



**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: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Sofia Oliveira de Sá Cachada

Porto, Julho de 2011

Cachada, S. (2011). Relatório de Estágio Profissional. Porto: S. Cachada. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras – Chave: SER PROFESSOR; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELAÇÃO PEDAGÓGICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL

***“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”***

(António Gedeão)

A todos aqueles que me permitem SONHAR.

Agradecimentos

Não posso deixar de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que possibilitaram que concretizasse com sucesso um dos meus grandes sonhos. Assim, e porque “há gente que fica na história da história da gente”¹:

À FADEUP, e a todos os seus intervenientes, pela excelente formação que me proporcionou, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

À Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, por me terem acolhido de braços abertos, durante todo o processo, e por me ter proporcionado tantos momentos importantes, que já recordo com saudade e carinho

À Professora Doutora Paula Queirós, pelo incansável acompanhamento ao longo de toda esta longa batalha. Agradeço ainda por me ter lembrado que as adversidades da vida não nos devem derrotar, mas sim fortalecer, tendo sido um grande suporte para a concretização de todo o meu trabalho, ajudando-me a focar no essencial e apoiando-me nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Zélia Matos, pelo apoio que me deu, por me ter “levantado” num momento complicado da minha vida.

À Diana, minha colega de Estágio e verdadeira amiga, por ter acreditado em mim, pelas horas que me aturou, pelos excelentes momentos que me proporcionou, por ter tornado tudo tão mais fácil e, sobretudo, por ser quem é.

Ao Marco, meu colega de Estágio, pelos bons momentos de partilha.

Aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, por me ter tratado sempre com simpatia e boa disposição, bem como pela ajuda demonstrada.

Aos alunos do 12ºA pelo excelente ano que me proporcionaram, por todos os desafios, por toda a espontaneidade, colaboração e dedicação.

À Desportuna pelos momentos únicos que me proporcionou ao longo desta “viagem”, o Estágio, e por todo o tempo que me dispensou e animou.

¹ Excerto da música “Chuva” do álbum Fado em Mim de Mariza

Aos meus grandes e verdadeiros amigos, pelas razões que vocês sabem, à Daniela Odila, Margarida Fernandes, Tiago Pena, Joana Tomé, Marisa Monteiro, Rita Neto, Cátia Moreira, João Jesus, Rita Norton, Diogo Valente, Ana Cunha e Inês Camoiana. Sem vocês tudo seria diferente. Obrigada por me preencherem.

Ao Pedro Ferreira pela ajuda nesta fase final do “campeonato”.

Aos restantes amigos e colegas que me que aporiam, incentivaram e sempre se mostraram disponíveis para ajudar no que fosse necessário.

Aos meus avós, “bó” Isabel, “bú” Jorge, “bó” Mena e “bú” Manel por todo o carinho que me dão, por todos os miminhos e por todos os bons e grandes exemplos que sempre me passaram.

Ao meu pai, por ser o HOMEM da minha vida e por ser como é. Obrigada por tudo, por todas as razões que tu sabes muito bem que existem. És um grande exemplo, com todos os teus defeitos e virtudes.

À minha mãe, por tudo aquilo que me atura e por ser a MULHER da minha vida. Obrigada por fazeres parte de mim. És um grande exemplo, com todos os teus defeitos e virtudes.

Ao António, uma alegria de viver, o meu irmão mais lindo. Obrigada pelo tempo que me cedeste, pelas horas em que não pude dar-te muitos mimos.

Ao Pedro e à Inês pela amizade e pela ajuda em todo o processo.

À Daniela pela amizade e pela ajuda em todo o processo. Obrigada, ainda, pelo “abstract”. Ficou um máximo!

À minha família mais próxima, pelo tempo que não lhes pude dedicar e pelo apoio incondicional que sempre me deram.

Não posso esquecer aqueles que, embora não estejam aqui mencionados, foram essenciais no meu crescimento pessoal e profissional.

... a todos, o mais sincero OBRIGADA!

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Índice Geral	IX
Índice de Figuras	XIII
Índice de Quadros	XV
Resumo	XVII
Abstract	XIX
Abreviaturas e Símbolos	XXI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	7
2.1 Sofia	9
2.2 Expectativas iniciais	14
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	19
3.1 O conceito de EP, o seu contexto legal, institucional e funcional	21
3.1.1 O papel de todos os intervenientes: O (A) Professor (a) Orientador (a), o (a) Professor (a) Cooperante e o (a) Estudante-estagiário (a)	22
3.2 O Ser Professor	28
3.2.1 A minha perspectiva após uma pequena grande experiência.	28
3.2.2 Ensino-aprendizagem ou ensino e aprendizagem?	33
3.2.3 A voz como um instrumento de trabalho	35
3.2.3.1 Os problemas de voz. Que estratégias?	35
3.2.4 A importância da (boa) relação professor-aluno. A afectividade pedagógica e a sua relação com a motivação do aluno e do próprio professor	39
3.2.5 O EP como o caminho para a construção de um bom Ser Professor	45
3.3 A Escola actual – O papel da Educação Física	50
3.4 O confronto com a minha realidade	56
3.5 A importância da gestão de emoções e do trabalho em equipa	61
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	65
4.1 A organização e gestão do ensino e da aprendizagem	67

4.1.1	Concepção.....	68
4.1.1.1	Os programas de Educação Física – Uma análise crítica	68
4.1.1.2	O caso do Badminton – como justificar?	71
4.1.1.3	O que abordar – Pouco de muito ou muito de pouco?	74
4.1.1.4	A importância da boa relação entre teoria e prática – a percepção da real importância de algumas unidades curriculares.....	75
4.1.2	Planeamento.....	77
4.1.2.1	O que é planejar? Qual o caminho a seguir?	77
4.1.2.2	Do plano anual ao plano de aula	79
4.1.2.3	Planejar sem saber o que está para trás – Uma proposta de solução	86
4.1.2.4	Planeamento versus Realidade: A importância do planeamento – Confusão das trocas de aulas.	87
4.1.3	Realização	91
4.1.3.1	O controlo da turma.....	91
4.1.3.1.1	A disciplina indisciplinada.....	91
4.1.3.1.2	Controlar a turma ou rentabilizar a prática? Qual o maior contributo para a aprendizagem?	95
4.1.3.2	Comunicar – A instrução.	97
4.1.3.3	Quando não há voz? Como fazer? Um final com o quisto e a comunicar.	99
4.1.3.4	Futebol – perda no jogo.....	101
4.1.3.5	A dura batalha do Judo.....	103
4.1.3.6	Técnica ou tática?!.....	105
4.1.3.7	Prescrever receitas ou estimular a procura de respostas?	106
4.1.3.8	Os alunos	108
4.1.3.8.1	A aplicação do MED como uma experiência de ensino.....	109
4.1.3.8.2	O trio especial.....	113
4.1.4	Avaliação.	114
4.1.4.1	A importância da avaliação aliada a uma importância do conhecimento do conteúdo.....	116
4.1.4.2	Os diferentes tipos de avaliação.....	119

4.1.4.3	Avaliar... talento ou trabalho?	121
4.1.5	A observação de aulas.	123
4.2	A participação na Escola e a relação com a comunidade.....	124
4.2.1	A Estudante-estagiária como professora de uma Escola cheia de professores e representante de uma comunidade educativa: Laços criados e saudades que ficam.....	125
4.2.2	Eventos em que participei e eventos que promovemos/organizamos.....	127
4.2.3	Uma reflexão sobre a participação no DE	133
4.2.4	O (A) director (a) de turma.....	139
4.3	A construção de um EU pessoal e profissional.....	142
4.3.1	Da importância do PFI até e para o Relatório de Estágio.....	142
4.3.2	A importância da reflexão. A evolução da preocupação com e da reflexão	143
4.3.3	A redução da impulsividade.....	148
5.	CONCLUSÃO	151
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

Índice de Figuras

Figura 1 – Aluna representante da Escola.....	135
Figura 2 – Uma das partidas.....	135
Figura 3 – Compail Air 3x3.....	136
Figura 4 – O início do Dia do Judo.....	137
Figura 5 – Participação no Sarau.....	138

Índice de Quadros

Quadro 1 – Representação esquemática dos Seis Chapéus do Pensamento (Bono, 2000).....	63
Quadro 2 – Expressão dos resultados das observações de aula.....	96
Quadro 3 – Expressão dos resultados das observações de aula.....	99

Resumo

Como dizia Gedeão, “o sonho comanda a vida”, a reflexão expressa no documento comandará o meu futuro. Este sonho representou o culminar de uma formação inicial tão importante para o desenvolvimento de um professor. O tão esperado ano chegou e com ele esta reflexão tão pessoal e apaixonada.

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O referido Estágio decorreu na Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, contando com a colaboração de três Estudantes-estagiários, uma Professora Cooperante da Escola e uma Professora Orientadora da Faculdade.

O documento encontra-se dividido em cinco capítulos, onde a sua interligação, fundamenta a concretização do Estágio Profissional (EP), como um processo que tem como finalidade aprender a saber ensinar e aprender a ser professor: a) Capítulo I: Introdução; b) Capítulo II: Enquadramento biográfico, onde a autora é “desvendada”, isto é, onde me dou a conhecer, focando, ainda, as expectativas em relação ao meu grande sonho, o EP; c) Capítulo III: Enquadramento Conceptual do contexto legal, funcional e conceptual do conceito de EP, onde também discorro sobre alguns temas centrais da educação que me despertaram interesse, tendo estado presentes no meu processo; d) Capítulo IV: Realização da Prática Profissional, onde a partir do plano de objectivos para cada área de desempenho do EP, previsto no documento regulador, e através daquele que foi o meu processo, é reflectido todo o processo do EP, tendo em conta os problemas, as actividades, as dificuldades, as estratégias e a avaliação e controlo do trabalho desenvolvido; e) Capítulo V: Conclusão, onde irão ser apresentadas as principais conclusões do trabalho com base na discussão desenvolvida no capítulo anterior, estando presentes um conjunto de expectativas e sugestões futuras para o desenvolvimento do meu EU profissional e pessoal.

Palavras – Chave: SER PROFESSOR; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELAÇÃO PEDAGÓGICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL

Abstract

According to Gedeão “dreams are our live”, the reflection on which this document is based will determine my future. My dream meant the end of a training path that was extremely important for the career of a teacher. The expected year has come bringing with it this essay, so personal and passionate.

This report was written within the professional training unit of the second cycle of studies, leading to the master degree in Teaching Physical Education in the Elementary and Secondary school in “Faculdade de Desporto da Universidade do Porto”. This training took place at a secondary school: Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo. A co-operant teacher at school and a guide teacher at the university participated in this process.

This paper is divided into five chapters, which are connected by the idea of a continuous process based on learning, knowing how to teach and becoming aware of the demands of being a teacher: a) Chapter I: Introduction; b): Chapter II: Biography of the author, important information about myself and my expectations regarding my dream job; c) Chapter III: Conceptual framing of the legal and functional context of the professional training. In this chapter I also write about some of the main education themes in which I’m naturally interested in due to its presence during my training year; d) Chapter IV: Accomplishing professional practice that was made having as a reference the objective planning for each of the professional training performance areas within the ruling document and also having as target my own personal experience, reflecting the whole training process. I regarded all the existing problems, the activities, the difficulties, the strategies, the evaluation and the control of all the worked I developed; e) Chapter V: Conclusion, I will present the most relevant conclusions about my work based on the discussion developed in the previous chapter. I will also present my expectations and some future suggestions regarding the development of my professional and personal identity.

Key-words: BEING A TEACHER; TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL RELATIONSHIP; PROFISSIONAL TRAINIG.

Abreviaturas e Símbolos

CLIP – Colégio Luso Internacional do Porto

DE – Desporto Escolar

EP – Estágio Profissional

ESFPM – Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

OP – Orientação Pedagógica

PES – Prática de ensino supervisionada

PFI – Plano de Formação Individual

RA – Reflexão de aula nº

S.d. – Sem data

UC – Unidade Curricular

& – e

1. INTRODUÇÃO

1 Introdução

"Sê verdadeiro para com teu próprio eu interior, e disto decorrerá - como a noite decorre do dia - que não terás capacidade para ser falso com qualquer um de teus semelhantes."

(William Shakespeare)

Cunha (2008, p.100) refere que “entende-se por ‘formação de professores’ o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência.”. Inicio aqui o fim de uma etapa formativa, considerando que foi uma grande e marcante etapa. À semelhança, toda a minha formação acadêmica, culminando no ano de Estágio, foi extremamente significativa para mim e o grande lema que preservo comigo é o por mim citado na abertura deste documento. Só assim faz sentido.

Para mim, e de acordo com Alarcão & Tavares (2003), o Estágio Profissional (EP) é uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, onde a prática é o espaço privilegiado de aprimoramento de diversas competências adquiridas na teoria, sendo que estas últimas dão-lhe todo o sentido.

Nesta linha de pensamento, alguns autores (Siedentop, 1991; Rodrigues, 2001; Silva, 2009; Rodrigues, 2009) enfatizaram a prática pedagógica durante a formação inicial de professores como um momento privilegiado do processo de aprender a ensinar.

O EP era por mim tão ansiado e um pouco temido também. Lembro-me de ser uma menina com um grande sonho, com expectativas tão elevadas, com um quadro tão bem pintado, tudo em tons rosa... Confesso que o primeiro impacto foi difícil e durante muito tempo a única coisa que me apetecia pensar é que tinha sido uma grande decepção, o desmoronar de um castelo.

Todavia, hoje sorrio ao pensar nessa expressão tão forte e sei claramente que uma das coisas que me ajudou a superar foi a “imposição” da elaboração deste documento, um documento onde eu irei contar a história do

meu processo, um processo cheio de emoção, muito vivido, muito sofrido, muito amado, muito reflectido.

Procurei ao longo do ano ser aquilo que Dewey (1968) cit. por Jacinto (2003, p.51) definiu como “o professor como um prático reflexivo definido a partir de três atitudes: abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura no seu relacionamento com a instituição e com os seus pares), responsabilidade (pelos seus actos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenho na sua actividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para mudança, contrariando a rotina que, inevitavelmente, se instala”.

Na procura anterior, encontro-me naturalmente com a necessidade de reflectir, de pensar sobre os meus actos e traduzi-los em melhorias futuras. Nasce assim o meu Relatório de Estágio, muito “meu”, contado numa primeira pessoa cheia de questões, cheia de vida, cheia de paixão.

O Relatório de Estágio é, portanto, um documento reflexivo sobre um grande ano, fazendo um conjugar da prática e da teoria, sempre muito reflectida, sendo elaborado com o intuito de me alertar para as temáticas da educação.

Este relatório foi então elaborado no âmbito da unidade curricular EP do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estando organizado em cinco principais capítulos:

- ✓ Capítulo I: Introdução;
- ✓ Capítulo II: Enquadramento biográfico, onde a autora é “desvendada”, isto é, onde me dou a conhecer, focando, ainda, as expectativas em relação ao meu grande sonho, o EP;
- ✓ Capítulo III: Enquadramento Conceptual do contexto legal, funcional e conceptual do conceito de EP, onde também discorro sobre alguns temas centrais da educação que me despertaram interesse, tendo estado presentes no meu processo;

- ✓ Capítulo IV: Realização da Prática Profissional, onde a partir do plano de objectivos para cada área de desempenho do EP, previsto no documento regulador, e através daquele que foi o meu processo, é reflectido todo o processo do EP, tendo em conta os problemas, as actividades, as dificuldades, as estratégias e a avaliação e controlo do trabalho desenvolvido;
- ✓ Capítulo V: Conclusão, onde irão ser apresentadas as principais conclusões do trabalho com base na discussão desenvolvida no capítulo anterior, estando presentes um conjunto de expectativas e sugestões futuras para o desenvolvimento do meu EU profissional e pessoal.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2 Enquadramento Biográfico

2.1 Sofia

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.”*

(Ricardo Reis)

Segundo Nóvoa (2009), assiste-se a uma realidade em que o professor e a pessoa se assumem como uma só entidade, não sendo possível separar a dimensão profissional da dimensão pessoal. Desta forma, segundo o mesmo autor, podemos justificar aquilo que ensinamos, a nossa maneira de ser e os nossos ideais, mas verificamos também que, naquilo que somos, encontramos muito daquilo que ensinamos.

Assim sendo, parece-me pertinente falar um pouco sobre mim, de forma a tentar enquadrar e justificar algumas das minhas decisões e/ou convicções, pois aquilo que foi o meu passado, traduz-se naquilo que é o meu presente e irá, certamente, influenciar o futuro.

No entanto, este será, para mim, um dos capítulos mais complicado de redigir. Posso começar por citar que “ (...) Sinceramente, eu vivo. Quem sou? Bem, isso já é demais...” (Lispector, s.d). Desde a elaboração do Plano de Formação Individual (PFI), penso que falar sobre mim devia ser simples mas o que se verificou foi exactamente o oposto, embora comece a descobrir outras facetas do meu eu, que fui desenvolvendo ou mesmo construindo ao longo deste processo, que sem qualquer dúvida me enriqueceu.

Após um momento de auto-análise e consequente auto-reflexão, apostei em tentar fazer passar quem sou, pintando o quadro daquela que será uma futura professora de Educação Física, que com todas as suas características irá influenciar e formar pessoas.

Assim, de signo Touro, com algumas características bem vincadas, nasci a 3 de Maio de 1988, na Freguesia de Campanhã, no Concelho do Porto, onde residi até por volta dos 9 anos de idade, na Praça da Corujeira. Vivi, após esse período, a minha primeira mudança, tendo ido viver para S. Mamede de Infesta. Fruto da separação dos meus pais, e do segundo casamento de ambos, mudei-me para Leça da Palmeira, em Matosinhos, onde resido actualmente, tendo ainda passado uma parte do meu crescimento em Braga, local de residência do meu pai, há uns anos atrás. Considero que esta situação contribuiu para o meu conhecimento de algumas realidades e sub-culturas diferentes. Fui durante muito tempo filha única, tendo agora um irmão com dez anos, sendo ele uma parte muito importante da minha existência, sem a qual nada seria igual.

Na minha opinião, tenho alguns pontos negativos que pretendo progressivamente melhorar, tais como o facto de ser bastante impulsiva, um pouco teimosa, com alguma resistência à mudança, lidando mal com a frustração, tendo ainda alguma dificuldade em acreditar em mim e em valorizar as minhas capacidades. Estes pontos negativos, influenciaram bastante o meu percurso ao longo deste ano, pelo que foi bastante importante para mim, de certa forma, cumprir alguns dos meus objectivos, reduzindo a minha impulsividade em larga escala, diminuindo consequentemente a teimosia e a resistência à mudança, tendo tido uma bomba relógio em mãos, a qual considero que, embora com o contributo de partes fundamentais, se foi desactivando ao longo do processo. Só por este aspecto o ano de Estágio já teria valido a pena, assim como todas as horas dispensadas, mas jamais perdidas.

Contudo, sei que tenho, também, qualidades como sendo a minha humildade, a minha entrega total aquilo que gosto, a minha capacidade de superação e de trabalhar sobre pressão bem como o facto de gostar de fazer tudo de forma perfeita. Gosto ainda de lutar sempre para ser uma pessoa melhor, estando sempre disponível para ajudar os meus amigos, entregando-me totalmente aqueles de quem gosto. Adoro relacionar-me e comunicar com os outros, sendo uma amante de viagens, do teatro, da música e do desporto.

Com uma grande envolvência familiar no que diz respeito à educação, tendo um pai professor de Educação Física, uma tia professora de Português, um tio professor de Geografia, uma avó professora primária, a escolha desta profissão não foi, desde cedo, a minha primeira opção. No entanto, recordo-me de ensinar as minhas bonecas, escrevendo as lições num quadro preto de giz. No entanto, até ao meu 12º ano, gostava de ter enveredado o meu futuro por diversas áreas tais como o marketing, a engenharia ambiental ou enologia.

Por seu turno, o desporto esteve desde cedo presente na minha vida e, hoje em dia, sei que melhor opção não podia ter feito, pois a educação, nomeadamente a Educação Física, preenche-me de uma forma indescritível, fazendo-me sorrir nos meus momentos menos positivos.

No que concerne à minha envolvência no mundo desportivo, para além de um grande historial familiar de prática desportiva, em especial na minha modalidade de eleição, o Judo (avós, tios, pai e mãe foram praticantes), já com três anos de idade, comecei a ir para o tapete com o meu pai (professor de Educação Física, ligado à área do Judo), começando então a praticar o referido desporto, o qual, actualmente, sempre que tenho disponibilidade, continuo a praticar. Fui praticante de Natação (8anos), Ballet (7anos) e Ginástica Acrobática (1 ano no Desporto Escolar (DE)). Uma das minhas grandes lacunas foi nunca ter praticado, a sério, nenhuma modalidade desportiva colectiva, facto esse que me entristece bastante. Porém, foi no Judo que construí uma carreira desportiva mais notória. Com apenas 15 anos integrei, pela primeira vez a selecção nacional de Judo na categoria de esperanças, onde me fui mantendo nos escalões seguintes, ou seja, juniores e seniores. Foi, para mim, uma época bastante importante, onde aprendi a conviver com pessoas diferentes, a estar bastante tempo longe da família, a ter que conciliar muito bem os meus estudos (pois nunca me descuidei nas notas) com os treinos e as viagens com a selecção, aprendendo valores que hoje prezo muito como a cooperação, solidariedade, capacidade de esforço e superação e espírito de equipa, apesar de ser uma modalidade individual. Obtive alguns resultados que recordo com carinho e saudade como alguns títulos nacionais e

internacionais, não esquecendo os laços de amizade, partilha e confiança que fui estabelecendo.

No ano de 2006, saída da Escola Secundária Aurélia de Sousa, e já um pouco mais decidida quanto ao meu futuro profissional, entrei na faculdade minha primeira opção – Desporto e Educação Física, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), embora contra a vontade dos meus pais, que hoje, vendo a minha entrega e a minha dedicação me apoiam indiscutivelmente.

Os dois primeiros de faculdade permitiram-me colmatar a lacuna que existia no meu percurso a nível dos desportos colectivos. Todavia, foram dois anos bastante difíceis, onde contraí algumas lesões graves que, aliadas a uma grande carga física imposta pelas cadeiras práticas, me obrigaram a abandonar o treino, pelo menos de alta competição.

No 3º ano do curso, aquando da entrada do Bolonha, tomei uma das minhas melhores opções. Enveredei pela via do Desporto e Populações Especiais, onde, sem qualquer dúvida, me realizei a nível pessoal e profissional. Foi um ano que recordo com imensa saudade e um enorme carinho quer pelos meus alunos, quer pelas pessoas que sempre me acompanharam e apoiaram, nomeadamente a Professora Natália Correia, a Professora Adília Silva, a qual recordo com saudade e carinho, e o Professor Rui Corredeira, que é e será, para mim, sempre muito especial.

Terminei assim em 2009 a minha Licenciatura com uma média de 15 valores, tendo-me candidatado ao Mestrado que actualmente luto para terminar, percorrendo o caminho para concretizar o meu sonho, a minha paixão e o meu já orgulho em ter sido/ser professora.

Antes de ter entrado na faculdade tive bastantes experiências relacionadas com o mundo de trabalho através de programas de voluntariado, principalmente na área de inclusão social. Após isso, no final do primeiro ano, comecei a trabalhar, sempre com ligação à minha formação inicial. Felizmente, não comecei a fazê-lo por necessitar a nível financeiro, mas sim por gosto e por me ter surgido uma boa oportunidade. Assim, comecei por trabalhar, de forma remunerada, no CLIP – Colégio Luso Internacional do Porto, com apenas

18 anos, onde trabalhei até ao início deste ano, sendo que tive de abandonar as minhas funções, devido à falta de tempo. A partir desse momento comecei a ter uma autonomia e um sentido de responsabilidade muito maior pois prometi a mim mesma que, não iria comprometer os meus estudos, nem a minha actividade profissional. Paralelamente, candidatei-me à tuna feminina da faculdade, a Desportuna, de onde actualmente sou Vice-Magister, sendo que esta actividade contribui diariamente para o meu crescimento pessoal, influenciando (in)directamente o meu crescimento profissional. Consegui sempre gerir muito bem todas as minhas actividades, tendo tempo para praticar actividade física, estar com os amigos, com a família, trabalhar, cantar, tocar e estudar.

Discorrendo ainda um pouco sobre a minha prática profissional, que aumentou exponencialmente após uma situação da minha vida, trabalhei como animadora de campos de férias desde 2006 até ao presente ano, dou aulas de Judo – nos escalões de formação e pré-competição, desde 2008 até a actualidade, tendo passado por 3 clubes – Maia Fit, Boavista Futebol Clube e Expressão Traquina (que me acolhe actualmente), assim como, durante o ano lectivo de 2008 – 2009, trabalhei com pessoas com necessidades educativas especiais nas áreas da Nataação, Actividade Física, Goalball e Boccia. Ingressei no mundo aquático, encontrando-me, no presente, a dar aulas de Nataação (a diferentes escalões) e Hidroginástica, em consonância com a minha actividade no Judo. Encontro-me também a dar aulas no ensino superior, na área dos desportos de combate, sendo que essa tem sido uma actividade muito gratificante e que me tem feito crescer exponencialmente. Tive ainda outra experiência bastante gratificante a nível profissional, que esporadicamente ainda desenvolvo, fui e sou monitora de actividades de treino comportamental colaborando com a Team Work Consultores.

Os meus actuais e recentes 23 anos de intensa existência são difíceis de passar resumidamente para o papel. Porém, termino esta breve descrição sobre o meu “eu”, deixando a ideia que me considero uma amante da família, dos amigos, do desporto, da educação, das relações com o outro, ou seja, daquilo que me preenche e completa, a vida.

2.2 Expectativas iniciais

“O Profeta diz a todos: “eu vos trago a Verdade”, enquanto que o poeta, mais humildemente, limita-se a dizer a cada um: “eu te trago a minha verdade”(...)”

(Quintana, s.d., cit. Bento, 2010, p.5)

Dizia em Novembro “sinto algum receio e ansiedade, mesmo já passado mês e meio, uma vez que também enfrentamos uma fase de adaptação, onde o trabalho não dá descanso, as coisas para pensar são inúmeras e as nossas inquietudes ainda permanecem” (Cachada, 2010, p.12).

Logo nas primeiras semanas de contacto com a Escola, com o núcleo de Estágio, com o processo, foi-nos proposto elaborar um documento relativo às expectativas iniciais por nós sentidas. Esse documento, que aproveitei para a elaboração do meu PFI e posteriormente para a concretização deste ponto do Relatório de Estágio, assumia-se ainda como um documento inocente, cheio de incertezas e indecisões, com muito pouco de concreto. Porém não estava ainda “contaminado” com algumas coisas de que me fui apercebendo, pois verifiquei-me inserida numa realidade distorcida em relação aos meus mais puros sonhos.

Após viver um ciclo de estudos bastante atribulado (Licenciatura), rumei para um segundo ciclo (Mestrado) ligado a uma área que me interessa particularmente, o Ensino e a Educação. Desta forma, as expectativas que tinha para este ano, apesar do choque inicial, eram bastante elevadas.

Inicialmente estava bastante inquieta na forma de lidar com este meu duplo papel de formanda e formadora, contudo encontrava-me expectante positivamente pois a Sofia que um dia ensinou bonecas tinha agora nas suas mãos a possibilidade de formar pessoas humanas.

Foi, então, minha intenção, ao longo deste ano, conseguir aplicar os meus conhecimentos, quer teóricos quer práticos, podendo ainda adquirir e construir novas ideias, novas formas de reagir perante a adversidade, entre outros aspectos que estão presentes na vida pessoal e profissional de um professor, de um cidadão. Desta maneira, durante o ano lectivo 2010-2011,

esperava dar uma resposta exímia em todas as minhas tarefas, em todos os meus campos de actuação. Por isso, considero que eram elevadas, embora realistas, as expectativas que colocava em relação ao meu desempenho, tendo objectivos sólidos.

Era meu objectivo assim, consolidar e reforçar os conhecimentos obtidos pela via académica, sendo que todos sabemos que, tradicionalmente, a formação em situação real, como a que caracteriza ainda hoje os Estágios com componente de prática pedagógica na formação inicial de professores, parte da hipótese que a situação real é um bom território para aplicar os saberes adquiridos pelo estudo, dando raramente, relevância aos saberes construídos pela experiência no confronto com as situações pedagógicas concretas.

Embora reconhecendo a importância da prática, centrada na acção educativa em contexto real, penso que actualmente devemos ir mais longe, visando não apenas a aquisição do saber, por via da sua aplicação confirmatória, mas também a produção de novos saberes, consolidando, reforçando e alargando, os conhecimentos obtidos pela via académica, fundamentando e expandindo a nossa prática após uma reflexão, após uma investigação, com o suporte de um trabalho teórico.

Gostava de realizar um muito bom Mestrado e, mais tarde, ingressar no Doutorado, terminando este também com boa classificação. Ambiciosa? Sim, bastante! Talvez uma das minhas características também.

Queria, ainda, realizar um Estágio com excelente desempenho e excelentes resultados. Nesse sentido pretendia (e considero que consegui) aplicar toda a minha exigência pessoal e capacidade de esforço e superação ao processo em que estive envolvida. Procurei sempre ser melhor quando me deparei com o erro para que o mesmo não se voltasse a repetir, contribuindo assim para o meu crescimento profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, esperava, progressivamente, proporcionar boas aulas aos alunos, com situações novas e adequadas ao seu nível, conquistando-os, para que se recordem de mim como a sua melhor professora de Educação Física, tal como eu recordo, com carinho, aquele que foi o meu melhor professor de Educação Física. Tentei então torná-los mais cultos, quer

a nível motor, quer a nível cognitivo, em tudo o que se relacione com o desporto.

Não posso deixar de referir que tinha como objectivo conseguir cumprir todas as tarefas regulamentadas nas normas do EP.

No que diz respeito à Escola onde fiquei colocada, a Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo (ESFPM), posso afirmar que fiquei bastante satisfeita por ter conseguido ficar na minha primeira opção. Apesar de não ter estudado nesta Escola, já tive treinos da modalidade que pratico nas instalações da mesma, podendo assim concluir que está bem preparada ao nível das condições materiais e humanas, sendo, desta forma, uma mais-valia para o meu trabalho. Para além do mais, e apesar de alguma fama negativa que a Escola carrega consigo, trata-se de uma instituição de nome e prestígio.

Assim, esperava ser recebida de braços abertos, facilitando a minha integração na comunidade escolar, com vista a tornar-me um membro activo e dar um contributo positivo para o desenvolvimento da mesma. Da Escola, esperava ainda ser abraçada com toda a disponibilidade e carinho que até aqui se tem verificado, quer por parte da direcção, quer por parte dos restantes professores, não esquecendo os assistentes operacionais e todos os demais intervenientes.

Em relação ao meu grupo de Estágio, apesar de nunca ter trabalhado directamente com o Marco e com a Diana, contava desenvolver relações positivas na busca daquilo que todos procuramos, um ano de sucesso, um ano de muito trabalho ao longo do qual, certamente, nos iremos apoiar uns aos outros. Ainda em relação aos meus colegas, esperava receber feedbacks relativamente às minhas atitudes, às minhas decisões, ajudando-me, também, a construir o meu caminho, dando contributos importantíssimos, adoptando um espírito crítico e construtivo. Da minha parte tentei “responder-lhes na mesma moeda”.

Posso afirmar, nesta altura do campeonato, que tive uma sorte imensa nos dois colegas que me calharam. São pessoas excepcionais, sempre dispostas a ajudar e a “espicaçar”, lutando, como meus aliados, nesta longa e “dura” batalha. Esperava que até ao final do processo e, de certa forma, ainda

espero ao longo da minha vida, que continuem a ser os colegas, amigos, que são, chamando-me a razão, quando a minha impulsividade me afasta dela, apoiando-me nos momentos menos bons, fazendo-me rir, trabalhar, ajudando-me a construir um eu pessoal e profissional melhor.

Falando ainda um pouco mais do meu núcleo de Estágio, tinha também uma expectativa positiva em relação à nossa Professora Cooperante, a Professora Laura Lopes. A primeira impressão que tive dela foi bastante positiva, demonstrando ser uma pessoa muito profissional, organizada, directa, interessada e disponível para nos ajudar sempre que seja possível. Esperava por isso, que todas estas suas características, aliadas à sua experiência profissional, contribuíssem para o meu crescimento, ajudando-me a construir um bom trabalho. À semelhança do que anteriormente referi, esperava também da sua parte receber feedbacks no sentido da correcção dos meus erros e da atenuação dos meus pontos mais fracos. Esperava que nos apoiasse e nos guiasse pelo caminho mais correcto, deixando-nos percorrê-lo pelos nossos próprios pés, estando sempre presente no caso de uma queda acentuada.

No que diz respeito à Professora Orientadora, a Professora Doutora Paula Queirós, posso afirmar que foi uma professora marcante durante o meu percurso académico. Considero-a uma excelente profissional, sendo muito competente e sempre disposta a colaborar e ajudar quem a procura. Nesse sentido, esperava que, nos orientasse e compreendesse durante todo o percurso, apontando-nos os pontos a melhorar e apoiando-nos nos momentos mais complicados.

Relativamente aos dois elementos que referi anteriormente, a Professora Cooperante e a Professora Orientadora, na verdade, estes dois elementos, pelo grau de sugestões/críticas à actuação do estagiário, pelo grau de acompanhamento proporcionado no decorrer do processo pedagógico, pelos espaços de reflexão/discussão criados nas reuniões, pela ajuda na construção de uma consciência profissional e pelo grau de amizade que se desenvolve ao longo de um ano lectivo, têm uma presença fundamental e um papel com grande peso no desenvolvimento do (a) Estudante-estagiário (a).

