões de carácter teórico e conceptual reportadas ao processo de ensino - aprendizagem.

2.3. A influência da formação inicial

Assumir uma profissão é uma decisão que, em muitos casos, ocorre muito cedo, sendo que nessa altura ainda não se percebe claramente qual o seu significado e quais as suas implicações. Como nos refere Marcon (2011), *o professor começa a ser professor a partir do momento que frequenta os bancos escolares, a partir do momento em que faz parte da comunidade escolar no papel.*

3. Contextos e percepções de uma prática profissional

3.1. Estágio Profissional

3.1.1. Enquadramento legal e institucional

O estágio profissional (EP) enquadra-se no segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

3.1.2 A escola como um novo espaço formativo

Situada na freguesia de Mafamude, a Escola Secundária Almeida Garrett (ESAG) foi fundada em 31 de Março de 1964. A sua localização no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, colocada nas grandes infra-estruturas e provida de redes de transporte diversificadas, colocam-na num pólo eminentemente cultural e urbano, com elevada densidade populacional (cinquenta mil habitantes).

3.1.3. O estágio como um laboratório experimental

Viver a profissão na profissão é alcançar o ponto mais intensivo no contexto da formação inicial de professores. Depois de todo o percurso realizado nos anos anteriores, eis que chegou o momento de testar todas as nossas capacidades e conhecimentos, na procura de atingir novas e reformuladas concepções sobre o que é ser professor, em resultado do ser e sentir a profissão docente.

3.1.4. Ser Estagiária: entre a Sobrevivência e a Descoberta

A transformação do académico em profissional nunca se vislumbrou como uma tarefa fácil de alcançar, porém, é um processo imprescindível e necessário ao desenvolvimento relevante da identidade profissional docente.

3.2. O lugar da Educação Física na escola: entre o sonho e o real

O papel do professor de Educação Física e, inevitavelmente, o lugar da sua disciplina no plano de estudo obrigatório, constitui-se como um dos grandes temas de inquietude profissional.

A desvalorização do papel do professor de Educação Física ainda hoje é sentida em diversos contextos educativos, existindo um claro desmerecimento social da disciplina comparativamente às restantes. Basta pensar que a expressão “*ginástica*” é termo vulgar nos discursos de pais, alunos e até de professores, não se dando grande importância ou valor à designação correcta.

3.3. “Ser Professor”

3.3.1. “Ser professor” em Retrospectiva

A sistematização do que é ser professor nunca foi tão difícil de alcançar e de definir como agora. No passado, satisfazia as minhas inquietações e questionamentos com a simples descrição e caracterização dos aspectos funcionais e instrumentais da função, mas, de facto, agora sei que não basta. Ser professor é muito mais do que dar aulas. Ser professor é muito mais que prescrever. Ser professor é tanto e tão pouco, que não sei se algum dia encontrarei um entendimento “*acabado*”.

3.3.2. Ser professor: uma vontade, uma missão, uma responsabilidade

A concepção de “*bom*” professor não é de fácil alcance ou percepção. Perspectivada, por vezes, num idealismo utópico, é também muitas vezes referenciada à qualidade do conhecimento específico que o professor tem no âmbito da sua matéria pedagógica e educativa.

3.3.3. A emergência do professor reflexivo

Como é perceptível, o professor vagueia num espaço escolar inerentemente social e cultural, defrontando-se na sua prática pedagógica com situações complexas, imprevisíveis e particulares ao “*aqui*” e ao “*agora*”. Na perspectiva de Cunha (2008), “*Esta diversidade e*

complexidade exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se, necessariamente, um novo conceito do professor - o professor reflexivo.” (p.91). O autor coloca, assim, em evidência a necessidade do professor desenvolver a sua capacidade de reflexão.

3.3.4. A prática supervisionada na criação da identidade profissional

A prática supervisionada assume-se como uma estratégia de formação crucial na formação pessoal e profissional do estagiário. O acompanhamento constante e a reflexão conjunta são procedimentos de suma importância na construção da identidade profissional.

4. Vivências e Significados da Prática profissional

4.1. As narrativas como meio privilegiado de reflexão

As narrativas surgem no processo de estágio profissional como um meio que permite ao estagiário cumprir a necessidade de reflexão acerca da sua acção e de todo o processo. Reflectir passa por um processo de (re) adaptação, sendo que para que se torne rotina tem de ser exercitada.

4.2. O ensino pedagógico e didáctico do desporto

O ensino pedagógico e didáctico que o professor possui é provavelmente aquilo que de mais particular e específico a profissão docente encerra.

4.6.1. Os desafios no ensino dos JDC

De acordo com o planeamento anual das unidades temáticas propostas para este ano lectivo, pelo grupo de EF, e reajustadas pelo nosso núcleo de estágio, os Jogos Desportivos Colectivos (JDC) assumiram grande preponderância no contexto das aprendizagens propostas.

4.2.1.O conhecimento pedagógico do conteúdo - elemento essencial a um ensino eficaz

Edificado na relação entre o saber, o realizar e o ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo, assim designado por Shulman (1986), distingue o conhecimento especialista do conhecimento docente, sendo esta particularidade exclusiva do professor que coloca maiores tensões e angústias nos momentos de união entre a teoria e a prática.

4.2.3. O MED como desafio para professores e alunos

4.2.3.1 O exemplo da Ginástica

O modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo que tem vindo a revolucionar as concepções mais tradicionais do ensino na disciplina de Educação Física, em Portugal.

As experiências positivas expressas em conversas informais pelos estagiários do ano passado, apontavam esta estratégia como algo benéfico, tanto para os professores como para os alunos. A dúvida e o receio inicial situavam-se apenas na escolha da modalidade para aplicar este modelo de ensino, pois na altura da proposta por parte da Faculdade e transmitida pelo professor cooperante, o segundo período já se tinha iniciado e não havia tempo para preparar duas propostas distintas.

4.2.3.2 O aroma a Modelo de Educação Desportiva no Râguebi

Tudo começou de novo, ia tentar de novo, pois os resultados obtidos no 2º Período não foram satisfatórios. O Auto-desafio da minha capacidade pedagógica e docente foi assumido com consciência e vontade de superação.

O MED foi criado para que os alunos vivessem o desporto na sua essencialidade mais pura e por isso a primazia teria de ser colocada na tónica da competição e na permanente relação com o jogo. Não faria sentido de outra maneira.

4.3. Desenvolvimento da Aptidão Física

4.3.1. Desenvolver a Aptidão Física: uma responsabilidade docente

A realidade profissional de hoje é realmente distinta da vivenciada noutros tempos. Actualmente, as funções do professor excedem a mera transmissão de conhecimentos e relacionam-se intrinsecamente com a educação para a vida futura. Neste sentido, educar não é apenas dar a conhecer; educar implica que o conhecimento se instale nas raízes individuais de cada ser, tornando-se significativo no seu contexto prático de vida.

4.3.2. Promover estratégias equitativas perante diferentes níveis de Aptidão Física

A consciência de que em contexto escolar o desenvolvimento da ApF é uma tarefa difícil, não é novidade para ninguém. Porém, a importância do seu desenvolvimento também é igualmente inegável.

4.4. Avaliação

4.4.1. Avaliar - uma tarefa difícil, angustiante mas necessária

Ao situar o tema da avaliação das aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica, uma questão surge de imediato:

A avaliação constitui-se como um dos processos de acção fundamental ao exercício docente. Nas palavras de Bento (1987,p.149),“*é um incómodo necessário*” a que o docente se sujeita para que a sua intervenção seja pautada pelo rigor e seriedade necessárias.

4.4.1.1. Avaliação Inicial - um sopro de expectativas

A avaliação inicial surge com a necessidade do professor analisar a realidade, com o intuito de poder extrapolar o que de novo poderá ser solicitado.

4.4.1.2.Avaliação Formativa - um reflexo crítico da acção

Na sequência da avaliação inicial, a avaliação formativa surge como meio de controlo e orientação das aprendizagens. À semelhança da avaliação inicial, a avaliação formativa relaciona-se com o planeamento e assume um papel preponderante na intervenção do professor.

4.4.1.3. Avaliação Sumativa - um culminar de certezas

Como o próprio nome indica, a avaliação sumativa remete-nos para uma súmula de coisas, que, no caso do ensino, engloba a súmula de coisas relativas às aprendizagens dos alunos.

4.4.2. A percepção de competências na classificação

Depois de um forte investimento nas questões da observação e da avaliação, o processo de classificação assumiu-se como um problema de complexidade amplificada.

4.4.3. O plano de progresso individual: uma forma de consciencializar com o intuito de emancipar

A aplicação de planos de progresso individual (ver, a título de exemplo, plano do aluno X no Anexo A) teve início no 2º período. O objectivo era levar os alunos a tomarem consciência

em relação aos seus desempenhos reais, incitando-os a desenvolver novas e adequadas estratégias de acção para que o seu aproveitamento fosse potenciado.