Por fim, mas não menos importante, surgiam as expectativas que tinha em relação aos alunos. Neste campo, no início do ano, “pintava o quadro” em tons um pouco cinzentos para que não viesse a sofrer nenhuma desilusão. Tinha ideia que iria encontrar bastantes alunos que, infelizmente, apresentariam dificuldade em compreender o papel importante da Educação Física na sua vida pessoal, social e desportiva, apresentando-se, na minha opinião, excessivas vezes, desmotivados. Considerava ainda que alguns alunos poderiam tentar testar a minha autoridade, a minha capacidade de liderança e o meu auto-controlo. Quanto aos alunos do 12º ano, turma que me foi atribuída, ao contrário do que tinha esperado, apresentaram-se motivados e trabalhadores, tendo, na sua maioria, gosto pela disciplina. Tinham como característica, no entanto, serem muito faladores e brincalhões, tendo sido minha esperança que estes comportamentos se fossem atenuando ao longo do ano, em situações de aula, continuando a apresentar-se motivados e empenhados.

Como súmula, não poderia deixar de referir que tenho, em última instância, como tinha, o objectivo de aprender a ensinar, não esqueci, e não esqueço, que o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas sobretudo porque sabe ensinar (Roldão, 2005). No fim deste ciclo, e desta experiência que foi, sem dúvida muito valiosa, espero tornar-me numa poetisa e conseguir passar a minha verdade.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3 Enquadramento da prática profissional

“Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.”

(Pacheco & Flores, 1999, p.45)

3.1 O conceito de EP, o seu contexto legal, institucional e funcional

Parece-me fundamental que exista um enquadramento do processo por mim vivido, para que se perceba um pouco mais das características legais, institucionais e funcionais do processo em que estou inserida pois elas justificam algumas das minhas decisões, fundamentam algumas das minhas convicções, guiam alguns dos meus caminhos.

A nível legal, sabemos que, segundo Matos (2010a), o EP é uma Unidade Curricular (UC) do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

A estrutura e funcionamento do EP regem-se pelos princípios decorrentes das orientações legais do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em consideração o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física. Sabemos ainda que o EP é superiormente enquadrado pela Comissão Científica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física, presidida pelo Director do Curso. A organização da UC é da responsabilidade do professor regente, em estreita relação com a Comissão

Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino.

No documento regulador do EP, Matos (2010a) indica-nos que o Estágio visa promover a integração do estudante no exercício da vida profissional de forma progressiva e guiada. Para isso, recorre-se ao ensino através da prática de ensino supervisionada (PES) num contexto mais próximo da realidade, para que o (a) Estudante-estagiário (a) comece a dar as primeiras passadas no longo caminho do Ser Professor, começando a contornar os primeiros obstáculos, aprendendo a lidar com as primeiras inofensivas quedas e também com as primeiras vitórias.

No que respeita ao contexto institucional, e conforme referimos anteriormente, sabemos que esta orientação da PES é realizada por um docente da FADEUP, que exerce a função de orientador, nomeado pelo órgão competente, mas também, por um professor cooperante, escolhido pela comissão científica, ouvido o professor regente da UC em questão.

Quanto ao funcionamento do EP, este decorre durante os terceiro e quarto semestres do 2º ciclo de estudos. As actividades iniciam-se no dia 1 de Setembro e prolongam-se até ao final do ano lectivo das Escolas básicas e secundárias onde se realiza o Estágio.

3.1.1 O papel de todos os intervenientes: O (A) Professor (a) Orientador (a), o (a) Professor (a) Cooperante e o (a) Estudante-estagiário (a).

Paralelamente a uma compreensão do processo em que estou inserida, em especial no meu caso atribulado nomeadamente no que diz respeito à percepção do papel da Professora Cooperante, pareceu-me pertinente discorrer sobre as funções, direitos e deveres dos intervenientes mais “directos” deste processo. Assim, irei fazer um resumo daquilo que se espera do (a) Orientador (a) e do (a) Professor (a) Cooperante, bem como do (a) Estudante-estagiário (a).

O (A) Orientador (a) e o (a) Professor (a) Cooperante

Estas duas figuras são as que possibilitam aquele que vimos ser um dos objectivos fundamentais do processo de Estágio, isto é, promover a integração do estudante no exercício da vida profissional de forma gradual e orientada.

Dessa forma, sabemos que, na opinião de Matos (2010a) o (a) Orientador (a) deve, para além de fazer cumprir o Regulamento do EP, auxiliar a concepção e a realização do PFI do (a) Estudante-estagiário (a), assim como do Relatório de Estágio, supervisionar a prática educativa dos Estudantes-estagiários (as) em todas as áreas de desempenho, observando aulas dos Estudantes-estagiários (as), reunindo com estes e com o (a) Professor (a) Cooperante, avaliando e aprovando o desempenho da PES e propor a classificação do (a) Estudante-estagiário (a).

No que toca ao (à) Professor (a) Cooperante, sabemos que este deverá cumprir com propósitos como os seguintes: programar as actividades do núcleo de EP ao longo do ano escolar, orientar os (as) estagiários (as) cooperativamente com o (a) Orientador (a) da FADEUP, cooperar na elaboração PFI dos estudantes do núcleo que supervisiona, elaborar o perfil inicial dos (as) Estudantes-estagiários (as), assim como apoiar, orientar e supervisionar estes últimos, nas actividades lectivas nas turmas atribuídas e em todas as actividades programadas pela Escola, promovendo a integração do (a) Estudante-estagiário (a) na comunidade. Para além disso, deverá dinamizar a actividade do núcleo de Estágio através de seminários, reuniões e outras iniciativas, bem como avaliar individualmente os (as) Estudantes-estagiários, elaborando o perfil inicial de cada um.

Tendo sendo presente que o EP visa, como já foi referido, segundo Matos (2010), a integração no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam, nos futuros docentes, um desempenho critico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão, então, a Orientação Pedagógica (OP) poderá ser um dos maiores contributos para que

os futuros professores caminhem na busca da competência profissional, caso cumpram todos os pressupostos anteriormente apresentados.

A OP assume-se como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didáctica, quer numa dimensão moral e pode ser definida, na perspectiva de Koster et al. (1998, p.80), como “um processo natural no qual uma pessoa mais habilitada e mais experiente, que assume o papel de modelo, mestre, responsável, encorajador, conselheiro e protector, ajuda as pessoas menos habilitadas ou menos experientes, com o propósito de promover o desenvolvimento profissional e pessoal”.

Ao analisarmos o processo de OP, e devido à realidade em que estive inserida, poderemos constatar que a Professora Cooperante, por ser o elemento que interage de forma mais directa e sistemática no dia-a-dia dos estagiários, no contexto Escola, deveria possuir uma enorme relevância no seu processo formativo. Hynes-Dusel (1999) identifica o (a) Professor (a) Cooperante como uma figura central no processo de Estágio e denomina-o “the most significant person”, uma vez que os (as) estagiários (as) passam mais tempo com ele do que com qualquer outro formador.

Albuquerque et al. (2008) referem-se ao (à) Professor (a) Cooperante como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o (a) estagiário (a) ao exame reflexivo dos actos pedagógicos e das relações estabelecidas. Deve, portanto, assumir-se como o (a) líder natural do grupo, não como protótipo a imitar, não com uma liderança imposta à força pelos meios mais desumanos, mas sim alguém que, pelo seu papel formador e mediador, assume a responsabilidade conjunta de dotar o (a) futuro (a) professor (a) da capacidade de questionar a sua prática e de encontrar as melhores soluções para os problemas com os quais se vai deparando.

Na minha opinião pessoal, tenho pena de não ter vivido esta realidade dourada, mas que para mim faz todo o sentido, onde a relação com a Professora Cooperante não foi de todo a melhor. Muito sinceramente, a

imagem que eu tinha e, apesar de tudo, continuo a ter daquele que deve ser o perfil do (a) Professor (a) Cooperante, que no parágrafo anterior fundamentei com bibliografia de apoio, não corresponde de todo à “tal figura (supostamente) mais importante” do meu processo.

Todavia, apesar de Griffin e Combs (2000) defenderem que, independentemente das suas crenças, uma boa relação é decisiva na preparação de novos professores, pois bons relacionamentos ajudam os (as) estagiários (as) a interiorizar estratégias, a descobrir habilidades motoras e a adquirir competência social.

Por outro lado, relacionamentos pobres ou inconscientes podem provocar nos (as) estagiários (as) frustração, surpresa e isolamento. Porém, é fundamental perceber que caso o (a) Estudante-estagiário (a) consiga ser superior e “sobreviver”, perdoem-me a força da palavra, o processo pode-se tornar muito rico. Não posso negar, nem tão pouco esquecer, que apesar de todas as tempestades, os desalentos, as surpresas desagradáveis, a situação conseguiu contribuir para um desenvolvimento positivo do meu ser pessoal e profissional pois “o que não nos mata, torna-nos mais fortes” (Nietzsche², s.d.).

Hoje, digo com orgulho e alegria, que consigo olhar para o processo com outros olhos e já consigo relativizar a maioria dos “episódios”, embora fique alguma tristeza e mágoa com muitas das situações geradas.

A esse nível, e fazendo o paralelo para a tão importante acção do Orientador, em especial no meu processo atribulado, considero que foi deveras importante a acção da Professora Doutora Paula Queirós, que exerceu com prontidão as suas funções, tendo-se constituído como factor importante na apaziguação de certas guerras, e por consequência na minha evolução como professora, neste processo que pressupunha o afastamento da condição de aluno e a transição para uma posição que se revela bem mais complexa e exigente, com a agravante de toda a situação anteriormente citada.

Com a colaboração com que sempre me brindou e com os momentos, que apesar de mais distante, promoveu o meu auto-trabalho, a minha luta, a minha busca, a minha reflexão, a minha conquista, pude, efectivamente, ir

² Nietzsche - foi um filólogo e influente filósofo alemão do século XIX

descobrimos e valorizando a importância de todo este processo, em consonância com todas as suas características.

O (A) Estudante-estagiário (a)

De acordo com Matos (2010), o (a) Estudante-estagiário (a), um dos intervenientes que mais “lucra” com este processo, tem como grande responsabilidade prestar serviço docente à Escola, conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem de uma turma (planeamento, realização e avaliação), conjuntamente com o (a) Professor (a) Cooperante, turma essa atribuída, no início do ano lectivo, ao (à) respectivo (a) Professor (a) Cooperante, sendo “emprestada” ao (à) Estudante-estagiário (a).

Para além disso, é responsável por cumprir mais algumas tarefas, como cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP, o que já por si é bastante abrangente, elaborar o seu PFI, participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola, bem como em sessões de natureza científica cultural e pedagógica, realizadas na Escola ou na Faculdade. Paralelamente devem elaborar e manter actualizado o portefólio do EP, assim como observar aulas regidas pelo (a) Professor (a) Cooperante e pelos (as) restantes Estudantes-estagiários (as), não esquecendo de assessorar os trabalhos de direcção de turma, de coordenação de grupo, de departamento de modo a percorrer os diferentes cargos e funções do professor, nomeadamente do professor de Educação Física.

Por fim, mas não menos importante, são responsáveis por elaborar e defender publicamente este documento, uma reflexão sobre um ano que se pretende que seja excelente do ponto de vista do ensino e aprendizagem.

Considero importante não deixar de referir que as competências profissionais associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, e desenvolvidas no EP, remetem ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de Agosto) e estão organizadas pelas diferentes áreas de desempenho:

I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: pressupõe-se a construção de uma estratégia de intervenção, orientadas por objectivos pedagógicos, que respeitem o conhecimento no ensino da Educação Física e que também possibilitem a condução, com eficácia pedagógica, do processo de educação e formação do aluno nas aulas.

II. Participação na Escola: Espera-se que contribua para a proclamação do sucesso educativo, no reforço do conhecimento do papel do professor de Educação Física na Escola, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. É assim a área onde estão englobadas todas as actividades de carácter não lectivo que procurarão integrar-me na Escola.

III. Relação com a comunidade: Esta é a área que, englobando actividades que contribuam para um conhecimento do meio regional e local, procura que exista uma compreensão e integração das componentes mais significativas da comunidade onde se insere a Escola.

IV. Desenvolvimento profissional: Tem em vista a percepção da necessidade do constante desenvolvimento profissional, partindo da reflexão (pretendendo-se proporcionar a criação de hábitos de investigação: reflexão – acção), da experiência, da investigação, entre outros recursos. Esta última área engloba actividades e vivências importantes para a construção da competência e identidade profissional.

3.2 O Ser Professor...

3.2.1 A minha perspectiva após uma pequena grande experiência.

*“Ser professor é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmã e avó,
é ser palhaço, estilhaço,
É ser ciência, paciência..
É ser informação,
É ser acção...”*

(Autor desconhecido, s.d.)

A minha caminhada foi longa, um processo de Estágio sem dúvida atribulado onde me senti cansada, desorientada, injustiçada inúmeras vezes, mas que, sem margens para dúvidas, me fez crescer, me guiou no sentido de perceber aquilo que eu pretendo para o meu futuro, pelo menos o mais próximo, possibilitando-me ainda conceber um conceito do “Ser Professor” com uma convicção muito pessoal, fruto daquilo que foram as minhas vivências.

Para abordar esta temática, na minha ainda verde opinião, parece-me que nada melhor do que começar com o poema de um autor desconhecido onde está espelhada, de forma muito nítida, aquela que foi a minha batalha, que está a culminar nesta etapa da minha formação.

Todavia, apesar de ter carregado uma pedra grande, quase tão grande como a de Sísifo³, “digo e grito de frente erguida e peito aberto e ufano: sou professor e tenho imenso orgulho nisso.” (Bento, 2010, p. 41)

Discorrer sobre o Ser Professor não é de toda tarefa fácil mas é, sem dúvida, fundamental que o indivíduo que o é, ou que o pretenda ser, tenha uma concepção sólida e estruturada acerca daquela que é ou será a sua profissão, podendo-a defender com unhas e dentes, mostrando a nossa grande

³ Sísifo desafiou os Deuses e, quando capturado, sofreu uma punição: para toda eternidade, ele teria de empurrar uma pedra até ao topo de uma montanha, mas quando ele estivesse quase a alcançar o topo da montanha, a pedra voltaria para baixo e ele teria que começar tudo de novo.

importância para a sociedade, espelhando o orgulho em pertencer aquela que, segundo Savater cit. por Bento (2010) é a corporação mais indispensável, mais esforçada e generosa, mais civilizadora de muitos que trabalham no sentido de suprir as exigências de um estado democrático.

Sobre o Ser Professor, muito haveria a dizer, até porque, tal como refere Alves (s.d.) “o professor não morre jamais”. Porém, e tentando fazer uma breve alusão ao que caracteriza a nossa profissão, sabemos que ser professor nunca foi fácil, pois durante séculos exigiu-se que o professor fosse um modelo de virtudes, e nos tempos mais recentes que desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos. Assim, a profissão do professor pode ser classificada como complexa, onde a incerteza e a ambiguidade das funções são o traço que melhor a define, sendo por isso um artista, um malabarista, um pintor, um escultor, etc..

Como já referi, a prática profissional do professor hoje é muito diferente do que era a prática tradicional. Nos dias que correm, para além da clássica transmissão de conhecimentos e comportamentos, ao professor é agora também requerida uma enorme panóplia de outras funções, em diferentes níveis de intervenção e de ordem maioritariamente psicossocial. Passou a ser crucial não só a existência da ligação professor – sala de aula, como, e mais ainda, a ligação professor – escola/comunidade educativa. Face às actuais mudanças da sociedade, o professor passou a ser visto como um orientador e/ou como um facilitador de aprendizagens; como um educador e/ou como um formador (perspectiva esta mais humanista). Um dos factores que mais contribuiu para esta alteração de papéis, foi o facto de a família ter reduzido as suas funções na contribuição para a educação pessoal dos seus filhos, tendo assim atribuído mais responsabilidades educativas à Escola e por conseguinte, aos professores.

Durante a sua prática pedagógica, surgem situações únicas, que exigem que possua conhecimentos profundos técnicos e científicos a par de uma capacidade de questionamentos e análise para a resolução dos respectivos problemas. É neste cenário, que se demonstra necessário que o professor tenha uma capacidade de observação, análise e investigação apurada, que

actualmente emerge o modelo dos “professores como práticos reflexivos” envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes, onde vão elaborando a sua própria concepção de ensino (Zeichner, 1993: p.18), sendo para mim uma premissa indispensável. Mais tarde, num outro capítulo, falarei sobre a importância da reflexão e voltarei a este tema, aprofundando-o com maior afinco.

Mas, num quadro não tão colorido, será uma profissão impossível, como já Freud a definia, e sustentada por um pessimismo constante, como Savater (2006) refere na sua “Carta à Professora”? Para mim não! Ser professor é de facto muito complexo, mas muito gratificante, prestigiante e, no meu ponto de vista, deveria carregar um optimismo e um positivismo de grande porte.

No entanto, como se explica esta complexidade? Cada vez mais, assistimos a um conceito de escola multicultural, onde os professores têm de estar preparados para uma maior diversificação cultural e étnica do público escolar, de onde surge também uma grande heterogeneidade dos saberes escolares, com uma renovação rápida desses saberes, aliada ao desenvolvimento de “escolas paralelas”, não esquecendo a “crise” de valores que muitas vezes se faz sentir.

O professor, não pode, portanto, sofrer de um daltonismo cultural, tal como Cortesão (1998) o caracteriza, correndo o risco de, caso adopte essa postura, estagnar e não evoluir mais como pessoa, como profissional competente, pois segundo Alçada Batista (2002) se nós entramos na humanidade pela cultura da tribo e se não pusermos essa cultura em questão, nem nós nem a humanidade progredirá.

Assim sendo, e tendo em conta todos os aspectos anteriormente referidos, a educação deve ser desenvolvida como um projecto antropológico, ou seja, a educação deve ter como elemento central das suas preocupações a pessoa humana, utilizando diferentes modelos e métodos pedagógicos (retirando e aproveitando o melhor de cada um deles), proporcionando uma pedagogia de valorização do indivíduo, devendo respeitar as diferenças de cada um dos seus actores, a sua cultura e os seus valores, possibilitando uma

igualdade diferenciada de possibilidades educativas, funcionando assim num clima desigual mas equitativo e justo.

Com base neste pressupostos, e partilhando da opinião de Bento (1995), a educação, em sentido restrito, significa uma acção que decorre entre, pelo menos, duas pessoas, o educando e o educador, com uma acção clara, definida e intencional por parte deste último, visando sempre um objectivo e onde ocorre a transmissão de conhecimentos, deve ter os seus objectivos de ensino claramente definidos.

Respondendo assim a uma parte da questão por mim formulada, considero que o educador deve ter sempre presentes os quatro pilares da educação, sendo que estes são de extrema relevância, orientado assim a educação à volta de quatro aprendizagens que são consideradas básicas e fundamentais. Esses quatro pilares, que ao longo da vida do educando se transformarão nos quatro pilares sustentadores da personalidade e conhecimento do próprio, são, segundo Delors (2001), aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

É ainda de extrema importância, termos presente que segundo Nóvoa (2008) o professor competente deve possuir conhecimento, sabendo bem aquilo que se ensina; cultura profissional, compreendendo os sentidos da instituição escolar, integrando-se numa profissão, conseguindo aprender com os colegas mais experientes; tacto pedagógico, possuindo uma forte capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar; saber trabalhar em equipa, colaborando com toda a comunidade e finalmente assumindo um *compromisso social*, não esquecendo a componente ética, dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.

Segundo Delors (2001), à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele, não descurando que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes,

lhes foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (Nóvoa, 2009, p.3). De facto, é importante conceber a educação como um todo, enfrentando a nossa era com uma concepção alargada deste conceito, revelando o tesouro, isto é, o potencial, que cada indivíduo esconde dentro de si. É também perante esta situação que deve surgir o optimismo que Savater (2006, p.25) refere como sendo fundamental estar presente em todos os professores, dizendo mesmo que “ (...) quem não queira molhar-se, deve abandonar a prática da natação; quem sinta repugnância pelo optimismo, deve deixar o ensino e não pretender pensar em que consiste a educação.”

Em jeito de conclusão desta breve reflexão, para mim, os principais objectivos da educação e, conseqüentemente, dos professores educadores, passe a redundância, devem ser, desde sempre, e em qualquer ciclo de ensino, conseguir proporcionar ao indivíduo, agente central do fenómeno educativo, vivências e oportunidades equitativas, numa “roubada” de Jorge Palma “terra dos sonhos onde toda a gente trata a gente toda por igual”⁴, com olhos postos aos quatro pilares de educação, nunca esquecendo que este é um ser individual, especial e único.

É fundamental que um dos ensinamentos de Freire (1983, p.34) não seja nunca perdido pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”. Existimos, enquanto professores, para que consigamos dar oportunidades aos outros de aprender, de sentirem que a sua vida faz sentido, e ao mesmo tempo, dotamos a nossa existência de sentido, libertando-nos a nós mesmos do “sufoco do desconhecimento” (Savater, cit. Bento 2010, p.43).

⁴ Excerto da música “Na terra dos sonhos” do álbum “Só” de Jorge Palma.

3.2.2 Ensino-aprendizagem ou ensino e aprendizagem?

“Ter consciência de nossa ignorância é o primeiro passo para a aprendizagem”

(André Moraes)

Esta temática surge, para além de uma curiosidade minha, devido à sua grande importância e centralidade no caminho que percorri este ano, sendo inegável a pertinência deste processo que conhecemos como processo de ensino-aprendizagem. Todavia, será que esta é uma relação biunívoca? Será que um conceito pressupõe o outro? Será que existe ensino sem aprendizagem? Será que só há aprendizagem quando há ensino?

Estas são questões que me alertam e que são alvo da minha reflexão, aquando da minha actuação como professora.

Bordenave & Pereira (1983), defendem que aprender não significa o mesmo que ensinar. Não discordo da posição anterior, porém, nada indica que os dois não tenham qualquer relação e, em boa verdade, a mim, parece-me existir uma relação forte entre os dois conceitos, uma vez que é nosso objectivo, enquanto educadores, promover aprendizagens nos nossos educandos.

Mas afinal o que se entende por aprendizagem? E por ensino? Parece-me interessante discorrer um pouco sobre os dois conceitos.

Segundo Piaget cit por Bordenave & Pereira (1983), a aprendizagem tem como base o pensamento. Sabemos ainda que aprendizagem pressupõe uma “modificação permanente na disposição ou na capacidade do homem, ocorrida como um resultado da sua actividade e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento e maturação ou a outras causas tais como: doença, mutações genéticas, etc.”. (Bordenave & Pereira, 1983, p.38).

Aprender é, segundo os mesmos autores, um processo que ocorre centrado no aluno e que ocorre caso este esteja disponível para tal. Porém, questiono-me, será que o professor não tem influência neste campo? Sim, para

mim tem e muito. Posteriormente, escreverei sobre a relação pedagógica como impulsionador de um bom desenvolvimento do aluno, uma vez que me parece que o professor tem uma acção preponderante no processo dos seus alunos.

Por seu turno, Bordenave & Pereira (1983, p.56), sobre o ensino, afirmam que este é um “processo deliberado de facilitar que outra pessoa ou pessoas aprendam e cresçam intelectualmente e moralmente, fornecendo-lhes situações planeadas de tal modo que os aprendizes vivam as experiências necessárias para que se produzam neles as modificações desejadas, de uma maneira mais ou menos estável”.

Tendo em conta os pontos de vista aqui apresentados, parece-me possível tirar a ilação que o ensino e aprendizagem tem uma relação directa, sem, no entanto, esquecer que um não pressupõe necessariamente o outro. Então a resposta à minha questão inicialmente levantada, apesar de pertinente, parece-me possível deixá-la como tema de reflexão e de alerta para que, mais do que uma mera formalidade de escrita (onde as duas formas me parecem ser aceitáveis, apesar da polémica que em torno delas se possa gerar), o professor, enquanto educador nunca se esqueça que ao ensinar tem como objectivo a aprendizagem do seu discente. Sugiro então que nunca caia no esquecimento a seguinte frase “ Diz-me, e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrar-me-ei; envolve-me, e eu aprenderei.” (autor desconhecido, s.d.a)

Concluo então, acreditando que “processo de ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interacções comportamentais entre professores e alunos.” (Kubo & Botomé, 2001, p.1). Assim, os autores referem que mais do que “ensino” e “aprendizagem”, entendidos como processos independentes da acção humana, existem e devem ser considerados os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”, numa acção conjunta e complexa onde o entusiasmo, a dedicação e a paixão dos intervenientes deve ser grande.

3.2.3 A voz como um instrumento de trabalho

3.2.3.1 Os problemas de voz. Que estratégias?

“A classe profissional dos professores é uma das mais acometidas pelas disfonias, tendo com causas tanto a jornada de trabalho, que geralmente é extensa, como também a falta de conhecimento de técnicas vocais apropriadas. Os indivíduos disfônicos apresentam sintomas de fadiga vocal, cansaço físico, rouquidão, voz de qualidade abafada ou estridente, tensões na região cervical e até mesmo problemas posturais”

(Fabron & Omote, 2000, p.10)

“A docência é uma das profissões com maior incidência de alterações vocais. Essas alterações afectam a vida pessoal, social e, sobretudo, a vida profissional, causando ansiedade e angústia.” (Almeida, 2000, p.8). De facto, já verifiquei esta afirmação, tendo passado por momentos graves de tristeza, ansiedade, angústia, desmotivação. O ano passado, após vários exames, foi-me diagnosticado um quisto nas cordas vocais que me provoca rouquidão permanente, diminuindo a minha capacidade vocal em larga escala. Confesso que, receber esta notícia nas vésperas de um ano onde a voz iria ser tão necessária, o ano de Estágio, foi complicado.

Todavia, com muito apoio e algumas pesquisas, uma vez que esta temática começou a despertar o meu interesse, foi possível compreender um pouco melhor a minha situação, bem como conseguir arranjar algumas estratégias para conseguir comunicar quando a voz me falhasse, assim como meios para a preservar, ou o que resta dela. É importante não esquecer que “o modo como um professor se posiciona culturalmente, socialmente e afectivamente condicionam a sua prática pedagógica” (Castro, s.d., p.5)

Desta forma, e inserida naquela que foi a minha realidade de um ano na Escola, a desempenhar a profissão de professora, na qual um dos seus fortes instrumentos de trabalho é a voz, pareceu-me extremamente importante e interessante debater esta problemática, neste capítulo.

Pelos motivos que anteriormente referi, em especial o facto de os professores usarem a voz como meio de transmissão, com a agravante do

professor de Educação Física, muitas vezes, trabalhar em situações adversas como locais com má acústica, com muito barulho (bolas a bater, música alta, etc.), existe ainda grande falta de informação por nossa parte em relação ao uso e aos cuidados básicos a ter com a voz. Deixo, desde já, e quase em jeito de provocação, a minha questão: porque não existir uma UC destinada à abordagem desta temática que apesar de ainda pouco conhecida se assume como tão importante?

Infelizmente, e falando por experiência própria, o professor só começa a perceber a real importância que a voz tem na sua vida pessoal e profissional, bem como os cuidados que deveriam ser tomados com esta, quando já é tarde de mais, quando já desenvolveu uma patologia que, por vezes, tem dificuldade em regredir.

Segundo Vieira (1996), nem todos os indivíduos podem ter voz forte; insistir em falar alto se não existir uma boa preparação dos órgãos vocais e respiratórios, irá resultar numa contracção exagerada da laringe (cordas vocais) quase sempre acompanhada de uma passagem violenta do ar nas cordas vocais actuando como um abrasivo. Posteriormente, surgem lesões mais ou menos graves como nódulos, pólipos ou mesmo quistos, sendo este último, o meu caso, o responsável pela minha rouquidão.

Segundo Almeida (2000), a voz é produzida pela vibração das pregas vocais. Durante a expiração as pregas vocais aproximam-se em toda sua extensão, resultando num fechamento glótico e consequente aumento da pressão aérea subglótica. Estas duas forças opostas resultam na vibração das pregas vocais.

Sabemos ainda que é comum encontrarmos professores com um descontrolo entre a respiração e a fala, sendo que este foi o meu caso durante muito tempo e “o conflito entre as necessidades fisiológicas e as exigências da fala pelo ar que causa o uso incorrecto do mecanismo vocal” (Boone, 1994, p.176).

Na opinião de Almeida (2000), baseando-se em alguns estudos previamente realizados na área da saúde vocal, é possível afirmar que a voz do professor pode ser susceptível a diferentes interferências, nomeadamente, o

mau uso vocal, caracterizado por abusos; condições climatéricas; vícios; alimentação; problemas hormonais; distúrbios respiratórios e/ou insuficiente hidratação.

Desta forma, e começando a entrar nas estratégias e nos cuidados que o professor deve procurar ter com o seu aparelho vocal, no entendimento de Almeida (2000), relativamente às diferentes problemáticas em cima referidas, o docente deverá ter as seguintes preocupações:

- ✓ Colocar correctamente a sua voz;
- ✓ Falar de acordo com o ambiente em que se encontra, aproximando-se dos alunos caso necessário;
- ✓ Falar calmamente, evitando o desgaste vocal;
- ✓ Não berrar... assobiar ou apitar;
- ✓ Evitar diferenças climatéricas abruptas;
- ✓ Evitar a ingestão de bebidas extremamente quentes e/ou frias;
- ✓ Não falar em ambiente muito secos durante períodos de tempo longos;
- ✓ Evitar a exposição ao tabaco;
- ✓ Evitar o consumo de bebidas alcoólicas;
- ✓ Beber água com frequência (manter-se hidratado);
- ✓ Evitar comer alguns alimentos como: leite e derivados e chocolate antes de leccionar;
- ✓ Evitar consumir citrinos;
- ✓ Evitar ingerir bebidas gaseificadas.

Contudo, como é possível imaginar, em especial no professor de Educação Física, não podemos falar em voz, nem em comunicação, sem nos preocuparmos com o que nossa expressão corporal está a dizer. A voz transmite os sentimentos e atinge os ouvintes directamente, proporcionando-lhes sensações de prazer ou desprazer, interesse ou desinteresse. Dessa forma, o orador deve transmitir através de seus gestos, da sua postura e da sua voz um entusiasmo que envolva os seus ouvintes.

Posto isto, é fundamental ter presente que uma boa expressão corporal pode ajudar, e muito, a transmissão dos conhecimentos aos alunos. Assim, esta foi uma das estratégias que utilizei, aproveitando a minha expressividade e criatividade para, por vezes, mediante as situações e o estado da minha voz, comunicar com os meus alunos tendo, muitas vezes, estabelecido códigos visuais para determinados momentos, aos quais eles reagiam rapidamente.

Polito (1996) descreve que, como recurso didáctico para poupar a voz, quanto maior a sala, sendo que no nosso caso, o pavilhão era “gigante”, os gestos deverão ser utilizados, enfatizando o que o professor achar necessário dentro do conteúdo a ser passado. Porém, o mesmo autor salienta que os gestos devem ser apenas indicados, usados para reforçar o que o professor deseja, ao invés de usar a voz para tal, alertando para o facto de que muitos gestos podem acabar por tirar a atenção do aluno.

Concluindo, os profissionais que trabalham utilizando a voz excessivamente, como é o caso dos professores de Educação Física, necessitam aprender a tirar o máximo proveito do seu potencial vocal, sob pena de alterar ou comprometer seu delicado aparelho vocal por não adopção das técnicas vocais apropriadas. Foi com base no meu problema e com a consciência (quase forçada) de que a minha voz é fundamental e necessita de muito “carinho”, que tive algumas aulas de canto e de terapia da fala, onde me ensinaram exercícios e técnicas para utilizar antes de leccionar, sendo que, apesar de não ter tido o cenário perfeito contribuíram positivamente para o desenvolver do meu processo.

Não posso deixar de alertar futuros profissionais que possam vir a deparar-se com esta problemática que deverão ter muito cuidado com a sua voz e que a terapia da fala, que é quase sempre a modalidade de tratamento escolhida para pacientes com distúrbios vocais que se originam de comportamentos que foram identificados como mau uso ou abuso do mecanismo laríngeo, é uma boa estratégia de resolução do problema. É fundamental perceber que o principal objectivo da terapia vocal é restabelecer a melhor voz possível para estes pacientes (Colton & Casper, 1996), uma voz

que será funcional para o exercício profissional e para a comunicação em geral.

3.2.4 A importância da (boa) relação professor-aluno. A afectividade pedagógica e a sua relação com a motivação do aluno e do próprio professor.

“... Depressa viram que os meninos trabalhavam muito melhor quando se sentiam amados e que o afecto era a única maneira de comunicar com eles...”

(Allende cit. por Sêco, 1997, p. 11)

Em primeiro lugar, penso ser fundamental referir que “ os estados mentais que se caracterizam pelos sentimentos e pelas emoções denominam-se estados afectivos” (Kelly cit. por Sêco, 1997, p.62), não esquecendo que a afectividade não é mais do que o conjunto de todas essas emoções e sentimentos que o ser humano tem possibilidade de experimentar ao longo da sua via. A afectividade é, portanto, um termo polissémico, que adquire vários significados. No entanto, a empatia, a amizade, a relação de cuidado, o apego, o amor são os seus principais traços caracterizadores.

Relativamente à concepção da relação pedagógica *sabemos que esta* ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado cit. por Amado, Freire, Carvalho e André, 2009, p.77). Por seu turno, a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “acto pedagógico” (portanto, num processo de ensino e de aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) (Estrela, cit por Amado, Freire, Carvalho e André, 2009, p.77).

No ensino tradicional, sabemos que a educação era mais baseada no controlo do que no afecto e no autoritarismo, em detrimento da colaboração.

Hoje em dia, as nossas Escolas continuam a preocupam-se principalmente com o conhecimento intelectual relegando para segundo plano o domínio emocional. No entanto, o aprofundamento e entendimento da prática da afectividade tem vindo a ganhar corpo e espaço e, devido aos diversos estudos e avanços do tema, são conhecidas diversas vantagens que advêm de uma relação pedagógica carregada de afectividade, onde o sentimento e a razão estão interligados.

Gostaria, após esta breve referência ao tema central deste ponto e ao seu estado face à educação, de explicar o porquê de este assunto aparecer no meu Relatório de Estágio pois a sua razão, como poderemos ver, vai um pouco para além da importância que esta temática tem no ensino em geral.

De facto, é inegável a sua importância na concepção de ensino, uma vez que esta relação professor-aluno pode ser crucial no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e, para além disso, em alguns estudos sobre as necessidades da formação dos professores, este foi um dos domínios mais referenciados, sendo que segundo Ribeiro (2006), existe unanimidade no testemunho de vários profissionais relativamente à falta de preparo para o exercício da profissão.

Este último reconhece que, nos programas de formação, o desenvolvimento da competência afectiva na relação educativa aparece pouca referenciada e de forma pouco explícita.

Considero que, de certa forma, o mesmo sucedeu ao longo da minha formação académica, onde a importância dedicada a esta temática foi praticamente inexistente, exceptuando no trabalho na metodologia, que devido à área especial que escolhi, senti mais abordadas as questões da relação pedagógica. É da minha opinião que, apesar das disciplinas orientadas para o ensino, focando especialmente a didáctica geral e as didácticas específicas, que assumiram o papel de maior relevo na preparação das tarefas a desempenhar na actividade docente, embora, tenha conseguido aplicar muito de outras cadeiras quer da licenciatura quer do mestrado naquela que foi a minha primeira “viagem” pela minha profissão, pouco se fala acerca da relação

professor-aluno, pelo que penso que as questões relativas ao domínio da relação pedagógica são pouco destacadas.

Não obstante esta lacuna, a verdade é que a forma como o professor e o aluno se envolvem e interagem, condiciona e tem implicações directas na prática de ensino. Por conseguinte, nesta minha primeira experiência profissional penso ter sido importante, estar dotada de uma série de ferramentas que me permitiram agir e lidar com o meu grupo de alunos e a minha turma, que em alguns aspectos foi “osso duro de roer”. Contudo, tal como referi, apesar da grande importância desta temática, pareceu-me pertinente incluir este capítulo aqui, também devido aquilo que fui vivendo este ano, onde senti um vazio nesta relação professor-aluno.

É fundamental não esquecer que vivi uma dualidade de papéis e se num dos papéis (enquanto professora) senti que fui gradualmente construindo uma relação professor-aluno bastante positiva, noutra dos papéis (enquanto aluna), o cenário já não foi o mesmo e apesar de o ano ter acabado relativamente calmo, haveria muita coisa que eu gostava que tivesse sido de outra forma. Assim sendo, e conforme aleguei há pouco, esta temática tem, para mim, uma importância muito maior do que apenas para o ensino em geral, pois em muitas fases do meu processo senti falta desta tal boa, ou até mesmo só, relação pedagógica positiva para o meu desenvolvimento, para a minha motivação, com a pessoa que mais tempo esteve envolvida no processo, isto é, a Professora Cooperante.

Ensinar envolve uma actividade inter-pessoal que pressupõe um processo intencional e específico numa relação recíproca entre os seus intervenientes, o professor e os alunos, tendo por fim objectivos educacionais e humanos (Amado, 2005). Dado que o aluno é o principal alvo da nossa acção pedagógica, e segundo Fernandes (1990, p.22), “a transmissão do saber abarca um processo de interacção aluno/professor”. O espaço de aula é, por isso, um local onde para além de conflitos, existe interacção natural entre o professor e os alunos, sendo que os conflitos podem ser provocado por qualquer um dos intervenientes, e são repletos de significado.

Referindo-me ao papel tão importante que tive enquanto aluna, é com tristeza que refiro que o quadro foi muitas vezes cinzento, onde a relação pedagógica entre mim e aquela que seria a minha luz, a minha guia, foi muitas vezes inexistente ou mesmo má. Assim sendo, passei momentos bastante complicados onde a motivação era inexistente a vontade de desistir era grande.

Partilho da opinião de que a forma como o professor gere as emoções e o significado conferido às palavras do seu discurso contribui para que haja uma melhor captação da mensagem. Quando o professor utiliza um discurso claro, tranquilo, de reforço, sem agredir o outro, conseguirá que o aluno sinta os sinais de confiança e entusiasmo que são transmitidos. O professor como autoridade no plano cognitivo, moral e afectivo deve interagir com justiça, não se limitando ao respeito pelas regras, mas também a actuar com cordialidade e reconhecimento do outro.

Foram estes aspectos que penso terem faltado para não levar comigo nenhum sentimento menos bom em relação a este ano, acreditando que, a estratégia que foi usada comigo, provavelmente, não será por mim utilizada, no estabelecimento das minhas futuras relações pedagógicas.

Parece ser consensual que aprendemos mais e melhor se a aprendizagem decorrer num clima de confiança, de incentivo, de apoio e auto-conhecimento, onde o professor adopta uma postura de abertura, de flexibilidade, de carinho, de afecto, de tolerância, conseguindo estabelecer relações de cordialidade e respeito dentro dos limites de referência, provocando um maior e melhor desenvolvimentos dos seus atributos e competências.

Considero fundamental referir que, na minha humilde opinião, a existência de afectividade não é sinónimo de falta de exigência, antes pelo contrário, numa relação pedagógica o respeito que deverá ser exigido e estar sempre presente é a trave de balizamento para o bom relacionamento, onde o clima de confiança deve ser bem evidente. No meu entender, é da responsabilidade do professor fazer cumprir a missão de ceder ao pupilo um clima deste género. Acredito que mediante este cenário, talvez utópico, permita

ao próprio professor uma motivação acrescida, tornando as suas tarefas bastante mais agradáveis e acessíveis.

Definitivamente, não foi esta a minha realidade, tendo assistido a uma realidade contrária aquela que assenta nas minhas convicções e ideais. Porém, é inevitável referir que, dessa relação difícil e tempestuosa, retirei vários ensinamentos positivos, tendo, a mesma, contribuído para o desenvolvimento da minha auto-gestão, do desenvolvimento da minha inteligência emocional, entre outros aspectos.

Viajando agora até ao papel que tive enquanto professora, onde procurei fazer vingar os meus ideais, os meus frutos de pesquisas e reflexões sobre diversos temas, relembro com carinho e saudade algumas frases das minhas reflexões:

“(...) Dessa forma, tenho alguns pontos negativos a apontar, como por exemplo, o facto de demorar muito tempo a organizar a turma e a conseguir calá-los para que me fizesse ouvir. Penso que esta será uma das minhas grandes batalhas, pois a turma aparenta ser muito unida e faladora. Ainda não sei ao certo quais serão as melhores estratégias para reduzir ou “extinguir” este género de comportamentos mas irei, certamente, ao longo das aulas tentando perceber qual a melhor forma para o fazer. (...)” (reflexão da aula nº 2 (RA2))

“(...) Os alunos encontravam-se um pouco agitados, estando muito conversadores e distraídos o que dificultou um pouco o arrancar da aula, sendo que eu me senti um pouco triste e desanimada pois situações como esta têm acontecido com menor frequência, apesar das características da turma. Porém, voltaram-se a ouvir “Txiu que a prof. quer falar”, “Calate”, o que, de certa forma, não me deixou esquecer o meu melhor controlo da turma, bem como uma maior cumplicidade e

confiança por parte dos alunos que reconhecem mais facilmente a minha autoridade.(...)" (RA42)

" (...) As aulas estão a chegar ao fim e a saudade já começa a apertar. Hoje foi o DIA, hoje saí da aula realizada."
(RA61)

Que diferença! Que evolução! Que conquista! Que grande alegria! Acredito vivamente que esta evolução surgiu com base no estabelecimento de uma boa relação professora-alunos, uma relação de confiança, uma relação de respeito, onde a minha liderança foi conquistada e não imposta.

Para Ribeiro (2006) os professores preocupados com a aprendizagem e o sucesso escolar dos seus alunos, tentando perceber o aluno na sua totalidade e complexidade, como sujeito activo portador tanto de problemas como de potencialidades, são aqueles que obtêm melhores resultados.

Colocando-me agora na ainda minha posição de também aluna, é importante, para mim, ver o professor como alguém comprometido e envolvido com a acção que realiza, manifestando interesse, preocupação e partilha de sentimentos e ideias, e não apenas o professor que se limita a transmitir teorias e determinados conhecimentos, afirmando com brio que foi por isto que eu lutei, foi este o trilho que procurei seguir.

Não me esquecerei jamais que quando falamos em êxito escolar, este parece estar dependente quer de aspectos intelectuais quer de aspectos afectivos (Carvalho, 2007), sendo que diversos estudos demonstram que aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são coroados de êxito. Esta dimensão veio reforçar que é indispensável o investimento em condições afectivas favoráveis, para que se verifique aprendizagem de conteúdos, a par de uma educação integral do aluno (Vygotsky, 1998; Damásio, 2000). Eram estas algumas das minhas expectativas para o meu processo, e é com pena que digo que apenas numa das personagens, as consegui alcançar.

Posto isto, recordo que um dos meus objectivos pessoais que tinha definido para este ano lectivo prendia-se com esta questão, procurando criar um clima óptimo de aprendizagem, com vista a obter uma excelente relação com os alunos, considerando que foi cumprido.

Não tenho agora dúvidas que a forma de ser e estar do professor está directamente relacionada com o maior ou menor interesse que conseguimos despertar no aluno, influenciando directamente a sua aprendizagem.

Segundo Amado (2001, p.345) os alunos, conhecendo bem os seus professores, elaboram uma espécie de tipologia que lhes permite regular os próprios comportamentos face ao estilo que naqueles predomina: “há, assim, a este respeito pelo menos três tipos de professores: aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada; aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar; aqueles com quem nunca se pode brincar”. Naturalmente que o meu objectivo é continuar a fazer cumprir a segunda afirmação.

3.2.5 O EP como o caminho para a construção de um bom Ser Professor

"O conhecimento é um tesouro, mas a prática é a chave para obtê-lo."

(Thomas Fuller)

Segundo Cunha (2008, p.94), no Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra “formação” significa “acto ou efeito de formar ou de se formar; disposição, instituição, formatura.”

A formação, na minha óptica, é um processo e esta minha etapa representa uma das primeiras fases da minha, espero eu, longa formação. O Estágio foi então uma das etapas iniciais da minha vida enquanto professora, sendo que, e não desvalorizando as restantes fases, considero que foi e será uma das etapas que mais gravada na minha memória ficará, até porque penso que as ideias que desenvolvi ao longo deste ano irão exercer uma influência permanente e decisiva nas minhas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando actuar novamente como professora de Educação

Física. Existirão coisas que farei igual e outras que adaptarei fruto daquilo que já vivenciei.

Segundo Ponte et al. (2000, p.13), existe a necessidade de melhorar qualitativamente a formação dos professores. Os mesmos autores descrevem a formação inicial como um momento que “deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais”. Neste sentido, o Estágio surge como uma componente que, sendo prática, é integradora de todos os saberes e decisiva para uma formação de qualidade, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo pela supervisão (Ponte et. al., 2000; Francisco et. al., 2004).

Uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional, inculcada no EP.

Gori (s.d.) assumia o Estágio como sendo um elemento muito importante na preparação profissional, incentivando e “obrigando” a uma articulação entre a teoria e a prática, sendo que os Estudantes-estagiários, para além de serem avaliados, percorrem um longo caminho de aprendizagem. Também Santos (1991) reforça que o Estágio tem uma importância primordial na formação do professor por se constituir um espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo académico.

Na verdade, os primeiros anos de prática do professor e principalmente, no ano de EP, tal como eu vivi este ano, vive-se um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. A entrada na carreira docente para Gonçalves cit. Gori (s.d.) varia entre uma luta pela sobrevivência, causada pelo choque da realidade, e a euforia da descoberta de um mundo novo e aliciante. Huberman (1992) diz assim que a sobrevivência e a descoberta são vividos em paralelo e é o segundo que permite ultrapassar o primeiro.

Sanches & Silva (1998, p.81) dizem que “aprender a ensinar significa implicar-se num processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões, de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas até então desconhecidos dos recém – chegados ao ensino. De facto, eu senti e vivi isso:

“A sexta aula foi para mim negra! Muitas situações ocorreram nesta aula e eu perdi o meu auto-controlo tendo chegado ao final da aula com uma sensação de frustração enorme. (...) Seguidamente, e até ao final da aula, senti-me demasiado perdida. “ (RA6)

“O exercício 4, um exercício novo e inventado por mim, foi uma grande surpresa.” (RA13)

“Hoje, à semelhança da aula de judo, senti, inicialmente, da parte dos alunos pouca receptividade, o que me começou a deixar um pouco nervosa. No entanto, respirei fundo e acreditem fielmente que eles iam achar a aula divertida. Desta forma, senti-me novamente completamente enraizada no processo e na minha turma, o que a mim me dá uma grande satisfação profissional e sobretudo pessoal.” (RA24)

Deparei-me com uma variedade de problemas práticos a resolver – como preparar as aulas, que relação ter com os alunos, como os controlar, como me enquadrar num mundo que apesar de não ser novo era tão surpreendente para mim.

Como resolvi toda esta panóplia de questões que iam saltitando dentro de mim? Qual a melhor solução? Seguir uma receita? Não! Esta última não seria com toda a certeza.

Assim, pareceu-me necessário encontrar um estilo, definir-me enquanto profissional, procurar o meu EU, conseguindo um equilíbrio entre o lado profissional e o pessoal, cumprindo e aceitando determinadas directivas, sem perder a minha identidade, sem ir contra os meus valores.

Marcelo (1998, p.55) refere-se ao Estágio como sendo um período de indução, dizendo que, durante este, os professores devem realizar a transição de estudantes para professores. Este afirma que “nele surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competências profissionais adequadas num breve período de tempo”. Para este autor, trata-se de “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal” (p. 54).

Mas, questiono-me, de que forma pode o EP contribuir para a construção do bom Ser Professor?

Antes de responder a esta questão, parece-me fundamental a definição daquilo que entendo por bom professor. Julgo que definir o bom professor é uma tarefa complicada, difícil de concretizar. Contudo, na bibliografia podemos encontrar diversas concepções pois segundo Formosinho (1997), em função dos diferentes contextos encontrados também diferente será a definição do conceito tão desejado.

Apesar das diferentes opiniões, considero que os bons professores deverão revelar-se psicologicamente equilibrados, emocionalmente estáveis, sociais e interessados pelos alunos. Partilho então da opinião de Cortesão (1982) que defende que é importante que o docente seja capaz de teorizar as suas práticas e comunicá-las aos outros, intervindo e interagindo junto da comunidade, tornando-se num professor completo com a preocupação de actuar nos mais variados contextos da acção educativa. Todavia, Bento (1989) reforça que é fundamental que o professor possua um conhecimento científico e pedagógico do conteúdo da matéria, sendo que esta tem de ser escolhida, planeada, preparada e transmitida de forma clara e perceptível para os alunos.

Por outro lado Jesus cit. por Cunha (2008, p.83) “salienta a importância do alargamento do leque de competências e de perspectivas do professor, proporcionando-lhe flexibilidade, abertura ao imprevisto, deixando-o decidir como actuar, tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas e

da sua própria personalidade”. A mim, só desta forma, me parece ser possível encontrar o tal bom professor ponderado, estável, social e interessado.

Paralelamente, Gori (s.d.) constatou que a formação inicial de professores aparece como um forte elemento influenciador da prática docente.

Relativamente à afirmação anterior, posso dizer que partilho da mesma ideia e é fundamental não esquecer que na perspectiva de Marcon et al. (2007), a adopção de referências orientadoras para a formação de professores e a integração em experiências práticas pedagógicas ao longo da formação inicial visam a construção e desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Neste mesmo sentido, Marcon et al. (2007) mencionam que a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar do professor em formação, e não mais como um aluno, juntamente com a utilização das actividades de prática pedagógica nas aulas leccionadas durante o EP na área da Educação Física, são apresentados como factores determinantes para alcançar os objectivos estabelecidos para a formação inicial. A realização dessas práticas visa o desenvolvimento das competências pedagógicas e, fundamentalmente, oferecer ao estagiário o contacto com a realidade da sua profissão. Assim sendo, o professor em formação poderá direccionar a sua formação no sentido de atender às suas principais dificuldades, sejam elas práticas ou teóricas e, ao participar em actividades que se aproximam do exercício docente, o estudante-professor, por suas próprias experiências e com a orientação e acompanhamento dos seus formadores, poderá construir as suas concepções sobre o ensino.

Desta forma, parece-me que o EP pode contribuir em larga escala para a construção daquele modelo, segundo Cunha (2008), difícil de encontrar mas tão necessário, que é o protótipo do bom professor.

3.3 A Escola actual – O papel da Educação Física

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o Mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.”*

(Luís Vaz de Camões)

Ser Professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão e conhecer o seu envolvimento da forma mais completa possível.

Parece-me fundamental que exista neste documento, que espelha a minha reflexão de um ano atribulado e muito marcante, que exista um capítulo destinado à reflexão de uma temática tão importante. Irei então discorrer um pouco sobre a evolução do conceito de Escola e do papel de Educação Física até aos dias de hoje.

No passado, a família era considerada a principal responsável pela formação das crianças e a Escola era apenas entendida como uma instituição complementar, onde eram transmitidos alguns conhecimentos gerais, classificados com uma menor importância.

A Escola era, assim, vista como um espaço onde a socialização era praticamente inexistente. Todavia, com o avançar do tempo, o panorama escolar foi sendo configurado para um quadro de referência e de excelência mais alargado.

Actualmente, a Escola assume-se como um espaço educativo, cuja principal função é possibilitar ao aluno o acesso à construção do saber, o conhecer e também o aprender a conhecer e, uma vez que a transmissão do conhecimento surge de uma interacção entre pessoas, a Escola “mostra” o seu potencial papel socializador, ao contrário do que se acreditava anteriormente. Logo, este é um local privilegiado onde a partilha e o confronto são traços caracterizadores da sua realidade, ou seja, é um local onde os princípios anteriores são constantes entre alunos, professores, funcionários e pais, sendo um espaço de eleição para a transmissão, modelação e criação de valores, sabedorias, competências e culturas.

Assistimos então a uma Escola multicultural, onde a interacção entre toda a comunidade escolar é crucial para a transmissão de experiências e conhecimento, misturando-se diferentes valores, vivências, concepções, culturas, crenças e relações sociais, elevando o quotidiano escolar para uma complexa e enriquecedora estrutura de conhecimentos e sujeitos. Assim sendo, percebemos o porquê de não ser aceitável a existência de professores daltónicos culturalmente, tal como referido por mim anteriormente e definido por Cortesão (1998).

Esperam-se então professores “prático reflexivos” (Zeichner, 1993, p.18) que se envolvam em processos constantes de construção e desconstrução de saberes, elaborando a sua própria concepção de ensino, aplicando as suas crenças de forma positiva, sendo que é este o caminho que eu começo orgulhosamente a percorrer.

Posto isto, sabemos que a acentuação da imagem da docência como profissão, resultado do ultrapassar de ideias redutoras, tem sido cada vez mais visível e com o grau de importância mais notório. E se, tal como já referi, ser professor nunca foi tarefa fácil e durante séculos se exigiu que o professor fosse um modelo de virtudes, e mais recentemente que desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos, é-me possível classificar a profissão do professor como muito complexa, onde a incerteza, a ambiguidade das funções são o traço que melhor a define. Esta é a Escola que temos HOJE. Uma Escola de instabilidade, uma Escola de incerteza, uma Escola de mudança!!!

Se assistimos a esta Escola em permanente mudança, o professor não pode abrandar nesta corrida. Por isso, “hoje é inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos desafios de inovação e desenvolvimento pessoal e profissional” (Gonçalves, 2009, p.25).

Nesta linha de pensamento Rodrigues (2009) considera que o professor aprende a sua profissão no seu contexto de trabalho, a sala de aula, durante todo o seu processo, ao longo da vida.

O professor nos tempos de hoje procura ser um professor intelectual, investigador e de prática reflexiva, apelando à capacidade de construir saberes

a partir da experiência analisada; à capacidade de aprender com e no ensino e não de aprender apenas a ensinar; à capacidade de escolher de forma responsável e autónoma, respeitando um conjunto de valores eticamente profissionais.

“Os professores são elementos importantes no desenvolvimento social e pessoal dos jovens. Espera-se deles o exercício das suas funções de formador, transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de reflectir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja característica primeira será a sua mutação constante” (Oliveira & Oliveira, 1996, p.26). Assim, o professor é entendido como um formador por excelência, sendo um elemento responsável na formação e desenvolvimento dos alunos.

Segundo Silva (2009), o professor só conseguirá responder às múltiplas tarefas se compreender e envolver-se no contexto global de ser professor, com todas as suas especificidades. Nesta medida, o papel do professor não se poderá limitar a uma comunicação unilateral com os seus alunos, mas sim assumir um papel mais activo e criativo, para que a educação decorra numa acção cooperativa e onde exista espaço para a criatividade de ambas as partes

Atenção que, esta criatividade, para mim, assume-se como fundamental também para combater aquela que foi uma das minhas preocupações durante este ano lectivo, isto é, como lidar com a constante repetição de matérias dadas? Como lidar com a sensação de impotência ao pensar que vou estar constantemente a re-iniciar a leccionação das mesmas matérias? Estas questões, pessoalmente, mexem bastante comigo, pois alteram a minha motivação com grande significância, sendo que, posteriormente, aquando do tratamento das questões da realização da prática irei debruçar-me com mais afinco sobre este problema.

Não podia, porém, deixar o alerta... Professores dinâmicos, actuais, atentos, com lentes limpas e sintonizadas em muitas frequências, com uma dose de criatividade e paixão muito grande, precisam-se para o ensino das nossas crianças e jovens.

A Educação Física, na minha opinião, e por muitas das suas características, nomeadamente a popularidade entre os estudantes, tem um papel preponderante na missão que pretendo levar avante.

Dessa forma, irei também debruçar-me sobre esse assunto, tentando explicar a importância da Educação Física na sociedade actual, na Escola dos nossos dias, justificando, de certa forma, o porquê da minha escolha, e as minhas convicções sobre aquilo que mais respiro durante o dia: a Educação Física e o Desporto.

Sabemos que o Homem nasce frágil, necessitando de quem o ajude a andar, a comunicar, a fortalecer e a integrar-se na sociedade e com esta aculturação, desenvolve valores. Portanto, a educação é um acto de humanização, de um saber mais baixo para um saber mais alto. Como refere Kant (1996), “homem só consegue ser Homem através da educação”. É através da educação que o homem confirma as características que o distinguem de outras formas de vida.

A educação fornece a cartografia dum mundo complexo, bem como a bússola que permite navegar através dele (Bento, 1995). Não nos esqueçamos que é o professor é fundamental para a formação de qualquer homem. Como desvalorizar a profissão que permite que exista o médico, o advogado, o engenheiro, o enfermeiro, o cozinheiro, etc.?

Os valores associados ao corpo e ao bem-estar físico dos indivíduos, havendo já uma preocupação em acabar com as epidemias da obesidade, entre outras, estão cada vez mais em voga na nossa sociedade e a Educação Física, mesmo que de uma forma pequena, contribui para que isso aconteça ou, pelo menos, sensibiliza e incentiva à caminhada nesse sentido. Considero que, nalguns casos, o profissional desanima e desacredita porque os resultados são difíceis de observar, perante as condições actuais do nosso sistema educativo português. Todavia, e mesmo que não consigamos ver os resultados no final do processo podemos sempre retirar algum ganho e conseguir identificar em maior escala num futuro próximo. São pequenas as alterações que por vezes conseguimos introduzir, mas são de pequenos actos que se parte para grandes conquistas. E, por mim falo, que a nível relacional, a

nível de conhecimento e a nível motor, numa fase mais final do meu processo consegui identificar melhorias significativas na grande maioria dos meus alunos, fazendo sentido a minha intervenção.

Referi vários campos em que observei melhorias, mas afinal a educação, e em especial a Educação Física não é só aprender determinados conteúdos? Claro que não e sabemos que segundo Delors (2001), a educação neste século, deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão para cada ser humano, “os pilares do conhecimento”: aprender a conhecer ou a aprender, adquirindo os instrumentos da compreensão e combinando uma cultura geral suficientemente vasta; aprender a fazer: para agir sobre o meio; aprender a viver juntos: participar e cooperar com os outros, desenvolvendo a compreensão mútua, a percepção das independências e os valores do pluralismo, da cooperação e da paz; e aprender a ser: via integradora das três anteriores para melhor desenvolver a sua personalidade, a autonomia e a responsabilidade pessoal, reforçando assim aquilo que anteriormente referi.

A Educação Física, neste sentido, na minha opinião, assume um papel cada vez mais crucial no processo educativo do aluno.

Os alunos olham para a disciplina de maneira diferente, libertam-se durante as aulas e estabelecem um contacto distinto com o professor de Educação Física, embora muitas vezes também o façam com filtros desprestigiantes em comparação com outras disciplinas. Corroborando este entendimento Graça (2001, pp. 107 – 108) afirma que “em muitos casos a aula de Educação Física é dominada pelo sistema social dos alunos, transformando-se numa espécie de recreio supervisionado (...). Com muita frequência, os alunos torneiam as tarefas ou inventam estratégias pessoais para despachar o trabalho, para as tornar mais divertidas, de tal forma que descaracterizam o objectivo preconizado para a tarefa. Em Educação Física é muito comum modificarem o grau de dificuldade da tarefa para reduzirem ou aumentarem o nível de desafio ou risco”.

No entanto, considero a disciplina de Educação Física a mais rica do plano escolar e o “desprestígio”, com que é olhada por alguns intervenientes do

processo de ensino e de aprendizagem, tem que ser irradiado, pois a aula só se torna num recreio caso o professor o permita e aí a problemática é outra.

A disciplina de Educação Física é a única que obriga os alunos a mexerem-se pensando. É preciso pensar no que queremos que o nosso corpo execute, situação esta que não é tão fácil como alguns querem fazer parecer. Numa sociedade cada vez mais precária em termos de actividade física é importante que os professores na Escola realizem um bom trabalho e valorizem a nossa disciplina. Temos de cativar os nossos alunos para a modalidade, temos de ser apelativos na nossa intervenção. O desporto faz parte da sociedade e espera-se que toda a gente já tenha tido, por mais pequeno que tenha sido, um contacto com a actividade desportiva, quanto mais não seja, através da visualização do desporto que aparece com regularidade nas nossas casas através da “caixa mágica”⁵.

O educador deve procurar levar o seu aluno para um mundo em constante movimento e é, nessa base que tenho vindo a trabalhar, tendo, desde bem novinha a seguinte mensagem: “Vem ginastigar (ginastigar)... É bom ginastigar... Vamos lá praticar... Dá mais força ao coração (...)”⁶.

A Educação Física para Crum (1994) cit. por Guimarães, 2003) pode ser definida através de três papéis principais na Escola, sendo eles a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social.

Bem perto de nós, Bento (2003), assume que a disciplina tem como principal objectivo a formação básica-corporal e desportiva dos alunos, existindo três dimensões principais que cumprem esses objectivos sendo elas o aspecto motor, o da interacção e a pluralidade de sentidos (Bento, 1995).

É inegável a importância da agora muito mais minha “disciplina”, independentemente das diferentes manifestações existentes, sendo esta importância, felizmente, nos dias que correm, cada vez mais reconhecida publicamente.

A Educação Física e o DE ocupam-se em educar o indivíduo para que este se desenvolva de forma harmoniosa e competente, moldando as

⁵ Leia-se televisão.

⁶ Excerto da música Ginásticar da Rua Sésamo (Série infantil)

habilidades e capacidades físico-motoras, organizar e preenchendo o seu tempo livre e contribuindo para a sua satisfação pessoal e para uma correcta e desejável integração na sociedade.

Assim, o desporto na Escola legitima-se pela urgência em formar o indivíduo para agir não apenas em diferentes situações desportivas escolares, como também fora delas, e ainda em outros aspectos constituintes do desporto, tornando-se assim desportivamente mais cultos, não esquecendo que Bento (2001, p. 86) nos relembra que “ (...) o melhor desporto é aquele que põe a pessoa em movimento, configurando-a na plenitude estética e na sua exemplar harmonia...”.

3.4 O confronto com a minha realidade

*“Nós não somos o que gostaríamos de ser.
Nós não somos o que ainda iremos ser.
Mas, graças a Deus,
Não somos mais quem nós éramos.”*

(Martin Luther King)

Feita alguma reflexão da minha experiência nos pontos anteriormente expressos, a frase com que inicio este ponto faz para mim todo o sentido.

Para além disso, e de todo o significado que nela está expresso, aprendi a ver os pontos positivos das situações e sinto que cresci, que me tornei mais adulta, mais ponderada, menos impulsiva, mais compreensiva, melhor ouvinte.

Afirmo com toda a segurança que este MEU processo teve o seu quê de fantástico, apaixonante, tendo sido sem dúvida um grande contributo para o meu futuro a nível pessoal e profissional.

Assim sendo, parece-me importante, para uma maior percepção daquilo que foi o meu Estágio, e pegando no documento elaborado no início do ano, onde conhecer a realidade do nosso quotidiano foi indispensável, que exista este ponto destinado à apresentação da “minha” Escola, da minha “turma”, dos “meus” alunos. Sobre os intervenientes do Estágio, não irei fazer referência neste ponto, à excepção de uma breve alusão aos meus colegas de Estágio, pois anteriormente já o fiz de forma clara e consistente.

Paralelamente, segundo Cunha (2008), as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas a complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogéneas e multiculturais. Neste sentido, se, por um lado, o desenvolvimento de práticas de ensino de excelência está muito dependente da predisposição do indivíduo, por outro, é certo que os espaços onde essas mesmas práticas ocorrerão e as características dos diversos intervenientes com os quais teremos de nos relacionar, enquanto Estudantes-estagiários, terão, também, uma forte influencia em todo o processo.

Assim sendo, a análise do contexto escolar é um aspecto indispensável para o desenrolar do exercício da nossa actividade. Através dela, obtemos um conhecimento profundo em relação aos palcos da nossa actuação, ou seja, os recursos existentes, bem como relativo aos guiões da nossa peça, leia-se normas e regras de funcionamento da Escola, não esquecendo o elenco, isto é, os alunos que a frequentam.

A Escola onde fui colocada para estagiar apresenta uma fama pouco positiva. Todavia, eu, que tenho estado lá, grande parte do meu ano corrente, e tentado estar constantemente actualizada e informada, não me tenho apercebido dos tão temidos juízos de valor feitos acerca da nossa Escola. Tendo mudado a minha opinião relativamente aos tão temidos comentários.

Assim, o que posso contar acerca da evolução da Escola, baseia-se nas informações retiradas no site sobre a história da ESFPM, bem como do meu entendimento e vivências do meu dia-a-dia actual.

A “minha” Escola, ESFPM, está situada na freguesia de Ramalde, no concelho do Porto, junto ao Estádio do Bessa XXI. Esta área, outrora desprovida de acessos e isolada, transformou-se numa convergência de vias estruturantes, e está cada vez mais rodeada de construções residenciais, de nível sócio-económico médio-alto.

A Escola foi recentemente reinaugurada, a 5 de Outubro de 2010, após um processo de requalificação, sendo que depois de ter enfrentado duras obras, durante as quais, as condições de trabalho foram muito pouco

favoráveis, embora não tenha tido influência com a nossa área, uma vez que o pavilhão não esteve em obras, sabemos que agora encontra-se agora com espaços fantásticos, com instalações e equipamentos de excelente qualidade, tendo recebido bastante mais material disponível para o uso nas aulas de Educação Física.

Para além do edifício principal, bloco 1, 2, 3 e 4, campo de jogos exteriores com balneário de apoio, existe também um Pavilhão Gimnodesportivo que, para além da nave principal com bancadas interiores, tem uma sala de ginástica, balneários e gabinete de apoio ao agrupamento de Educação Física, sendo que os referidos após o Pavilhão Gimnodesportivo já existiam anteriormente.

Possui ainda uma horta pedagógica, uma sala de arrumos exteriores, um canil para os cães de guarda, e um parque de estacionamento para 54 viaturas.

A Escola rege a sua proposta de oferta de formação com base nas necessidades do mercado empresarial, tal como desde a sua essência, e ainda nas expectativas dos jovens e dos Encarregados de Educação, apostando-se cada vez mais nos cursos de ensino regular desde o quinto ano de escolaridade. Assim, neste ano lectivo, a Escola oferece um grande conjunto de cursos em diversas modalidades (Científico-Humanístico, Tecnológico, Profissional, Educação e Formação e Novas Oportunidades).

No que diz respeito ao decorrer das aulas Educação Física, propriamente ditas, funcionam em simultâneo três turmas, de acordo com um sistema de rotações pré-estabelecido, onde duas turmas trabalham no pavilhão e uma no ginásio (excepto quando decorrem aulas de turmas dos 5º e 6º anos, que utilizam os espaços de forma isolada e em horários desfasados das restantes turmas e anos de escolaridade.

A instituição apresenta uma enorme diversidade de actividades complementares aos tempos lectivos, entre as quais se destacam uma panóplia de actividades físicas desenvolvidas pelo grupo disciplinar de Educação Física. De actividades de DE e Escolas de Referência, os alunos

dispõem das seguintes opções: Judo, Ténis de Mesa, Aikido, Voleibol Feminino, Futsal Feminino e Masculino, BTT, Golfe e Badminton.

Falando do Departamento de Educação Física, ao qual nós estamos proximamente ligados, este é constituído por nove professores, e por nós os três Estudantes-estagiários.

Penso ser de opinião geral que uma das situações com grande contributo positivo, tendo tido uma forte influência no desenvolvimento relativamente harmonioso e por vezes até “aguentável” desenvolvimento do meu EP, foi o clima relacional entre mim, o Marco e a Diana, bem como com a maioria do grupo de Educação Física, que se assumiu como muito positivo e extremamente agradável onde se assistiu a inúmeros momentos de companheirismo, espírito de grupo, trabalho de equipa, cooperação, colaboração, partilha e mesmo amizade.

Assim, reforço, que os laços criados com estas pessoas, bem como com a maioria dos professores da Escola, funcionários, alunos e mesmo encarregados de educação que me acolheram de braços abertos, foram indispensáveis para a conclusão do meu processo de EP com sucesso e satisfação.