4.4.4. Os planos individuais de trabalho: um problema do sistema

O plano individual de trabalho, introduzido na nova legislação do estatuto do aluno, evidenciou grande controvérsia dentro da comunidade docente, no início do ano.

4.5. A Indisciplina

4.5.1. A indisciplina em retrospectiva pela auto-narrativa de uma estudante estagiária de Educação Física

Os comportamentos de indisciplina são hoje um dos temas com maior enfoque no discurso educativo, sendo frequentemente identificados como factores perturbadores de um clima de aula favorável à aprendizagem.

O *corpus* deste estudo é constituído pelos relatos escritos, em formato de diário de campo, de uma aluna estagiária do mestrado em ensino em Educação Física, da Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, do ano lectivo 2010/2011 (Eu).

Numa primeira fase, por recurso à análise lexical, tentou-se identificar quais as categorias de análise detentoras do maior número de referências presentes no diário de bordo.

Sabendo que o alcance do resultado desejado se estrutura nas acções que se aplicam, tentei identificar as estratégias que utilizei, na tentativa de resolver os dilemas que se apresentaram no decurso desta primeira etapa do estágio (atrás apresentados). Tal impôs-se pela necessidade de alcançar um entendimento mais profundo da relação entre as diversas variáveis perante este desiderato problemático que a prática me colocou.

Da análise efectuada aos relatos escritos, ficou evidente que os dilemas que se colocaram, ao longo desta fase inicial do estágio, consubstanciaram-se nas atitudes comportamentais dos alunos e do professor (neste caso minhas), bem como no delineamento de estratégias de combate aos problemas de indisciplina percebidos e respectivos resultados.

5. A vida docente para lá do espaço de aula

5.1. A Direcção de Turma como Comunidade Colaborativa

Durante este ano de estágio, tive o privilégio de acompanhar de perto o exercício das funções de direcção de turma, o que me possibilitou (re) conceptualizar os conceitos de orientação e direcção do processo educativo e formativo do aluno.

5.2.1 Métodos Visuais

Assim, partindo das imagens procurarei aqui narrar as vivências e experiências significativas do meu percurso enquanto estagiária que me ajudaram a (re) construir a minha identidade profissional.

5.2.2. O Corta-Mato Escolar

Tradição escolar, com fortes raízes históricas, o Corta-Mato é ainda hoje uma das actividades de maior impacto no plano anual de actividades da maioria das escolas. De facto, é difícil encontrar alguém que durante o seu percurso escolar não tenha vivenciado esta experiência, daí este assumir um papel de grande destaque no contexto de escola.

5.2.3. O Corta-Mato Distrital

Depois de uma experiência organizativa a nível escolar - o Corta-Mato escolar, surgiu a oportunidade de vivenciar esta actividade num contexto mais alargado - O Corta-Mato Distrital este mesmo contexto num ambiente mais macrolítico- O Corta - Mato Distrital.

5.2.4. Desporto Escolar - Um nicho de aprendizagens amplificadas

Fazendo uma retrospectiva do meu passado enquanto aluna do ensino secundário, revejo os meus tempos de participação no desporto escolar com alguma nostalgia e saudade.

5.2.4.1. O BTT

Sair do nosso patamar de conforto não é certamente cómodo ou agradável, contudo são estes confrontos com o novo e o inesperado que nos levam a descobrir o novo. E foi assim que surgiu o BTT!

5.2.4.2. A Ginástica Acrobática

A ginástica acrobática é na ESAG a modalidade desportiva de maior prestígio e reconhecimento. A qualidade do trabalho desenvolvido ao longo dos anos tem colocado o clube em posição de destaque, fazendo com que esta seja considerada uma das melhores equipas nacionais, estando incorporada como escola de referência.

6. Conclusão

6.1. Ser Professor: Entre o Antes, o Durante, o Agora e o Depois

Amar... talvez a palavra que melhor expresse o meu sentimento neste momento de término deste processo. Amar a escola, amar os alunos, amar o ensino, amar a aprendizagem, amar o desporto, amar uma profissão. Ser professor é hoje, uma necessidade, um gosto e um sentido de vida.

8.Anexos

Anexo A: Plano individual de progresso

•ALUNO X

Indicação Geral: Aluna empenhada e trabalhadora, com potencial de evolução alto.

Fazer:

Penso que poderás fazer um maior investimento no domínio das habilidades técnicas do futsal, nomeadamente no controlo e condução de bola perante situações de oposição.

Nas aulas de ginástica acrobática deverás conhecer e explorar as funções organizativas que te serão atribuídas e melhorar a tua postura e expressividade na apresentação das figuras acrobáticas, sugerindo, para tal, que visualizes algumas exibições profissionais de ginástica acrobática

Ainda neste âmbito, poderás desenvolver os níveis de força nomeadamente a força abdominal e a força superior e os níveis de flexibilidade. És uma aluna com fortes potencialidades e eu acredito que conseguirás superar as tuas dificuldades. Acredito em ti, não me desiludas.

Ser:

Poderás demonstrar maior motivação e alegria na realização das tarefas de aprendizagem, sendo mais compreensiva e tolerante perante as dificuldades dos teus colegas.

A responsabilidade e autonomia no desempenho das tarefas são fundamentais para a tua evolução. Envolve os teus colegas nas actividades, e verás que a aula se tornará num perfeito ambiente de aprendizagem e sucesso.

Saber:

Deverás saber que este parâmetro vale 15% da nota final. Por isso, desenvolve um trabalho teórico com qualidade, procurando fontes fidedignas e com conteúdo fundamental da modalidade que irás apresentar. A preparação e qualidade dos documentos apresentados terão um valor preponderante neste domínio.

Anexo B: - A indisciplina em retrospectiva pela auto-narrativa de uma estudante estagiária de Educação Física

RESUMO

Este trabalho representa parte de um relato pessoal referenciado à experiência de uma estagiária em contexto de estágio profissional no ensino da Educação Física. Neste sentido, constitui uma análise na primeira pessoa, o que em si mesmo permitiu o enriquecimento do processo de reflexão explicitado na escrita. O propósito deste estudo foi, assim, efectuar uma auto-análise da componente de leccionação centrada nos aspectos do controlo disciplinar. O enfoque na questão disciplinar decorreu deste tema ser alicerce da aquisição das competências pedagógicas, tendo sido alvo de particular atenção ao longo da primeira etapa do estágio. O *corpus* deste estudo é o diário de campo das aulas leccionadas durante o 1º semestre, perfazendo um total de 24 aulas.

A análise comportou duas etapas distintas, embora complementares. Na primeira etapa procedeu-se à exploração dos dados recorrendo-se à análise lexical, de modo a detectar a preponderância das palavras que perfazem o campo conceptual do termo indisciplina (e.g. Indisciplina/Disciplina; Concentração/Desconcentração; Atitude(s); Motivação/Desmotivação; Controlo/Controlar/Controladora/Controle e Desorganização/Confusão); de seguida, efectuou-se uma análise de conteúdo centrada nos aspectos relacionados com o controlo disciplinar dos alunos, tendo por referência os seguintes pontos: i) dilemas; ii) estratégias e iii) resultados. Em ambas as etapas foi utilizado o programa Nvivo9.

Da análise efectuada ficou evidente que i) os dilemas que se colocaram consubstanciaram-se em atitudes comportamentais dos alunos e da professora; ii) as estratégias delineadas concretizaram-se em: Gestão das Tarefas de Aprendizagem; Postura da Professora e Motivação, Promoção da Autonomia e Responsabilidade dos alunos; iii) e os resultados obtidos expressaram-se num acréscimo dos níveis de controlo disciplinar da turma, traduzindo-se em alunos mais motivados e envolvidos com a aula e com o professor.

De realçar ainda que a utilização do diário de campo se revelou uma ferramenta pedagógica crucial promotora do desenvolvimento da prática reflectida, bem como na construção do processo de (in) corporação do que é ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Educação Física; Indisciplina; Diário de Campo

Indiscipline in retrospect by a self-narrative of a pre-service teacher of Physical Education

ABSTRACT

This work represents a part of a self report referring to the experience of a pre-service teacher in the practicum context in Physical Education teaching. In this sense, this research is an analysis in the first person, which, in itself, permitted the enrichment of the reflection process spelled out in writing.

The purpose of this study was to make a self-analysis of the teaching component focusing on aspects of disciplinary control. The attention on discipline issues occurs as this theme is the basis for the acquisition of teaching skills which has been the subject of specially attention during the first stage of the practicum. The corpus of this study is the board diary of the lessons taught during the first semester, in a total of 24 classes.

The analysis included two distinct steps. In the first step it was explored the data using the lexical analysis, in order to detect the prevalence of words that make up the conceptual field of the discipline term (e.g. indiscipline/discipline, concentration/ lack of concentration; attitude(s), motivation/ discouragement; control/ controller and disorganization/ confusion). After, it was used the content analysis focused on aspects related to the pupils' disciplinary control following these points: i) dilemmas; ii) strategies and iii) results. In both phases was used Nvivo9.