Na minha opinião, os alunos são uma das razões de ser da Escola e os principais alvos do processo de ensino e de aprendizagem, podendo estes serem mais ou menos beneficiados com a actuação do docente. No entanto, esta influência é recíproca, porque este último é também condicionado pelos alunos quanto à dinâmica, interesse pela disciplina, motivação para a aula, ou seja, aspectos sócio – económicos, familiares, pessoais que o constituem integralmente. Neste campo e referindo-me ao que diz respeito à “minha” turma, aos “meus” alunos, posso-me considerar uma privilegiada, tendo lidado com os faladores compulsivos, como carinhosamente gosto de os chamar.

De uma mera escolha aleatória, feita no início do ano lectivo, saiu-me a sorte grande e trabalhei com a turma A do 12º Ano, pertencendo esta turma ao curso de ensino regular de Ciências e Tecnologias.

Fruto de uma caracterização da turma feita no início do ano lectivo, é possível dizer que inicialmente era constituída por 15 alunos (9 do sexo

feminino e 6 do sexo masculino), tendo posteriormente entrado para a turma mais duas alunas, sendo que uma delas se manteve na turma e a outra anulou a matrícula. Assim, actualmente a turma é constituída por 16 alunos, dos quais 3 alunos (2 raparigas e 1 rapaz) não estão a realizar prática devido a lesões contraídas fora do período escolar. As idades estão compreendidas entre os 16 e os 20 anos.

Foi ainda possível retirar um conjunto de informações importantes para o conhecimento dos alunos, dos seus hábitos e rotinas. Assim, foi possível verificar que no que diz respeito à Escola, apenas três alunos ficaram retidos alguma vez, o que é, de certa forma, positivo, e que a disciplina de Biologia, juntamente com a de Matemática e de Educação Física estão entre as favoritas, apesar de uma clara dominância da Biologia.

Relativamente à prática desportiva, observou-se que apesar de não ser com grande desequilíbrio, o número de alunos inactivos era superior ao nível de alunos activos. A par disto, a maioria dos alunos apresentava-se motivado para a disciplina, salvo a excepção de uma aluna, a qual me deixou bastante satisfeita ter conseguido mudar a sua opinião, tendo cumprido um dos meus objectivos.

Em termos motores, a turma apresentava alguma heterogeneidade, apresentando um nível baixo-médio, apesar de já se encontrar no último ano de escolaridade. Contudo, foram apresentando melhorias significativas.

Penso que consegui estabelecer uma relação positiva com todos os alunos da turma, admitindo que no início do processo não foi tarefa fácil, especialmente com alguns elementos particulares da turma. No presente, todos os alunos me irão deixar saudade por todo o carinho, força e motivação que me deram ao longo deste ano tão marcante da minha vida. Apesar de muitas vezes me tirarem do sério devido à personalidade deles e à característica de super faladores, aos “meus” alunos, um grande muito obrigada.

3.5 A importância da gestão de emoções e do trabalho em equipa

“A equipa fornece em simultâneo a combinação do eu, que diferencia, e do nós, que reúne.”

(Devillard, s.d., cit. Araújo, 2007, p.5)

Este é um tema que a mim me alicia. Quando trabalhamos com o outro, estamos perante uma relação humana cheia de significados, onde duas ou mais personalidades estão em jogo. Também o EP se desenvolve perante esta realidade. Fruto da minha realidade decidi discorrer um pouco sobre esta temática, incidindo fundamentalmente na importância da gestão de emoções que através de uma comunicação com impacto poderá contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento de um harmonioso trabalho em equipa.

Toda a comunicação tem duas vertentes: forma e conteúdo. A forma representa a “musicalidade” da comunicação, remetendo para expressividade, gestos, olhares, tom de voz, etc., enquanto o conteúdo engloba apenas as palavras que utilizamos. Conseguimos assim perceber que se pusermos duas pessoas diferentes a transmitir exactamente a mesma mensagem, a imagem passada poderá ser bem diferente.

Posto isto, é perceptível que o que realmente marca a diferença é a forma pelo que parece-me ser extremamente importante existir uma excelente gestão de emoções, para que haja um bom trabalho em equipa, que não resulta, de todo, caso a comunicação seja inexistente ou ineficaz, pois para comunicar e ter impacto é, na minha óptica, preciso ser capaz de conseguir transmitir emoções e sentimentos, para que não se caia num discurso monótono e enfadonho. Todavia, é preciso não ferir o outro, logo ser assertivo.

Mas afinal o que é a assertividade? Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2004, p.163), é o “conjunto de atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo afirmar-se social e profissionalmente sem violar os direitos dos outros”. Perante isto, é importante então perceber que o que dizemos pode não ser tão importante como a forma com que dizemos.

Quando trabalhamos em equipa, temos um objectivo comum, rumamos em direcção ao mesmo alvo e no EP eu senti essa necessidade, por um lado, e

essa debilidade, por outro. Por vezes, precisei de sentir que todos os intervenientes estavam no mesmo barco e confesso que em determinada altura do campeonato a gestão de emoções era inexistente e, por seu turno, a gestão de conflitos parecia ser uma missão impossível.

Contudo, parei e reflecti. E dessa reflexão aprendi a não valorizar algumas situações e encontrei estratégias para que pudesse levar o barco a bom porto.

Percebi que a gestão do conflito era fundamental. Porém, o que caracteriza essa gestão de conflito? O que é preciso ter presente para que ela ocorra?

Numa comunicação, e adoptando um conceito do PNL⁷ e da psicologia, isto é, a posição perceptual, inspirada por Gregory Bateson, pode-se adoptar três posições:

- ✓ Posição 1: EU – significa estar na sua perspectiva, com consciência clara de quais são os seus objectivos e com segurança na sua postura e naquilo que quer ser.
- ✓ Posição 2: Outro – significa ver, ouvir e sentir a partir da perspectiva da outra pessoa, como se estivesse no lugar dela.
- ✓ Posição 3: Observador – Significa assumir a posição de uma pessoa neutra, como se fosse um pássaro que observa a comunicação do lado de fora.

Na minha opinião, o ideal seria o indivíduo conseguir, em todas as situações, ter a flexibilidade de passar com distinção nas três posições. No entanto, é fundamental perceber que para chegarmos à segunda, necessitamos de ter a primeira muito definida e para alcançar a terceira é necessário ter uma consciência clara sobre as outras duas.

Deste ano e das situações vividas, aprendi uma grande lição. Na nossa sociedade sempre fui ensinada a ver o conflito como algo negativo e, confesso que, a minha preocupação em reflectir sobre estas temáticas surgiu da

⁷ PNL – Programação Neuro-linguística é uma ciência de carácter prático nascida na América e em constante crescimento em todo o mundo, que tem como fim o desenvolvimento pessoal, a optimização do desempenho e o preenchimento significativo da vida.

necessidade de tentar arranjar “receitas” para o eliminar. Todavia, percebi que em este conceito nem sempre é negativo e que pode fazer-nos tirar conclusões produtivas e importantes para o nosso futuro profissional e pessoal.

Perante tal situação, comecei a acreditar que mais do que procurar evitar o conflito, tinha de começar a aprender a geri-lo. Aqui percebi a real importância de não estar sempre na minha posição, mas de começar a pôr-me também na tal segunda posição, a do outro, para que alcançasse a terceira e, dessa forma, atingisse os meus objectivos.

Optei então por, uma vez que a assertividade não é uma característica inata, ou seja, que se tem ou não tem, batalhar por a escolher, treinar e desenvolver, no sentido de procurar trabalhar em equipa, com uma gestão do conflito sempre bem presente, adoptando uma postura directa, honesta e aberta às opiniões diferentes da minha.

Durante a minha procura interior de soluções, deparei-me com uma técnica, até então para mim desconhecida, proposta por Edward de Bono. Essa técnica é denominada técnica dos Seis Chapéus do Pensamento e foi a minha estratégia, adaptando alguns dos seus pressupostos para conseguir saltar pelas três posições que anteriormente defini.

Segundo Bono (2000), a técnica dos Seis Chapéus do Pensamento é uma ferramenta simples mas poderosa que muda a maneira das pessoas interagirem, pensarem e agirem, com vista a promover o tipo de interacção produtiva e criatividade na resolução de problemas.

De forma sucinta, apresento em seguida um quadro esquemático dos diferentes papéis, assumidos perante o chapéu usado.

	Dados, informação, factos - conhecidos e necessários.
	Palpites. Reacção Instintiva. Intuição. Sentimentos.

	Benefícios e valor com lógica. A visão optimista. Os pontos positivos.
	Avaliação do risco. Potenciais problemas. Perigos. Dificuldades.
	Criatividade. Ideias. Alternativas. Soluções. Possibilidades.
	Controlo do processo. Gerir o pensamento.

Quadro 1 – Representação Esquemática dos Seis Chapéus do Pensamento (Bono, 2000)

No final deste capítulo, retiro como conclusões que é fundamental que o (a) Estudante-estagiário (a) encontre estratégias de resolução e gestão dos conflitos que podem surgir no seio de um núcleo de Estágio, pois esse núcleo, que tem, ou deverá ter, como forte presença o trabalho em equipa, necessita que tal aconteça. Assim, é fundamental não esquecer que segundo Araújo (2007, p.47), “não há trabalho em equipa possível sem o reforço cada vez maior da comunicação entre os membros que a compõem, relacionando-os entre si de modo a que estabeleçam interacções e complementem os respectivos desempenhos.”

Num processo de EP como agora ele se desenvolve, assistindo-se a um ensino cooperativo entre o (a) Estudante-estagiário (a) e o (a) Professor (a) Cooperante a uma mesma turma, é fundamental que tais princípios estejam presentes para que tudo corra pelo melhor.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4 Realização da prática profissional

"O conhecimento dirige a prática; no entanto, a prática aumenta o conhecimento."

(Thomas Fuller)

4.1 A organização e gestão do ensino e da aprendizagem

"Quem só teoriza, não sabe. Quem só pratica, repete. O saber nasce da conjugação da teoria e da prática."

(Manuel Sérgio)

Esta área de desempenho engloba a concepção, planeamento, realização e avaliação do processo ensino e de aprendizagem e, tal como anteriormente referi, aquando do enquadramento do EP, tem como objectivo a construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objectivos didáctico-pedagógicos, de forma a garantir a aquisição de saberes tidos como válidos no ensino da Educação Física e a condução, com eficácia, do processo de educação e formação do aluno na aula e também fora desta.

Transferindo assim para o campo de batalha, leia-se prática, passada a formação constituinte do plano de estudos das diferentes disciplinas que compõem a Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, senti a necessidade de adaptar esses conhecimentos adquiridos a esta nova realidade e aos constrangimentos impostos pela mesma, condição necessária para a realização do EP. Apareceu-me logo o clássico problema: Teoria versus Prática.

Sendo assim, esta área de desempenho reporta aos momentos escolhidos por mim como mais importantes, mais dignos de uma reflexão profunda, aqueles momentos que pretendo testemunhar como chave do meu no quotidiano na ESFPM.

Julgo que este ponto se assume como sendo muito importante e ao encará-lo de forma reflexiva, tudo o que realizei e as ilações que tirei sobre esse processo ganhará muito mais significado.

4.1.1 Conceção

4.1.1.1 Os programas de Educação Física – Uma análise crítica

Para dar sentido e estruturar o processo que vivi no decurso do EP, é indispensável fazer uma análise ao programa de Educação Física do Ensino Secundário, no meu caso particular para os Cursos Gerais e Tecnológicos.

Uma das primeiras tarefas que tive aquando da chegada à Escola foi realizar uma análise a estes programas. Considero que esta análise tem imenso sentido e deixou-me bastante satisfeita fazê-la pois permitiu-me reflectir sobre diversas questões, estimulando a minha capacidade crítica e a minha concepção sobre a estruturação da disciplina que leccionei e irei leccionar, estou certa, bem como qual a importância dos seus saberes.

No meu entendimento, o programa constitui-se como um guia para a acção do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática.

Voltando ao que anteriormente referi é fundamental que consigamos fazer uma articulação entre a teoria e a prática pois se tal não acontecer todo o processo perderá sentido. Como tal, tendo presente estes princípios, esta tarefa foi facilitada por vivências anteriores minhas, mas sobre este assunto, num ponto posterior, falarei de forma mais extensiva. Conquanto, posso adiantar que nas aulas de Desenvolvimento Curricular⁸, já tínhamos realizado esta tarefa, o que fez com que tudo parecesse mais simples, pois a pesquisa estava facilitada e a própria análise foi muito mais profunda e com uns olhos muito mais educados.

Sabemos então, de forma resumida, que o programa de Educação Física dos cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos (10º, 11º e

⁸ A unidade curricular designada “Desenvolvimento Curricular” faz parte do plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

12º anos) é direccionado para que todos os contextos escolares estejam contemplados, sendo que isto é facilmente verificado pela adaptabilidade que o próprio programa oferece. Contudo, esta volatilidade e adaptação aos contextos escolares e de turma, poderá fazer com que todos os alunos consigam atingir os objectivos propostos devido a essa “facilidade”.

No entanto, esta adaptação às diferentes conjunturas parece-me adequada tendo em conta a especificidade e individualidade da disciplina de Educação Física. Assim, mesmo com diferentes condições de estruturas físicas o desenvolvimento das diferentes modalidades em cada local torna-se acessível.

Dois pontos que me chamaram à atenção foram, em primeiro lugar o facto de o programa considerar que os objectivos devem fazer parte consciente e integrante do processo para que os próprios alunos estejam motivados no alcance dos seus objectivos individuais e de grupo, e, em segundo lugar, a primeira finalidade apresentada no programa, aparecendo como “a aptidão física, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar”.

A minha visão contempla que o modo de realização da avaliação é favorável ao desenvolvimento completo e abrangente das capacidades e competências dos alunos. No entanto, penso que deveria ser executado um escalonamento para cada aluno, para que ao longo do percurso escolar vá sendo avaliado nas várias actividades físicas e não só por algumas, isto porque poderemos correr o risco de o aluno percorrer o sistema educativo com constantes avaliações negativas a determinadas actividades físicas, sem vivenciar outras igualmente importantes, caindo-se um pouco naquilo que eu vivi, durante uns anos, enquanto aluna e observadora das situações dos meus colegas de turma, que para além do anteriormente relatado, encontrávamo-nos constantemente em introdução das mesmas matérias, durante anos seguidos. Então, aponto como uma sugestão pertinente a criação de um perfil avaliativo individual para cada aluno, que não se perca caso o aluno mude de Escola, sendo possível estruturar-se um ensino melhor, mais rico e coerente.

Para além disso, durante a minha análise do programa de Educação Física, algumas das orientações dadas parecem-me um pouco

descontextualizadas, até mesmo descabidas, não se adequando à realidade dos alunos, pelo menos da Escola em que estive inserida, e acredito que muito por culpa do que anteriormente apontei como um dos pontos negativos do programa, isto é, o facto de os alunos estarem constantemente a abordar as mesmas modalidades, permanecendo num estado de introdução. Por outro lado, alguns dos pressupostos do programa não seguem uma estrutura pedagógico-didáctica lógica, saltando etapas e apresentando pontos não muito coerentes. Todavia, posteriormente falarei do caso que foi, para mim, mais gritante ao longo deste ano de actividade – o Badminton.

Apesar deste início de discurso um pouco negro da minha parte, tenho de admitir que nem tudo é cinzento, que nem tudo é defeito. Assim, consigo também retirar pontos positivos da existência de um Programa Nacional de Educação Física.

Claro que é importante a sua existência por pontos que anteriormente já referi, assim como pelo facto de este ir de encontro aqueles que são os objectivos da Educação Física, referidos por autores de renome, como é o caso de Bento (2003), pois para ele a nossa disciplina tem como principal objectivo a formação básica-corporal e desportiva dos alunos. Tal só é possível caso um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva onde a responsabilidade do mesmo recaia no professor que o conduz e dirige, o que remete para a importância do planeamento da disciplina, especialmente a nível “superior” para que se tente minimizar as discrepâncias que possam vir a ser sentidas.

Por seu turno, Crum (1993) define três objectivos principais para a Educação Física, sendo eles a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social, princípios estes que estão bem explícitos no programa português.

Bento (2003) reforça com a ideia de que o processo em Educação Física é sempre integral, complexo e unitário, visando não só o desenvolvimento do seu rendimento corporal, mas também o desenvolvimento da personalidade, não sendo uma simples apropriação de matéria estabelecida nos programas, o

que me parece extremamente interessante para ser apresentado como conclusão deste meu questionamento interior sobre esta temática.

Concluo assim que o programa permite uma flexibilização curricular, que pode ter pontos positivos mas também bastante negativos, cabendo a cada Escola, cada agrupamento, cada professor interpretá-lo e utilizá-lo da forma mais competente possível.

4.1.1.2 O caso do Badminton – como justificar?

Na linha de pensamento da discussão anteriormente levantada, nos primeiros dias na Escola, deparei-me com outro problema: Tinha de abordar a modalidade individual Badminton, modalidade com a qual o meu contacto se tinha resumido a uma UC no segundo semestre do primeiro ano do segundo ciclo de estudos que estou agora a terminar. Embora tenha sido um contacto breve com a modalidade penso que foi bastante produtivo e, posto isto, onde estaria o problema? O problema “estava” no Programa Nacional de Educação Física.

Segundo Leite (2001) devemos entender “o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção”, ou seja, deslocar os centros de decisão para as Escolas e para os professores.

Na perspectiva de Bento (2003, p.19) o programa elaborado para uma determinada disciplina “assume quase um «carácter de lei» e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação directa do ensino pelo professor”. Porém refere ainda que este “não é o único documento de referência para a realização do ensino”.

Vistas estas perspectivas, também eu tenho um. Para mim, o currículo estabelecido a nível nacional faz sentido que exista. Todavia, o professor tem que o analisar perante a sua realidade e não assumi-lo como uma verdade única, questionando as decisões tomadas caso não faça sentido para ele e, naturalmente, tenha uma proposta alternativa.

Tal como já referi anteriormente, na minha modesta opinião, o Programa Nacional de Educação Física apresenta algumas situações incoerentes e algumas progressões/sequências de conteúdos que fazem pouco sentido. Existem casos em diversas modalidades, como por exemplo, a ginástica, onde os conteúdos “exigidos” perante a “carga” horária e a orientação curricular prevista; o programa do judo que me parece um pouco redutor e/ou mal elaborado pois no nível introdutório não se pressupõe a abordagem de nenhuma imobilização, assim como se prevê o seguinte: “Projecta e/ou imobiliza o adversário, em *competições simplificadas* no “Tatami”, partindo da luta em pé e podendo continuá-la no solo, aplicando (de preferência de forma interligada) as técnicas de projecção e as acções de controlo aprendidas.”⁹. Questiono-me o porque de começar pela luta em pé? Para que os alunos ganhem medo? Porque não investir no randori¹⁰ no solo como forma de criar uma situação-problema ao aluno, estimulando assim outras capacidades, motivando-os e não descaracterizando a modalidade?

Muitos mais casos, e com maior profundidade, haveria para falar. No entanto, talvez por não estar tão dentro da modalidade, aquele que foi alvo de um maior “rebolicho” no meu processo foi o caso do Badminton.

Os alunos da turma A muito pouco sabiam sobre a modalidade, cometendo erros básicos, como servir da linha do fundo do campo. Suspirei de alívio. Sim, de alívio... Teria que elaborar um trabalho de nível introdutório, onde me sentia, sem dúvida, mais à vontade. Após a avaliação inicial comecei, naturalmente, o meu planeamento pelo que surgiu o problema. Tal como aprendido, iria seguir a progressão de ensino dos batimentos, mediante o grau (do menor para o maior) de dificuldade de execução, não esquecendo a lógica do jogo e as possibilidades de encadeamento dos diferentes batimentos. Assim, após os serviços, os batimentos por baixo da cintura, apareceram os batimentos de rede, nomeadamente o encosto¹¹. Surgiu aqui o problema. Fui

⁹ Ponto número doze do Plano Nacional de Educação Física

¹⁰ Significa exercício livre (luta)

¹¹ Batimento utilizado no Badminton. Caracteriza-se por ser um batimento de rede, onde se verifica um afundo do membro inferior ipsolateral do membro superior da raquete, estando esta colocada à frente do corpo. Pode-se traduzir num movimento de “empurrar” o volante.

confrontada com a seguinte situação: Estava a abordar um conteúdo que não aparecia no Programa Nacional de Educação Física.

Para mim, a perspectiva de Leite (2001) e de Bento (2003) nunca esteve esquecida. Conquanto, foi um desafio interessante conseguir justificar a minha decisão, uma vez que tive liberdade de a tomar, embora tenha enfrentado um caminho longo e difícil.

Mas, porque espelho eu aqui esta minha dificuldade? Em primeiro lugar, para alertar para uma necessidade de revisão dos Programas Nacionais, questionando sobre algumas das suas indicações. Por outro lado, para partilhar a minha experiência e as estratégias por mim escolhidas, servindo de “lição” para um caso seguinte. Apercebi-me que, bater o pé e “compreender” apenas um dos lados, não me levaria a lado nenhum. Dessa forma, batalhei em busca do meu objectivo. As minhas decisões passaram primeiro por:

- ✓ Basear-me em bibliografia de apoio que fundamentasse a minha decisão;
- ✓ Apresentar argumentos válidos e lógicos para que a abordagem assim se manifestasse;
- ✓ Resolver todos os casos possíveis de um eventual problema por estar a abordar um conteúdo que não existe no programa, como elaboração de apontamentos para os alunos e explicações verbais na aula.

Para além desta situação mais específica, também todo ensino do Badminton foi feito de forma diferente do previsto no Programa Nacional de Educação Física pois, para mim, não faz grande sentido que se peça ao aluno para rematar quando essa habilidade não foi ainda ensinada, bem como não me parece lógico que se preveja o jogo, quando abordamos batimentos que não servem de resposta uns para os outros.

Posto isto, parece-me que o mais importante desta discussão é perceber quais as conclusões que retiro desta problemática. O Programa Nacional de Educação Física tem uma elevada importância, embora esteja, a meu ver, a necessitar de uma revisão/reformulação. Assim, considero fundamental o professor ter a ousadia de questionar aquilo que está definido, no sentido de

perceber se está adequado ou não à sua realidade, às suas convicções. Contudo, esse questionamento não pode ser um mero “por em causa”, deve surgir de uma reflexão profunda, bem fundamentada e coerente.

4.1.1.3 O que abordar – Pouco de muito ou muito de pouco?

Esta temática, foi outra das minhas preocupações ao longo deste ano. Questiono: será mais importante dotarmos os nossos estudantes de um vasto leque de experiências, por muito curtas que elas sejam, ou será fundamental dotá-los de menos, mas boas e “prolongadas” experiências?

O ano passado, pelo dia 24 de Fevereiro, assistia a uma aula da UC Didáctica Geral do Desporto, onde a questão que levanto surgiu. Desde então que fiquei com “a pulga atrás da orelha” e este assunto acompanhou-me com uma maior frequência.

Chegada este ano à Escola, confrontada com a necessidade de ter que abordar pouco de muito, a inquietude invadiu-me com grande expressão. Na minha opinião é descabido tentar abordar pouco de muito, acabando, muitas vezes, por se abordar nada de muito, ou ainda pior, nada de nada. A questão que sempre coloco: será que com quatro aulas de uma modalidade desconhecida para os alunos, por muito que o grau de dificuldade seja baixo, haverá aprendizagem efectiva? Haverá tempo para que a aprendizagem ocorra? Não nos esqueçamos que apesar de o nosso objectivo, enquanto educadores, ser que o ensino e a aprendizagem sejam uma relação biunívoca, não é ponto assente que assim o seja.

Jewett et al (1985) aborda esta temática tão pertinente no mundo da Educação Física e refere que com esta filosofia vivencia-se um estado permanente de iniciação e aprendizagem descontextualizada, esclarecendo também que esta orientação curricular pode vir a favorecer os mais aptos em detrimento dos menos habilitados.

Não quero, todavia, com isto dizer que os mais habilitados tenham de ser prejudicados, privilegiando-se os menos aptos. Julgo que a solução passará por um ensino equitativo, com os conteúdos adequados aos níveis dos

diferentes alunos, tendo em consideração o tempo estimado como necessário para que a aprendizagem ocorra.

O mesmo autor finda dizendo que pequenas unidades temáticas levam a progressões pedagógicas diminutas, ou mesmo inexistentes, com consequentes níveis mínimos de instrução, intervenção e exigência na abordagem das modalidades o que poderá resultar numa aprendizagem passageira, sem significado e expressão posterior.

É de referir que até os próprios alunos, pelo menos no meu caso, sentem esta falta de “aulas” perguntando-me várias vezes se já tinha acabado a unidade e porque é que eram tão poucas aulas. Desta forma, e se de certa forma já era uma convicção minha, agora, depois de passada uma, embora curta, experiência, defendo com mais afinco que devemos ter unidades didáticas mais longas do que aquelas que eu tive, procurando que a aprendizagem ocorra sempre com eficácia.

4.1.1.4 A importância da boa relação entre teoria e prática – a percepção da real importância de algumas unidades curriculares.

“A teoria e a prática são dois modos de acção do homem.”

(Bento, 1995, p.48)

Fortes (1996) refere que muitos estudantes-estagiários sentem dificuldade em aplicar o conhecimento teórico na prática do dia-a-dia. Na minha opinião existem, infelizmente, ainda muitos professores que afastam a teoria da prática e vice-versa, muitos professores que encaram esta situação como uma relação de oposição, expressa em três variáveis segundo Oelkers cit. por Bento (1995, p.48):

- ✓ “Uma oposição da “teoria” (abstracta) à “prática”, entendidas como duas formas de vida, oposição que subentende uma luta pelo triunfo de uma sobre a outra”;

- ✓ “Uma personalização daquela relação, expressa na oposição entre “teóricos” e “práticos”;
- ✓ “Uma institucionalização da oposição: “Teoria” é um assunto da Universidade e do ensino superior, ao passo que a “prática” é assunto de uma instituição inferior – a Escola.”

Na minha óptica, estas três afirmações anteriores são completamente absurdas, perdoem-me a expressão, sendo conforme Bento (1995) “típicas do senso comum”, pelo que deveriam ser banidas da linguagem dos profissionais da educação.

Atentemos nos dois conceitos:

- ✓ “Teoria – conjunto de conhecimentos sistematizados que se propõe explicar a ocorrência de determinados fenómenos de acontecimento”. (Tojal, 1995, p.18)
- ✓ “Prática – conhecimento aplicado resultante de um saber advindo de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre determinados fenómenos”. (Tojal, 1995, p.18)

Naturalmente os dois conceitos são distintos mas não me parece razão suficiente para que assistamos a uma dicotomia entre os dois. Afinal de contas, ambos se referem ao mesmo: o conhecimento.

Batista (2008) refere que Meinberg (1991) afirma que a práxis e a teoria não são inimigas, até pelo contrário, aparecem como dependentes uma da outra. Sabemos então que a necessidade de responder aos problemas que a prática nos vai colocando auxilia a despoletar na “teoria” questões/problemas novos e a por em causa o que usualmente se tem como válido, como verdade, tal como aconteceu comigo este ano.

Dessa forma, tornar a prática mais consciente por meio da teoria é um aspecto extremamente importante da relação entre a teoria e a prática, eliminando-se a dicotomia existente entre os dois conceitos.

Matos (2006, p.160) defende que “a teoria e a prática mantêm uma relação de complementaridade em que o reconhecimento da dignidade da praxis lhe advém de ter a primazia na procura do conhecimento”.

Posto isto e segundo Bento (1995, p.51) não me parece descabido dizer “que a teoria é “uma” prática pensada, imaginada e reflectida, e que a prática é “uma teoria” ou um conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria”. É, por isso, importante que a teoria e prática caminhem juntas no sentido de um enriquecimento do trabalho de um profissional da educação.

Quando cheguei à Escola, durante alguns momentos, entristeceu-me estar perante esta realidade. Todavia, sempre foi minha intenção levar a “teoria” e a “prática” de braço dado, inspirando-se uma e outra mutuamente. Neste caminho, fui-me apercebendo da real importância de algumas das UCs que frequentei ao longo dos dois primeiros ciclos de ensino, na FADEUP.

Com este capítulo, pretendo alertar não só para uma questão tão polémica como é o caso da famosa discussão “teoria versus prática” bem como para a necessidade de explorar e aproveitar bem as unidades curriculares que nos são “oferecidas” durante o nosso percurso académico. Assim, olhando para trás, consigo, agora dotar de sentido as UCs pelas quais fui passando, tendo a sensação de que agora é que eu estava preparada para as ter, para as perceber com uma facilidade muito maior.

Confesso que gostei da maioria das UCs, todavia, tenho a certeza que, no patamar em que me encontro, se as voltasse a fazer aproveitaria muito mais. Deixo então como conselho, aproveitem-nas ao máximo!

4.1.2 Planeamento

4.1.2.1 O que é planear? Qual o caminho a seguir?

No início deste ano, e apesar de alguma bagagem que já trazia, quer a nível dos contributos da formação tida durante a faculdade, quer pelas experiências a nível do ensino e treino, apercebi-me que, de facto, a

planificação é um processo extremamente complexo, pluridimensional e multiforme, dependendo também de diversos factores.

Segundo Bento (2003), planear implica a necessidade de apreender de forma objectiva e concreta as estruturas e linhas básicas das tarefas e processos pedagógicos, isto é, para estruturarmos o ensino significa planear todas as suas componentes nas suas diferentes formas e níveis de realização.

De acordo com o mesmo autor, o planeamento em Educação Física relaciona as exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta, sendo a expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar. Assim, a programação do ensino a nível central e a planificação do ensino pelo professor constituem um processo unitário, racional e complexo da concretização progressiva de indicações generalizadas, processo que considerando as condições locais e uma análise objectiva, desagua na realização do ensino e desencadeia uma retroacção devida a reflexões posteriores e análises do produto e processo educativo.

Planear traduz-se numa “antecipação mental do ensino” (Bento, 2003, p.58), sendo essa antecipação muito personalizada e consciente.

Confrontada com esta necessidade, surgiram as primeiras dificuldades, embora considere que não tenham sido muito grandes pois já estava habituada a um processo semelhante. Porém, surgiu a maior delas todas: Como me organizar? Como rentabilizar o meu “pouco” tempo? Como fazer o relógio andar mais devagar?

Após uns dias de reboição, sem saber muito bem que decisões tomar e quando as tomar, decidi parar! Tinha de escolher a melhor estratégia e ter sempre presente um grande princípio: Focar-me no essencial, preocupar-me com os pontos – chave. A título de curiosidade, a estratégia escolhida para me organizar, após várias tentativas, foram as listas de tarefas. Ajudou imenso.

Voltando ao acto de planear, depois de me organizar e enquadrar, um dos passos fundamentais para o prosseguir com a tarefa anteriormente referida, consistiu na avaliação inicial dos alunos da turma. Tal situação mostrou-se indispensável pois é fundamental que o professor de Educação

Física conheça os interesses dos alunos, os hábitos, as atitudes, o nível de aptidão física, os conhecimentos e o nível das habilidades motoras, para a seguir poder estruturar o ensino, permitindo o ajustamento dos meios e das actividades a cada escalão etário, proporcionando um correcto desenvolvimento do processo de formação dos alunos.

No sentido de obter um conhecimento mais aprofundado sobre as capacidades dos alunos nas várias modalidades a abordar, decidimos realizar as avaliações iniciais de forma concentrada no início do ano lectivo, fazendo essa avaliação a algumas modalidades, nomeadamente, as quatro modalidades desportivas colectivas mais em voga e a ginástica. Esta decisão foi tomada por sugestão da Professora Cooperante, sendo que nós desconhecíamos totalmente o passado das turmas e indo de encontro às indicações do Programa Nacional de Educação Física seria necessário optar pelas matérias em que os alunos teriam eventualmente mais sucesso e que fosse de encontro às suas escolhas. Todavia, no próximo capítulo falarei mais um pouco sobre o assunto, abordando também mais aprofundadamente sobre outra das minhas dificuldades: Planear sem saber o que está para trás.

Planear é, então, mais uma função, e fulcral, da actividade do professor. Esta função, segundo Bento (2003) aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis de planeamento e respectiva preparação do ensino pelo que devemos ter em consideração os seguintes: plano anual, plano periódico (unidade didáctica) e plano de aula. Estes níveis de planificação serão abordados por mim nos capítulos que se seguem.

4.1.2.2 Do plano anual ao plano de aula

Tal como já referi, a realidade que vivi este ano prendeu-se com o facto de ter estruturado o ensino em três níveis: planeamento anual, planeamento periódico, através das unidades didácticas, e o plano da aula.

Os diversos níveis de planeamento foram elaborados com base numa estrutura de conhecimentos. Uma estrutura de conhecimentos é, segundo Bruner (1976) o meio para simplificar informação, para gerar novas

proposições e para aumentar a possibilidade de manipulação de um corpo de conhecimentos. Desta forma, sabemos ainda que o modelo seguido para os concretizar foi o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990).

O MEC reflecte um pensamento transdisciplinar: identifica as habilidades e estratégias disponíveis para o ensino e mostra como os conceitos das Ciências do Desporto influenciam o processo de ensino. Pretende também, mostrar como a matéria é estruturada, identificar essa estrutura e servir-se dela como guião para o ensino. Este modelo de planeamento processa-se em três fases, fase de análise, fase de decisão e a fase de aplicação, dividindo-se em oito módulos: módulo 1, bem caracterizado pela presença do conhecimento declarativo, pressupondo o desenvolvimento de uma estrutura de conhecimentos e o módulo 2 até ao módulo 8, caracterizados pelo conhecimento processual, onde são identificados os aspectos críticos das metodologias de ensino mostrando como estes se integram e aplicam na estrutura de conhecimentos.

Começando então pelo planeamento anual, posso dizer que “é um plano de perspectiva global que procura concretizar e situar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003, p.59), correspondendo este ao número total de aulas disponíveis para a realização do ensino e a sua estruturação.

Os objectivos indicados para cada ano, no Programa Nacional de Educação Física, são objecto de formulação avaliável e concreta para professores e alunos, mas apenas numa perspectiva muito global. Trata-se de um plano sem grandes pormenores da actuação ao longo do ano, requerendo no entanto trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo, determinação e concretização dos objectivos anuais, distribuição e ordenamento de horas e matérias mediante os espaços disponíveis e o estabelecimento de momentos para a avaliação dos conteúdos ensinados.

Para a sua elaboração, e não tendo a ESFPM um planeamento anual rígido e definido por ano de ensino, no que respeita ao ensino regular, tive de

ter em conta alguns documentos que foram alvo da minha análise e do meu estudo, entre os quais o Programa Nacional de Educação Física, o roulement¹² elaborado, as preferências dos alunos e os resultados das suas avaliações iniciais.

O primeiro passo a dar foi analisar o Programa Nacional de Educação Física, de forma a saber que matérias estão estipuladas para cada nível de escolaridade e o nível em que se espera que os alunos estejam, bem como o nível que se pretende que os alunos atinjam no final do ensino.

Feita esta leitura cuidada, as actividades a leccionar teriam que ser as seguintes: duas modalidades de Jogos Desportivos Colectivos, uma disciplina da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes modalidades.

Todavia, e se por numa altura fui confrontada por não estar a cumprir as orientações nacionais para a disciplina, neste caso, dada a condição da (in)existência da minha autonomia, fui “obrigada” a seguir outro caminho. Não foi para mim uma situação muito agradável pois se já assim a matéria era bastante, despertando-me novamente a questão de ensinar muito de pouco ou pouco de muito, com a decisão que tive de tomar, a matéria tornou-se não muita, mas imensa. Assim as opções para este ano foram dois desportos colectivos, o Futebol e o Basquetebol (um de pé e outro de mão); três disciplinas da Ginástica, Artística (Solo e Cavalo), Acrobática e Trampolins; três disciplinas do Atletismo (Velocidade: Estafetas, Salto em Altura e Peso); Dança (Rock/Jive); Badminton (desporto de raquetes) e o Judo (desportos de combate). Olhando novamente para esta decisão só me ocorre dizer: UFA... Como é que foi possível?

Possível foi, porém considero que, apesar das aulas para o 12º ano serem todas de noventa minutos, as unidades didácticas seriam foram curtas e tal como já mostrei anteriormente, considero que este não é, de todo, o melhor caminho a seguir.

Não posso deixar de esquecer ainda que, no planeamento anual, tive de deixar mais dias disponíveis para a realização de outras actividades como as avaliações da aptidão física, através da bateria de testes de Fitnessgram,

¹² Roulement – sistema de rotação pelos diferentes espaços desportivos existentes.

realizada uma em cada período, bem como um dia por período dedicado a actividades alternativas/livres (sendo estas a meu ver também muito importantes), as actividades estabelecidas no plano anual de actividades da Escola, do grupo e/ou da turma coincidentes com as aulas de Educação Física, não ignorando ainda os feriados e tolerâncias de ponto nacionais.

Desta forma, em termos de modalidades, dediquei o primeiro período ao ensino do Futebol e da Ginástica, sendo que a aula alternativa foi destinada à participação no corta-mato, o segundo período foi um pouco mais “carregado”, assistindo-se ao ensino do Judo, da Ginástica, do Badminton e do Atletismo, tendo a aula alternativa sido dedicada ao Rugby e ao Basebol. Finalmente, no terceiro período ensinei a Dança e o Basquetebol e a última aula teve um carácter mais livre estando presente o Futebol, a Dança, a Patinagem e o Hóquei em Campo. A título de curiosidade e melhor ilustração do ano vivido, anexo em CD a evolução da minha planificação, observando-se as alterações que falarei no presente relatório no momento destinado a esse efeito, isto é, planeamento versus realidade.

Posso então dizer que anualmente estruturei o ensino maioritariamente por blocos, à excepção do segundo período em que trabalhei mais segundo uma lógica intercalar.

Apesar de Magill (1998) afirmar que apesar de a aprendizagem entre distribuída e maciça ser semelhante, parece existir mais ganhos no desempenho da forma distribuída em vez de maciça. Nos primeiro e terceiro períodos, devido a ter apenas duas modalidades para leccionar, e estando condicionada ao roulement existente, esta foi a única opção e, do que me apercebi das opiniões dos alunos, eles preferiram assim referindo mesmo no balanço final do segundo período terem sido “muitas modalidades e em constante rotação”. Não posso, no entanto esquecer, que noutra situação o oposto poderia ter sido sucedido pois, caso eles não tivesse gostado e/ou tivessem sentido grandes dificuldades, poderiam ter desmotivado facilmente e sentiriam saturação.

Passando agora para o segundo nível de planificação, as unidades didácticas, surge aqui a condição fundamental: focar no essencial.

Neste nível de planeamento, pretende-se criar uma sequência lógica e metodológica da matéria, onde cada aula tem uma função específica, contribuindo visivelmente para o desenvolvimento do aluno.

Foi, após as avaliações iniciais que, com tristeza, constatei que os alunos estavam num nível inferior ao esperado, em grande culpa, no meu entendimento por aquilo que já referi: alunos em constante iniciação das mesmas modalidades.

Desta forma, a minha estratégia tinha que ter sempre presente a condição fundamental para que tentasse minimizar o efeito nefasto das unidades didácticas tão curtas. Esta concentração no essencial começa na escolha e definição do conteúdo formativo e educativo do programa. Assim, concentrar no essencial significa ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta (Rink, 1993). Não é, todavia, uma redução da aprendizagem, mas sim uma optimização do ensino.

Para que seja mais perceptível a extensão de que falamos, reforçando o que abordei num capítulo anterior, e apesar de no início do ano lectivo as unidades mais curtas serem de cinco blocos de noventa minutos, o que se verificou no final foi o seguinte: Basquetebol, com dez aulas, Futebol e Ginástica, com nove aulas, Atletismo, com sete aulas, Judo, Dança e Badminton, com quatro aulas.

Precisei, perante este cenário, de descer à terra e controlar esta sede de ensinar. Por um lado, optei por criar objectivos o mais realista possíveis, tendo sempre em consideração o tempo que dispunha para cada modalidade, embora não esquecendo alguma ambiciosidade. Foi também minha intenção estipular, para cada habilidade, critérios específicos bem definidos e ajustados à realidade, preferindo focar-me em pouco mas bem, assim como considero ter tido a preocupação de individualizar o ensino, praticando uma educação equitativa, não me esquecendo que nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, e mesmo iniciando do mesmo ponto de aprendizagem não significa, necessariamente, que a meta alcançada seja a mesma.

Inicialmente, deparei-me com alguma dificuldade em estruturar as unidades didácticas demorando muito tempo a decidir, a focar-me no

importante. O que me acontecia nas primeiras unidades didáticas elaboradas traduzia-se naquilo que Bento (2003) considera não poder acontecer, ou seja, o planeamento da unidade didáctica traduzia-se um mero distribuir da matéria de ensino pelo tempo disponível. Conquanto, com o passar do tempo o “treino” dotou-me de uma bagagem que me facilitou em grande escala tornar todo este processo muito melhor e consciente.

Passando para o último nível de planeamento, o plano da aula, conforme Bento (2003) me transmitiu, a aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem. “A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor” (Bento, 2003, p.101).

É sabido, e eu passei por isso, que após uma boa aula o professor sai dela satisfeito e feliz, mas caso a aula não seja como esperado, o professor sente-se preocupado e mesmo incomodado. Vejamos alguns excertos de reflexões:

“A sexta aula foi para mim negra! Muitas situações ocorreram nesta aula e eu perdi o meu auto-controlo tendo chegado ao final da aula com uma sensação de frustração enorme. (...) Seguidamente, e até ao final da aula, senti-me demasiado perdida. (...)” (RA6)

“Não há duas sem três e à terceira é de vez.

Hoje, foi o torneio culminante da aplicação do MED na modalidade de Basquetebol, tendo sido marcado também por o culminar de um ciclo de aulas assistidas pela Professora Orientadora.

Nas passadas aulas assistidas tinha-me deparado com alguns imprevistos e as aulas não correram da maneira que eu tinha idealizado. Todavia, a aula de há umas horas atrás correu muito bem, tendo-me preenchido bastante, deixando-me muito satisfeita. (...). Hoje foi o DIA, hoje saí da aula realizada.” (RA61)

No sentido de proporcionar sensações sempre como as da aula sessenta e um, tentei progressivamente pensar mais sobre a aula e prepara-la com muito cuidado para que nada falhasse, para que a aula fosse de encontro aquele que tinha sido o meu sonho, para que nunca mais me voltasse a sentir perdida.

Recordando este ano que já deixa tanta vontade de voltar atrás, posso afirmar que as principais dificuldades foram: que tempo despender para cada exercício, que quantidade e que tipo de exercícios para cada aula. Se por um lado, a minha experiência no treino e na piscina me ajudou a planear as aulas, uma vez que já tinha noção da estrutura de uma, assim como sabia que o tempo do exercício deveria contabilizar o tempo de instrução, de gestão e de actividade propriamente dita, por outro, fez-me ver que, do treino para a Escola, há coisas substancialmente diferentes. Dessa forma, e à excepção do judo, modalidade que dominava melhor, a escolha dos exercícios, o momento da sua aplicação e a sua duração foram uma tarefa que, no início do ano, se demonstrou difícil. Porém, de horas a fazer planos de aula fui reduzindo progressivamente o tempo, conseguindo estar, numa tarde, a fazer planos para uma e duas semanas de aulas.

Organizar o tempo de aula e dos próprios exercícios, destacou-se como importante para assegurar o equilíbrio da aula e, simultaneamente, conseguir promover o alcançar dos objectivos, mantendo um nível de motivação elevada, não dando motivos aos alunos para que aparecesse a monotonia e o aborrecimento. Para além disso, nas modalidades, como por exemplo no Futebol, em que o espaço não dava para ter todos os alunos em actividade, tentei sempre criar tarefas paralelas, obviamente com ligação ao que estava a ser trabalhado, de forma a não ter alunos a “perderem” tempo de aula.

Aquando da realização do plano das aulas, tive também de ter sempre presentes os alunos que estavam impossibilitados de fazer aulas, atribuindo-lhes tarefas e funções específicas, diferentes de aula para aula, estando sempre relacionadas com esta. Destes casos falarei posteriormente neste relatório.

Concluo, deixo a mensagem de que a elaboração dos documentos relativos aos vários níveis de ensino ao longo do ano foi sofrendo um processo de aperfeiçoamento e sistematização.

4.1.2.3 Planear sem saber o que está para trás – Uma proposta de solução

Detectado o problema, está na altura de arranjar a solução. Desta forma, no presente capítulo irei apresentar uma proposta de solução para aquilo que tenho vindo a apontar como um problema. Será que as informações retiradas por eventuais questionários passados aos alunos e dos resultados das nossas avaliações iniciais chegam para prepararmos o novo ano? Qual o sentido de planear sem saber o que está para trás? De que forma evitar que os alunos estejam em constante iniciação das mesmas matérias?

Começando por esta última questão, faço referência a um capítulo anteriormente escrito por mim, onde passo a ideia de que se as unidades didácticas fossem mais longas este problema seria, provavelmente, esbatido, pois a probabilidade de haver aprendizagem efectiva era maior. Esta poderia passar por ser uma das soluções. Apesar disso, na minha perspectiva, algo mais teria de ser feito, senão poderíamos cair noutra situação: um aluno aprendia efectivamente determinados conteúdos da Ginástica Artística, mas ao longo do seu percurso, poderia nunca aprender nada sobre Ginástica Acrobática.

Uma das soluções, e conforme a Professora Cooperante nos incentivou a fazer, poderia ser verificar os livros de ponto anteriores e ver que matérias tinham sido dadas. Porém, a mim esta situação levanta-me alguns problemas: Será o mais correcto, observarmos o livro de ponto de outros anos, elaborados por colegas nossos e tirarmos conclusões sobre eles? Será que realmente foi o que está escrito que aconteceu? E quando nos deparamos com os seguintes sumários: “Basquetebol.”? Talvez esta não seja a solução mais eficaz, apesar de poder levar a algum caminho.

Aqui aparece a minha proposta. Porque não criar um perfil do estudante que o acompanhe ao longo da sua vida escolar? Parecia-me interessante, utilizarmos as novas tecnologias para criarmos um documento individual que caracterizasse detalhadamente a vida académica dos estudantes portugueses. Assemelho esse perfil a um boletim de vacinas onde, independentemente do posto de saúde em que as tomarmos, elas ficam registadas e acompanham-nos, impedindo que se volte a tomar determinada dose.

Assim, poderia ser aproveitado o programa “Alunos”, ou mesmo pensado e elaborado um novo para o efeito, onde o professor pudesse registar a matéria de ensino daquele aluno/daquela turma e, caso o aluno mudasse de Escola, essa informação seria facilmente passada.

Concluo, com o sentimento de que este meu pensamento possa ser um pouco utópico. Conquanto, penso ser necessário que os profissionais da educação estejam alerta para estes assuntos.

4.1.2.4 Planeamento versus Realidade: A importância do planeamento – Confusão das trocas de aulas.

“A aula estava a correr bem até que...Apercebi-me que algo estava mal. Caramba. Senti-me tão mal. Com tanta troca de aula acabei por me esquecer de mudar a hora no plano de aula e, mesmo revendo o plano várias vezes antes da aula, não me apercebi da situação e quando dei conta faltavam dez minutos para o final da aula, ao contrário dos vinte e cinco minutos que eu tinha previsto.”

(RA 47)

Tal como já fui demonstrando, apesar do planeamento da aula representar o plano mais específico e pormenorizado do que será produzido na prática, este não deve ser imutável mas sim flexível, pois importa ter consciência da imprevisibilidade que está presente no ensino. Pois o meu caso espelha-se na perfeição nesta realidade.

Segundo Bento (2003, p.16), o ensino é criado em dois momentos distintos: “um na concepção e depois na realidade”. Deste modo, a etapa de planeamento é essencial para o professor definir estratégias, objectivos e directrizes para que possa controlar e antecipar a realidade de ensino,

contribuindo assim para uma busca de ensinamentos sólidos da matéria, assegurando o empenhamento dos alunos na actividade, procurando um ensino eficaz.

Por outro lado, parece-me ser perfeitamente natural que o ensino real tenha mais variáveis do que aquelas que podem ser contempladas no planeamento, existindo, por vezes, situações que ultrapassam a nossa órbita de controlo. É necessário, por esse motivo, que o professor esteja alerta e disponível para saber lidar com os imprevistos.

Desse prisma, parece-me que qualquer profissional do ensino terá que tomar decisões de ajustamento em todos os níveis do seu planeamento. No meu caso, isso aconteceu ainda bastantes vezes. Foram bastantes aqueles momentos de inquietude.

“Esta aula foi marcada pela greve. Dos 17 alunos da minha turma, apenas 9 realizaram aula. Desta forma, fui obrigada a replanear toda a minha aula no momento o que me fez um pouco de confusão e me obrigou a estar ainda mais focada e centrada em todas as minhas tarefas.” (RA 20)

“Como é habitual, desloquei-me para o pavilhão mais cedo para que tivesse tempo de montar tudo antes do toque de entrada. Foi aí que me apercebi que tinha de proceder a algumas alterações ao meu planeamento, devido a uma nova regra imposta pela empresa que também é responsável pelas instalações desportivas. Irei, posteriormente fazer referência a essas alterações.” (RA 30)

As situações aconteciam de aula para aula e os desafios que me eram lançados aumentavam, dando, na verdade, muito mais cor e vivacidade ao meu processo.

“Mais uma vez, cinco minutos antes da aula, fui informada que teria de terminar a aula às 13 horas, devido ao jogo da liga de inclusão social. Assim sendo, fiquei sem tempo disponível para a prática tendo apenas feito o teste. Foi uma situação real fora do nosso controlo. Porém, irei ver o calendário e prevenir-me de antemão para que nos próximos dias de jogos já esteja a contar com esta possibilidade, uma vez que já começa a ser um acontecimento repetido. “ (RA 49)

“Que aula! Mais uma vez, aspectos que não posso controlar surgem no caminho do meu processo. Porém, está visto que, não é uma pedra no caminho, mesmo que seja a pedra de Sísifo, que vai parar a minha caminhada neste processo que tanto me tem feito crescer. Actividades dos Dias da Fontes, destinadas aos 5º e 6º anos, estavam a decorrer no Pavilhão (espaço onde ia dar aula) no horário da aula da turma A do 12º ano, estando também a sala de ginástica ocupada. (...) senti necessidade de reajustar o meu planeamento, tarefa que fiz sem qualquer problema.” (RA58)

Sem dúvida que planear é uma tarefa muito complexa e exigente da nossa actuação, uma vez que é necessário atender a uma grande diversidade de variáveis e muitas delas surgem perto da hora “H”, sendo que estes foram apenas alguns exemplos de aulas em que o imprevisto surgiu. Contudo, e conforme referi numa das reflexões considero que consegui-me superar e adaptar-me bem perante a mudança. Defendo então que a capacidade de o professor tomar decisões rápidas, que podem até modificar o plano de aula que tinha realizado (já que este não deve ser rígido), é fundamental para assegurar a eficácia dos seus objectivos.

Por esta razão, tentei sempre guiar-me pelos planos construídos, mas sempre que sentia que algo tinha que ser mudado, quer porque algo externo influenciou, quer por sentir que um exercício não estava a surtir os efeitos

desejados, entre outras situações, tentei não me cingir unicamente ao proposto e tomar a decisão mais adequada.

É importante referir, que não só no terceiro nível de planeamento, a aula, ocorrem situações que justificam a alteração do planeamento. Também em algumas unidades didácticas, por consequência dos acontecimentos do dia-a-dia e por algumas reflexões acerca do processo. Todavia, também essa alteração foi simples, apesar de muito pensada, para mim.

Por seu turno, também o planeamento anual se modificou no sentido de um melhor e maior enquadramento com o processo vivido.

Confesso que, e justificando um pouco o título deste capítulo, apesar da facilidade e uma certa agilidade que considero ter tido a proceder a estas alterações do que previamente tinha planeado, toda essa situação gerou uma certa confusão no meu interior.

Recordo-me de algumas vezes pensar: “Porque é que está tudo a coincidir com as aulas do 12º A?” e “O que vou fazer para não os prejudicar?”. O certo é que numa determinada altura foram tantas as “trocas e baldrocas” efectuadas que nem eu sabia bem onde estava. Porém, e assim realço a importância do planeamento, pois como existia uma boa base definida (o plano feito inicialmente) foi mais simples jogar com as diversas cartas do baralho e entre um esforço maior ou menor, umas aulas extras, umas aulas alteradas, umas aulas condensadas, todo o processo se desenrolou sem prejudicar os alunos da turma A do 12º ano, cumprindo os meus objectivos.

Em suma, é importante referir e ter a consciência que o processo de ensino e de aprendizagem é um processo dinâmico e, por isso, o nosso planeamento não se assume como uma estrutura rígida, mas sim aberta e flexível, uma vez que poderão surgir alterações em virtude de constrangimentos imprevisíveis e/ou situações que se vão gerando em função de outras.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 O controlo da turma.

O controlo da turma, desde bem cedo, que me foi cobrado. A minha experiência ajudou-me bastante, sendo que rapidamente me senti à vontade no dirigir da aula. Todavia, parecia nunca chegar. Os alunos, muito faladores, será que eram uma fonte de indisciplina nas minhas aulas?

4.1.3.1.1 A disciplina indisciplinada.

O conceito de indisciplina, na literatura, não é totalmente consensual. Todavia, todas as propostas se relacionam, mediante a minha análise, com um distúrbio no comportamento esperado, apresentando consequências negativas para a acção do professor.

Estrela (2002, p.14) defende que “mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de carácter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em factores existentes nas situações pedagógicas”.

Por seu turno, Garner e Hill cit. por Aires (2010) afirmavam que a indisciplina se traduzia no conjunto de comportamentos que limitavam ou impediam a normal participação da criança ou jovem nas actividades educativas, diminuindo em grande escala o nível de envolvimento desses alunos na tarefa.

Charlton e David cit por Aires (2010, p.13) “viam-na como o conjunto de comportamentos verbais e não verbais que, de diferentes modos e em diferentes graus, desafiam a autoridade do professor ou da escola”.

Aires (2010) acrescenta ainda que alguns professores destacam como comportamentos indisciplinados os seguintes: competências de trabalho deficitárias, comportamentos verbais incorrectos, comportamentos não verbais incorrectos e organização pessoal descuidada.

Após ler estas várias opiniões cientificamente aceites e comparando com os meus desabafos, liam-se reflexões, após aula, tentei enquadrar os tais

comportamentos de indisciplina que me faziam perder o (suposto) controlo sobre a turma.

Em especial relativamente ao início do ano lectivo recordo o seguinte:

“No entanto, assustou-me um pouco a relação de bastante à vontade dos alunos com a professora, uma vez que, aquando da minha primeira intervenção, tal factor poderá ser prejudicial para mim, uma vez que eles não me conhecem e podem tentar “pisar a linha”. (RA1)

“Apesar dos pontos positivos em cima referidos, nem tudo correu bem. Dessa forma, tenho alguns pontos negativos a apontar, como por exemplo, o facto de demorar muito tempo a organizar a turma e a conseguir calá-los para que me fizesse ouvir. Penso que esta será uma das minhas grandes batalhas, pois a turma aparenta ser muito unida e faladora. Ainda não sei ao certo quais serão as melhores estratégias para reduzir ou “extinguir” este género de comportamentos mas irei, certamente, ao longo das aulas tentando perceber qual a melhor forma para o fazer. “ (RA2)

“Outro ponto, e este bastante negativo, que me começa a preocupar é a minha contínua dificuldade em controlar as conversas paralelas que a turma mantém, perdendo muito tempo para começar a explicar um exercício ou dar alguma informação. Também alguns alunos, nomeadamente a Margarida e o Joaquim¹³, encontram-se muito “respondões”, contestando de forma repetida algumas normas e informações que eu passo à turma.” (RA4)

Inicialmente, e em especial porque “leveei bastante na cabeça” por causa disto, esta era uma das minhas grandes preocupações.

¹³ Margarida e Joaquim são nomes fictícios que irei utilizar quando quiser referir-me a dois dos alunos da turma.

Olhando para as definições em cima, considero que estes comportamentos dos alunos da turma que leccionei enquadram-se melhor com a definição de Charlton e David. Todavia, em boa verdade, estes comportamentos, raras vezes, atrapalharam o bom desenvolvimento das actividades pois os faladores natos conseguiam, simultaneamente, ouvir-me e cumprir com sucesso o que era pedido. Não me podia era esquecer que esses comportamentos ficavam “mal vistos” e, julgo que, durante muito tempo me prendi demasiado a esse estigma.

Hoje, pensando sobre todo o processo, tenho a ousadia de apelidar a indisciplina com que me deparei de disciplina indisciplinada. Isto porque, apesar de ser um comportamento que eu quis evitar (e de certa forma, consegui reduzir) eu podia “viver” bem com ele, uma vez que, não interferia com o processo de ensino e de aprendizagem.

Conquanto, nunca baixei os braços no sentido de fazer desaparecer este falatório. Não o consegui evitar por completo mas as estratégias e os resultados foram bem visíveis:

“No início da aula senti ainda muitas dificuldades no controlo e liderança da turma, uma vez que eles ainda demoram bastante tempo a calarem-se para me ouvir. Contudo, penso que já começo a conseguir resolver a situação calando-me, deixando que se apercebam que caso continuem a conversar, ou estejam distraídos, a aula não irá prosseguir.” (RA6)

“Contudo, decidi que a minha actuação e posição ia ser bem melhor, por isso, respirei fundo e avancei. Achei que era fundamental iniciar a aula marcando bem a minha posição. Dessa forma, e com vista a combater o que tem sido um dos meus grandes problemas ao longo das primeiras aulas deste longo caminho, iniciei a aula mostrando o meu descontentamento face aos comportamentos desadequados à idade dos meus alunos, bem como ao local onde estão, uma sala de aula. Fiz então um

breve discurso, explicando-lhes as normas essenciais para que todo este processo se desenvolva da melhor forma, mostrando-lhes que eles não podem querer “receber” se não estiverem disponíveis para “dar”. Este discurso inicial teve um impacto forte nos alunos o que foi muito importante quer para mim, quer para eles, quer para o desenvolvimento deste processo tão rico.” (RA7)

Os resultados, não eram de todo aqueles que eu pretendia, pelo menos a longo prazo. Foi então altura de tomar novas medidas:

“No início da aula foi complicado uma vez que senti que não me estava a fazer ouvir, tendo recorrido ao apito para chamar à atenção. A partir desse momento os alunos sossegaram um pouco e apesar de conversadores, como é natural neles, não prejudicando a minha transmissão aos restantes alunos. Porém, senti, por vezes, necessidade de captar a atenção de alguns alunos que se apresentavam mais distraídos, através de uma nova estratégia que considero ser interessante e utilizarei em aulas futuras. Essa estratégia foi o questionamento, captando a atenção e responsabilizando-os. “Tentei iniciar a aula de forma serena, contudo senti necessidade de me voltar a calar várias vezes e tive também de elevar a voz, eliminando assim a continuação das atitudes prejudiciais ao desenrolar da aula.” (RA26)

Alto! Algo aconteceu... Algo mexeu...

Os alunos começaram a (re) agir....

“Uma das melhorias que senti em relação à turma foi o facto de os alunos se terem portado muito melhor e, mesmo estando na sala de ginástica, onde o barulho é muito mais notório, o ruído, a conversa e a distração não esteve tão presente, deixando-me

contente por o discurso final da última aula ter, de certa forma, resultado.” (RA11)

“Os alunos foram excepcionais, confirmando, também, aquilo que tenho vindo a constatar ao longo das aulas: O meu controlo sobre a turma está melhor.” (RA29)

“Apesar de já o sentir e saber à bastante tempo, confirmei, através de um elemento que não está tão directamente no processo disse-me “uau. Eles estão muito mais sossegadinhos.”. Para mim foi importante ter este tipo de feedback para consolidar a minha imagem de que consegui “dominar as feras”. (RA59)

Considereei pertinente inserir esta temática na minha reflexão pois, apesar de ter constatado que estes comportamentos não afectavam o bom funcionamento das aulas, pelas características destes alunos em especial, tentei colmatar esse ponto que era menos positivo na minha actuação enquanto professora, tendo conseguido alcançar resultados positivos, mantendo uma disciplina, cada vez menos indisciplinada.

4.1.3.1.2 Controlar a turma ou rentabilizar a prática? Qual o maior contributo para a aprendizagem?

Durante muito tempo esta foi a minha preocupação. Um dos pontos que me foi sempre apontado como negativo era que não conseguia controlar a turma, o que me levava a um aumento grande no tempo de gestão, “gastando” o tempo que estaria disponível para a prática, não contribuindo assim para um aumento da aprendizagem.

A dúvida instalou-se em mim. As minhas certezas passavam por, apesar de alguma experiência, nunca ter passado por uma situação como aquela: 16 alunos à minha frente, todos numa idade próxima da minha, apesar

de motivados para a prática estavam ali porque “tinha que ser” e estava a ser constantemente observada. A insegurança era muita, o “friozinho na barriga” estava sempre presente. O medo de não conseguir marcar uma posição, estabelecendo uma relação professora – alunos pedagogicamente positiva, era MUITO.

Julgo que, por ter tanta dúvida instalada em mim, deixei esta situação escalar um pouco mais rápido do que previa e daí a minha constante questão: controlo a turma? Ensino com barulho? “Perco” tempo a controlar mas “ganho” tempo de ensino?

A opção que arrisquei tomar, vejo hoje como a melhor. Sim, “perco”, ou melhor, despendo tempo a controlar a turma e a passar a mensagem para ganhar tempo de aprendizagem. E, de facto, assim se verificou. Progressivamente fui ganhando mais e mais tempo de empenhamento dos alunos, pois eles estavam mais no meu comprimento de onda, entendendo melhor as mensagens que eram passadas, os princípios e regras que tinham que cumprir.

Admito que esta situação me deixou bastante satisfeita pois considero que a evolução foi bem visível e, para além de o meu nervosismo se esbater e desaparecer, o ganho de tempo em aprendizagem começou a ser visível a olhos vivos. Atentemos no seguinte quadro, que expressa a evolução sentida e expressa, através dos registos de algumas observações de aula feitas pelos meus colegas de Estágio:

	1ª Observação	4ª Observação	6ª Observação	9ª Observação
Categorias	% Relativa	% Relativa	% Relativa	% Relativa
Gestão	25%	10%	15%	13,3%
Actividade	40%	43,3%	40%	86,7%
Instrução	30%	40%	35%	0%
Fora da tarefa	5%	6,7%	10%	0%

Quadro 2 – Expressão dos resultados das observações de aula.¹⁴

¹⁴ Foi utilizado o ‘student use of time’ que é um instrumento, adaptado de Rink (1993), utilizado para descrever como é que os alunos despendem o seu tempo durante a aula.

É com grande prazer que revejo estes dados observando a notória evolução que fui conseguindo. Assim, e não esquecendo que não há nada tão diferente como dois alunos, as estratégias que fui experimentando e moldando, aliado ao meu trabalho resultaram positivamente neste parâmetro.

4.1.3.2 Comunicar – A instrução.

Após ter-me debruçado sobre este aspecto tão preponderante da educação, em especial pela visão redutora que fazemos, bem como devido ao meu “problema”, assumindo-se a comunicação, como a passagem de mensagens ao outro, achei interessante, durante o recordar daquele que foi um ano cheio de desafios, partilhar com quem venha a ler este relatório, mais uma situação com grande impacto, na minha vida profissional mas também pessoal.

Segundo Chiavenato (2000, p. 142), comunicar “é a troca de informações entre indivíduos. Significa tornar comum uma mensagem ou informação”. Sobre comunicar, o acto de troca de pensamentos, mensagens, ideias, entre duas ou mais partes, muito mais poderia falar, uma vez que é um tema ainda em descoberta e com uma multiplicidade de factores e condicionantes. No entanto, a principal ideia que gostaria de deixar é que a comunicação pode ir, e na minha área de intervenção, vai mesmo, muito para além da comunicação verbal. Ora se o meu problema é na voz, eu poderia comunicar na mesma, apesar de ter em consciência que a voz é um dos instrumentos principais da profissão a que pertenço.

Todavia, apoiei-me muito num ditado bem conhecido: “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. Dessa forma, foi possível chegar ao fim, conseguindo sempre transmitir aquilo que era meu objectivo.

Aliado então ao conceito de comunicar surge o conceito de instrução, uma vez que esta categoria, que teve sempre tão presente durante a PES, se refere à informação transmitida pelo professor.

Não considero, como já disse anteriormente, ter tido grandes dificuldades em fazer passar as minhas mensagens pois, fruto do meu

passado, fui treinada a fazê-lo de forma clara e perceptível não só para mim mas especialmente para o outro. Penso que jamais me sairá da memória uma frase muitas vezes proferida pelo professor Jorge Araújo em diversas conferências, palestras e conversas em que estive presente: “se disseres mas se eu não ouvir, então foi porque tu não disseste”.

Sobre a instrução, foi minha intenção, e concretizada, seguir os princípios de Wener e Rink (1987), defendendo que os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chave apropriadas.

Por este motivo, sempre que estava a instruir determinado exercício e/ou bloco de matéria, tentei ter sempre presente os seguintes factores: Dominar o melhor possível a matéria, focar os principais objectivos, tentar fazer transferência para outras matérias, especificar todos os pressupostos do exercício, especialmente os de segurança, demonstrar, questionar os alunos e finalizar com um reforço da mensagem mais importante.

No entanto, e pensava que por ter tantas preocupações, considero que, com maior expressão inicialmente, dedicava bastante tempo à instrução, sendo que este aspecto foi alvo da minha reflexão. Assim retirei várias ilações que me ajudaram a perceber melhor as minhas decisões e o ajustamento das minhas decisões.

Assim, a principal conclusão a que cheguei foi que tinha que melhorar os tempos dedicados à instrução mas que estes deveriam existir, caso fosse necessário, pois ao contrário da ideia em que, erradamente, quase caí este ano, de que a instrução “rouba” à actividade, para mim a imagem que tenho é que a instrução deve existir e deve ser clara para beneficiar a actividade, sendo menos benéfico, no meu entender, explicar rápido mas depois ter que parar muitas vezes o exercício porque ele não está a correr da melhor forma.

Mesmo tendo esta opinião, claro que procurei formas de reduzir esses tempos tão elevados nos primeiros momentos e a evolução também foi visível, como podemos ver no quadro seguinte, que expressa a evolução sentida, através dos registos de algumas observações de aula feitas pelos meus colegas de Estágio:

	1^a Observação	5^a Observação	7^a Observação	9^a Observação
Categorias	% Relativa	% Relativa	% Relativa	% Relativa
Gestão	25%	35%	20%	20%
Actividade	40%	40%	65%	70%
Instrução	30%	23%	15%	10%
Fora da tarefa	5%	2%	0%	0%

Quadro 3 – Expressão dos resultados das observações de aula.¹⁵

Posso então desvendar que as estratégias que utilizei para conseguir obter resultados positivos passaram por:

- ✓ Preparar a minha instrução com mais cuidado;
- ✓ Focar-me apenas no essencial;
- ✓ Conhecer a matéria, sem dúvidas, para que o discurso fosse fluente;
- ✓ Arranjar poucos e claros objectivos para os exercícios.

O capítulo seguinte traduz, de forma rápida, aquilo que foi a minha experiência ao longo deste ano, incidindo unicamente sobre as estratégias para conseguir manter a voz, sendo que estas foram uma grande preocupação minha.

4.1.3.3 Quando não há voz? Como fazer? Um final com o quisto e a comunicar.

“ Nesta aula, senti várias dificuldades em comunicar, uma vez que estou muito rouca e só no dia anterior à aula consegui começar a falar. “

(RA55)

Tal como já referi anteriormente, no ano passado, após vários exames, consultas e diagnósticos, foi-me detectado um quisto nas cordas vocais.