From the analysis it was evident that i) the dilemmas were referenced to pupils and teachers behaviour; ii) the strategies implemented were: management of learning tasks, teacher attitude, motivation, autonomy and responsibility of the pupils and the results iii) were expressed in the increment of the pupils disciplinary control, that result in more motivated and involved students with the class and the teacher.

That was also remarkable, that the use of field notes can be an educational tool crucial for promoting the development of reflective practice, as well as in the (re)construction of the meaning of being a teacher.

KEYWORDS: Practicum, Physical Education; Indiscipline; Board Diary

Introdução

Os comportamentos de indisciplina são hoje um dos temas com maior enfoque no discurso educativo, sendo frequentemente identificados como factores perturbadores de um clima de aula favorável à aprendizagem.

Estudada por inúmeros autores (e.g., Estrela, 1998, 1992; Good e Brophy, 1978; Fontana, 1986; Sulzer- Azaroff e Mayer, 1977) a conceptualização do constructo de indisciplina não atingiu ainda um patamar consensual. Contudo, e não obstante esta ausência de anuência em torno do conceito existe unanimidade na aceitação de que esta não obedece apenas à componente comportamental. Na verdade, a indisciplina “abraça” igualmente as áreas da socialização, desenvolvimento cognitivo e personalidade. Para Estrela (2002), a indisciplina é identificada como a “negação, privação ou desordem provenientes da quebra de regras estabelecidas”, assumindo origens diferentes e complexos contextos estão frequentemente associados às atitudes e tomadas de decisão que o professor assume no desempenho das suas funções educativas. Partindo deste entendimento, Santos (2009) aponta o papel do professor como foco central para a consecução deste *desideratu*.

A Educação Física, inserida no contexto escolar, não permanece imune a este problema. A natureza da sua especificidade educativa e as características inerentes à organização e realização das sessões de ensino, inseridas em ambientes mais abertos e menos estandardizados onde existem, permanentemente, situações de oposição, contacto físico e interacção entre os alunos, potenciam, ainda mais, o aparecimento de comportamentos desviantes.

Em contexto escolar, os comportamentos desviantes, não poderão ser encarados como problemas estáticos e imutáveis. A indisciplina assume formas, razões, manifestações (Ana Carita & Graça Fernandes, 1997), amplitudes e intensidades (Estrela, 1966) distintas, tornando-se difícil a padronização de formas de intervenção que se revelem adequadas. Dada esta

sua característica de mutação fenótipa¹², nasce a necessidade de revisitar, à luz de uma reflexão prática e contextualizada, novas formas de intervenção mais consentâneas com o sucesso educativo. Por outro lado, a alteração do *modus operandi* dos docentes será tanto mais marcante quanto melhor for o processo de formação.

Neste quadro formativo, o estágio profissional, inserido no último ano da formação inicial docente, assume um papel preponderante na preparação e formação dos futuros profissionais, designadamente no que concerne ao tratamento pedagógico da disciplina. O estágio profissional, local privilegiado de investigação - acção, leva o estudante (futuro docente) a construir “de uma forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Gomez, 1995, p.110).

No decurso da vivência de estágio o processo de escrita em formato de auto-narrativa assume-se como um instrumento essencial, impelindo os estagiários (futuros professores) a relatarem as suas vivências pessoais e a assumirem a prática reflexiva de uma forma permanente e emancipatória. É através deste revisitar entre o realizado e o observado que o estagiário vai (re) construindo os seus saberes e adquirindo novos entendimentos que lhe permitirão uma intervenção futura mais adequada. Por outro lado, a leitura e a análise dos “escritos” permite a outros e ao próprio aceder a novos níveis de entendimentos e (re) configurar concepções. Segundo Bruner (2001), o relato escrito possibilita a externalização do processo reflexivo, externalização essa que “ (...) resgata a actividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e ‘solidário’. Ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequentes” (p.32).

O reconhecimento da importância deste processo, associado a uma maior necessidade pessoal do estudante - estagiário em compreender de forma mais aprofundada o fenómeno da disciplina na sua turma concreta, impeliu analisar de forma detalhada os relatos acerca das actividades de leccionação

¹² Fenótipa- Palavra originária da terminologia genética, traduz todas as características passíveis de observação num organismo, como por exemplo: morfologia, desenvolvimento e comportamento

de uma estagiária de Educação Física. Foi uma tentativa de perceber como foram percebidos os problemas indisciplinados, quais as estratégias utilizadas para a sua resolução, bem como os resultados obtidos. Adicionalmente, a estagiária procurou perceber de que modo os relatos escritos contribuíram para o seu desenvolvimento profissional enquanto docente. Pretendeu-se, assim, investigar a indisciplina numa situação concreta e comum em contexto de ensino, partindo de uma experiência particular. A pertinência deste tipo de abordagem vai de encontro ao defendido por Nóvoa (2000), quando refere que” (...) pelas histórias da vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (p.25).

Ao nível da investigação, muitos estudos têm abordado esta temática, designadamente na área da Educação Física (Brito1986; Gonçalves2000; Kennedy. 1982; Mendes1995; Piéron & Emonts1988; Rosado 1990; Rosado; Januário, 1999; Siedentop, 1983), mas as evidências obtidas estão longe de ser suficientes. Por conseguinte, a tentativa de analisar esta problemática que em muito condiciona o sucesso educativo, recorrendo a novas e renovadas perspectivas é fundamental. Só um entendimento mais profundo, mais contextualizado e mais individual poderá aportar novos significados e compreensões que ajudem a melhorar o controlo disciplinar, concorrentes de um ensino mais eficaz.

Material e métodos

Procedimentos de recolha

O *corpus* deste estudo é constituído pelos relatos escritos, em formato de diário de campo, de uma aluna estagiária do mestrado em ensino em Educação Física, da Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, do ano lectivo 2010/2011 (Eu). Os escritos analisados reportam-se às reflexões efectuadas após as aulas de Setembro a Dezembro de 2010, que correspondem à primeira etapa do estágio profissional (1º semestre).

As aulas de Educação Física realizavam-se duas vezes por semana (terça-feira e sexta-feira) com uma duração de 90 minutos, perfazendo um total de 24 aulas. As reflexões foram elaboradas logo após o término de cada aula, antes do professor cooperante, orientador ou colegas estagiários efectuarem qualquer comentário à aula. O tempo médio de duração dos relatos foi de 90 minutos.

Procedimentos de análise

A análise dos dados efectuou-se em duas grandes etapas com o auxílio do Nvivo 9. Na primeira etapa efectuou-se uma análise lexical, seguindo os seguintes passos analíticos: i) listagem de palavras contidas nos diários de campo, um total de 25; ii) identificação das palavras relacionadas com a temática da indisciplina no processo de ensino, tendo-se obtido 50; iii) agregação das palavras por similitude semântica e da mesma família com a obtenção de 17 famílias de palavras; iv) análise do contexto de aplicação de cada uma das palavras, de modo a identificar as que eram utilizadas no âmbito da indisciplina, tendo sido identificados 7 termos: Indisciplina/Disciplina; Concentração/Desconcentração; Atitude(s); Motivação/Desmotivação; Controle (Controlar, controladora e controlo); Concentração/Desconcentração e Desorganização/Confusão.

No término deste processo de agregação e sistematização dos termos relacionados com a indisciplina, chegou-se à estabilização das categorias de análise (as 7 atrás indicadas) nesta primeira etapa. Na segunda etapa, efectuou-se uma análise de conteúdo centrada no controlo disciplinar dos alunos, tendo por referência os seguintes pontos: i) dilemas; ii) estratégias e resultados

Resultados e discussão

Análise Lexical

Numa primeira fase, por recurso à análise lexical, tentou-se identificar quais as categorias de análise detentoras do maior número de referências presentes no

diário de bordo. Assim como se pode verificar na Figura 1, a categoria mais mencionada foi a categoria controlo/controle (41), sendo a desorganização/confusão (4) a que obteve menor número de referências. Este dados revelam, desde logo, uma elevada preocupação com as questões do controlo, designadamente o caso da organização dos alunos. As categorias atitude (s) (25) e indisciplina/disciplina (20), ainda que com menor prevalência, foram marcas incontornáveis que trespassaram o conteúdo narrativo. Já a motivação/desmotivação assumiu um valor intermédio (15), situando-se próximo do menor valor (6).