¹⁵ Foi utilizado o ‘student use of time’ que é um instrumento, adaptado de Rink (1993), utilizado para descrever como é que os alunos despendem o seu tempo durante a aula.

Inicialmente foi um choque grande pois recordo-me de me dizerem que tinha de estar pelo menos três meses sem falar e que só desaparecia com operação.

De facto, este meu problema só vai desaparecer com cirurgia mas com trabalho, estudo e criatividade concretizei a minha PES até ao final, tendo enfrentado, naturalmente, momentos mais complicados.

As aulas de canto, os exercícios de aquecimento de voz realizados diariamente, os exercícios de colocação de voz antes e durante a aula, ajudaram imenso. Mas mostrou-se insuficiente para combater “essa rouquidão que lhe (me) é característica”, como carinhosamente apontou uma das minhas alunas na última aula do ano.

A minha estratégia, teve de ir um pouco mais além e passou, inicialmente, por explicar aos alunos o meu problema, até porque quando a rouquidão começou a ser uma constante, estes começaram a estranhar. As suas reacções, especialmente após a ligação entre mim e eles estar bastante mais forte, foram bastante positivas, colaborando comigo sempre e em especial nos momentos em que me encontrava debilitada.

Posteriormente, e nas alturas em que a voz não existia, ou então não obedecia às minhas necessidades, tive que apostar numa linguagem não verbal e, digo desde já, que uma característica minha que em tempo apontei como negativa, ajudou-me imenso a ter sucesso nesta comunicação, isto é, a minha expressividade. Assim, o primeiro passo passou por estabelecer códigos/rotinas com eles, em que determinados gestos correspondiam a determinadas acções, poupando assim as cordas vocais. Esta estratégia resultou bem e quando por vezes eu falava, em vez de fazer o gesto, eles próprios me “chamavam à atenção”.

Paralelamente a esta comunicação não verbal, não me esqueci que a demonstração, segundo Darden (1997), assume um papel muito importante, pois possibilita o praticante de visualizar os movimentos que terá que realizar. Tive, porém, sempre o cuidado de utilizar modelos que constituíssem o melhor exemplo possível, para que não estivesse a transmitir imagens erradas aos alunos.

Para além disso, fui começando a ter em atenção a minha postura corporal, a minha expressão facial, os meus movimentos e apercebi-me que eles são muito mais ricos de significado do que aquilo que alguma vez tinha pensado. O espelho foi, durante bastante tempo, o meu maior confidente, e o que é certo é que comecei a passar mensagens com um simples gesto, um simples olhar, um simples movimento.

Utilizei ainda outro recurso que me ajudou não só na transmissão de exercícios e de situações que surgiam no momento nas aulas, mas também de matéria mais “teórica” que necessitava ser leccionada. Esses recursos foram imagens e frases / palavras-chave que estavam, por vezes, espalhadas pelo espaço de aula, bem como eram aproveitadas para o decorrer de algumas actividades propostas por mim, tendo criado uma dinâmica a que os alunos não estavam habituados e que gostaram bastante.

Assim, revejo-me na seguinte máxima: “retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos, recordamos particularmente bem o que dizemos e o que dizemos e fazemos” (Rosado & Mesquita, 2009, p.73).

Desta forma, com mais ou menos criatividade e dedicação, foi possível chegar ao final deste ano, com um quisto e com a possibilidade de comunicar, muitas vezes até verbalmente.

4.1.3.4 Futebol – perda no jogo.

“Não é digno de saborear o mel, aquele que se afasta da colmeia com medo das picadelas das abelhas.”

(William Shakespeare)

Do tema anterior surge, com a maior das lógicas, este capítulo, sendo que me senti literalmente perdida no Futebol. Já na decisão inicial da escolha das modalidades, o Futebol não estava, de todo, nas minhas opções mas, perante os dados da avaliação inicial e as escolhas dos alunos, “forcei-me” a tomar tal decisão.

Decisão tomada, o problema era outro: Não percebia (quase) nada de Futebol e nem sequer era uma matéria minimamente atraente para mim. Para ajudar, iria começar por uma modalidade desportiva colectiva, pouco querida, e com a agravante de uma das minhas grandes lacunas por ter tido menos experiência neste tipo de modalidade, as colectivas.

Felizmente, graças à minha personalidade, não costumo desistir facilmente e os grandes desafios são aqueles momentos/situações que mais alento me dão e, por isso, nem me sentei à sombra da bananeira, nem me afastei da colmeia.... Decidi enfrentar o problema.

Inicialmente foi muito difícil, a desmotivação era grande e os sentimentos negativos manifestavam-se de aula para aula.

Logo na segunda aula da unidade didáctica, referi que *“fruto da minha inexperiência e pouco tempo para exercitar e estudar várias vezes a minha aula antes de a leccionar, o exercício “jogo do sinaleiro” poderia ter resultado num grande problema”* (RA7) e na seguinte aula *“senti bastantes dificuldades em corrigir e identificar com clareza e segurança os problemas dos meus alunos a nível técnico e, principalmente, no campo da táctica”* (RA8).

A situação ainda se conseguiu agravar quando chegou a hora de fazer a primeira exposição teórica da matéria, matéria essa unicamente dedicada, novamente, ao FUTEBOL! Assim, na quarta aula, e porque me pareceu ser extremamente necessário, prossegui com uma clarificação da matéria de forma teórica mas *“o nervosismo estava presente pois o Futebol é uma área que não domino com grande segurança (...) fiquei um bocado atrapalhada (...) necessito ser mais segura”* (RA9).

Porém, não ia cruzar os braços, e decidi procurar um caminho, decidi procurar a baliza do meu jogo e marcar golo. Assim, e já na terceira aula da unidade disse *“este é um factor que me preocupa bastante pois é fundamental para me transformar numa professora profissional e global por isso irei procurar estudar mais as matérias em que tenho mais dificuldade, como é o caso do futebol, visionar mais jogos, tentando identificar os problemas e quais as soluções para os resolver e ainda conversar com “especialistas”, ou seja, com*

peessoas da área para discutirmos algumas ideias e opiniões que me poderão ajudar.” (RA8).

Meu dito, meu feito... E resultou! Após muita leitura sobre a modalidade, algumas conversas com professores da faculdade, revisões da matéria alvo de ensino (embora a aprendizagem tenha sido pouco efectiva) quer de estudos práticos, quer de didáctica, e ainda os conselhos de familiares e amigos ligados à modalidade, foi possível terminar a unidade didáctica a gostar um pouco mais de Futebol, interessando-me pelas suas particularidades e pelo seu ensino.

Consegui, encerrar a unidade didáctica com o seguinte sentimento: *“Fiquei bastante satisfeita com o que observei esta aula. Na minha opinião, nota-se uma grande evolução dos alunos na modalidade de Futebol, o que demonstra que o trabalho que fui desenvolvendo, juntamente com o empenho dos alunos, tem resultado no sentido evolutivo que é e será meu objectivo.”* (RA 21).

4.1.3.5 A dura batalha do Judo.

“Não há nada tão estúpido como vencer. A verdadeira glória repousa em convencer.”

(Victor Hugo)

Judo significa “via da suavidade” mas de suave, o início da minha experiência, não teve quase nada. Senti-me, muitas vezes, sozinha a remar contra a maré.

A Professora Cooperante mostrou-se pouco acessível a esta minha proposta de abordagem do Judo, referindo várias vezes que era uma modalidade que não dominava e que poderia ser complicada e até perigosa para os alunos. Claro que, apesar de me fazer muita confusão, assumo ser legítima a sua inquietude, pois a imagem criada em torno do Judo não é, muitas vezes, a mais correcta.

Não obstante, considero que o meu primeiro caminho, o de tentar vencer, batendo o pé em relação à abordagem da modalidade, foi um caminho muito mal escolhido. A solução passaria por convencer.

Porém, não era apenas a Professora Cooperante que tinha de convencer. Relembro que quando informei os alunos que o Judo era a próxima modalidade a ser trabalhada as reacções não foram as melhores, deixando-me triste e pouco confiante.

Na primeira aula, pedi aos alunos para escreverem as suas expectativas sobre a modalidade, dando-lhes a liberdade da opinião ser anónima, para que pudessem ser o mais sinceros possíveis.

Relembrando a reflexão da aula número vinte e dois, constatei que foi muito interessante e desafiante ler frases como *“as minhas expectativas para o judo são baixas porque para além de nunca ter praticado, não gosto nem tenho qualquer tipo de ideia de como as aulas vão ser.”* e ainda *“para dizer a verdade o judo é um desporto que a mim não me fascina nem um pouco (...)”*. Contudo, alguns afirmam estarem com expectativas positivas, especialmente por ser uma modalidade nova, e outros que não se encontram tão positivos em relação à modalidade esperavam *“(...) ver o resultado desta aula!”*.

A aula número vinte e dois chegou ao fim e toda eu transpirava alegria: a aula tinha sido um SUCESSO. Sei que coloquei toda a minha paixão naquela aula e isso marcou a diferença. Dessa forma, também aqui deu-me o “clique”: *“Para isso, tentarei colocar toda a minha paixão em todas as aulas, transmitindo-a aos meus alunos, para que estes vivenciem grandes momentos de aprendizagem.”* (RA22).

Se dúvidas restavam, na terceira aula da unidade didáctica, deparei-me com uma situação caricata e altamente motivadora para mim. Um dos meus alunos, perguntou-me qual iria ser a matéria da aula e eu respondi-lhe *“Judo e Acrobática”*. A sua resposta foi, desculpem-me o egoísmo, deliciosa... *“só Judo, por favor!”*, assim como uma das minhas alunas mais “difíceis de levar”, no momento do judo, trabalhava com um sorriso na cara e com afinco.

A batalha junto da Professora Cooperante foi mais complicada de ultrapassar, mas foi com grande satisfação que recebi um voto de confiança e palavras de elogio: a avaliação foi totalmente feita por mim e consegui mesmo transmitir novos conhecimentos à Professora Cooperante.

Assim, voltando a reflexão número quarenta, o balanço que fiz da unidade didáctica foi extremamente positivo. Afirmei que *“os alunos aprenderam muito rápido e muito bem mostrando-se interessados, participativos, colaborativos e empenhados, não tendo ocorrido qualquer situação de lesão grave, não se fazendo cumprir um dos grandes “receios” da professora cooperante. De qualquer das formas, jamais esperaria que essa situação acontecesse pois tudo o que abordei foi em situações controladas e sem qualquer risco grave para os alunos.*

Por entre joelhos queimados, dedos amassados, umas “cabeçadas”, uns sorrisos, umas dificuldades, umas alegrias, umas frustrações, ficarei com uma boa imagem desta unidade didáctica.

Segundo Roseveld ¹⁶ *“é bem melhor lançar-se à luta em busca do triunfo, mesmo expondo-se ao insucesso, do que fazer fila com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito... e vivem nesta penumbra cinzenta, sem conhecer derrota nem vitória”.* Para mim foi, sem dúvida, a melhor opção, não ficar na fila com os pobres de espírito, tendo provado um mel bem saboroso.

4.1.3.6 Técnica ou táctica?!

Ora aqui está uma questão bem debatida ao longo do meu curso. Porém, cheguei à Escola e deparei-me com ela.

A técnica, segundo Tani (1998), é vista como uma forma de o aluno explorar as potencialidades de um movimento, por isso, a técnica deveria ser ajustada ao indivíduo.

As concepções tecnicistas prevalecentes até aos anos oitenta conduziram a que o treino da técnica se realizasse em ambiente desprovidos dos contextos requeridos no jogo, o que a mim me parece descabido, completamente desprovido de sentido.

Já nas aulas de Desenvolvimento Curricular percebi que, posteriormente, começou-se a sobrevalorizar o ensino da tomada de decisão,

¹⁶ Roseveld foi um presidente dos Estados Unidos da América, tendo vivido entre 1881 e 1945.

chegando-se ao outro extremo, desprendendo-se o jogo completamente da técnica, uma vez que se acreditava que a técnica era aprendida por si só.

Todavia, segundo Mesquita (2009), acredita-se agora que o jogo exige uma complementaridade entre a técnica e a tática, pois ao praticante é requerido que consiga compreender as situações que ocorrem, mas que simultaneamente lhes saiba dar resposta.

Posto isto, coloco novamente a questão: na Escola, técnica ou tática?

Para mim a resposta é agora “simples”. Tática acompanhada de técnica caso seja necessário, sem esquecer que “o todo deverá ser mais do que a soma das partes”¹⁷, bem como deve-se sempre treinar como se joga.

Contudo, naquela que foi a minha Escola, e acredito que em muitas outras, o problema passa pelo facto de o tempo disponível para leccionar as matérias ser muito curto. Desta forma, as necessidades que serão atendidas, os conteúdos que serão leccionados deverão ser equacionados ao mais ínfimo detalhe.

Por isso, a mim parece-me importante que os alunos percebam a modalidade contextualizada e, a minha opção, passou sempre por aqui. Uma abordagem tática, contextualizando a modalidade ao máximo, expondo os alunos aos “reais” problemas, às situações de jogo, de luta, de confronto que necessitam de ser vivenciadas e entendidas. Não esquecia era que, quando necessário, a técnica iria completar a tática podendo-a dotar de uma maior sentido.

4.1.3.7 Prescrever receitas ou estimular a procura de respostas?

“A essência da verdadeira Educação é a intemporalidade.”

(Benjamin, 1977, p.4)

Se no ponto anterior a questão poderia ser vista por dois lados, neste ponto a minha resposta é exclusivamente uma: estimular a procura de respostas.

¹⁷ Princípio da Psicologia da Gestalt.

Seguir uma receita é simples mas já se questionaram porque é que sempre que quero fazer um bolo tenho de ir buscar a receita e essa receita serve apenas para um só bolo? Qual a utilidade disto?

Durante toda a minha formação cá na FADEUP, sempre me deram ferramentas para chegar ao meu objectivo, mas nunca me deram o mapa do tesouro. Mediante isso, este ponto, serve para justificar muitas das minhas decisões tomadas e a minha filosofia ao longo deste ano.

Nunca me esqueço que é muito mais proveitoso ensinar alguém a pescar do que lhe dar o peixe e como professora que sou, devo educar os meus alunos para que possam adaptar-se e sobreviver num mundo actual, no presente e, também, no futuro.

Posto isto, acreditei e acredito que a solução passa por criar muitas situações-problema aos alunos para que eles consigam responder positivamente e, na maioria das vezes, com uma dose de criatividade muito saudável, aos problemas que surgem naquele momento, ficando, simultaneamente, dotados de uma grande bagagem para enfrentar outras situações. Paralelamente, estou convicta que a própria motivação e o interesse dos nossos alunos aumenta, pois estes sentem-se bem, mais dentro do processo, tendo a possibilidade de decidir, criar, responder, arriscar. Quem não gosta?

A modalidade em que considero ter explorado mais este ideal foi no Judo (talvez pelo meu grande à vontade na modalidade e conhecimento da mesma) e os resultados foram interessantes. Os alunos surpreenderam-me, alegraram-me, envolveram-me ainda mais no processo, tornaram-me ainda mais apaixonada. Termina então com o pensamento de uma das aulas:

“Apresentam-se sempre motivados, empenhados, com vontade de aprender novas situações. Para além disso, e conforme eu lhes transmiti hoje na aula, se eles adoptarem uma postura de alunos de 12º ano, que o são, constituem também para mim, uma enorme fonte de aprendizagem. Com isto quero dizer que, mesmo, por vezes não estando a realizar os

movimentos solicitados com a maior correcção técnica, imposta pelo Gócio, eles apresentam movimentos muito interessantes e eficazes, arranjando soluções giríssimas. Tal factor deixa-me muito satisfeita pois um dos meus objectivos está a ser cumprido o que me leva também a constatar que o processo de ensino e de aprendizagem como eu o pensei está a resultar, isto é, tendo começado do topo para a base, ou seja, do mais complexo e global (através da grande estimulação dos jogos de luta e do randori) para as situações mais simples e analíticas (através dos movimentos técnicos) foi, e está a ser, uma boa estratégia que está a promover os objectivos da disciplina em geral, bem como os da modalidade que está a ser abordada.”
(RA27)

4.1.3.8 Os alunos

No meu entender, os alunos são os elementos centrais da nossa actividade e, tentei, por isso, que os alunos da turma A fossem os elementos fulcrais no processo.

A minha turma, tal como já referi tinha como característica serem muito conversadores e “exigentes”, querendo com isto dizer que procuravam uma professora com conhecimentos, pulso firme mas que os motivasse e envolvesse.

Passei-lhes várias vezes a imagem dum lema que tenho bem presente em mim: dar e receber, mostrando-lhes que eles não podem querer “receber” se não estiverem disponíveis para “dar”.

Assim, pensei que seria uma boa estratégia, para além da responsabilidade científica, pedagógica e relacional que o professor deve ter, dotar as minhas aulas de exercícios e situações interessantes e inovadoras para os alunos. Criei muitos jogos, adaptei muitos exercícios fazendo conjugações de ensino prático com um ensino mais teórico, bem como propus

exercícios em competição e cooperação que os expôs a um diferente conjunto de situações, “espicaçando-os” constantemente.

Paralelamente a essa questão, comecei a deixá-los ser cada vez mais autónomos, claro que assegurando sempre que a responsabilidade era mantida. Os aquecimentos foram muitas vezes planeados e leccionados por eles, tendo-se assistido a situações fantásticas e foram ainda formadas equipas de trabalho responsáveis pelo material da aula, em determinados dias.

Contudo, chegou uma hora em que só isso não bastava. Foi então que me lembrei que seria interessante apresentar-lhes uma proposta nova para eles, e, por mim, ainda pouco explorada, a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), do qual irei falar posteriormente.

Dessa forma, adoptei um novo caminho, um ensino para os alunos com a preocupação de estes serem autónomos, responsáveis e ainda mais empenhados, eliminando progressivamente os comportamentos de conversas paralelas e algumas atitudes mais imaturas e impulsivas.

Como professora, preocupei-me e interessei-me com e pelos meus alunos, tentando percebê-los na sua totalidade e complexidade, como sujeitos activos portadores tanto de problemas como de potencialidades, em busca de um processo de excelência para ambas as partes.

4.1.3.8.1 A aplicação do MED como uma experiência de ensino.

Com algumas inseguranças, apesar da experiência que tive o ano passado, este ano decidi aplicar o MED numa das unidades didácticas, satisfazendo uma curiosidade minha, uma vontade de pôr em prática o aprendido, aliando isso à vontade de surpreender e envolver mais os alunos.

Siendetop (2002) diz-nos que o objectivo deste modelo é formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. De acordo com Ricardo (2005, p.28) “competente, na medida em que se pretende que os praticantes dominem as habilidades de forma a poder participar na competição. Culto, na medida em que os praticantes conheçam e valorizem as tradições e os rituais associados ao desporto e que aprendam a distinguir práticas meritórias de

práticas prejudiciais. Entusiasta, na medida em que se pretende que se tornem promotores da qualidade e autenticidade da prática desportiva”.

Desta forma, o modelo desenvolvido em 1987 é um claro exemplo de renovação e de preservação do potencial educativo dos jogos, imprimindo uma nova dinâmica as aulas. Este modelo dá, então, ênfase à socialização desportiva, incentivando a que exista uma distribuição de tarefas e uma maior responsabilização dos praticantes nos papéis assumidos, sendo que a ideia central deste modelo de ensino, segundo Graça (2008) é recriar um contexto desportivo real, onde se assiste à integração dos alunos em equipas, assumindo diferentes papéis que caracterizam a competição formal, como por exemplo capitães, treinadores, estatísticos, árbitros, oficiais, cronometristas e jornalistas.

Confesso que, apesar de conhecer relativamente bem os pressupostos do MED, não me sentia completamente confiante para a sua aplicação. De forma a diminuir os meus receios e para que o ensino fizesse sentido, decidi adaptar o modelo às características da minha turma.

“Todavia, toda esta aula foi constituiu-se numa surpresa positiva no seu desenrolar” (RA 41), bem como toda a aplicação do MED que se desenrolou ao longo dos 2º e 3º Períodos, com a Liga ESFPM, culminando num grande evento, a Taça da Fontes.

A primeira aula foi uma surpresa para os alunos e a curiosidade começou logo a dar sinais de existência. Fiz, logo de início, cumprir uma das finalidades, estimulando o desenvolvimento do sentido de pertença a um grupo/equipa, onde as equipas têm nome, logótipo, cor (condicionada pela cor dos coletes da Escola), capitão e um espaço para treinarem, incitando também à responsabilidade, cooperação e autonomia. Tendo em consideração alguma imaturidade de alguns alunos, bem como o fraco conhecimento de conteúdo no que dizia respeito à modalidade optei por ser eu a treinadora das duas equipas, o que acredito que se constituiu um ponto forte de todo o desenvolvimento deste processo.

Toda esta questão da filiação e sentido de pertença a um grupo encaixou na perfeição. O mais engraçado é que as equipas foram formadas por

mim com base nas características dos alunos e nos resultados da avaliação inicial e tive cuidado de procurar o equilíbrio competitivo das mesmas, assegurando o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem, aproveitando todas as potencialidades inclusivas do MED. Para grande satisfação minha, as equipas comportaram-se como as verdadeiras equipas.

Durante o decorrer da unidade fui dando bastante liberdade, embora sempre vigiada, aos alunos, no sentido de estes tomarem as suas decisões, em especial na escolha das diversas funções. Então, o quadro era o seguinte: Os capitães e os responsáveis pelo material eram sempre os mesmos, desenvolvendo um comportamento muito responsável, muito positivo; as restantes funções trocavam todas as aulas e mesmo durante a própria aula, sendo que todos os alunos passavam pela situação de jogo em todas as aulas. Inicialmente, pensava que a tendência dos alunos seria para se acomodarem à primeira função que experimentassem mas eles surpreenderam-me. Organizaram-se de tal maneira que criaram um sistema de rotatividade entre eles de forma a que todos experimentassem todas as funções sem que essa ideia (apesar de eu a ter presente) tivesse partido de mim... anteciparam-me!

Porém, uma crítica que faço à minha aplicação, prende-se com o facto da arbitragem, onde surgiram alguns problemas. De facto, sei que fui um pouco permissiva demais, dando demasiada autonomia aos alunos no cumprimento desta função, apesar de a ter bem definida. Penso que, muitos deles, não conseguiam cumprir esta tarefa pois o domínio do conteúdo era fraco, levando a uma conseqüente tardia e deficitária tomada de decisão. Tal como reflecti ao longo da unidade, comecei, de certa forma, a acompanhar mais o processo, diminuindo os conflitos gerados. Volto a lembrar aquela que foi uma das frases – chave do meu balanço da aplicação do MED reforçando que *“tenho levantado algumas questões a mim própria e, cheguei à conclusão que, em aplicações futuras, especialmente com alunos muito competitivos e com falta de fair play, irei ser um pouco menos “liberal” na atribuição e “manutenção” de algumas funções, para que não se gerem tantas discussões e polémicas”*. (RA60)

O momento de entrega dos prémios foi muito emocionante para mim. Todos os prémios foram feitos por mim o que teve bastante significado, especialmente porque eles adoraram.

Para além disso, e conforme irei discorrer um pouco mais no capítulo seguinte, também os alunos com avaliação especial, o meu “trio especial”, sentiram-se muito enquadrados e desenvolveram um trabalho exímio.

Os feedbacks que os alunos deram no final do ano foram também importantes para perceber aquilo que eles sentiram, e note-se que a pergunta feita foi relativa ao momento mais marcante das aulas leccionadas, tendo expressado através das seguintes frases: “O momento mais marcante foi o MED”; “Gostei imenso da modalidade de Basquetebol”; “gostei do MED porque considerei uma boa forma de cativar os alunos”; “gostei muito do Basquetebol”; entre muitas outras.

Posso então dizer que, à semelhança do que a investigação sobre o MED tem vindo a demonstrar, como por exemplo Hastie (1998) que estuda o impacto do modelo no desenvolvimento da competência e capacidade de jogo dos alunos, concluindo que os alunos melhoraram os seus índices de eficiência, não só os relacionados com a execução das habilidades técnicas mas também na consciência táctica e na tomada de decisão, assim como outras investigações, como a de Carlson (1995) cit. por Ricardo (2005, p.44) têm demonstrado que “os alunos com mais dificuldades sentem que trabalham mais e que dão um contributo maior à equipa, garantindo ainda que para além de se divertir aprendem”, também eu, na minha turma, observei isto.

Olhando assim para trás, e apesar de no dia da avaliação final, numa das partes, não se ter assistido a um grande jogo, enquanto entendimento da modalidade de Basquetebol, uma vez que se jogava uma final muito apetecida, os alunos demonstraram melhorias significativas nos diferentes domínios.

4.1.3.8.2 O trio especial

A Margarida, o Joaquim e a Paula¹⁸ foram três casos que, não realizando aula, estiveram bem presentes na minha caminhada.

Aquilo que observei algumas vezes noutras aulas, e confesso ter-me entristecido, não era de todo o que eu queria fazer pois não queria ver uma situação do género nas minhas aulas. Vejamos o seguinte excerto da reflexão da observação de aula número três, realizada a outros professores:

“No início da aula, o professor teve alguma preocupação com os elementos que não estavam a realizar a parte prática da aula. Porém, a meio desta, estes elementos chegaram a constituir-se elementos perturbadores para os alunos que estavam a fazer a prática, como poderemos ver posteriormente, assim como tiveram algumas atitudes que, no meu ponto de vista, são intoleráveis num espaço de aula, como por exemplo, fazer cigarros.”

Perante tal acontecimento, e mediante os meus ideais, foi sempre minha preocupação enquadrar, da melhor maneira possível, o meu “trio especial”. Inicialmente a preocupação era apenas com a Paula mas no terceiro período o Joaquim e a Margarida juntaram-se ao banco de lesionados.

Na Escola, existia um relatório de aula, na minha opinião, pobre e enfadonho. Como não queria que a aluna, e posteriormente os alunos, estivessem na aula apenas de corpo presente e que fizessem o relatório de aula como um automatismo, uma rotina, criei uma ficha personalizada para cada aula, indo de encontro aos objectivos por mim estabelecidos. Por outro lado, as situações eram sempre diferentes pelo que não se caía num mero preenchimento de uma ficha. Tal decisão “sobrecarregou-me” de trabalho, mas pelos alunos valeu a pena.

Para além das estratégias referidas, penso que o MED, tema do ponto anterior, contribuiu positivamente para estes alunos fazendo-os mais parte

¹⁸ O nome Paula, à semelhança do que já explicitiei anteriormente, refere-se a um nome fictício para me referir a uma das alunas.

integrante do processo, sendo que o feedback que tive foi extremamente positivo, resultando, para além da grande entrega dos alunos, em jornais muito interessantes e criativos.

Considero que sempre fui preocupada com os casos de avaliação especial, dando-lhes tarefas de ajuda na aula, não esquecendo a ficha de aula, e alguns trabalhos que fui pedindo, garantindo que a sua avaliação poderia ser assegurada, cumprindo os critérios de avaliação definidos pela Escola de forma clara e honesta.

4.1.4 Avaliação.

Avaliação vista como “um «incómodo» necessário”

(Bento, 2003, p.174)

Na busca da definição do conceito de avaliação deparei-me com uma frase no mínimo caricata: “Quando subimos para a balança, esta indica-nos um número, com o qual nos alegramos ou entristecemos” (Carrasco, 1989, p.9).

Alguma dificuldade me surgiu no momento de redigir deste capítulo. Seria por estar a par das dificuldades que senti, inicialmente, na avaliação? Seria pelo “nervosinho” que me invade sempre que discuto este conceito e o que está em torno dele? Seria pela delicadeza do tema?

O que é certo é que aquela frase inspirou-me. Comecei a pensar sobre ela e deparei-me com uma ideia interessante sobre a avaliação. De acordo com o autor anterior, a alegria e a tristeza que desperta em nós prende-se com o juízo de valor que fazemos acerca do peso com que nos deparamos. Todavia, é necessário não esquecer que, o número, só por si, não nos diz nada, pois o “estar gordo” ou “estar magro” depende de um conjunto de coisas e é comparado a uma determinada situação. Esse número é então “uma mediação” (Carrasco, 1989, p.9)

Ora, o balanço entre o juízo de valor emitido a partir da mediação, ao compará-la com a norma, com o padrão, ou com o critério, poderá ser considerado uma avaliação.

García Hoz cit. por Carrasco (1989, p.9) define a avaliação como “um modo de expressar o juízo subjectivo sobre uma actividade complexa, quando previamente se assinalaram os diferentes conteúdos e expressões de tal actividade, bem como os vários graus de apreciação para se poder determinar com certa precisão o valor que atribuímos à realidade em causa”.

Castro cit. por Hurtado (1988, p.227) reforça dizendo que a avaliação é “um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objectivos educacionais foram alcançados”.

Parece-me então que, é através da avaliação que conseguimos recolher dados acerca das capacidades dos alunos, de modo a estruturar e organizar todo o processo de ensino e de aprendizagem de forma séria, lógica, rigorosa e coerente.

Posso então dizer que me apercebi que avaliar é muito mais do que construir uma grelha de avaliação dos alunos e observá-los na prática. Já Bento (2003, p.175), referia que “sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da capacidade pedagógica”.

Os pontos seguintes referem-se a algumas questões que me surgiram e que considereei pertinente falar sobre a avaliação, e, posso acrescentar que, apesar de ser um tópico que me provoca inquietude e até algum desconforto, considero ser um tema aliciante, que me apraz dizer ser alvo do meu estudo, quem sabe num futuro próximo.

Ainda sobre a avaliação, gostava de dizer que é urgente que tenhamos presente que segundo Magill (1985), há dois efeitos possíveis resultantes da prática: um efeito temporário ou um efeito permanente, sendo que nós devemos zelar para que ocorra em maior escala o permanente. Assim, quero para sempre ter presente que é importante fazer uma avaliação o mais conscienciosamente possível, evitando os “diferentes olhares” para processos semelhantes e passíveis de comparação, dando situações aos nossos alunos para que eles possam aprender com tempo e qualidade.

4.1.4.1 A importância da avaliação aliada a uma importância do conhecimento do conteúdo.

Para mim, avaliar é fundamental. A inexistência desta tarefa seria impensável.

Apesar de saber isto, avaliar mostrou-se, tal como anteriormente referi, muito complicado. Relembro que:

“Por fim, de forma geral, apesar de a aula não ter corrido mal, estou consciente que necessito melhorar e trabalhar muitos aspectos, pois tive imensa dificuldade em avaliar com a grelha elaborada para o efeito, tendo-me prendido demasiado a ela ficando um pouco aflita por não estar a conseguir avaliar tudo.”
(RA3)

Efectivamente, conseguir observar tudo, a prestação de cada um dos alunos inferindo o que eram capazes de realizar, não se mostrava tarefa fácil e rapidamente verifiquei a complexidade de um processo que na avaliação diagnóstico iniciava.

Todavia, nem estas dificuldades, me afastaram da grande importância desta tarefa indispensável à função do ser professor, tendo um impacto forte para o aluno mas também, sem sombras de dúvidas, para o professor.

Afirmo então que é extremamente importante avaliar para que seja possível atingir um determinado conjunto de situações que para além de caracterizarem a nossa profissão, dotam-na de um sentido extremo. Aponto como principais as seguintes:

- ✓ Perceber o estado em que os alunos se encontram, bem como a sua disponibilidade para aprendizagens futuras;
- ✓ Verificar o cumprimento dos objectivos que foram propostos;
- ✓ Diagnosticar pontos fracos, dificuldades que possam estar a ocorrer no processo de ensino e de aprendizagem;
- ✓ “Orientar e reorientar o processo” (Carrasco, 1989, p.16);

- ✓ Balizar e aprimorar a actuação do professor e do aluno.

Deste balanço, é importante reforçar que a avaliação tem mais utilidades, que vão além de uma mera atribuição de uma classificação, face as respostas dos alunos. Uma delas, é avaliar a nossa acção como professores e observar como isso influencia os nossos alunos, contribuindo para uma evolução pessoal e profissional da nossa parte.

O professor é um elemento crucial no desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem e se o nosso ensino não for eficaz poderemos estar a prejudicar a aprendizagem dos nossos alunos, não contribuindo para um processo harmonioso e desejável. Logo, é essencial que realizemos sempre uma análise crítica ao nosso desempenho como profissionais, aparecendo aqui novamente a reflexão, que tem de facto um valor importantíssimo. Ao utilizar estas estratégias fui eliminando algumas inseguranças, não temendo alterar alguns aspectos que pudessem estar a interferir negativamente no processo, uma vez que a nova solução poderia ser melhor.

Para isso, após as minhas aulas realizei sempre uma análise às mesmas, reflectindo sobre o nível de concretização dos objectivos que eu tinha pensado, comparando com a situação que estava perante mim. Com isto, apercebi-me que, em algumas situações, tinha de proceder a alterações na unidade temática e mesmo no planeamento anual, dando-se a tal diferença de que já falei relativamente ao planeado versus realidade.

“Porque tenho tanta dificuldade em olhar para aquilo que eu defini? Porque é que no treino avalio, no meu dia-a-dia estou muitas vezes a avaliar, e porque é que agora é tão diferente? Conhecer a matéria é importante? Claro! Mas será que eu não a conheço? Será que tenho uma segurança do conteúdo necessária para avaliar? O que se passa comigo... Estou perdida... Serei capaz? Não bastava tanta insegurança, primeira avaliação, diferenças abismais, segunda avaliação, um pouco mais equilibrado mas, porque é que as discrepâncias são tantas? Será

que vai ser sempre assim?” (Reflexão: Desabafos sobre a avaliação)

No final do primeiro período, considero que tive o meu primeiro grande choque com a avaliação, do qual resultou um desabafo sobre aquilo que estava a sentir. A partir de então, entre muitas outras questões, decidi tentar perceber o porquê de algumas coisas, entre elas, o facto de as avaliações feitas pela Professora Cooperante serem tão discrepantes, factor esse, que durante muito tempo, me “atormentou”.

Inicialmente, e devido aos anos de “escola” da professora cooperante, despertou em mim a questão do conhecimento da matéria. Este é sem dúvida fundamental. Será que eu não estava ao nível?

A ilação que tirei foi que sim, é muito importante conhecer o conteúdo e eu, tinha que o ter presente, sendo certo que o tinha pois se não o tivesse não poderia estar a ensinar. Felizmente, já não se faz tanto jus à célebre frase de Woody Allen¹⁹ “Quem sabe faz; Quem não sabe ensina; Quem não sabe ensinar... é professor de ginástica”. Talvez o que estaria a acontecer é que, mesmo estando os critérios estabelecidos, olhos diferentes estariam a ver situações diferentes, a dar atenção a aspectos distintos e/ou a atribuir pesos desiguais aos diversos critérios. Na minha opinião, parece-me impensável que isto aconteça. Assim, procurei moldar os meus olhos e especializar-me cada vez mais nas modalidades que ia leccionar, e nos conteúdos que iria abordar, pois numa das modalidades, no Judo, tudo parecia mais fácil e se assim o era, o “à vontade” na modalidade era importante.

Verifiquei então, com satisfação, que com o caminhar no percurso, embora existindo discrepâncias, aproximava-me muito mais, sendo que no último período as notas que eu propus foram aceites pela Professora Cooperante, sem existirem alterações.

¹⁹ Woody Allen – Nascido em Dezembro de 1935, é um cineasta, escritor, actor, roteirista e músico americano.

4.1.4.2 Os diferentes tipos de avaliação

Segundo Luckesi (2002, p.81) “a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.”

Para cumprir esta tarefa tão “polêmica” do professor, durante este ano, experimentei diferentes formas de avaliação, como por exemplo, listas de verificação e escalas de apreciação, realizando ainda as avaliações em diferentes momentos.

Como sabemos, existem vários “momentos” de avaliação assim como diversos instrumentos para o fazer. Todavia, considero que neste capítulo do meu “filme” apenas é pertinente expor as minhas decisões, a minha realidade e fundamentá-la.

Falando, então, sucintamente dos diferentes instrumentos utilizados, considero que mesmo sendo muito bem construídas, as escalas de apreciação, foram, para mim, mais difíceis de utilizar no decorrer da aula. Contudo, nalgumas avaliações, as listas de verificação não eram tão práticas. Por isso, o que fiz ao longo deste ano, a maior parte das vezes, foi usar listas de verificação e escalas de apreciação de forma combinada, tendo sempre o cuidado de definir os critérios que devia avaliar, considerando que, deste modo, consegui, à exceção da primeira avaliação inicial em que me senti muito perdida, realizar uma avaliação que expressou o nível de competência alcançado pelos alunos.

Como referi, a minha preocupação na elaboração das grelhas de avaliação, nos momentos antecedentes e no próprio momento da avaliação, passou por ter sempre presente os critérios de avaliação. Ora, já por aqui é perceptível que o “tipo” de avaliação eleito como meu “preferido” foi a avaliação criterial pois acredito que é mais “justa” relativamente à normativa. Por

avaliação normativa entendo ser aquela que compara o aluno à norma, ou seja, a um padrão assumido como a “excelência”, enquanto que a criterial é aquela que coloca o aluno em determinado patamar mediante o cumprimento dos critérios estabelecidos. Parece-me então que, indo ao encontro de um ensino equitativo, a avaliação criterial faz bastante mais sentido, caso, naturalmente, os critérios que exigimos sejam aqueles que ensinamos, pois senão estamos a incorrer noutra problema.

Finalmente, referi há pouco que tive diferentes momentos de avaliação. Procurei que esta fosse contínua, pois para mim só assim faz sentido, diminuindo também um pouco do “peso” da avaliação. Logo aqui deparei-me com a primeira “cabeçada”.

Acreditava, e acredito, que importa valorizar o processo e não apenas o produto final. Também Bento (2003) defende que a determinação da qualidade de um processo orientado por objectivos, deverá dar à análise do produto uma certa prioridade, porém, a análise do processo permanece indispensável uma vez que fornece indicações de fundo necessárias à interpretação dos dados da análise do produto. Todavia, e apesar de eu ter feito esta avaliação progressiva e prolongada no tempo, durante o primeiro período apenas fiz “mentalmente”. Conclusão, não serviu de “nada” pois não existiam registos. A partir de então, decidi, em todas as aulas, fazer avaliações informais e tirar algumas notas para que depois pudesse utilizar aquela informação.

Discorrendo mais especificamente sobre os momentos de avaliação posso dizer que estes foram três: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa Intermédia e Avaliação Final.

Sobre a avaliação inicial sei que esta é o ponto de partida para o planeamento inicial do ano lectivo e dos restantes níveis de planificação e só desta forma o processo de ensino e de aprendizagem poderá ser adequado aos alunos, assumindo-se como eficaz, possibilitando a evolução dos mesmos. Esta avaliação teve como objectivo determinar o nível de prestação dos alunos, assim como as suas dificuldades e enquadrá-los em níveis distintos de desempenho de forma a poder a partir daí estruturar todo o processo. Deste modo, depois desta avaliação pude desenvolver um ensino mais objectivo,

coerente e, julgo que, eficaz, focando e superando os pontos considerados mais relevantes.

Como já referi, uma vez que procurei realizar uma avaliação contínua, surge a avaliação formativa e sobre esta percebi que se baseia na observação do desempenho do aluno, não só na exercitação das habilidades motoras, como também no que respeita aos conhecimentos, atitudes e aspectos disciplinares. Assim, esta assume um carácter de elevada importância pois contribui em larga escala para a evolução dos educandos e do próprio professor pois, com esta análise conseguimos compreender a evolução, ou não, dos alunos perante os objectivos definidos.

Por fim, talvez o momento que possa ser mais ingrato, a avaliação sumativa, realizou-se no final da exercitação dos conteúdos leccionados, incidindo sobre estes mediante o que tinha sido ensinado, e teve como principal finalidade avaliar a evolução dos alunos. Atribuí, muitas vezes com algum receio de cometer uma injustiça, uma classificação qualitativa, de 0 a 20 valores o que se por vezes parece tão pouco, outras vezes parece tanto.

Como também era meu objectivo promover a autonomia nos alunos durante as aulas e porque acredito ser cada vez mais importante e interessante atribuir aos alunos um papel algo decisivo no processo, sendo fundamental que tenham a percepção da sua prestação, surgiu então assim a auto e a hetero avaliação, que estiveram presentes em todos os finais de período, através de uma ficha elaborada por mim. Ainda nesta ficha, considerei pertinente que os alunos fizessem um balanço do período, apresentando-me sugestões de melhoria e dizendo que momentos foram mais marcantes para eles.

Esta última situação foi para mim muito importante, pois digo com segurança que me ajudou a crescer profissionalmente, mas também como pessoa.

4.1.4.3 Avaliar... talento ou trabalho?

Para finalizar este “tópico” tão importante e interessante, não podia deixar esquecida a questão com que muitas vezes me deparo.

Afinal o que devemos avaliar nós? Talento? Se é que ele existe, devemos avaliar aquilo que o aluno já sabe, aquilo que o aluno traz de processos anteriores? Sim, devemos avaliar isso, mas só se foi alvo do nosso ensino, alvo do nosso dia-a-dia, alvo do nosso espaço de partilha. É então aqui que surge o trabalho.

Para mim, a avaliação deve ser feita ao nosso trabalho que possibilitou o trabalho dos alunos. Se assim não fosse, para que era necessário o professor? Para entreter? Para supervisionar? Sei bem que o professor é, ou deverá ser, muito mais que isso.

Desta forma, e como já fui falando, defendo que devemos avaliar aquilo que foi alvo do nosso processo, alvo do processo de ensino e de aprendizagem.

A forma como eu procurei fazer cumprir este princípio foi pelo cuidado que tive durante as aulas a incidir bastante naqueles que me pareciam ser os objectivos fundamentais, possibilitando assim aos alunos um treino melhor e mais contextualizado com o “tal” momento, o da avaliação final.

Outra preocupação passou também por os critérios estabelecidos e a elaboração das grelhas de registo serem criadas e ajustadas em função do nível e necessidades dos alunos, aproximando-se ainda à avaliação inicial efectuada, claro que com as adaptações necessárias face à evolução dos alunos, onde existisse congruência entre os conteúdos ensinados, os conteúdos avaliados e os objectivos de aprendizagem.

De facto, penso que só assim é possível verificar a real evolução dos alunos e reflectir sobre os resultados, assegurando uma intervenção de sucesso.

Como desafio, para mim, e para quem o queira aceitar, lanço a proposta de realizarem uma mesma avaliação algum tempo (considerável) após a leccionação da modalidade. Tendo em consideração o processo que vivi e a maioria das realidades que vejo nas Escolas portuguesas, será que vamos ficar contentes com os resultados?

4.1.5 A observação de aulas.

Segundo Sarmento (2004, p.161) “observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta”. De acordo com esta perspectiva podemos depreender que é para além disso, ou seja, dotar de significado tudo aquilo que vemos. O mesmo autor reforça que “na verdade, “ver” não se limita a um olhar sobre um facto ou uma ideia mas, mais do que isso, atribui-lhe um sentido significativo”.

Persyn & Vervaecke (1974) cit. por Sarmento (2004) defendem que a prática da observação é benéfica para a formação do professor. Na minha óptica ela é indispensável, contribuindo para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Através desta, eu consegui evoluir trabalhando aqueles aspectos que me eram apontados como menos positivos e, desenvolvi, tendo sido bastante importante, a minha capacidade de observar pois pude praticar e melhorar constantemente. Sarmento (2004, p.207) refere que o treino desta capacidade não deve “diferir de qualquer outro tipo de treino, nos termos em que se considera uma prática repetida e sistematicamente orientada numa determinada direcção”.

Fui apercebendo-me que o confronto com diferentes metodologias e estratégias de intervenção e o discernimento acerca da sua pertinência, tinham um contributo muito benéfico para os meus objectivos: desenvolver-me, formar-me. Considero, portanto, que foram fortes e importantes impulsionadores da minha reflexão e da minha acção, levando-me ao questionamento e ao repensar das minhas acções, fazendo ligações e transferência, sempre que possível, para as minhas aulas.

A questão que me surgiu inicialmente foi como vamos observar? Mediante que critérios? Vou-me focar em quê? Senti a necessidade de utilizar instrumentos de observação e/ou algo que me guiasse.

Ansiosa por começar a desenvolver trabalho, juntamente com os meus colegas de Estágios, elaboramos uma compilação de instrumentos validados para as observações. A receptividade na Escola não foi muito positiva.

Dessa forma, numa fase inicial, utilizamos um guião de observação cedido pela Professora Cooperante, correspondendo esse guião ao utilizado pelos Orientadores da FADEUP, nos diversos momentos do processo. Posteriormente utilizamos, um sistema de observação do comportamento do professor e também do aluno. Por fim, e após um seminário de observação em que foram sugeridos alguns dos instrumentos que tinham sido anteriormente por nós seleccionados, começamos a utilizar aquele que mais gostei, a ferramenta “student use of time”.

Observar as aulas dos meus colegas e de outros professores do grupo disciplinar mostrava-se importante, era algo que me estava a fazer tão bem que apesar de todo o trabalho, o “esforço” de estar mais horas na Escola era diminuído.

Porém, sensivelmente no início do segundo período, fomos impedidos de assistir às aulas uns dos outros, à excepção das aulas dos restantes professores e das aulas “obrigatórias” previamente calendarizadas. Fiquei desolada, não conseguia, nem mesmo hoje consigo, perceber o porquê dessa decisão. Considero que ter a possibilidade de observar o máximo de aulas possíveis era benéfico para mim, porém, consegui ir trabalhando as questões da observação, apenas nos momentos pré-definidos, aproveitando-os ao máximo, assim como aulas de outros profissionais, embora não tivesse tido muitas oportunidades de observar colegas na mesma condição que eu, o que me parece ser interessante, quer para mim, quer para os próprios.

4.2 A participação na Escola e a relação com a comunidade

“Partindo de um entendimento de escola, como uma comunidade de aprendizagem, cuja interacção entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, pode-se, assim, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Por conseguinte, a sua capacidade profissional, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didácticas de planejar, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino e aprendizagem no quadro mais vasto da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor”.

(Silva, 2009, p.9)

De acordo com a ideia anterior, que eu partilho, os professores realizam o seu trabalho educativo em Escolas, essas com diferentes pessoas, diferentes feitos, diferentes vivências. Ignorar esta realidade na minha formação seria um erro. Não faria qualquer sentido, organizar este meu processo centrado exclusivamente na disciplina que vou leccionar, pois o professor, enquanto docente de uma Escola, exerce uma pluralidade de funções na instituição escolar. Assim, este capítulo surge com algumas reflexões sobre as minhas partilhas com a Escola.

Sempre tive alguma dificuldade em descortinar a diferença entre a área destinada à participação na Escola e a área destinada à relação com a comunidade. Dessa forma, e porque este trabalho me espelha, uma vez que, sabendo que são áreas diferentes, considero que se complementam muito bem, optei por agrupá-las, discorrendo sobre as duas em simultâneo.

4.2.1 A Estudante-estagiária como professora de uma Escola cheia de professores e representante de uma comunidade educativa: Laços criados e saudades que ficam

A acção do professor não se restringe à relação com os alunos na sala de aula, é muito mais do que isso. A sua acção é extensível a toda a comunidade escolar, identificando-se com a Escola e com o seu projecto educativo.

É fundamental que o professor se sinta um membro integrante da sua Escola, seja um apaixonado pela sua profissão, pela sua Escola e pelos seus alunos. Como tal, esta foi uma das minhas missões este ano, procurando ser esta professora, integrando-me numa Escola cheia de pessoas.

Confesso que, inicialmente, era intimidador, mas caricato, entrar na Escola, na sala dos professores, nos blocos e ser a “estranha”, ir ao bar e ser confundida com alunos. Passadas umas semanas, comecei a deixar de ficar vermelhinha e as relações eram muito mais naturais. Para além disso, tentei

todos os dias envolver-me cada vez mais com toda a comunidade, interagindo com todos os seus membros.

Conheci professores, alunos, funcionários, familiares, relacionei-me muito, fiz amizades, criei laços e tudo isso foi possível graças à minha dedicação ao EP e à Escola, sendo que os momentos que mais fomentaram essas relações, não de conversas de corredor, nos intervalos e horas de almoço, foram os que seguidamente irei apresentar.

Todas estas relações interpessoais estabelecidas entre os demais intervenientes no processo educativo ajudaram-me muito durante este ano, dando-me muitas vezes força para continuar a lutar, dando-me energia nos momentos menos bons, alegrando-me nos dias mais tristes.

A grande lição que levo comigo para a vida prende-se com o facto de, na verdade, antes de sermos professores de uma turma em particular somos professores de uma Escola concreta num contexto específico, na qual temos de actuar e intervir de acordo com aquilo que a função exige. Por isso, é fundamental estarmos e vivermos na Escola de corpo presente.

Tudo isto me ajudou a crescer e no fim deste percurso fica um sentimento de saudade, um sentimento de bem-estar unido por laços criados cujo nó está invisível.

Confesso que, após alguns maus momentos que vivi, dificilmente pensei poder levar uma recordação tão boa e um sentimento tão forte de saudade deste ano que passou.

Apesar de não ter vivido o meu sonho, desenvolvi em mim muitas competências que me preencheram, tendo estabelecido relações interpessoais muito ricas, tendo desenvolvido laços difíceis de desprender. Fica assim a saudade, a saudade de todos os momentos, todas as pessoas, todas as situações que me desafiaram, que me tiraram da minha zona de conforto, que contribuíram para o meu crescimento.

Termino então, deixando um poema de que muito gosto que traduz a paixão que ficou em mim pelo ensino, pela Escola:

*“Saudade é solidão acompanhada,
é quando o amor ainda não foi embora,
mas o amado já...*

*Saudade é amar um passado que ainda não passou,
é recusar um presente que nos machuca,
é não ver o futuro que nos convida...*

*Saudade é sentir que existe o que não existe mais...
Saudade é o inferno dos que perderam,
é a dor dos que ficaram para trás,
é o gosto de morte na boca dos que continuam...*

*Só uma pessoa no mundo deseja sentir saudade:
aquela que nunca amou*

*E esse é o maior dos sofrimentos:
não ter por quem sentir saudades,
passar pela vida e não viver*

O maior dos sofrimentos é nunca ter sofrido.”

(Pablo Neruda)

4.2.2 Eventos em que participei e eventos que promovemos/organizamos

Esta foi, sem dúvida, uma área muito rica, trabalhosa, mas muito gratificante.

Ao chegarmos à Escola deparámo-nos com um plano anual de actividades. Na ESFPM, este plano era bem rico. Nós, cheios de vontade e energia, decidimos contribuir para este plano com algumas iniciativas.

No meu entender, o plano anual de actividades demonstra-se muito importante pois é constituído por diversas actividades que pretendem envolver

os alunos e a restante comunidade escolar em dinâmicas extra-curriculares, bem como procuram dotar toda a comunidade de uma maior cultura e integração.

Olhando para trás, admito ter contribuído largamente para a ambiciosa proposta feita pelo núcleo de estágio. Todavia, essa ambição caracteriza-me e muitas vezes me dizem “quando queres, tu consegues tudo!”. Será que eu não quis? Não, eu quis... Mas, o trabalho, algum conflito e desmotivação que me acompanhou ao longo do EP, não permitiu que todas as actividades fossem cumpridas. Para além disso, algumas das nossas propostas, já eram propostas do grupo disciplinar de Educação Física, pelo que acabaram por se realizar, sem ser “criação” nossa.

Porém, foram muitas as actividades em que participei, tendo sido também algumas as que promovi e dinamizei, destacando as seguintes:

- ✓ Inauguração da Escola (área 2 e 3)
- ✓ Magusto (área 2 e 3)
- ✓ Jantar de Natal (área 2)
- ✓ Acção de Formação (área 2 e 3)
- ✓ Corta-mato escolar (área 2)
- ✓ Corta-mato regional (área 3)
- ✓ Dia do Judo (área 2)
- ✓ Campos de férias da Páscoa (área 3)
- ✓ Compal air 3x3 (área 2)
- ✓ Liga Meo (área 2 e 3)
- ✓ Semana da Fontes: Sessão Solene, Diversas exposições, Manhã no Parque e Sarau (área 2 e 3)
- ✓ Aulas leccionadas em outras turmas da ESFPM (área 2)
- ✓ Aulas leccionadas numa turma da Clara de Resende (área 3)
- ✓ Visita de estudo com o 12º A (área 2 e 3)
- ✓ DE - Judo (área 2 e 3)

Todas as actividades em que pude participar contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais. Este tipo de actividade permitiu-me reforçar as ideias que já tinha sobre a organização e dinamização de eventos. Considero que, essa área, é uma área onde tinha já alguma experiência e facilidade, todavia, em contexto escolar, nunca tinha tido, o que é, por si só, diferente.

Acredito que, estas actividades concebidas e dinamizadas pelos professores têm um papel também importante na comunidade escolar pois podem influenciar os alunos a praticarem mais actividade física, podem dar a conhecer e esclarecer assuntos interessantes, actuais e importantes, bem como podem promover um ensino mais envolvente. Na minha óptica o professor tem que ser sempre proactivo, dotando as suas acções de uma paixão imensurável. Só assim poderemos esperar que os nossos alunos gostem da Escola e retirem os reais proveitos dela.

Da minha experiência levo uma grande imagem, uma imagem de uma Escola dinâmica, apostando no futuro, zelando pelos seus intervenientes, sendo que no caso dos professores, com quem tive contacto, na sua grande maioria, se mostraram dinâmicos e inovadores, não se limitando a leccionar.

Procurei retirar as melhores e maiores experiências em todas as actividades em que estive envolvida, fazendo, após estas, reflexões que me permitiram definir os pontos bons e os pontos maus a melhorar, o que também é deveras interessante. Dessa forma, irei discorrer um pouco sobre as actividades, apoiando-me essencialmente nos momentos marcantes das minhas reflexões. Penso ser importante referir que, apesar de todas terem contribuído de forma especial no meu ano lectivo, apenas irei explorar, mais profundamente, aquelas que me marcaram mais.

O Magusto foi a nossa primeira “grande” actividade, uma actividade organizada por nós, contando sempre com o indefinível apoio da direcção da Escola e de alguns dos professores do agrupamento disciplinar. Na minha perspectiva era um evento com imenso potencial que se revelou bastante interessante pois contou com a presença de elementos da Escola Clara de Resende, estando presentes o núcleo de Estágio e algumas equipas de

diferentes turmas da respectiva Escola, fazendo-se acompanhar por professores responsáveis, todos prontos para participar nas actividades. Assim, viveu-se uma manhã de partilha, alegria, trabalho, diversão, empenho e acima de tudo muito fair-play. Considero que os meus objectivos, e os do núcleo de Estágio, foram cumpridos com distinção, tendo a actividade sido um sucesso. Não posso esquecer que “acreditamos que este foi um evento com um impacto positivo para a comunidade escolar e inter-escolar, bem como contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional” (reflexão da actividade: Magusto).

As aulas leccionadas a outras turmas da Escola, quer em substituições, quer em convites que me foram feitos, assim como as aulas leccionadas às turmas da Escola vizinha, proporcionaram-me experiências na área da docência muito interessantes, muito “aconchegantes”. Senti mais liberdade na minha actuação, vivenciei outras realidades, outros níveis de ensino, outros objectivos, tendo por isso sido um momento importante do meu EP.

Também com a “minha” turma, inserida num outro contexto, a visita de estudo “contribuiu largamente para o meu processo de Estágio a nível do desenvolvimento pessoal e profissional, bem como contribuiu certamente para o fortalecer da relação professora-alunos, permitindo uma maior e melhor integração na escola e respectiva comunidade educativa.” (RA48)

A acção de formação, após bastantes propostas e algumas discussões, foi sem dúvida um dos momentos altos destas áreas de desenvolvimento. O tema escolhido foi o Desporto para Populações Especiais, não que na nossa Escola haja uma grande comunidade com estas características, mas porque sentimos que esta continua a ser uma grande dificuldade nas Escolas, em que a realidade passa por uma grande população escolar com necessidades educativas especiais e ainda porque a qualquer momento isso pode acontecer de indivíduos com essas características procurarem a ESFPM. Se a Escola, e o grupo de Educação Física, onde por norma a integração é mais difícil, estiverem despertos para essa realidade, a imagem passada e a resposta dada serão fracamente melhores.

A acção organizada pelo núcleo de Estágio contou com a colaboração do Dr. Ricardo Neves, e consistiu numa sessão de duas horas e meia, bem passadas, com uma componente teórica e outra prática, tendo sido, maioritariamente, direccionada para a modalidade de Basquetebol em cadeira de rodas, abrangendo no entanto outras actividades possíveis de serem realizadas.

Relembro que:

“Senti uma grande satisfação após a realização desta acção. Após algumas dificuldades na definição do tema da acção, altura para a realização, entre outros problemas/peripécias, chegamos ao tema final: Desporto Adaptado. Esta é, de facto, uma área de grande paixão minha pelo que esta acção de formação teve, para mim, um carácter ainda mais especial.

Confesso que senti algum receio e ansiedade em relação à mesma por motivos que no relatório da actividade já descrevemos, nomeadamente, na curta distância temporal de preparação e divulgação da acção, até à realização da mesma. No entanto, considero que estive, em conjunto com o restante núcleo, bastante empenhada e dedicada para que este evento corresse da melhor forma possível.

Considero que a organização foi muito boa, tendo sido crucial a distribuição de tarefas, papéis e responsabilidades, que, mesmo tendo surgido imprevistos de última hora, resultou muito bem pois conseguimos trabalhar todos sem nos atropelarmos e orientados para o mesmo fim. Paralelamente a isto, e devido a outras situações, consideramos ter uma boa capacidade de adaptação, permeabilidade e inovação, o que se assume como sendo um ponto fortemente positivo.” (reflexão da actividade: Acção de Formação)

Os campos de férias realizados numa das semanas das férias da Páscoa, foram uma actividade nova lá na Escola e uma boa surpresa. Posso concluir que *“resultou numa manhã, bem organizada, onde, apesar de algumas alterações à última da hora, tudo correu pelo melhor, tendo observado uma grande satisfação por parte da organização, bem como por parte daqueles que a mim mais me interessam, o público-alvo, neste caso os alunos. Em paralelo, todos os alunos participantes puderam exercitar o corpo e observar uma modalidade desportiva que não é muito divulgada e conhecida entre os alunos, apesar dos progressos que tenho vindo a sentir.”* (reflexão da actividade: Campos de férias da Páscoa).

A Semana da Fontes, que decorreu no 3º Período, tem também um grande destaque pois traduziu-se numa panóplia de actividades. Uma delas com grande expressão, para mim, foi a Manhã no Parque.

Para mim, a participação nesta actividade foi extremamente gratificante. Senti-me bastante confortável, considerando que estive empenhada e participativa, quer antes da actividade, quer depois da actividade. Antes do dia propriamente dito, também a minha colaboração foi importante aquando da organização das t-shirts a serem distribuídas às diferentes turmas. Considero que dei uma boa sugestão, que funcionou na perfeição, até para futuro armazenamento das t-shirts que sobraram. Assim, em conjunto com a Professora Cooperante, o colega de Estágio Marco e umas alunas que estavam sem realizar a prática na aula de Educação Física, conseguimos adiantar uma boa parte do trabalho.

A actividade que estive a meu cargo e da minha colega Diana foi a aula de aeróbica. Eu dirigi o aquecimento e o relaxamento e a Diana a parte principal da mesma aula. Não foi para mim novidade fazer uma actividade deste género, embora para um público-alvo tão diversificado, foi, o que se constituiu um bom desafio. Posteriormente, estive junto dos campos de Voleibol e Futebol e tive ainda a possibilidade de colaborar no torneio de Voleibol, o que foi muito positivo.

Não posso esquecer que *“durante a manhã foi notório o bom convívio entre os alunos, os professores e os funcionários que se estabeleceu durante a*

actividade. Este tipo de actividades é bastante positivo para proporcionar uma interacção positiva, num contexto diferente do dia-a-dia.” (Reflexão da actividade: Manhã no Parque)

Last but not least, o DE e todas as actividades que lhe estiveram inerentes (Cota-mato, Dia do Judo, Compal air 3x3, Sarau da Fontes e os treinos em si) foram, seguramente, os momentos que mais prazer me deram. Assim, foi minha decisão, destinar um capítulo ao tratamento destas actividades, sendo esse capítulo o que se segue.

4.2.3 Uma reflexão sobre a participação no DE

Castro (2010) refere que o DE é uma actividade de complemento curricular, que concerne em si potencialidades educativas que poderão permitir a jovens e crianças, além da formação desportiva, a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos que os moldem a nível humano, formando melhores cidadãos.

Assim, e de acordo com Sousa & Magalhães (2006), o DE consiste num conjunto de práticas lúdico – desportivas e de formação com objecto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e escolha, integrado no plano de actividades da Escola, que são coordenadas no âmbito do sistema educativo.

Os objectivos desta actividade extra curricular são, segundo informações do site do DE²⁰:

- ✓ Contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de actividades físicas e desportivas;

²⁰ <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/>

- ✓ Proporcionar a todos os alunos acesso à prática de actividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional.

Infelizmente, em muitos casos, vários alunos não têm outras oportunidades para integrar uma equipa, um clube, uma modalidade, para além das ofertas do DE e, é crucial que os professores entendam e percepcionem o papel que poderão desenvolver enquanto responsáveis por isso.

Bento (1998, p.135) afirma ainda que “a escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria, de animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade (...) Trata-se de aproximar a escola da vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o desiderato de desportivizar a escola e escolarizar o desporto”.

Desta forma, na minha óptica, as aulas de Educação Física devem ser o espelho do desporto, cativando e “puxando” os alunos, levando-os para o DE para que este seja devidamente explorado fazendo cumprir os objectivos, princípios e valores inerentes a si.

De forma a cumprir um dos meus objectivos para este ano, e também os postulados no regulamento do EP, decidi ingressar no DE com mais afinco, percepcionando uma outra das inúmeras funções que um professor de Educação Física pode assumir na Escola.

O balanço que faço da minha participação é, sem dúvida, muito positivo, sentido que me enriqueci profissional e pessoalmente em muitos aspectos.

A ESFPM tem uma grande oferta de modalidades do DE sendo que os alunos podem praticar diversas modalidades - Aikido, Badminton, BTT, Futsal, Golfe, Judo, Ténis de Mesa e Voleibol. Para além disso, a Escola participou em diversas competições também elas integrantes do DE como o Mega Sprint, o Corta-mato, o torneio Compal Air 3x3, entre outras.

É com grande orgulho que digo que tive o prazer de participar nalguns dos torneios, bem como integrei (embora durante pouco tempo) o Grupo-

Equipa de Voleibol e acompanhei a Escola de Referência Desportiva²¹ de Judo, entregando-me de corpo e alma a esta última.

Discorrendo um pouco sobre os torneios em que participei, falando apenas dos pertencentes ao DE e sem estar directamente relacionados com as modalidades Voleibol e Judo (das quais falarei posteriormente), tive oportunidade de participar nos seguintes: Corta-mato (até à fase distrital) e assisti ao Compal Air 3x3 (onde tinha alguns alunos da turma a participarem). Destas actividades obtive mais entendimento sobre a acção do professor, integrando-me na comunidade escolar e na comunidade envolvente. Recordo assim que:

“Para mim, a participação nesta actividade foi bastante mais gratificante do que no corta mato realizado na nossa escola, pois considero que para além de estar mais integrada na comunidade, tive uma participação mais activa e dinâmica (...) Concluindo, esta foi para mim uma experiência muito positiva, onde pude vivenciar mais uma actuação do ser professor, onde me diverti bastante, tendo também trabalhado e aprendido.” (reflexão da actividade: Corta-mato Distrital)

E como se costuma dizer, uma imagem, por vezes, vale mais do que mil palavras. Dessa forma, deixo algumas que espelharam aquilo que vivi



Figura 1 – Aluna representante da Escola



Figura 2 – Uma das partidas

²¹ Escolas que acolhem alunos de outros estabelecimentos de ensino segundo as condições descritas, e que se destaquem pela organização de encontros, acções de formação e debate, entre outras actividades.



Figura 3 – Compail Air 3x3

No que diz respeito à modalidade de Voleibol, no início do ano lectivo, acompanhei alguns treinos do Grupo-Equipa cuja responsável era a minha Professora Cooperante. Todavia e, uma vez que os treinos de todas as modalidades são sensivelmente no mesmo horário, tive de fazer opções. Como também estava a participar nos treinos do Judo, decidi escolher a modalidade do meu coração, uma vez que, também nessa estava a ter uma participação mais efectiva. Tendo sido uma pequena mas muito boa experiência, permitindo-me ficar a conhecer melhor o funcionamento de uma equipa, assim como, devido à minha dedicação anterior à participação, tendo assistido mais de perto a algumas competições de Voleibol, para que pudesse estar mais dentro do assunto.

Relativamente ao Judo, integrar na Escola de Referência Desportiva de Judo preencheu-me bastante. Dei muito de mim aquela actividade tendo colaborado no Dia do Judo, no Sarau da Fontes, nos torneios da modalidade (Circuito dos Campeões) com bastantes funções atribuídas, nomeadamente arbitragem, responsável pelos aquecimentos dos diferentes escalões, colaboradora na dinamização da prova e ainda treinadora, tendo participado, salvo raríssimas excepções, nos treinos tendo leccionado a maior parte deles, bem como realizei as avaliações e respectivas passagens de graduação dos alunos inscritos.

Desta minha participação muito poderia dizer, todavia gostaria de agradecer a quem me deu esta oportunidade. Ao longo de um ano criei laços,

sofri com os momentos menos bons dos meus atletas, festejei a vitória com eles, partilhei o esforço e dedicação com cada um, promovendo e divulgando positivamente uma modalidade que para mim é muito especial. Para além disso, sei que fiz cumprir os seus objectivos, contribuindo ainda para um melhor e maior desenvolvimento pessoal e desportivo dos alunos que pelo Judo passaram. O momento que mais me marcou foi o Sarau pois, ultrapassando tantas dificuldades, numa semana tão atribulada, culminou num momento de pura alegria e emoção, tendo perante mim, um grupo de participantes de diversas idades, da minha escola e de outras escolas, fazendo uma grande exibição, espelhando aquele que foi um grande ano.

Assim deixo algumas frases e fotografias que ilustram um pouquinho daquilo que, em poucas palavras, tentei retratar.

“(...) considero ter sido uma óptima experiência para os alunos e para todos os demais envolvidos, tendo-se vivido um rico momento de partilha, amizade, lealdade, cooperação, desportivismo, movimento, aprendizagem. (...)” (Reflexão da actividade: Dia do Judo)



Figura 4 – O início do Dia do Judo

“ (...) este foi um momento especialmente marcante para mim, deixando-me com a sensação que se por algum motivo saísse deste ano triste, os 5 minutos do Sarau que foram da minha

responsabilidade, superavam qualquer tristeza, sendo que foi uma actividade que me preencheu imenso, tendo-me emocionado bastante no final desta. Penso que é imaginável a importância que teve para mim, após uma semana de tanto trabalho culminar perante os meus atletas super empenhados, divertidos e cheios de emoção, demonstrando ao público aquilo que aprenderam comigo ao longo de um ano de actividade. Foi bastante gratificante e importante para mim aquele momento. (...)” (Reflexão da actividade: Sarau ESFPM)



Figura 5 – Participação no Sarau

A minha, ainda curta, passagem pelo DE, considero ter sido muito rica e nada redutora. Assim, penso que fiquei alerta para alguns problemas que, enquanto aluna participante no DE (momento esse também bastante marcante no meu percurso académico-desportivo) não me tinha apercebido.