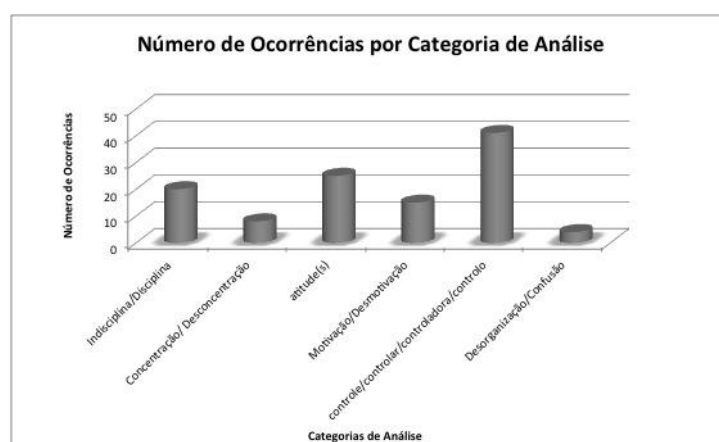


Figura 1- Número de Ocorrências por Categoria de Análise

A análise lexical permitiu, assim, perceber que a temática indisciplina se constituiu um assunto de grande relevância nas minhas reflexões, pois em 25 aulas houve 111 referências relacionadas com esta questão. Deste modo, a importância de se atender a esta temática, no decurso da formação inicial assume-se como fundamental. Neste sentido, Oliveira (2002, p. 74) afirma que a “organização da aula e a disciplina devem também merecer a atenção da formação inicial, reforçando a ideia de que, desde os primeiros anos, nos programas de formação se faça a incorporação de estratégias específicas de gestão para lidar com comportamentos agressivos e não participativos.”

O conteúdo informativo

Controlo disciplinar

Nesta fase procedeu-se à análise do conteúdo informativo contido na narrativa, tomando como referência as três grandes temáticas que emergiram na temática da indisciplina do relato/reflexão, acerca do modo como as aulas decorreram: os dilemas, as estratégias e os resultados. Esta retrospectiva ao vivenciado revelou-se um elemento muito importante no meu processo formativo. O revisitar do vivido permitiu-me ascender a novos conhecimentos e renovados significados. Até porque, como refere Passos (1996), é o conhecimento quotidiano em confronto com a história que torna significativo o próprio processo de conhecimento social, pois ele dá-se em movimentos e contextos distintos, e focaliza os sujeitos que incorporam e objectivam práticas e saberes em diferentes momentos e contextos de vida.

Dilemas

No processo narrativo, a temática da indisciplina assumiu uma preponderância evidente nos meus relatos. Flutuando entre a minha acção como professora e a problematização do comportamento dos alunos, illustrei os problemas que foram surgindo a partir de duas vias distintas: a atitude comportamental dos alunos e a minha atitude preventiva e interventiva (enquanto professora).

Atitude comportamental dos alunos - da Identificação à Problematização

Os comportamentos de indisciplina destacaram-se desde os primeiros contactos com a turma. Assim, de um modo incipiente e marcado pela inexperiência, decorreram as minhas primeiras tentativas de identificar e problematizar este tipo de atitudes por parte dos alunos, tal como ilustra o seguinte passo:

“ (...) considero que poderia ter tido uma melhor performance na comunicação oral e no controlo sobre a turma, não permitindo algum ruído de fundo que pontualmente ia surgindo. Na minha opinião, talvez devesse ter sido um pouco mais contida e rigorosa

para com os alunos fazendo-lhes sentir que naquele contexto mais que brincar era necessário estar concentrado e atento.”
(Reflexão Geral da Aula de Apresentação, p.1)

O impacto tido na primeira fase do estágio, em resultado dos comportamentos menos adequados dos alunos, foi um elemento causador de angústias e constrangimentos. Neste sentido, Jesus (1999) refere que o comportamento disruptivo dos alunos é, sem dúvida, um dos factores com grande impacto no insucesso educativo, constituindo-se como o principal motivo de stress para muitos professores. Com efeito, este tipo de comportamentos providos de diferentes motivações e divergentes contextos são de difícil definição, sendo de enaltecer o seu carácter próprio e particular de intervenção. Neste sentido, importa colocar em relevo a tipologia dos incidentes de indisciplina com que me deparei e o modo como os identifiquei, interpretei e conceptualizei.

“A turma demonstrou também um pouco de imaturidade, sendo que alguns alunos evidenciaram atitudes infantis, no sentido de uma clara necessidade de chamar a atenção” (reflexão 1,p.2)

A perspectiva causalista aqui evidenciada, vai de encontro aos factores relacionados com aspectos familiares que Luís Aires (2010), no seu livro *“Disciplina na sala de aula”*, aponta. Para o autor, os comportamentos de indisciplina dos alunos poderão estar associados a um *“background* familiar desequilibrado e stressante” caracterizado por: punições severas dos pais; falha da interacção e ligação emocional com os pais; falta de supervisão das actividades dos filhos; e exercício de uma autoridade inconsciente, vacilante. Ainda segundo a óptica deste autor, estas experiências familiares tendem a dotar as crianças e jovens com **parciais,(o que pretende dizer?)** mal definidas fronteiras de comportamento, uma limitada interiorização de valores bem como uma frágil compreensão das necessidades dos outros” (p.26). Agregado a estes problemas é, ainda, usual surgir a incompreensão perante o (in)comprimento de regras e normas de conduta, dificuldades em distinguir o

bem do mal e o correcto do incorrecto. Esta dificuldade, por parte dos alunos, em assumir regras e normas de conduta no contexto escolar, foi um problema que enfrentei, desde cedo, pese embora as causas não tenham sido logo claramente identificadas. O passo que se segue é ilustrativo desta preocupação.

“O professor tem de assumir uma posição de controlo rigoroso, não permitindo grande margem de liberdade dentro do espaço de aula. Neste sentido, é urgente a criação da disciplina e organização na turma, tendo para isso que relembrar as regras e normas da disciplina, e recriar rotinas de funcionamento de aula.”
(Reflexão 11, p.1)

Outro aspecto que ganhou relevância nos meus escritos foi as atitudes dos alunos para com a aula. Neste aspecto, a desmotivação e a incapacidade para a prática ocuparam muito espaço, como é visível nos passos que se seguem:

“A indisciplina, aliada à desmotivação para a prática, são os ingredientes chave que fazem com que o clima de aula se adultere; na verdade são estes que me têm colocado mais problemas.” (Reflexão 11, p.1)

“Outra dificuldade descrita e sentida durante a aula diz respeito à motivação dos alunos para a prática desta modalidade. A turma tem demonstrado baixos níveis de interesse e gosto pela prática da modalidade, talvez devido a experiências anteriores traumáticas e a taxas de sucesso baixo na execução das habilidades, o que acaba por levá-los a assumir comportamentos desviantes.” (Reflexão 9, p.2)

Na verdade, a dificuldade na execução de determinadas habilidades revelou-se um dos principais obstáculos à manutenção da disciplina. Esta constatação encontra eco no veiculado por Ferreira (2005), quando refere que a hostilidade dos adolescentes poderá ter origem na frustração e na incapacidade de compreenderem ou terem sucesso em determinadas matérias. Neste sentido, os jovens ao assumirem atitudes indisciplinadas, colocam-se numa posição defensiva, acabando por atrair todas as atenções para si e, conseqüentemente, ganham oportunidade de influenciar os seus pares a assumirem esta mesma posição.

Porém, nem todos os comportamentos de indisciplina estiveram directamente orientados para a perturbação da aula ou acção do professor, porquanto também ocorreram conflitos entre pares (i.e., alunos), como pode ser observado nos seguintes passos:

“Nesta selecção (criação de grupos heterogéneos) tentarei também ter algum cuidado nas relações que estabeleço, uma vez que nesta aula apercebi-me que existem alguns conflitos entre certos alunos, e que não é a melhor opção colocá-los em situações de oposição” (Reflexão 8, p.3).

“Por fim, considero ser urgente (...) manutenção de um clima estável e amplificador de aprendizagens onde a autonomia e a colaboração entre pares é fundamental (...).” (Reflexão 9, p.3)

Reforçando esta noção, Arends (1995) menciona alguns estudos (e.g. Coleman, 1961; Schmuck, 1963) que apontam que os alunos tendem a guiar a sua actuação por normas do grupo social onde estão inseridos, e não por normas institucionais. Assim, a imitação dos alunos populares por comportamentos indesejados ou a rejeição e humilhação de colegas na procura de aceitação no grupo, da não exclusão do grupo que gostam ou a que gostavam de pertencer é recorrente. Este tipo de comportamentos tende a gerar dificuldades na aprendizagem, tanto no aluno que os assume como nos

alunos sobre os quais recaem este tipo de problemas e atitudes, transformando a aula num local de conflito, o que, por sua vez, condiciona grandemente a acção do professor e dos próprios alunos.

Por fim, destaca-se a importância do significado simbólico que a aula de Educação Física assumiu no desenvolvimento do meu processo de formação enquanto ser pluridimensional. Não raras vezes assinala a falta de interesse e desmotivação para a prática dos alunos, aliada a uma falta de responsabilização perante o seu próprio processo de ensino, como podemos verificar pelos seguintes passos:

“Parti para esta aula com esperança de encontrar alunos preparados e preocupados com o seu próprio sucesso. Acreditava encontrar alunos capazes de assumirem uma postura mais séria e responsável perante o seu processo de formação, com níveis de vontade e empenho maiores. Porém, quando as expectativas são altas, a desilusão é maior.

Deparei-me com um cenário de total adulteração e banalidade, onde a avaliação se situava em padrões de insignificância e vulgaridade excessivas.” (Reflexão 19,p.1)

“ (...) terá de haver uma maior envolvimento dos alunos nas actividades escolares e mais especificamente com a disciplina de Educação Física, pois só após se dar esta filiação é que vou conseguir direccionar os meus alunos para o caminho que quero que percorram.” (Reflexão 13,p. 2)

Esta atitude de passividade e despreocupação dos alunos, talvez motivada por uma política do facilitismo e da renúncia ao trabalho e ao esforço, acaba por conduzi-los a “olharem” as aulas de Educação Física como sendo um espaço recreativo e pouco formativo. A diminuta relevância social que esta disciplina ainda parece assumir no contexto curricular, e as particularidades dinâmicas do desenvolvimento das aprendizagens, próxima das actividades usualmente

identificadas como lazer ou diversão, dificulta todo e qualquer trabalho pedagógico nesta área, propiciando, com maior frequência, comportamentos desviantes.

Urge, assim, renovar o valor da Educação Física na escola, que na minha perspectiva deverá passar, essencialmente, por formar pais, professores e alunos no sentido de os levar a compreender e a assumir o elevado valor educativo do Desporto. Até porque, no que se refere às questões da indisciplina, o desporto enquanto actividade fomentadora de valores pode revelar-se um aliado de grande significado.

Atitude comportamental do professor - da Prevenção à Intervenção

O modo como deveria intervir perante os comportamentos de indisciplina dos alunos foi uma das preocupações que marcou mais presença nesta fase inicial do estágio. Aspecto que de alguma forma era expectável, uma vez que este era o momento de contacto com o contexto real de ensino, em que seria responsável pela gestão de todas as variáveis. Neste sentido, e dada a parca experiência acerca do modo de intervir perante este problema, o confronto com a prática foi evidente nas minhas narrativas.

O primeiro aspecto que ganhou evidência foi a postura que assumi no espaço educativo, a qual foi balizada essencialmente pelas minhas concepções de competência profissional e pelo meu modo de ser (a minha personalidade). Nesta fase, foi difícil adoptar uma postura mais presente, confiante e segura, como é visível nos passos que se seguem:

“Quanto à minha actuação no espaço de aula, considero que consegui manter uma boa interacção com os alunos, apesar de que em alguns momentos devesse intervir mais com eles, demonstrando um maior controlo e confiança.

Penso que devido à minha inexperiência, sinto ainda que todo o meu pensamento está focado na minha acção, no sentido de garantir que nada falhe, acabando por me abstrair um pouco daquilo que os alunos me mostram.” (Reflexão 2, p. 2)

“No que diz respeito à minha actuação na aula, penso que estive melhor, já conseguindo interagir melhor com os alunos, intervindo mais durante a aula. Considero, contudo, que ainda terei de trabalhar melhor as questões da liderança e do controlo da turma.
(Reflexão 3, p.2).

Esta forma de estar perante os alunos revelou-se, de forma inegável, um elemento que contribuiu para alguns dos problemas disciplinares que tive que enfrentar no decurso das aulas. Neste sentido, e segundo Estrela (1992), baseada na revisão de Brophy (1983 e 1986) e de Doyle (1986), “a indisciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares é função da organização criada pelo professor na aula” (p. 81). Por sua vez, Teixeira (1993) advoga que o professor, em contexto escolar, assume um legado legitimado de poder institucional e familiar para educar e instruir as novas gerações, tendo por isso o dever de formar os alunos, designadamente nos aspectos comportamentais. Assim, tendo em conta estas concepções, a postura e atitude do professor durante o exercício das suas funções pedagógicas deve fundar-se na reflexão, no sentido de identificar quais os comportamentos por ele adoptados, que poderão estar na base da ocorrência de comportamentos menos adequados dos alunos. O professor tem que ser capaz de adoptar uma atitude confiante, que se conquista à custa de uma boa preparação e consistência nas atitudes de condução e gestão do comportamento dos alunos.

Tendo em conta a investigação educacional das últimas décadas, é notório que os professores, independentemente da vontade e do propósito, detêm o poder de *moldagem*, ou seja, são capazes de influenciar os comportamentos dos alunos mediante o seu próprio comportamento. Assim, é importante que o professor identifique e conheça o seu estilo pessoal enquanto profissional, pois este conhecimento acerca de si mesmo, dá-lhe a possibilidade de reflectir acerca do modo como é percebido pelos seus alunos podendo, assim,

manipular com cuidado uma das mais importantes variáveis da sala de aula - ele próprio (Carita, 1997).

Outro aspecto que emergiu dos relatos, foi a atitude interventiva do professor no difícil equilíbrio entre a rigidez e a flexibilidade. Neste quadro, tive dificuldade em nortear a minha actuação no equilíbrio entre a rigidez imposta pelas normas e a flexibilidade e tolerância (excessiva) que tendia a assumir. Este balanço entre os dois pólos fez-me vivenciar dilemas, repletos de angústia como o seguinte passo coloca em evidência:

“Como tenho vindo a reflectir nas aulas anteriores, esta turma necessita de um “pulso firme”. O professor tem de assumir uma posição de controlo rigoroso, não permitindo grande margem de liberdade dentro do espaço de aula.” (Reflexão 11,p. 1)

“Apesar de ainda surgirem focos pontuais de indisciplina, estes são facilmente detectados e rapidamente normalizados, tentando assegurar uma postura balizada pela coerência e razoabilidade, evitando o confronto directo e o autoritarismo na sua índole mais extremista.” (Reflexão 16,p. 1)

A necessidade de gradualmente ter que assumir uma postura mais interventiva e assertiva foi sendo visível. No início, a minha forma de actuar pautou-se pelo receio, por alguma permissividade e tolerância excessivas. Este modo de estar acabou por aportar algumas dificuldades no controlo disciplinar da turma. Deste modo, foi necessário reestruturar as estratégias e formas de acção e de intervenção. Na realidade, ficou bem visível, para mim, que as interpelações e interacções iniciais que se estabelecem entre o professor e os alunos influenciam grandemente o modo como decorre o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a maior ou menor aprendizagem por parte dos alunos.

Por conseguinte, o professor deve assumir uma atitude preventiva e não apenas remediativa, de modo a procurar evitar o surgir de problemas evitáveis, independentemente de se reconhecer que é difícil antecipar tudo, porquanto o processo de ensino aprendizagem é complexo e situacional. No entanto, e tal como refere Amado (2000) é importante atender a que "não poderemos pretender tornar o mundo escolar mais simples do que ele o é na realidade, mas temos que deixar ficar em aberto a necessidade de darmos sempre um passo em frente em relação à pessoa do aluno e à dinâmica da turma..." (p.14).

Estratégias e Resultados

Sabendo que o alcance do resultado desejado se estrutura nas acções que se aplicam, tentei identificar as estratégias que utilizei, na tentativa de resolver os dilemas que se apresentaram no decurso desta primeira etapa do estágio (atrás apresentados). Tal impôs-se pela necessidade de alcançar um entendimento mais profundo da relação entre as diversas variáveis perante este desiderato problemático que a prática me colocou.

No sentido de clarificar melhor as estratégias evidentes nos discursos reflexivos presentes do diário de bordo, foi efectuada uma leitura flutuante do conteúdo informativo, tendo surgido as seguintes temáticas: Gestão das Tarefas de Aprendizagem; Postura do Professor e Motivação, Autonomia e Responsabilidade.

Gestão das Tarefas de Aprendizagem

A gestão das tarefas de aprendizagem incorpora todas as estratégias didácticas e pedagógicas que o professor planifica, com o intuito de atingir os objectivos pretendidos para determinado extracto de ensino (uma aula). Deste ponto de vista, Evertson (1989) considera que os professores principiantes têm necessidade de um maior investimento ao nível da organização, comunicação e gestão da aula, para que lhes seja possível identificar os elementos centrais do sistema da aula que têm de ser tidos em conta e mantidos como tal. Ainda na perspectiva do mesmo autor, os professores na fase inicial do seu

desenvolvimento movem-se para ambientes desconhecidos, esperados com ansiedade e antecipação. Esta transição poderá se problemática, não por falta de sabedoria, ou por falta de plano de aula, mas por falta de experiência ao nível da gestão das questões organizacionais, bem como da implementação de sistemas sociais e académicos, nos quais a “vida” na aula acontece. Deste ponto de vista, tal como é visível nos passos apresentados, empenhei-me no processo de planificação da minha acção, de forma a procurar implementar regras e rotinas de aula adequadas.

“ (...) chego à conclusão de que talvez necessite de preparar melhor as minhas aulas, definindo bem o que devo ou não fazer e como o fazer. Mais do que preparar os exercícios, preparar a minha transmissão e interacção. Penso que quanto mais preparada estiver, menos nervosa e mais confiante estarei (...) para as próximas aulas procurarei realizar um trabalho de preparação e antecipação de aula mais consciente, permitindo-me adoptar uma postura mais tranquila e liberta para possíveis problemas que possam surgir.” (Reflexão 6,p.2).

“Por último, considero que deva investir na criação de rotinas de trabalho que facilitem as acções de controlo e organização da turma, e me permitam uma maior rentabilização do tempo de aula.

Assim, para a próxima aula responsabilizarei grupos de alunos para a montagem e arrumo do material específico de cada uma das estações, definirei o local de reunião inicial de aula, e relembrarei normas de utilização do vestuário desportivo obrigatório, nas aulas de ginástica.” (Reflexão 7,p.3)

Como lembra Oliveira (2002, p.81) “A boa organização do espaço de aula funciona como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução”.

Assim, no seguimento da ideia da autora, é notório que uma gestão eficaz das actividades liberta o professor para outras tarefas da aula, designadamente disponibilidade para o tratamento das necessidades académicas dos alunos.

Deste modo, para que o professor consolide formas de intervenção, rentabilize melhor o tempo de aula e estandardize normas de conduta disciplinares dos alunos deverá fomentar e reforçar rotinas de aula. Esta noção vai de encontro à perspectiva de Flink & Siedentop (1989), que afirmam que o controlo eficaz e o estabelecimento de rotinas instrucionais, no começo do ano escolar, se repercutem positivamente em resultados e atitudes ao longo do ano. Os resultados que obtive após a implementação destas rotinas, e a importância destas estratégias com vista à mudança de atitudes perante a aprendizagem, estão bem realçados no passo que se segue:

“ (...) a gestão da aula é fundamental para um bom controlo disciplinar. A criação e implementação de regras ou rotinas de funcionamentos tornam-se fundamentais para um bom clima de aprendizagem.

Este é o caminho que tenho tentado seguir e a aula de hoje mostrou que o tipo de estratégias implementadas nas aulas anteriores começa finalmente a produzir os seu “frutos”

Os alunos mostraram-se assim mais concentrados e empenhados nas tarefas, tendo sido visível a melhoria em algumas performances.” (Reflexão 15,p.1)

Postura do Professor

Do relato aqui em análise, referente ao primeiro período de estágio profissional, ficou bem evidente que cresci enquanto pessoa. Parti de um estado de imaturidade, marcado pela inexperiência, onde a insegurança e a emotividade imperavam, até ao assumir de uma postura de maior segurança e controlo das variáveis em causa. Este crescimento ficou bem evidente em algumas

reflexões, nas quais o modo como o professor deve actuar em contexto de sala de aula foi objecto de abordagem (Reflexão 7 e 15).

“O professor deverá impor o respeito sem nunca o ter que exigir dos alunos de uma forma explícita. O aluno terá de ver reflectido no professor todos os valores e normas que lhe são impostas. Não será pela autoridade ostensiva, sem qualquer tipo de bom senso e coerência entre o que diz e o que faz, que o professor ganhará a confiança e cooperação por parte dos seus alunos.” (Reflexão 10,p.2).

“Para conseguir realizar uma eficiente supervisão da turma e poder agir em conformidade com as situações problemáticas que vão ocorrendo, terei em primeiro lugar de melhorar o meu posicionamento e circulação no espaço de aula, mantendo a turma, sempre que possível, no meu ângulo de visão e numa posição que permita que todos os alunos me possam ver também. Em segundo lugar, terei de reformular o meu estatuto dentro da sala de aula, impondo a minha presença e autoridade através de intervenções atempadas e activas perante comportamentos disruptivos.” (Reflexão 7, p.2).

Neste sentido, a experiência que fui conquistando em resultado da reflexão, constituiu-se como um factor determinante no domínio da minha acção enquanto professora. Segundo Flink & Sidentop (1989) a falta de segurança, a menor capacidade de controlo dos alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos. Por conseguinte, o professor deve assumir-se como um líder. Um líder confiante, assertivo e coerente, que escreve, narra e critica todo o desenvolvimento activo da aula.

Como advoga Neves (2002), um líder cria boas condições de aprendizagem, providencia e partilha a experimentação e a inovação, e reconhece e recompensa o esforço desenvolvido nas actividades ou tarefas. Reclama-se um professor que exiba confiança e exerça influência de modo a influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos (Reflexão 15).

“Considero que o facto de ter adoptado uma atitude mais confiante e controladora fez com que a minha presença fosse mais notória dentro da sala de aula, ganhando o reconhecimento de autoridade por parte dos alunos. Na minha opinião esta autoridade, que não foi de todo austera e extremista, fez com que o clima de aula se tornasse mais sereno e propício às aprendizagens.” (Reflexão 15, p.1).

Motivação, Autonomia e Responsabilidade

A motivação, autonomia e responsabilidade, apesar de assumirem significados distintos, no que respeita ao tratamento pedagógico da indisciplina, encontram-se amplamente interligadas, como poderá ser ilustrado pelos passos que se seguem:

“A turma demonstrou também um pouco de imaturidade, tendo alguns alunos demonstrado algumas atitudes infantis, que demonstraram uma clara necessidade de atenção. Neste sentido, penso que a minha intervenção futura terá de ser no sentido de impor uma maior responsabilidade e concentração para o trabalho e empenho escolar, tendo que assumir uma atitude mais disciplinadora e controladora de forma a conseguir assumir o controlo da turma.” (Reflexão 1, p. 2).

“O trabalho da afectividade também será importante. Tenho de ganhar a confiança da turma para conseguir atingir as metas propostas. (...) Para isso, tentarei estabelecer um diálogo mais próximo e frequente com aqueles alunos que sinto que se encontram mais distantes, mostrando preocupação e interesse pelas suas actividades. Não sei se esta aproximação suscitará comportamentos contrários aos desejados, contudo todos os esforços serão valiosos.” (Reflexão 14, p.3).

Em relação a este assunto em concreto, como Good & Brophy (1994) referem a motivação e a cooperação dos alunos em actividades produtivas é o factor chave na condução eficaz da aula, bem como na prevenção de comportamentos de indisciplina. Contudo, para que este sucesso se consubstancie e para que as actividades se tornem realmente significativas, o professor deverá delegar nos alunos tarefas de interesse e prestígio, fazendo-os sentir parte importante e integrante do processo, no sentido de desenvolverem a autonomia e responsabilidade desejadas. Independentemente deste objectivo, a supervisão do professor nunca deverá ser negligenciada (Reflexão 6).

“No que diz respeito ao último ponto apresentado, referente à promoção de autonomia nas tarefas de arbitragem, considero que o facto de restringir o número de regras não é por si só suficiente, é necessário que os alunos saibam aplicá-las, e que assumam um papel mais activo e intervencionista nestas funções. (...) Assim, pensei como estratégia apresentar na próxima aula uma ficha informativa que oriente os alunos para as regras a aplicar e como as sinalizar, tendo também espaço para realizar o registo da pontuação do jogo e de faltas cometidas, promovendo assim nos alunos uma maior acção e responsabilidade no jogo.” (Reflexão 6, p.3).

Como se pode depreender pelo passo acima apresentado, o professor deverá ser agente activo no processo de responsabilização e filiação, mantendo uma postura interactiva e crítica perante as tarefas atribuídas, reajustando-as de acordo com as inferências contextuais decorrentes da acção prática.

O segredo do sucesso estará certamente em adequar e potenciar estas estratégias, de aula para aula, para que o aluno não perca entusiasmo nem se desmotive no decurso do processo aquisitivo da aprendizagem que se pretende que este atinja.

“Assim de uma forma holística considero que a minha actuação foi francamente positiva, no sentido em que sinto evolução na atitude e postura assumida em contexto de aula, considerando-me muito mais confiante e segura e demonstrando um controle sobre a turma mais eficaz. O entusiasmo e fruição começam também a surgir com maior vivacidade, assim como as relações de afectividade, embora sejam aspectos que mereçam mais trabalho e dedicação.” (Reflexão 22, p.2).

Conclusões

Da análise efectuada aos relatos escritos, ficou evidente que os dilemas que se colocaram, ao longo desta fase inicial do estágio, consubstanciaram-se nas atitudes comportamentais dos alunos e do professor (neste caso minhas), bem como no delineamento de estratégias de combate aos problemas de indisciplina percebidos e respectivos resultados. No que diz respeito aos dilemas que enfrentei, os que colocaram mais constrangimentos à minha acção, enquanto professora, relacionaram-se com: a dificuldade em fazer os alunos cumprir as regras e normas de conduta; a dificuldade em manter os alunos motivados para a prática; a existência de relacionamentos conflituosos entre alguns alunos e a diminuta importância atribuída à disciplina de Educação Física. Já no que respeita ao comportamento de professor, a parca experiência no tratamento da indisciplina aportou dificuldades acrescidas no assumir de uma postura confiante e segura perante os alunos, em que o

equilíbrio entre a rigidez e a flexibilidade marcassem presença. Neste ponto, importa ainda referir que o professor tem que ser o líder da turma, um líder confiante, coerente e assertivo, sendo que o controlo activo (supervisão constante) tem que estar presente. A estratégia de intervenção deve ser, assim, predominantemente preventiva em detrimento da reactiva.

No que se refere às estratégias e resultados alcançados, de realçar que a gestão das tarefas de aprendizagem, o estabelecimento de rotinas de conduta na aula em geral e das tarefas, desde o início do ano se assumem como factores decisivos ao controlo disciplinar. Assim, ficou evidente a necessidade de o professor planificar a sua acção, não apenas ao nível instrucional, mas também ao nível da sua intervenção disciplinar e motivacional na aula.

A motivação, autonomia e responsabilidade assumiram-se como factores igualmente importantes para um controlo disciplinar eficaz. A este nível, a responsabilização de alguns alunos por tarefas com grau de interesse e prestígio elevado, aliada a uma constante supervisão e adequação das tarefas, induziram maior entusiasmo nos alunos, ultrapassando em muito o simples empenhamento motor.

Face a estas estratégias a professora demonstrou acréscimo dos níveis de controlo disciplinar da turma, traduzindo-se em alunos mais motivados e envolvidos com a matéria de ensino e com a aula em geral.

Finalmente realço a utilização do diário de campo que se revelou uma ferramenta pedagógica crucial, no sentido em que promoveu o desenvolvimento da prática reflectida, bem como a construção do processo de (in) corporação do que é ser professor.

Referências bibliográficas

- Aires, Luís (2010). *Disciplina na Sala de Aulas- Um Guia de Boas práticas para Professores de 3º CEB e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda
- Alonso, B.(1988). *La Disciplina Escolar en los Distintos Modelos Pedagógicos*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Amado, J. (2000) *A construção da disciplina na escola*. Colecção cadernos da CRIAP. Porto: Edições ASA

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. 1º Ed. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Brito, M.(1986). *Identificação dos Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório: Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISEF-UTL.
- Bruner, Jerome.(2001) *A cultura da educação*. (Marcos A. G. Domingues, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001 (Original publicado em 1996)
- Carita, A & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina Na Sala de Aula- como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, M. T. (1986) *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Tese de Doutoramento.Lisboa:INIC.
- Estrela, M. T. (1995). *Valores e Normatividade do Professor na Sala de Aula*. *Revista de Educação*, 5(1): 65-73.
- Estrela, M. T. (1996). *Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores*. *Noesis*, 37 (Jan./Mar) IIE: 34-36.
- Estrela, M.T.& Estrela, A.(1992) *RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA*. Colecção Ciências da Educação.Porto: Porto Editora
- Evertson, C.M. (1989). *Classroom Organization and Management*. In Maynard C. Reynolds(Ed.) *Knowledge base for the beginning Teacher*. 59-68. Oxford: Pergamon Press
- Ferreira, J.(2005). *A importância da Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo com alunos do 2º ciclo de Ensino Básico*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto
- Flink, J. & Siedentop, D.(1989). *The Development os Routines Rules, and Expectations at the star of the Scool Year*. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol.8(3). 198-212.
- Fontana, D. (1986). *La Disciplina en el Aula: Gestión y Control*. Madrid: Ed. Santillana.
- Gomez, A. e Nóvoa (coord.). (1995). *Os professores e a sua Formação: O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*.Lisboa: D.Quixote, pp 93-114
- Gonçalves, A. (2000). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física: Percepções e Comportamentos de Professores e Alunos relati- vos à Indisciplina durante as Sessões de Ginástica (solo) no 2o Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FMH.
- Good, T. & Brophy, J. (1978). *Looking in Classroom*. NewYork: Harper and Row Publishers.
- Jesus, Saul (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA
- Kennedy, E. (1982).*Discipline in Physical Education Setting*. *The Physical Educator* 39 (2): 91-94.
- Mendes, F.(1995). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6.o Ano de Escolaridade: Contributo para o Estudo dos Comportamentos de Indisciplina e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor*. Tese de Doutoramento. Porto : FCDEF-UP.
- Oliveira,Maria T.(2002) *A indisciplina em aulas de Educação Física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos*

de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu

- Passos, L. & Groppa, J.(org.).(1996) *Indisciplina na escola. Alternativas e práticas: A indisciplina e quotidiano escolar: novas abordagens, novos significados.* São Paulo: Summus Editorial, pp.117-127
- Pérez, J.(2009), *Coaching para docente - Motivar para o sucesso.* Porto: Porto Editora
- Piéron, M. & Emonts, M.(1988). *Analyse des Problèmes de Discipline dans les Classes d'Education Physique. Revue de l'Education Physique* 28(1): 33-40.
- Rosado, A. (1990). *A disciplina nas Classes de Educação Física.* Horizonte 7(38): 47-55.
- Rosado, A.; Januário, N. (1999). *Percepção de Incidentes Disciplinares entre grupos diferenciados de alunos pelo sexo, cultura juvenil, nível de sucesso escolar e grupo étnico*”. Trabalho de investigação indexado na EUDISED.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Sulzer-azaroff, B. & Mayer, G. (1977). *Applying Behavior- analysis Procedures with Children and Youth.* Holt, Rinehart and Winston.
- Teixeira, M.(Ed.)(1993). *Poder nas organizações: Os fundamentos do poder dos professores.* Porto: ISET

Anexo C: Questionário

Questionário adaptado de: Tjeerdsma, B., Rink, J., Graham, K. (1996) – Student Perceptions, Values, and Beliefs Prior to, During, and After Badminton Instruction- JTPE.

Pós-teste

QUESTIONÁRIO DE ATITUDES E VALORES

Valorização do Desporto

1. Gostas de praticar desporto?

☐☐☐☐☐

2. Em caso afirmativo, por que razão gostas de praticar desporto?

☐

Acho divertido.....

☐

Pelo convívio com os colegas.....

☐

O exercício físico faz bem à saúde.....

☐

Gosto da competição e do desafio.....

☐

Por outra razão.....

Qual? _____

3. Em caso negativo, por que razão não gostas de praticar desporto?

☐

Não tenho habilidade.....

☐

Por outra razão.....

Qual? _____

☐☐☐☐☐

4. É importante para ti participares em actividades desportivas?

5. Em caso afirmativo, por que razão é importante para ti participares em actividades desportivas?

☐

Porque assim faço exercício físico.....

☐

Porque acho divertido.....

☐

Porque é uma forma de estar ocupado.....

☐

Porque gosto do convívio com os colegas...

☐

Por outra razão.....

Qual? _____

6. Em caso negativo, por que razão não é importante para ti participares em actividades desportivas?

☐

Há outras coisas mais importantes para mim.....

☐

Por outra razão.....

Qual? _____

Valorização do Rugby

7. Gostas de jogar rugby?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Em caso afirmativo, por que razão gostas de jogar rugby?

☐

Acho divertido..... ☐

É parecido com os outros desportos..... ☐

Gosto da forma de jogar e do objectivo do jogo..... ☐

Gosto do desafio..... ☐

Pelo convívio com os colegas..... ☐

Porque aprendi a jogar com a professora..... ☐

Por outra razão.....

Qual? _____

9. Em caso negativo, por que razão não gostas de jogar rugby?

☐

Tenho pouca experiência..... ☐

Não tenho habilidade..... ☐

Não gosto da forma de jogar..... ☐

Por outra razão.....

Qual? _____

☐☐☐☐☐

10. É importante para ti jogar rugby?

11. Em caso afirmativo, por que razão é importante para ti jogar rugby?

☐

Porque acho divertido.....

☐

Pelo convívio com os colegas.....

☐

Porque tenho habilidade para jogar.....

☐

Porque faz bem à saúde.....

Por outra razão.....

☐

Qual? _____

12. Em caso negativo, por que razão não é importante para ti jogar rugby?

☐

Tenho pouca experiência.....

Há outras coisas mais importantes.

☐

Não tenho habilidade.....

☐

Por outra razão.....

☐

Qual? _____

Percepção de Competência no desporto

13. Como classificas a tua habilidade para o desporto?

☐☐☐☐☐

14. No caso de te considerares “hábil”, por que razão és bom a praticar desporto?

☐

Porque me esforço.....

☐

Tenho habilidade para o desporto.....

☐

Tenho muita prática (faço muito desporto).....

☐

Porque gosto muito.....

☐

Por outra razão.....

Qual? _____

15. No caso de não te considerares “hábil”, por que razão não és bom a praticar desporto?

Não tenho habilidade..... ☐

Tenho pouca prática..... ☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

Percepção de Competência no rugby

☐☐☐☐☐

16. Como classificas a tua habilidade para jogar rugby?

17. No caso de te considerares “hábil”, por que razão és bom a jogar rugby?

☐

Tenho habilidade para o rugby.....☐

Tenho muita prática (já joguei muitas vezes).....☐

Aprendi a jogar com o professor.....

Porque me esforço.....☐

Porque é um desporto fácil.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

18. No caso de considerares que não és “hábil”, Por que razão não és bom a jogar rugby?

☐

Tenho pouca prática.....☐

Não tenho habilidade.....☐

Por outra razão.....

Qual? _____

19. Achas que jogas melhor rugby agora do que antes da Unidade que o professor desenvolveu? Se sim porquê?

Porque pratiquei mais.....☐

Porque aprendi coisas novas com o professor.....☐

Porque aprendi coisas novas com o professor.....☐

Tenho mais conhecimentos e habilidade para o jogo.....

Aprendi novas estratégias.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

20. Achas que jogas melhor rugby agora do que antes da Unidade que o professor desenvolveu? Se não porquê?

Porque pratiquei pouco.....☐

Porque não aprendi coisas novas com o professor.....☐

Porque não tenho mais conhecimentos e habilidade para o jogo.....

Porque não aprendi novas estratégias.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

Apreciação da unidade didáctica

21. Quais foram as coisas que mais gostaste nas aulas de Rugby?

☐

A competição durante o jogo.....☐

O convívio com os colegas.....☐

O gosto pelo rugby.....☐

O professor.....☐

A oportunidade para aprender.....☐

Por outra razão.....

Qual? _____

22. Quais foram as coisas que menos gostaste nas aulas de rugby?

Nada.....☐

Fazemos muitos exercícios mas jogamos poucas vezes..☐...

Estamos parados durante muito tempo.....☐

As aulas são muito demoradas.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

23. Achas que vais continuar a jogar rugby no futuro? Em caso afirmativo, porque razão?

Por que gosto de jogar.....☐

É uma boa forma de passar o tempo.....☐

Tenho bola de Rugby e equipamento para jogar.....☐

Por outra razão.....☐

Qual? _____

24. Em caso negativo, por que razão não vais continuar a jogar rugby no futuro?

Não gostei do jogo ☐

Não tenho bola de rugby nem equipamento para jogar ☐

Não é um desporto popular ☐

Por outra razão ☐

Qual? _____

25. Em que é que estas aulas de Educação Física foram diferentes das outras?

Porque vivenciei novos papéis.....	☐
Aprendi coisas novas.....	☐
Porque estas aulas foram usadas num trabalho de investigação...	☐
Não foram diferentes das outras aulas que já fizemos.....	☐
Fazíamos os exercícios em grupos pequenos.....	☐
Pratiquei um desporto novo.....	☐
Por outra razão.....	☐
Qual? _____	

Anexo D: Comentário crítico da aula para os alunos

8º AULA MED- GINÁSTICA ACROBÁTICA (25 de MARÇO DE 2011)

Caros alunos,

O modelo de educação desportiva já vai na sua 8ª aula e já só faltam duas aulas para que o tão desejado evento culminante se realize.

Neste sentido, toda a vossa preparação será fundamental neste momento.

A aula passada foi sem dúvida muito gratificante para mim. Vi o vosso esforço e empenho e, por isso, as minhas expectativas em relação às vossas exibições são de facto altas.

É esta atitude de trabalho e igualmente de entusiasmo que quero ver reflectida na vossa actuação.

Preocupem-se com as vossas posturas e com a segurança na execução das figuras, pois serão aspectos fundamentais a contar na vossa avaliação.

Lamento apenas que a maioria dos alunos da equipa “belos e monstros” tenha faltado à minha aula não aproveitando este espaço de tempo para preparar as suas apresentações. Fico realmente triste quando percebo que alunos com tanta disponibilidade motora nutram de um desinteresse tão grande para com estas actividades.

Este é um modelo perspectivado para uma maior evolução dos alunos e, por isso, tenho pena que não se mostrem disponíveis para receber esta aprendizagem.

Lembrem-se que são vocês a construir o vosso próprio futuro e, por cada acto ou decisão que tomem, recebem, mais cedo ou mais tarde, as consequências ajustadas.

Ainda estão a tempo de mudar, espero que na próxima aula o vosso empenho se evidencie.

Aos restantes grupos espero que as expectativas altas que vos coloquei não fiquem defraudadas e que o vosso envolvimento seja evidente.

Assim, para que as próximas aulas decorram o melhor possível peço que cada **treinador/capitão** que me envie o plano de aula ou uma sequência esquemática daquilo que serão as suas apresentações até amanhã às 22h. Relembro que para este ultimo evento (dia 1 de Abril), os esquemas **não poderão exceder os 5 minutos** e que existem duas **figuras obrigatórias** (ver anexo).

Relembro também aos **jornalistas** que a sua apresentação terá de me ser

enviada via e-mail até ao dia anterior da prova e que só poderão ter no **máximo 2 minutos** (mais documentação visual do que texto).

Quinta-feira (dia 31 de Março), das 15h às 14h haverá reunião para treinadores, directores desportivos e juízes.

No que diz respeito à classificação geral, e visto que na aula passada só o grupo “Costas Partidas” enviou o planeamento até a hora prevista, a estes foram atribuídos mais 5 pontos, ficando assim o quadro geral de pontuações:

Classificação Geral:

1º LOL – 131,5 Pontos

2º Batefundo- 122,7 Pontos

3º Costas Partidas – 123,7 Pontos

4º Belos e Monstros – 121,5 Pontos

Mal possa, envio-vos a grelha de avaliação sumativa para que possam ter consciência daquilo que será avaliado durante as vossas apresentações acrobáticas.

Por fim, lembro **que na próxima aula (29 de Março), as alunas com Atestado Médico permanente e os alunos com PIT, irão realizar o teste declarativo., cuja matriz já foi enviada anteriormente.**

Cumprimentos e bom trabalho,
Joana Fonseca

Anexo E: Plano de Trabalho (aula nº 57)

A aula passada evidenciou alguns problemas nas acções ofensivas. Assim, a aula de hoje será dedicada ao ataque. Mantenham-se concentrados nos objectivos aqui enumerados. Acredito que com este trabalho os vossos resultados competitivos irão melhorar, mas para tal o trabalho e o empenho são os ingredientes fundamentais.

Bom trabalho!!

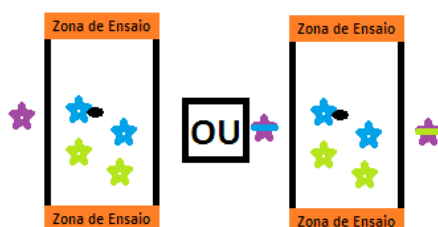
Exercícios:

Objectivos a alcançar:

Ataque: Passar e Apoiar; receber a bola em movimento, fixar o defesa e manter o corpo entre a bola e o adversário

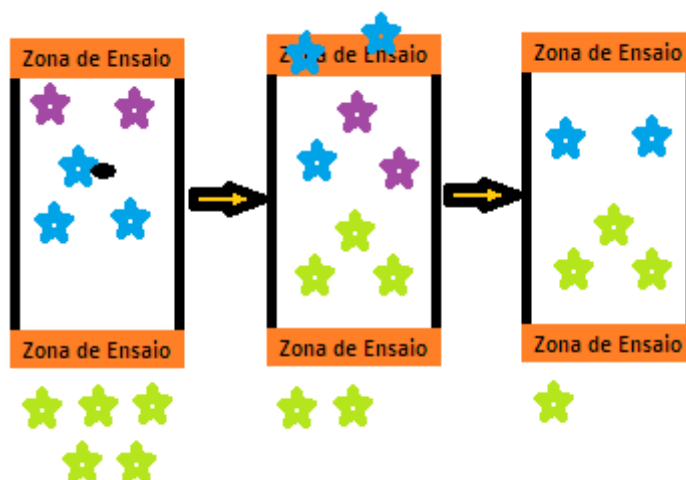
2x2+ joker ou 2+ joker x2+ joker (para a equipa com 6 elementos) (10')

Os alunos realizam as situações de jogo reduzido, 2x2+ joker ou 3x3, cumprindo o regulamento de jogo descrito para as situações de jogo formal.



IMPORTANTE: Para estes exercícios terão de se juntar a mais uma equipa.

- **3x2+3x3(campo inteiro- “corredor de trabalho individual”)(10')**



Os alunos realizam 3x2+ 3x3 em situação de contra-ataque, com o sentido de desenvolver o princípio de jogo passa e apoia e melhorar a finta de corpo com bola, contudo, terão de respeitar o corredor individual de cada jogador, sendo que **no mesmo corredor só poderá permanecer no máximo um atacante e um defesa.**

Dinâmica organizativa: encontram-se dois defesas numa das metades do espaço de jogo e os restantes alunos na metade oposta. Após o primeiro confronto (3x2), os alunos que se encontravam a defender passam a atacar juntamente com o jogador que realizou ensaio ou a sua tentativa, gerando-se assim a situação de 3x3.

*“Constrói ao menos
Qualquer coisa efémera.
Pois mais não podes ser.
Sê ao menos efémero.*

*Grava os passos na areia,
Desenha sobre a Estrada
Teu vulto.
É melhor do que nada*

*A desfazer-te o rasto.
Virá o Mar é certo.
Virá, é certa, a Noite
Beber a tua sombra*

*Efémero? Serás...
Mas presente
No Mar, eternamente;
Na Noite, para sempre.”*

Gama (1999b, p. 121-122)