Será que basta uma Escola ter uma grande oferta de modalidades para que seja uma Escola com muitos participantes? No meu entender, não.

A minha realidade deste ano, mostrou-me que o Futsal, o Judo e ainda o BTT tinham bastantes alunos enquanto as outras apresentavam um número mais reduzido. Porque é que isto acontece? Sendo o DE tão importante e, em certos casos, o único (não esquecendo a Educação Física) meio disponível para alguns alunos estarem envolvidos no desporto, não deveria esta realidade desaparecer?

Como sabemos, o Futsal é muito atractivo e socialmente muito querido entre os (as) jovens, esperando-se desde já uma grande afluência. Por seu turno, o Judo, Escola de Referência Desportiva, sendo modalidade de

referência e pelo seu carácter de ainda novidade, dinâmico e motivador atraiu também diversos alunos para a sua prática. Por seu turno, o BTT e pelas razões anteriormente expressas, aliadas ao facto de treinarem a um dia diferente das outras modalidades atraiu também bastantes jovens, talvez também por não terem de optar entre a grande oferta existente.

Uma vez que o DE constitui uma exímia oportunidade para tornar o desporto acessível a todos os alunos, ainda como um acrescento às aulas de Educação Física, penso que os treinos das diferentes modalidades não deveriam ser maioritariamente todos no mesmo horário. Assim, e embora seja fundamental a capacidade de decisão já de uma criança, considero que existiriam mais participantes, caso a oferta não estivesse sobreposta, isto é, caso os horários fossem diferentes.

Concluo, enaltecendo o bom trabalho feito a nível do DE, bem como as suas filosofias e práticas, apresentando também uma outra estratégia para a angariação de mais atletas, a promoção e divulgação das diferentes actividades, quer nas aulas de Educação Física, quer em momentos como o Dia do Judo.

4.2.4 O (A) director (a) de turma

Passar pelo papel de directora de turma (DT) não foi bem aquilo que esperava, apesar dos noventa minutos semanais dedicados a essas funções. Na minha óptica, a passagem por esta função ia ser muito desafiante para mim, mas na verdade não foi.

Claro que, a passagem por esta função foi muito importante, diria mesmo, indispensável, no entanto, considero que deveria que iria existir um maior dinamismo. Porém, tentei, sempre que possível, não ser uma mera espectadora das decisões e processos da DT, sugerindo algumas medidas a serem implementadas em problemas que se foram levantando, bem como participei activamente nas reuniões de conselho de turma, naturalmente, dentro da liberdade da minha condição.

Recordo-me que, mesmo cheia de trabalho, foi para mim muito gratificante fazer o tratamento dos dados que caracterizavam a turma, de forma a contribuir para a elaboração do Projecto Curricular de Turma. Foi com orgulho que vi o meu trabalho apresentado e enaltecido em conselho de turma.

Para além disso, ao longo deste ano procurei saber mais sobre as diferentes tarefas do professor, inserido numa Escola, sendo esta também uma forma de me enquadrar e enraizar na “minha” Escola, na “minha” comunidade educativa.

O facto de a Professora Cooperante ser DT da turma do meu colega Marco, possibilitando-nos um acompanhamento próximo das funções inerentes ao cargo, era factor importante. Mesmo assim, daquilo que me apercebi fruto do contacto informal e formal com outros DTs, constatei que não tivemos a oportunidade de passar por todas essas funções, sendo que faltaram algumas das mais aliciantes para mim. Foi então, com pena, que não foi possível acompanharmos reuniões com Encarregados de Educação, nem o esclarecimento de situações e problemas por parte da DT à turma, ou seja, todo aquele lado mais “humano” e menos burocrático do DT.

Não posso, no entanto, dizer que foram horas perdidas, que foi um fracasso de experiência. Pelo contrário, apesar de alguma “desilusão”, considero ter sido muito bom ter passado por este cargo.

Aprendi várias tarefas que, de certeza, me vão ser úteis no meu percurso profissional. Passei pela experiência de “tirar” as faltas dadas pelos alunos, conheci mais de perto o programa “Alunos”, arqueei as faltas disciplinares dadas pelos alunos (em grande escala neste processo), bem como as respectivas medidas tomadas, passando ainda pela noção de redacção de actas, assim como o funcionamento de diversas reuniões, desde os conselhos de turma às reuniões de DTs, nas quais tive o privilégio de estar presente uma vez.

Mesmo não tendo sido possível participar em conselhos de turma presididos pela minha Professora Cooperante, vivenciei também este aspecto, tendo observado um pouco mais das características, do perfil, do DT, neste caso, da DT da turma onde realizei a PES. Fiquei bastante satisfeita com o que

vi, pois assisti ao trabalho de uma pessoa preocupada, trabalhadora, empenhada, dedicada, focada no essencial, dinâmica e influente, positivamente, nos alunos.

Mantive a ideia de que o DT tem um papel extremamente importante na Escola, confirmando-se também a ideia de Roldão (2007) situando o DT entre a docência e a gestão, isto é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da Escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.

Fazendo uma síntese do meu ano enquanto “observadora” do cargo de DT, apresento, por tópicos, as principais funções que vivi e/ou observei:

- ✓ Caracterizar a turma e elaborar o seu projecto curricular;
- ✓ Elaborar um dossier de registos dos alunos, quase como um diário do percurso destes;
- ✓ Promover a eleição do delegado e sub-delegado da turma;
- ✓ “Arranjar” o livro de ponto, personalizando-o à sua turma
- ✓ Pedir a todos os professores informações intercalares, organizá-las nas pastas e enviá-las posteriormente aos pais/encarregados de educação.
- ✓ Também é importante estar ao corrente dos alunos que possuem plano de apoio, e saber em quais disciplinas.
- ✓ Presidir os conselhos da sua turma;
- ✓ Controlar a assiduidade, pontualidade e comportamento dos alunos, acompanhando-os individualmente, orientando-os no seu processo;
- ✓ Atender e acompanhar os pais/encarregados de educação dos alunos;
- ✓ Manter contacto com todos os professores do seu conselho de turma;
- ✓ Articular estratégias individuais com os diferentes professores da turma;
- ✓ Estabelecer a “ponte” entre os alunos, os professores e os pais ou encarregados de educação;

Em suma, considero que, quando for para a Escola, caso me seja atribuída esta função, estarei inteirada sobre ela. Porém, sinto que será um

grande desafio que me preocupa mas alicia. Considero que vou aprender muito, passando efectivamente pelo papel.

4.3 A construção de um EU pessoal e profissional.

“O percurso vai sendo construído através de diferentes mediações e condições que o conformam e transformam. Faz-se caminho, caminhando...”

(Elias, 2008, p.21)

4.3.1 Da importância do PFI até e para o Relatório de Estágio.

A primeira grande tarefa, o PFI, e eu já (ou deverei dizer ainda?) com tantas dificuldades, surgindo-me imensas dúvidas sobre o que era e como o deveria estruturar. Inicialmente esta era uma tarefa que, para mim, estava desprovida de sentido. Tentei, todavia, encontrá-lo para que pudesse construir o documento e que servisse para eu tirar algum proveito.

Assim sendo, durante a minha busca de mais um saber, decompondo a sigla PFI, ficando com as palavras Plano, Formação e Individual fiquei alerta para a presença de dois conceitos fortes e pertinentes:

- ✓ Individual: algo personalizado, que nos diz intimamente respeito, que deve ser feito por nós e para nós, algo de que devemos usufruir em nosso proveito;
- ✓ Plano: “intenção de fazer algo” com dinamismo.

Desta forma, tendo em conta os pressupostos anteriormente referidos, na concretização do documento tive como objectivo orientar todas as actividades a desenvolver durante o EP, no sentido de potenciar as minhas capacidades e ultrapassar as minhas dificuldades, sendo que procurei dotá-lo de um carácter reflexivo e muito pessoal.

O PFI foi o meu “espelho profissional”, onde foi minha intenção reflectir um pouco daquilo que sou, permitindo assim ficar com uma melhor percepção e entendimento das minhas opções/attitudes, assim como estou certa que se assumiu como um documento que me ajudou a evoluir, potenciando as minhas capacidades e expondo-me perante as minhas dificuldades, com o objectivo de

eliminá-las ou diluí-las, no sentido de me transformar uma melhor e mais completa profissional da educação, nomeadamente da Educação Física.

Posto isto, o PFI assumiu-se como um documento dinâmico e auto-regulador da minha prática, funcionando como uma linha orientadora de todo o percurso.

Para além disso, muitos dos problemas e temáticas que levantei no meu PFI, tendo estado presentes na minha PES; estão hoje incutidos, discutidos e reflectidos neste trabalho.

Aquilo que para mim, um dia, fez muito pouco sentido, revelou-se bastante importante e balizador de todo o meu percurso. Desta forma, penso que é importante deixar a mensagem de que um bom Relatório de Estágio poderá começar numa elaboração cuidada, pensada e sobretudo, muito própria do PFI, deixando como conselho a todos os que ainda passem por esta tarefa que o façam de forma prática, pessoal e cuidada.

4.3.2 A importância da reflexão. A evolução da preocupação com e da reflexão.

“Uma vida não questionada não merece ser vivida.”

(Platão)

De acordo com Giddens (2005, p. 26), “há um sentido fundamental em que a reflexividade é uma característica que define toda a acção humana” e assim sendo, o professor é, necessariamente, “afectado” por este conceito.

No que concerne à reflexividade na prática docente pode ainda afirmar-se que “o conceito de reflexão, assim como outros conceitos que lhe estão associados – prática reflexiva, professores reflexivos, reflexão sobre a acção, pensamento reflexivo, ensino reflexivo – têm vindo a ocupar um lugar cada vez mais central nos discursos sobre a formação de professores. Parece estar generalizada a ideia de que a abordagem reflexiva na formação de professores desempenha um papel determinante no seu desempenho profissional.” (Oliveira, 1996, cit. por Cunha, 2008).

Na minha opinião, reflectir deve passar por ser algo prioritário na vida profissional de qualquer professor. É esta capacidade que distingue os professores pois a partir dela se atinge a competência na acção educativa.

Ainda sobre a reflexão, hoje sei que é essencial que se alie da melhor forma a teoria e a prática para que no contexto de aula, através da consciência dos nossos erros, se encontrem soluções para os colmatar e ensinar elevando ao máximo o potencial de todos os alunos.

Assim, a imagem que levo é que o processo reflexivo, por ter sido transversal ao desenvolvimento das tarefas inerentes a todas as áreas de desempenho, foi o grande impulsionador do meu crescimento profissional e, uma das provas disso, é que a construção deste documento, que só foi possível após muitas dúvidas terem surgido, tendo eu dedicado todas a minha capacidade reflexiva a essas temáticas.

Neste sentido, considero que a reflexão embora, por vezes, dada a minha “preguicite” aguda em passar para o papel os meus sentimentos, e especialmente nos dias de maior cansaço, tenha sido um processo um pouco moroso, acompanhou todo o meu EP de forma competente, tendo-se claramente observado uma evolução relativamente aos diferentes aspectos focados ao longo do processo.

A propósito da reflexão, Schön (1992) define quatro conceitos, traduzindo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor:

- ✓ Conhecimento na acção – o professor, da sua formação e da sua prática possui diversos conhecimentos, ideais, convicções, estratégias, crenças e metodologias que vai colocando em prática durante a sua actuação.
- ✓ Reflexão na acção – Inicialmente assiste-se a um momento de surpresa, onde o professor reflexivo permite ser surpreendido pelas acções dos alunos. Posteriormente, aparece-nos um momento de reflexão sobre aquilo que o aluno disse ou fez, procurando, ao mesmo tempo, iniciar uma busca sobre a razão de ter sido

surpreendido. Um terceiro momento surge com uma reformulação do problema levantado pela situação e, num quarto momento, elabora uma experiência para testar a sua nova hipótese. Por fim, podemos afirmar que “a reflexão na acção de um professor implica a questão importantíssima das representações múltiplas” (Schön, 1992, p. 83).

- ✓ Reflexão sobre a acção – O profissional procura respostas para as reacções desviantes dos seus alunos, assim como para colmatar momentos mais fracos da sua prática, pensando assim em formas alternativas de intervenção. Este tipo de reflexão pode surgir durante ou após a intervenção pedagógica do professor.
- ✓ Reflexão sobre a reflexão na acção – Este é o momento onde o professor se debruça sobre as suas práticas reflexivas anteriormente utilizadas com vista a reformular a sua acção. Esta é uma perspectiva reflexiva que se assume como inovadora, valorizando os aspectos cognitivos e práticos da actuação do professor, de tal forma que chega mesmo a influenciar a sua prática. É, pois, uma nova perspectiva que assenta as suas bases não só na dimensão pedagógica (que compreende a relação e compreensão entre o aluno e o professor), como também numa nova dimensão, que integra o profissional num grupo de trabalho dentro da comunidade, mas que também promove o seu desenvolvimento profissional fora da comunidade educativa.

No que diz respeito ao meu processo, a reflexão na acção penso que sempre me acompanhou, naturalmente, de forma mais espontânea e segura com o desenrolar do meu processo, todavia, como já era existente, não observei tanta evolução como as restantes.

Considero que a minha primeira preocupação passou por ser reflectir acerca de cada uma das minhas aulas, limitando-me, muitas vezes, numa fase inicial a descrever aquilo que vivenciava recorrendo sobre os propósitos dos

exercícios e das respostas dadas pelos alunos. A minha reflexão era uma “lista” de pontos positivos e pontos negativos, sendo que o carácter descritivo era prevalecente.

Atentemos no seguinte exemplo:

“Para finalizar, outro ponto a melhorar prende-se com o facto de ter algum cuidado na linguagem utilizada, ou seja, durante a aula referi que as pernas deveriam ser “esticadas”, em vez de ter dito “estendidas”.” (RA2)

Numa fase posterior do processo, parece-me que era já capaz de reflectir sobre a acção, perspectivando a minha acção futura. Pensava sobre o que tinha acontecido e o que eu gostava que tivesse acontecido, reflectindo sobre o que poderia fazer melhor e que novas estratégias deveria utilizar para que atingisse o meu objectivo, enriquecendo todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Prova disso, demonstra-se o seguinte exemplo:

“O exercício número cinco, que tinha corrido mal, numa das primeiras aulas da unidade didáctica, correu melhor, não me tendo ainda deixado completamente satisfeita. Desta vez, os alunos já não se encontraram tão parados e perceberam melhor o exercício. Acredito que, a estratégia que utilizei (desenhar o que era pretendido no exercício) ajudou bastante à percepção deles, tendo facilitado bastante o desenrolar do exercício. No entanto, a turma apresentou-se ainda pouca dinâmica, especialmente, nos momentos de transição, ou seja, enquanto decorria a situação de 1x1 e 2x1, assim como quando o aluno chamado ia fazer a correspondência dos papéis tirados do saco e as “micas” dispostas pelas paredes do pavilhão. Para tornar o exercício mais dinâmico poderia ter estipulado que quem ia buscar os papéis para fazer a correspondência seriam os alunos

que se encontravam fora das situações reduzidas de jogo”
(RA14)

No entanto, algum amadurecimento e experiência colocou-me numa fase mais auspiciosa, dotando-me da capacidade de me direccionar para a reflexão sobre a reflexão na acção e para a importância que esta reflexão poderia adquirir na construção do meu EU pessoal e profissional.

Momentos como o apresentado no excerto da reflexão que se segue ,demonstram um pouco desse meu “salto”:

“Hoje tive de intervir de forma diferente no MED. Tenho levantado algumas questões a mim própria e, cheguei à conclusão que, em aplicações futuras, especialmente com alunos muito competitivos e com falta de fair play, irei ser um pouco menos “liberal” na atribuição e “manutenção” de algumas funções, estratégia que decidi começar a implementar hoje. Os resultados foram os que previ: menos discussões e menos polémicas. Está a ser uma excelente experiência que voltava a repetir a aplicação sem sombras de dúvidas. Todavia, não posso esquecer estes momento de reflexão constante que vão existindo, aproveitando-os para melhorar.” (R60)

Silva (2009, p.40) defende que “num modelo de prática reflexiva a teoria e a prática encontram-se interligadas. A reflexão sobre a prática permite a (re) construção de novos saberes e atenua a distância entre teoria e prática”. Foi , sem qualquer dúvida, aquilo que procurei fazer ao longo deste ano. Fruto disso, surgiu mesmo uma reflexão sobre a “ridícula” distância entre os dois conceitos.

Aprendi, e perdoem-me o pleonismo, que só aprendemos com os erros se formos capazes de analisar convenientemente o ocorrido, se tivermos a capacidade de identificar as suas causas e reflectir sobre as consequências. Assim sinto que cresci, desde o primeiro dia até hoje, conseguindo olhar para trás e perceber a evolução que fui tendo, perceber que antes valorizava

situações que hoje me parecem tão descabidas que nem merecem mais a minha atenção, e digo mais, caso não tivessem ocorrido e se eu não tivesse reflectido, hoje não transportaria em mim este sentimento.

Hoje, observo a Sofia que vivenciou intensamente um processo que a fez crescer, estando dotada, embora ainda muito modestamente, de conhecimentos intensos, profundos, ricos, mas com um grau de flexibilidade superior, com uma maior facilidade em gerir o conflito e os ver problemas, através de estratégias deliberadas e organizadas de forma sistemática.

4.3.3 A redução da impulsividade.

“A sabedoria própria dos sábios consiste em uma extraordinária dose de bom senso.”

(Reitor W.R. Inge)

Costumo ouvir dizer que há pessoas com “o coração perto da boca”. O meu, muitas vezes, saía-me pela boca, pelo nariz e pelos olhos. Como referi no enquadramento biográfico, a impulsividade é uma característica que me chateia no meu EU. Assim, e desde cedo que, um dos meus objectivos era “combatê-la”.

Após o parágrafo anterior, parei e perguntei: Resultados?

É com prazer que afirmo: Sim... Missão cumprida!

Agora que estou a terminar consigo recordar aquilo que eu era antes, resmungando e explodindo sempre que um problema surgia e o que me deixa mais satisfeita é perceber que actualmente tudo parece ter um outro caminho, uma solução mais simples, um caminho mais belo e prazeroso.

Mais uma vez refiro que foram todos os momentos que vivi, uns com maior significância que outros, todas as reflexões que elaborei, umas mais estratégias do que outras, todas as partilhas de opiniões, todos os momentos bons, todos os momentos maus, todas as minhas estratégias, todas as pessoas que contribuíram para o meu sorriso e para a minha cara menos contente, que permitiram que eu moderasse a minha impulsividade.

Recordo um dia negro do meu EP em que uma aula tinha sido completamente destabilizada:

“Por fim, e porque a actuação do professor não é limitada ao seu espaço de aula considero que não procedi da maneira mais correcta durante a reflexão desta aula. O ambiente estava bastante carregado e eu estava bastante frustrada e fui um pouco impulsiva reagindo de forma que foi interpretada como agressiva, embora sem qualquer intenção, não deixando os meus colegas expor a opinião deles até ao final. Desta forma, e como tal situação ainda não me tinha ocorrido, estou convicta que não tornará a ocorrer pois aquele foi um momento de “descarga” que estou a aprender a controlar, deixando todos expor a sua opinião até ao final e argumentando, porque acho que também é importante fazê-lo, na minha vez e após todos terem dado o seu ponto de vista.” (RA6)

Não me orgulho nada daquele dia. Porém, não o posso apagar, nem tão pouco queria pois foram estas situações que contribuíram para a Sofia, agora mais crescida, mais madura, com uma capacidade de reflexão mais proveitosa.

5. CONCLUSÃO

5 Conclusão

“O sucesso é a soma de pequenos esforços - repetidos dia sim e no outro dia também.”

(Robert Collier)

Confesso que me custou “fechar” este trabalho, sendo que durante a escrita deste capítulo o “misto” de sentimentos era muito grande. Apesar de não ter sido fácil, considero que me apaixonei por ele, tal e qual pela minha profissão. O seu sucesso dependerá, certamente, da soma dos meus pequenos grandes contributos diários.

Olhando para trás, e talvez aqueles que acompanharam o processo mais de perto passam achar estranho o que vou dizer, voltava ao início do ano para poder voltar a estagiar. Tenho o sentimento de que agora é que estou pronta!

Conquanto, o meu caminho ia ser necessariamente diferente. Algumas das minhas decisões não seriam as mesmas, sem dúvida que não ia valorizar “coisas” a que dei demasiada importância, entre muitas situações. Sinto por isso que CRESCI. Não na minha altura, mas no meu “tamanho”, no meu campo de visão e é, sem medos, que afirmo que este ano foi preponderante na minha evolução.

Entre maus e bons momentos, acontecimentos, experiências, vivências e aprendizagens senti que evolui a olhos vistos, não só como profissional mas também como pessoa. Os alunos estavam ali para aprender, tal como eu na minha condição de aluna, no entanto, enquanto professora aprendi mais com eles do que qualquer um em sonhos imaginará.

O sonho comandou a minha vida, e de tal forma, que o que um dia foi sonho, virou realidade. Foi, sem dúvida, um ano que me transmitiu segurança, conhecimento, maturidade, responsabilidade, capacidade de argumentação, sabedoria, onde apesar de não ter correspondido ao que idealizava, conseguiu satisfazer algumas das minhas expectativas.

Este documento pretendeu traduzir todo o processo vivido, ao longo do EP, possibilitando-me uma introspecção, muita reflexão e a partilha de alguns temas que a mim me suscitam interesse.

Considero que o confronto entre a teoria e prática aliado à reflexão, foi o elemento chave de todo o processo. Foi com afinho que batalhei para conseguir ser mais e melhor, saindo muitas vezes da minha zona de conforto, mas chegando a um patamar muito mais interessante. Dei um grande salto. Numa competição pessoal, considero-me uma recordista.

Muito mais existiria para debater, porém, pareceu-me aqui fundamental discorrer apenas sobre os episódios mais marcantes do meu “filme”, de forma a também não cair na minha própria crítica aquando do assunto “ensinar muito de pouco ou pouco de muito”. Já Mesquita & Graça (2009) referem que o argumento lógico para sustentar o tipo de abordagem superficial e de curta duração e, apelidado como “currículo das múltiplas actividades”, prende-se com o (suposto) facto de quanto maior a diversidade de actividades oferecidas melhor estará informado o aluno, maior a possibilidade de ir ao encontro das preferências de cada um, logo maior probabilidade de incluir voluntariamente uma actividade desportiva nos seus hábitos de vida.

Desvendei muitos mistérios, pensei sobre muitas problemáticas, tive muitas dúvidas, muitas inquietudes, descobri soluções, aprendi com o erro, despoletei ainda mais vontade de ensinar (e estou certa que um dia vou voltar a estar numa Escola), ou seja, o balanço é muito positivo, apesar de muitas lágrimas derramadas, muitas tristezas, muito desconforto, muita raiva, muita vontade de mudar de rumo porque, em boa verdade, também senti.

Contudo, o mais importante será entender que tudo isso me possibilitou estar aqui hoje, ainda mais crítica, muito dedicada, mas cada vez menos impulsiva e sobretudo mais disponível para perceber que tudo tem dois lados, e o positivo consegue sempre aparecer.

É minha convicção que irei enfrentar ainda muitas dúvidas e estarei melhor preparada para as encarar de peito aberto. Algumas questões já me começam a surgir, assim como a necessidade de discutir determinados assuntos. Agora que acabei este Relatório de Estágio, apesar de sentir falta de

umas boas horas de sono e diversão, sinto que me apetece escrever outro documento do género, passando para um registo escrito os meus desabafos, os meus pensamentos, para que não fiquem perdidos, para que não caiam no esquecimento, mesmo que o sentimento no futuro seja, o que já de certa forma existe: “Porque é que eu reagi assim?”, “Porque é que eu dei importância a uma situação que na verdade merecia ser desvalorizada?”.

A tuna à qual pertenço interpreta um tema cuja primeira estrofe do refrão é: “Quero p’ra sempre ser estudante...”. Eu revejo-me muito nela, e afirmo que o meu processo de estudos e carreira académica está, ainda, longe do fim.

Assim, fecho este capítulo da minha vida, com um poema que adoro e que me caracteriza bem, tal como ao meu processo:

***“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”***

(Fernando Pessoa)

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6 Referências bibliográficas

- Aires, L.M. (2010). *Disciplina na Sala de Aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2 ed.). Coimbra: Livra Almedina.
- Albuquerque, A., Graca, A. & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a perspectiva do orientador de estágio. In A. Albuquerque, L.V. Santiago & N. L. Fumes (Eds.), *Educação Física, desporto e lazer perspectivas lusobrasileiras* (pp. 127— 138). Maia: Edições ISAMAI/UFAL.
- Alçada Batista, A. (2002) *Um olhar à Nossa Volta* (2ª Edição). Lisboa: Presença.
- Almeida, A. (2000). *Trabalhando a voz do Professor: Prevenir, Orientar e Conscientizar*. Monografia apresentada para a conclusão do Curso de Especialização em Voz. CEFAC.
- Alves, R. (s.d.). *A alegria de ensinar*. Edições Asa.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto. Edições ASA.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica. Relatório da disciplina - Concurso para professor associado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., André, M., (2009). *O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de Professores*. Revista de Ciências da educação nº8. ISSN 1646-4990.
- Araújo, J. (2007). *Trabalho em Equipa: Moda ou solução?* Porto: Team Work Edições
- Autor desconhecido (s.d.). Consult 5Maio2011. Disponível em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_15.htm

- Autor desconhecido (s.d.a). Pensamentos na aldeia. Consult. 1Junho2011.
Disponível em: <http://pensamentos.aaldeia.net/diz-me-e-eu-esquecerei/>
- 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. Porto: FADEUP.
- Benjamin, H. (1977). The curriculum: context, design and development. Edinburgh: Oliver and Boyd in association with The Open University Press.
- Bento, J. (1989). Para uma Formação Desportivo-Corporal na Escola. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1995). O Outro Lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (1998). Desporto e Humanismo: o campo do possível. Rio de Janeiro, Universidade de Estado do Rio de Janeiro.
- Bento, J. (2001). Da Educação Física ao Alto Rendimento, Universidade da Madeira, Edição O Desporto Madeira
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2010). Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor auto-retrato. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bono, E. (2000). Six Thinking Hats. Pinguin Books.
- Boone, D.R. (1994) Sua voz está traindo você; como encontrar sua voz natural. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bordenave, J. D.; Pereira, A. M.. (1983). Estratégias de ensino-aprendizagem. 5ª ed., Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes.
- Bruner, J. (1976). Play its role in development and evolution. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cachada, S. (2010). PFI – Plano de Formação Individual. Porto. Documento não publicado

- Carrasco, J. B. (1989). Como avaliar a aprendizagem. Rio Tinto: Edições Asa.
- Carvalho, E. (2007). Aprendizagem e satisfação. Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Castro, R. (s.d). Educação voz e cultura: A voz como unidade na diversidade – Diz-me como falas e dir-te-ei quem és.... Trabalho de pré projecto de tese. Documento não publicado.
- Castro, T. (2010). Desporto Escolar: A realidade do presente... Um incentivo para o futuro... in Aranha, A. (2010). A Escola, Hoje! Vila Real: UTAD, p.352-359
- Chiavenato, I. (2000) Introdução à teoria geral da administração. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus
- Colton, R.H.; Casper, J.K. (1996).Compreendendo os problemas de voz: uma perspectiva fisiológica ao diagnóstico e ao tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas
- Cortesão, L. (1982) – Extractos de: Proposta de um Currículo para a Formação de Formadores. Revista O Professor, 38, 38, pp. 57-59.
- Cortesão, L. (1998). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. Quest, 45, pp.339-356.
- Cunha, A. C. (2008). Ser professor bases de uma sistematização teórica. Braga: Oficina S. José.
- Damásio, A. (2000). O Sentimento de Si. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Darden, G. F. (1997). Demonstrating motor skills - rethinking expert demonstrations. JOPERD, 68(6), 31 - 35.
- Delors, J. (2001). Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Pp. 77-88. Porto: Edições ASA.

- Dicionário de Língua Portuguesa (2004): Dicionário de Língua Portuguesa. Porto Editora. Porto
- Elias, F. (2008). A Escola e o desenvolvimento profissional dos docentes guia prático para a avaliação de desempenho. Porto: Fundação Manuel Leão, p. 21.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 6 (1), 27-48.
- Fabron, E.M.G.; Omote, S. (2000) Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In: Ferreira, L.P.; Costa, H.O. Voz ativa: falando sobre o profissional da voz. São Paulo: Roca.
- Fernandes, E. (1990). O aluno e o professor na escola moderna. Aveiro: Editora Estante.
- Formosinho, J. (1997) – Da Especialização Docente à Formação Especializada de Professores. Braga. Coletânea de Textos: Universidade do Minho, pp.52-88.
- Fortes, M. F. (1996). *A constituição da prática docente na trajectória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Francisco, C. & Pereira, A. (2004). Supervisão e Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio. Revista Digital – Consult. 7Janeiro2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires.
- Freire, P.(1983). Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Giddens, A. (2005). As consequências da modernidade. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36.
- Gori, R. (s.d.). A Inserção do Professor Iniciante de Educação Física na Escola. Brasil: Universidade Federal de Goiás
- Graça A. (2001) Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física.

- Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 1, nº 1, pp. 104–113.
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In Tavares, F., Graça, A., Garganta, J., Mesquita, I. (2008). Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos (25-37). Porto.
- Griffin, L. M., & Combs, C. 5. (2000). Student Teachers' Perceptions of the Role of the Physical Educator. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 71(4), 42-45.
- Guimarães, A. R. B. M. (2003). Orientações Educacionais em Estudantes de Educação Física. Ana Guimarães, Lisboa.
- Hastie, P. (1998). The Participation and Perception of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional do Professor, In: HUBERMAN, Michael (org). Vida de Professores. Portugal: Editora Porto.
- Hurtado, J. G. G. M. (1988). O ensino da educação física: uma abordagem didactico-metodológica. 3 ed. Porto Alegre, 1988.
- Hynes-Dusel, J. (1999). Cooperating Teachers' Perceptions about the Student Teaching Experience. [Versão electrónica]. *The Physical Educator*, 56, 186-195.
- Jacinto, M. (2003). Formação inicial de professores concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jewett, A.E. & Bain, L.L. (1985). The curriculum process in physical education. Dubuque, Iowa: W.C. Brown.
- Kant, E. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1998). In There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 75-89.
- Kubo, O.M. & Botomé, S.P. (2001). Ensino-Aprendizagem: Uma Interação entre dois processos comportamentais.

- Leite, C. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios.
- Lispector, C. (s.d.). Pensador.info. Consult. 3Maio2011 disponível em: http://pensador.uol.com.br/poemas_quem_sou_eu/
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem escolar (14 ed.). São Paulo: Cortez.
- Magill, R. A. (1998). Motor learning concepts and applications. Boston: McGraw-Hill.
- Marcelo, C. (1998). Aprender a enseñar e inserción profesional. Aprender, Portalegre, n. 21, p. 53-78.
- Marcon, D., Nascimento, J., Graça, Amândio. (2007). A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, S. Paulo, V.21, n.1, p.11-25
- Matos, Z. (2006). Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: Tani, G.; Bento, J.O.; Petersen R. D. (2006). Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 154-184.
- Matos, Z. (2010). 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. Porto: Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2010a). 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. Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2009). O ensino da técnica nos jogos desportivos. In Rosado, A. & Mesquita, I., Pedagogia do Desporto (pp. 165 - 184). Cruz Quebrada: FMH.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Rosado, A. & Mesquita, I., Pedagogia do Desporto (pp. 39-68). Cruz Quebrada: FMH.

- Nóvoa, A. (2008). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf], disponível em 07/03/2011.
- Oliveira, J., Oliveira, A. (1996) *Psicologia da Educação Escolar II, Professor – Ensino*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção: Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Polito, R. (1996) *Gestos e posturas*. São Paulo: Saraiva.
- Ponte, J., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I. e Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão adhoc do CRUP para a formação de professores.
- Ribeiro, M. (2006). *Representações sociais de professores sobre afectividade*. Estudos de Psicologia. Campinas 23 pp.39-45.
- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. (1993), *Teaching physical education for learning* (2ª Edição). 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. Consult. 29 de Setembro de 2009 disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/lrecentes/mpfip/>.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica. Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista NUANCES, ano XI, n.13, pp.108- 126, jan./dez. Universidade do Estado de São Paulo.
- Roldão, M. (2007). O Director de Turma e a Gestão Curricular. Cadernos de Organização e Administração Educacional. A Turma como Unidade de Análise. Nº1, julho.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. R. e I. Mesquita (Ed.), Pedagogia do Desporto (pp. 69 - 129). Cruz Quebrada: FMH.
- Sanches, M.F.; Silva, M. C. (1998). Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. Revista de Educação, Lisboa, v. 7, n. 2.
- Santos, H. (1991). O Estágio Curricular na Formação de Professores: Uma experiência em Construção. UNIVAP/ ISE, *Projecto Pedagógico do Curso Normal superior: Formação de docentes para as séries iniciais*.
- Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. Cruz Quebrada: FMH.
- Savater, F.(2006); O Valor de Educar (2ª Edição); Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos In Os Professores e a sua formação (pp. 80 - 91). Lisboa: Dom Quixote.
- Sêco, J. (1997). Chamados pelo nome: Da importância da afectividade na educação da adolescência. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21, 4, 409-418.
- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estagio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagário de Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Sousa, J. d., & Magalhães, J. (2006). Desporto Escolar - Um Retrato: Editorial do Ministério da Educação.
- Tani, G. (1998). Vinte anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? . Revista Brasileira de Ciências do Esporte(Número especial comemorativo dos 20 anos da fundação), 19 - 31.
- Tojal, J.B.G. (1995). A dicotomia teoria/prática na Educação Física. In: III SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, III, 1995, São Paulo. Anais. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, p.17-23.
- Vieira, M. M. (1996) Voz e relação educativa. Porto: Edições Afrontamento. Colecção Polígono E/4
- Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities A knowledge structures approach. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Werner, P. & Rink, J. (1987). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical educational. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 280-297.
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa