

## **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 ao  
abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24  
de março e do Decreto-lei nº 43/2001 de  
22 de fevereiro

**Orientador:** Mestre José Mário Cachada

**Mário Faria**

**Porto, setembro de 2011**

### **Ficha de Catalogação**

Faria, M. (2011) Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Faria. 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:** FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DIMENSÃO PESSOAL, ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA

### **Dedicatória**

A todos aqueles que não acreditaram em mim, duvidando das minhas capacidades e perseverança.

Aos que acreditam dedico, dia a dia, todas as minhas conquistas.



## **Agradecimentos**

A realização e conclusão deste trabalho não seria possível sem a ajuda de diversas pessoas que, seja por palavras, ações e apoio, merecem um espaço guardado neste documento para serem lembrados e congratulados pela coordenação e apoio em todos os momentos do Estágio Profissional.

Ao professor Orientador, José Mestre Mário Cachada, agradeço a colaboração e orientação na realização deste documento e pela disponibilidade apresentada ao longo de todo o ano letivo.

À professora cooperante, Maria Camila Vasconcelos, agradeço a paciência e ensinamentos transmitidos ao longo de todo o ano, sem os quais não me seria possível termina-lo com o devido sucesso.

Agradeço à minha família, aos “rabotos” e “borrachos”, pela paciência e sacrifícios realizados.

Agradeço a um grupo de pessoas que, pela presença constante nos momentos que mais precisei, me permitiram continuar a trabalhar para conseguir o melhor, a vocês: Celso, Violas, Fabiana, Magalhães, Ricardo e Ferreirinha, obrigado!

A ti, Neusa, agradeço a ajuda preciosa na interpretação e realização de vários aspetos deste trabalho.

Ao Tiago Torres, pela ajuda na fase final da construção deste documento, que foi imprescindível para a conclusão do mesmo.

Agradeço-te, Catarina Valente, por me provares que se acreditasse em mim não existiam limites e que me posso tornar a pessoa que quero e preciso ser para vingar no futuro. Contigo ao meu lado. Adoro-te.

A todos vocês, o meu sentido agradecimento!



## Índice geral

<b>Dedicatória</b> .....	<b>III</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>V</b>
<b>Índice geral</b> .....	<b>VII</b>
<b>Índice de anexos</b> .....	<b>IX</b>
<b>Índice de quadros</b> .....	<b>XI</b>
<b>Índice de gráficos</b> .....	<b>XIII</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>XV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>XVII</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>XIX</b>
<b>1. Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento Biográfico</b> .....	<b>7</b>
2.1. De ontem a hoje, a caminho de amanhã .....	7
2.2. Estágio Profissional - Expectativas .....	11
<b>3. Enquadramento da prática profissional</b> .....	<b>17</b>
3.1. Estágio Profissional – Contexto legal, institucional e funcional... 17	
3.2. O ser Professor.....	22
3.3. Alterações no acesso à carreira docente .....	34
<b>4. Realização da prática profissional</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1. Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem</b> . 43	
4.1.1. Inviabilidade do currículo na prática profissional .....	43
4.1.1.1. Acordar de um sono chamado ignorância – Dificuldades experimentadas .....	45
4.1.1.2. À descoberta do planeamento – Problemas e principais conquistas.....	46
4.1.1.3. Resultados emancipados.....	49
4.1.2. A turma como elemento definidor da minha atuação .....	53
4.1.2.1. Busca do método de ensino individualizado .....	55

4.1.2.1.1. As intermitências do Controlo.....	56
4.1.2.1.2. A Gestão como um dos elementos-chave da lecionação .....	62
4.1.2.1.3. A Instrução como um problema não problemático	67
4.1.2.1.4. A Avaliação como elemento primordial de uma preocupação desconcertante .....	70
4.1.2.2. A indisciplina e a desmotivação como problemáticas a enfrentar e a suprimir – Auto reflexão do professor....	76
4.1.2.3. Ginástica, um “mundo” à parte .....	83
4.1.3. A formação como aliada permanente da prática profissional	89
4.1.3.1. A importância da reflexão na construção de uma identidade .....	89
4.1.3.2. As observações como ferramenta de perceção do erro e aprimoramento de capacidades.....	94
<b>4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....</b>	<b>97</b>
4.2.1. Panóplia de Atividades .....	99
4.2.2. A importância e responsabilidade do Diretor de Turma.....	101
4.2.3. Rastreio Visual – Uma iniciativa com sucesso .....	103
<b>4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional .....</b>	<b>106</b>
4.3.1. A reflexão como impulsionadora de um desenvolvimento exponencial .....	106
4.3.2. A construção permanente de um ser profissional.....	111
4.3.3. Violência psicológica parental exercida em contexto escolar .....	112
4.3.3.1. Metodologia .....	115
4.3.3.2. Resultados obtidos .....	117
<b>5. Conclusões e perspectivas para o futuro .....</b>	<b>125</b>
<b>6. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>129</b>
<b>7. Anexos .....</b>	<b>XX</b>

## Índice de anexos

<b>Anexo A</b> - Página de rosto do questionário apresentado .....	xx
<b>Anexo B</b> – Parental Authoritative Questionnaire .....	xxi
<b>Anexo C</b> – Fear of Negative Evaluation.....	xxiv



## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> - Distribuição dos participantes por níveis de ansiedade.....	117
<b>Quadro 2</b> - Resultados das respostas em estudo, questão nº 18, em função do nível de ansiedade .....	119
<b>Quadro 3</b> - Resultados das respostas em estudo, questão nº 21, em função do nível de ansiedade .....	120
<b>Quadro 4</b> - Resultados das respostas em estudo, questão nº 30, em função do nível de ansiedade .....	121



## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Diferenças de Género.....	117
<b>Gráfico 2</b> – Habilitação académica da Mãe.....	118
<b>Gráfico 3</b> – Habilitação académica do Pai.....	118



## Resumo

O documento que se segue surge como o resultado de uma reflexão cuidada e crítica acerca de um conjunto de vivências e experiências que marcaram o período de um ano de prática pedagógica em contexto de Estágio Profissional. Neste, dou a conhecer um processo de crescimento único na procura de um desenvolvimento de capacidades e competências profissionais. Este Estágio Profissional teve lugar na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, e foi realizado em contexto cooperativo entre um Núcleo de estágio, representado por três estudantes estagiários, uma professora cooperante da escola e um professor orientador designado pela faculdade.

Este relatório vai ser constituído por cinco partes distintas, onde serão abordados diferentes assuntos e matérias: a) Na **Introdução** está inserida a síntese do que irá ser todo o trabalho; b) A **Dimensão Pessoal**, que me permite dar a conhecer um pouco da minha história e expectativas em relação ao Estágio Profissional; c) o **Enquadramento da Prática Profissional**, que é caracterizado pelo desenvolvimento de temáticas do meu interesse e que acredito serem importantes para a minha formação; d) a **Realização da Prática Profissional**, onde vou debater as principais dificuldades e aprofundar toda a prática supervisionada exercida durante o ano. Esta vai estar dividida em 4 áreas, Área 1- “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, Área 2- “Participação na Escola”, Área 3- “Relações com a comunidade” e Área 4 - “Desenvolvimento Profissional”; e finalmente e) a **Conclusão e perspectivas para o futuro**, onde tenho a oportunidade de indicar as principais conclusões tiradas da realização deste documento e referir os marcos do Estágio Profissional, apresentando, também, as perspectivas para o futuro.

A realização deste trabalho passou de imposição a condição essencial para a perceção de uma identidade profissional em constante construção, renovação e reconhecimento de valores e conceções.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DIMENSÃO PESSOAL, ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA.



## Abstract

The following document was created as a result of a critical and careful reflexion about a set of experiences that shaped the period of a year of pedagogical practice in the context of Professional Training. In this, I present a unique growing process in the search of a professional set of skills development. This Professional Training has taken place on the Augusto Gomes's High School, in Matosinhos and has been done in a cooperative context between a Training Group, represented by three trainee students, a school professor, named cooperative teacher and a teacher appointed by the College.

This report has five distinct parts, where there will be approached different subjects: a) In the **Introduction** includes the synthesis of the following document; b) a **Personal Dimension**, that allows me to present a little bit of my history and expectations towards the Professional Training; c) the **characterization of professional exercise**, which is characterized by the development of themes that I find interesting and that I believe are important for my graduation; d) the **realization of professional practice**, where I will debate the main struggles and deepen all the supervised practice exercised all year long. This will be divided in 4 areas, Area 1 - "organization and management of teaching and learning"; Area 2 - "engagement in school activities", Area 3 - "relationships with the community", and Area 4 - "professional development"; and finally e) **the conclusion and future perspectives**, where I have the opportunity to point the main conclusions taken from the making of this document and refer the marks of the Professional Training, also presenting the perspectives for the future.

The making of this paper has evolved from an imposition to a key condition for the perception of a professional identity in permanent construction, renovation and acknowledge of values and conceptions.

**KEY-WORDS:** INICIAL FORMATION, REFLEXION, PERSONAL DIMENSION, PROFESSIONAL TRAINING, PHYSICAL EDUCATION.



## **Abreviaturas**

**DT** – Diretor de Turma

**EP** – Estágio Profissional

**EE** - Estudante Estagiário

**ESAG** – Escola Secundário Augusto Gomes

**FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**FCDEF** – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**FNE** - Fear of Negative Evaluation

**PAQ** - Parental Authoritative Questionnaire



## **1. Introdução**



## 1. Introdução

A realização de um trabalho que me permita discorrer acerca de um ano de práticas e vivências, pode se tornar um momento singular de introspeção e de reflexão. Este vai compelir a ponderação de vários aspetos que aconteceram ao longo de todo o Estágio Profissional (EP).

Relatório de Estágio (RE) ... A última fase...

O EP corresponde à última fase de uma formação académica, orientada e cuidada, que nos prepara para a realidade que decidimos enfrentar aquando do ingresso na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta tenta transmitir uma série de competências ao longo dos anos, que culminam neste momento final de formação, onde são aplicadas em contexto real, permitindo experimentar e pôr à prova todo o nosso conhecimento acerca do ensino, com o objetivo de formar docentes que questionam a sua ação e são capazes de desenvolver um espírito crítico e reflexivo acerca da sua atividade profissional.

Este documento surge na senda de um trabalho realizado ao longo deste ano letivo, onde vou expor a minha evolução enquanto estagiário, refletindo sobre todo o meu trajeto e experiências que definiram o meu primeiro momento enquanto profissional da docência e discorrer acerca de matérias que me parecem pertinentes, que julgo que acrescentarão algo à minha individualidade e me permitirão crescer ainda mais como professor e indivíduo.

Este relatório vai ser constituído por quatro partes distintas, onde serão abordados diferentes assuntos e matérias: a) A **Dimensão Pessoal**, que me permite dar a conhecer um pouco da minha história e expectativas em relação ao EP; b) o **Enquadramento Profissional**, que é caracterizado pelo desenvolvimento de temáticas do meu interesse e que acredito serem importantes para a minha formação; c) a **Realização Profissional**, onde vou debater as principais dificuldades encontradas ao longo desta experiência bem como a respetiva luta na sua superação, e aprofundar toda a prática supervisionada exercida durante o ano; e finalmente d) a **Conclusão e perspetivas para o futuro**, onde tenho a oportunidade de indicar as principais

conclusões tiradas da realização deste documento e referir os marcos do EP, apresentando, também, as perspectivas para o futuro.

Cada área do EP tem objetivos que marcam o caminho que deverá ser seguido para promover um processo de ensino – aprendizagem eficaz e de qualidade aos alunos. E qual o nosso principal objetivo senão os alunos? A nossa atuação será sempre guiada por estes, suas características, capacidades e também, claro, pelas condições da instituição escolar e dos elementos que a constituem. Sendo assim, as dificuldades encontradas por mim foram, com certeza, distintas das dos meus colegas, o que torna este documento único e pessoal. Este trabalho representa, então, o culminar de um trajeto árduo mas prazenteiro, onde vou tentar transmitir um pouco do que sou e do que almejei ao longo deste ano letivo.

Vai ser também proporcionador do desenvolvimento de uma pesquisa, encarada como um complemento de caracterização da turma que me foi permitida lecionar, que surgiu num momento formal, enquanto professor que faz parte de um coletivo de educadores, que expõem ideias de como aprimorar as diferentes capacidades dos educandos, procurando estratégias para o seu melhoramento. A violência psicológica parental em contexto escolar foi o título escolhido que dará alma a um alargado leque de dados que, quando analisados, revelarão a importância familiar no sucesso da aprendizagem dos discentes e a sua afetação na vida futura, pois a veracidade familiar é um segredo oculto que define, na sua maioria, as escolhas de cada um.

A afirmação de Johann Goethe (s/d), *“Pensar é fácil. Agir é difícil. Agir conforme o que pensamos, isso ainda o é mais.”*, demonstra na perfeição o sentimento que eu, enquanto Estudante Estagiário (EE), vivenciei ao longo deste processo. A dicotomia entre a teoria e a prática é real, está presente! Depende de nós contornar todos os perímetros desta difícil relação e fazer com que resulte, tornar possível ensinar como pretendemos. Entenda-se que com isto não pretendo contestar o apreendido, simplesmente, como proclamou Aristóteles (s/d), *“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”*, mostra que a aprendizagem que nos é proporcionada este ano, com todas as suas regalias e prejuízos, simplesmente nos faz o

chamamento e desfaz a maior incerteza enquanto futuros profissionais, se realmente é esta a nossa vocação.

O que será um professor sem objetivos? Sem crenças? Sem vontade de lutar pelo que acredita? Aceito o desafio e as recompensas que me aguardam, quero sobreviver a tempestades que virão e viver na bonança desta profissão. Quero ser parte integrante de uma comunidade e servir um propósito que parece esquecido por muitos, quero provocar a diferença e não ser apenas mais um professor em início de carreira. Não quero ser o parceiro da brincadeira, não quero ser o displicente sem qualquer objetivo, não quero ser o amigo simpático que todos os alunos gostam! O que quero? Quero ser o professor que muda mentalidades, que marca os alunos e que torna possível uma educação coerente e eficaz ultrapassando qualquer barreira existente entre o que quero alcançar e o alcançável.

Será interessante transportar-me para o início de toda esta jornada e ponderar sobre tudo o que foi elaborado, planejado e realizado por mim. Perceber o quão diferente estou e entender as aquisições conseguidas e as dificuldades ultrapassadas. Vivenciar a mudança, olhar para o espelho e ver o reflexo de alguém que cresceu, que evoluiu, que se transcendeu para um lugar distinto, onde o orgulho e vontade de lecionar estão no seu expoente máximo, o máximo que conheço, com a certeza que ao encontrá-lo, outro surgirá, outra “fome” despertará à espera de ser saciada e é aqui que a luta continua e a chama continua acesa para conquistar as pequenas vitórias que o ensino nos proporciona. Ao longo deste bombardeamento de informação que se seguirá, haverá lugar para momentos de reflexão, de justificação e de confirmação naquele que é o meu grande objetivo enquanto professor – Educar.



## **2. Enquadramento Biográfico**



## 2.1. De ontem a hoje, a caminho do amanhã

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

Gama (1999, p. 65)

A tarefa de descrever uma pessoa de modo a dar a conhecer a alguém, mostra-se uma tarefa árdua pela complexidade que o próprio ser humano ostenta. As palavras podem não ser suficientes para transformar sentimentos, ações e pensamentos em perceções realistas que deem a perceber o que penso e sinto. Mas a verdade é que somos o conjunto das nossas ações e decisões, e que os nossos comportamentos são uma resposta às necessidades. Respostas baseadas em toda a nossa história. Através de uma reflexão e caracterização, vou expor-me e dar a conhecer a história de uma vida... a minha vida.

A base de qualquer escolha reporta-nos para a educação que nos foi proporcionada, refletida pelas influências dos nossos genes e do meio ambiente em que estamos envolvidos. E daí, surgem as nossas vontades, ambições, sonhos mas, por outro lado, os medos, anseios e preocupações. O que serei não sei, mas tenho bem patente o que almejo ser e tudo resulta de uma paixão que une massas, o Desporto.

A família representa então o primeiro indicador daquilo que somos e a instituição na qual as nossas fundações estão inseridas. No meu caso, foi também a origem de influências que decidiram grande parte da minha vida, indicando-me o melhor caminho a seguir. A minha principal influência foi o meu pai. O futebol sempre esteve ligado à sua vida e embora não diretamente, enquanto conversava e contava histórias dos tempos passados, nasceu um interesse de participar e poder vivenciar tudo que me foi relatado. Foi por ele que decidi arriscar e fiz testes de admissão no Futebol Clube de Vizela. Só me recordo do pânico que senti nesse momento, o medo que percorria o meu pensamento. Não era medo de falhar ou de não corresponder às expectativas

dos meus pais, mas sim medo de ter de conviver com outras pessoas. Mas então tudo mudou. Eu mudei.

Para conseguir estar onde me encontro neste momento, foi necessário todo um processo de busca de identidade que acontece desde muito cedo, aquando do meu ingresso no 2º ciclo. Com essa idade frequentei o meu primeiro clube de futebol. Desde aí julguei que fazer parte do mundo do desporto era o que queria fazer no futuro, a minha vocação. Estar ligado a esse novo “lugar” modificou a minha forma de estar e aprendi outros valores que até então eram inexistentes. Tive a possibilidade de conhecer gente nova, criar laços de amizade que até hoje se mantêm e, para um miúdo envergonhado, tímido, com dificuldades em socializar, foi como se estivesse a viver um sonho. Desde essa altura que percebi o quão maravilhoso era esse mundo e que a minha vida tinha de estar ligada a ele de qualquer modo. Como referi anteriormente, a timidez era uma característica que me definia, então, na minha cabeça, eu ia fazer parte deste mundo “atrás de uma secretária”, representando algum cargo de gestão, onde poderia estar envolvido nas experiências que se podiam proporcionar, como o “sabor doce” das vivências de um campeonato, a alegria das vitórias e os momentos de união nas derrotas. Esta convicção manteve-se durante algum tempo, até ao 10º ano de escolaridade. Foi neste ano que o inexplicável aconteceu. Embora fosse um ano decisivo na vida de qualquer adolescente, pela decisão que tem de ser tomada na escolha da opção, que definiria o resto do ensino secundário e posteriormente o universitário, eu encontrava-me tranquilo e com a plena consciência que o desporto era a opção mais acertada, sem pensar nas alternativas que me foram ser apresentadas. Foi então que algo apareceu, a curiosidade de entender outras modalidades de um modo mais aprofundado, a alegria que tinha em praticá-las, levou-me a pôr em causa as minhas conceções até então formadas. Tudo ficaria bem claro aquando do aparecimento do meu novo professor de Educação Física. Apesar de as notas serem altas e satisfatórias, este não me motivava para o conhecimento, e eu tinha a necessidade de aprender, de saber mais. As aulas eram monótonas e repetitivas, sem inovação de modalidades e conteúdos. Foi aí que me surgiu

uma questão que viria a decidir o meu futuro – Como poderei fazer a diferença? Será que existem outros como eu? A partir desse momento, a incerteza e indecisão acompanharam-me ao longo do ano enquanto pensava o que realmente iria fazer da minha vida. Mas tinha uma certeza, queria e precisava de mais.

Confesso que permaneci nesse limbo durante todo o ensino secundário, a minha personalidade sempre foi um obstáculo, então a ideia de apostar na minha formação para formar outros indivíduos demorou a aparecer, embora essa decisão tenha sido tomada, inconscientemente, há já muitos anos atrás. Foi então que decidi ser professor de educação física, algo que os meus pais contestaram por ser uma profissão que, na sua opinião, exigia de mim algo que não possuía. Quem nos conhece melhor que a nossa própria família? Foi o pensamento que me perseguiu até ao momento da escolha da faculdade. Um pouco antes do 12º ano terminar, a nossa diretora de turma (DT) organizou uma visita de estudo àquela que era considerada a melhor faculdade de desporto do país. Quando entrei na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) fiquei rendido. As condições apresentadas dissiparam por completo as minhas dúvidas. Eu quero vir para aqui! Foi a sensação que me consumiu enquanto abandonava as instalações. Assim, no momento da escolha da faculdade, somente coloquei uma escolha, FCDEF.

Posso então dizer que desde cedo a minha paixão foi o Desporto. E apesar de ter tido alturas durante o meu percurso académico em que outras áreas se atravessaram no meu caminho, a opção pelo Desporto e Educação Física foi a seleccionada. Nesse momento, tive que tomar uma das decisões mais difíceis da minha curta existência, deixar o Futebol. A exigência do clube relativamente à minha disponibilidade de poder treinar, foi impeditiva para lá permanecer. Contudo, quando se fecha uma porta, abre-se uma janela e então surgiu a oportunidade de ingressar noutra modalidade, o Futsal. Modalidade que me permitiu continuar envolvido em competição.

A entrada para a faculdade, foi o momento mais marcante da minha vida. Foi o comprovativo de que me estava a tornar um homem, com responsabilidades e deveres mas com uma maior independência anexada.

Inicialmente debati-me com muitas dificuldades de adaptação mas, com o número de amizades a aumentar, tudo se desvaneceu.

Tive a oportunidade de representar a faculdade nos campeonatos universitários, alcançando um terceiro lugar nessa mesma competição. O desporto universitário foi outra forma de colmatar o desejo de praticar desporto de pertencer a algo maior, obtendo algum reconhecimento por parte de todos.

Então, iniciei a minha formação académica para adquirir conhecimentos e instrumentos que me possibilitassem ser competente na tentativa de fornecer aos meus futuros alunos as condições necessárias para se sentirem completos e com um elevado repertório nas matérias relacionadas com o desporto, para que possa sustentar as necessidades daqueles que querem aprender, e modificar hábitos, gostos e opiniões naqueles que não vêm a disciplina de educação física como fundamental. Se durante a minha carreira, influenciar a vida de um aluno, por muito pequena que seja essa influência, sentir-me-ei um homem completo.

Durante a minha formação, deparei-me com algumas desilusões e incertezas, acabando por me render ao alto rendimento de atletismo, onde fiz o centro de treino da Faculdade. Embora tenha sido um ano que me possibilitou uma aprendizagem distinta e muito gratificante, acabei por frequentar o 1º ano de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Confesso que o alto rendimento sempre me suscitou interesse e curiosidade mas a possibilidade de intervir no crescimento e formação individual de indivíduos enquanto estes descobrem a sua identidade, prevaleceu e irá sempre prevalecer. Apesar do meu trajeto ter sido irregular e incerto, estou finalmente no caminho certo para atingir o que sempre desejei.

Tudo isto me conduziu ao lugar onde me encontro agora. Influenciou a própria realização deste documento. A dimensão pessoal, na minha opinião, é preponderante em tudo na vida e a singularidade do RE é uma prova disso mesmo. Estou tão crescido... Venha o dia de amanhã!

## 2.2. Estágio Profissional – Expectativas

O EP apresenta-se como a fase de conclusão do meu percurso académico e a primeira experiência no mundo do trabalho, ainda que com todas as condicionantes que ser um professor que ainda é formando encerra.

As expectativas relacionadas com o estágio transportam-me para um conjunto de sentimentos contraditórios. Por um lado foi intimidante, assustador e por outro lado foi desafiante, a ansiedade levou-me a aguardar esta etapa com vontade de abraçar todas as experiências nela implícitas. Intimidante por características inerentes à minha personalidade. Desde cedo tenho tido dificuldades na abordagem de novas vivências, a timidez e introversão estão presentes desde que me conheço o que me levou a encarar esta nova etapa com dúvidas e incertezas. Por outro lado o desafio que representou levou-me a quebrar as amarras que me prendiam desde a minha infância.

A ansiedade foi então a palavra de ordem enquanto esperava pelo primeiro contacto com os alunos. O primeiro contacto com a turma é sem dúvida determinante, é aqui que se atribuem as caras aos nomes daqueles que poderão garantir, ou não, o sucesso a todo o processo de ensino – aprendizagem. A verdade é que pelas dificuldades acima referidas tinha receio tanto pela experiência como pela nota que queria tanto alcançar. Tudo interfere no futuro que tanto ambicionamos e a nota não pode ser descurada. Quem é a professora que me vai ajudar neste percurso? Será que vou conseguir? Estas questões “martelaram” a minha cabeça todos os dias até ao momento em que entrei no perímetro da escola. Mas na realidade estava ansioso para constatar se tudo aquilo que me define iria aguentar tudo o que sistema escolar representa.

Todas as minhas experiências anteriores influenciam o modo como penso e ajo em determinada situação, acoplados com os valores e ideais pelos quais me guio, designam o tipo de professor que sou. Sentia-me um maestro que não sabia qual melodia poderia criar, tinha todas as ferramentas possíveis e sabia as melhores formas de as aplicar, mas a música que iria ser originada era desconhecida, e os alunos, como membros dessa banda, determinariam o sucesso das minhas ações. Queria ser responsável por qualquer mudança

notável e irrepreensível nos alunos, esse era, e é, um dos meus principais objetivos.

Uma das características que me define enquanto ser humano é a tranquilidade com a qual sigo o meu caminho. E é por ela que receava a minha prática. A probabilidade de encontrar uma turma excelente era a mesma que encontrar uma turma difícil. Sendo assim, a minha atitude poderia ter de ser completamente distinta da habitual. As expectativas em relação ao estágio eram esmagadoras.

Ter a oportunidade de fazer parte de uma instituição escolar e descobrir como todos os seus intervenientes conseguem pôr em marcha um conjunto de ideias e conceções que a permitem funcionar, era o que ansiava desde o início da minha formação. Ter uma turma onde pude transmitir ideais, valores e crenças foi gratificante, tentar de alguma forma, acrescentar algo às suas vidas. Tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, e experienciar, em primeira mão, as suas consequências. É óbvio que esse conhecimento é simplesmente uma pequena parte do que vai determinar o sucesso ou insucesso no estágio. A relação com os pares, com os alunos, com a instituição e todos os seus intervenientes são outros dos pontos que tive de ter em atenção e enfrentar todas as dificuldades com essa mesma personalidade que tantos problemas me causou até então.

Neste momento, no final deste ano de estágio, fazendo uma introspeção cuidada do ano que considero ser o mais importante da nossa formação, consigo relatar se estas expectativas foram correspondidas ou superadas.

O momento tão esperado do contacto com a turma foi de todos o que mais me marcou. Aconteceu do nada, como se tivesse nascido para isto, algo que estava adormecido em mim acordou para dar as boas vindas a uma nova pessoa, alguém que nada poderia deter na busca dos seus sonhos e objetivos.

Durante este caminho consegui adaptar-me a toda e qualquer situação, moldando o meu modo de lecionar as aulas conforme a situação exigida, conseguindo cumprir os objetivos propostos ao longo do ano letivo. Os frutos do meu trabalho foram recolhidos com carinho e revelaram ter um sabor muito especial.

O pessoal docente foi uma surpresa, encontrei um ambiente bastante positivo e uma disponibilidade em me auxiliar no que fosse necessário. Contava simplesmente com a ajuda do núcleo mas encontrei muito mais que isso, os colegas da disciplina foram um apoio com o qual podia contar quando os problemas surgissem. A facilidade com que lidei com todos os intervenientes escolares foi surpreendente e mais uma prova dos benefícios resultantes da prática.

Ao longo de todo o meu percurso académico testemunhei colegas que atingiram os seus propósitos durante o EP mas que mostraram contentamento por esse ano ter terminado. Não partilho de tal alegria. Estou feliz por ter chegado até este ponto mas também me sinto entristecido por este momento de aprendizagem ter terminado. Durante este ano, aprendi muito, mais do que o esperado.

Apesar do trabalho do EP ser reconhecido por todos, nada me preparou para o que vivenciei. Este mostrou-se cansativo, trabalhoso e exigente, até extenuante, mas os resultados provenientes deste declaram a sua insubstituível importância, dado o seu contributo no nosso crescimento e desenvolvimento como professores e como pessoas.

Foi duro? Foi! Valeu a pena? Com certeza! Agora é esperar que surja a oportunidade de aplicar o que aprendi. Marcar novos alunos e novas pessoas. Continuar a aprender e a crescer até ser o reflexo de alguém pleno e satisfeito.



### **3. Enquadramento da prática profissional**



### **3.1. Estágio Profissional – Contexto legal, institucional e funcional**

O conhecimento sobre todo o contexto que envolve a formação de docentes pela instituição que nos acolheu, é parte fundamental deste documento. Assim sendo, será inevitável dissertar acerca de todo o processo que nos levou até ao EP nos dias de hoje, o processo de Bolonha. Este processo reformulou o currículo das Universidades com influência direta na nossa formação enquanto professores. Atribuindo o grau de Mestre a todos os indivíduos que se encontram na minha posição. No sentido de esclarecer, de um modo resumido e breve, o que é Bolonha e as principais alterações que provocou na FADEUP, surge este texto na senda do Enquadramento Profissional do presente Relatório de Estágio.

O Processo de Bolonha corresponde ao propósito da construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, coeso, competitivo e atrativo para docentes e alunos europeus e de países terceiros. Este processo visa a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior que promova a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados.

O ensino superior é organizado em três ciclos de formação que já existiam, em que o 1º ciclo representa a licenciatura, o 2º ciclo representa o Mestrado e o 3º ciclo o Doutoramento. A duração dos primeiros dois ciclos deve perfazer um total de cinco anos e o 3º ciclo três anos. A diferença reside no encurtamento de formações, na redução a efetuar na formação do ciclo inicial. Deste modo, a duração de uma licenciatura de 5 anos, no sistema anterior, pode variar hoje entre uma formação de 1º e 2º ciclo, consoante se trate ou não de uma profissão regulamentada no espaço europeu.

Quando Bolonha foi instaurada na nossa realidade, a FADEUP viu-se obrigada a alterar todo o seu currículo e método de avaliação e progressão no ensino, o nosso curso passou por algumas alterações cruciais como a matéria pedagógica que passou a ser organizada com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), onde as componentes de trabalho experimental ou de projeto, entre outras, e a aquisição de

competências transversais devem desempenhar um papel decisivo<sup>1</sup>. Este sistema de acumulação de créditos veio ditar uma mudança decisiva e preponderante para o curso que atualmente frequento, dando a possibilidade de cada indivíduo, além do tronco comum de disciplinas obrigatórias, poder selecionar outras, designadas por optativas, atribuindo maior liberdade de escolha do percurso educativo e formativo permitindo assumir uma maior quota-parte de responsabilidade no seu percurso.

O número de ciclos de estudo aumentou e a oferta educativa referente ao grau de Licenciado e Mestre foi alterado. No ano de 2008/2009 estiveram em funcionamento, pela primeira vez, na FADEUP os seguintes ciclos de estudos adequados à legislação apresentada: i) Licenciatura em Ciências do Desporto; ii) Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens; iii) Mestrado em Treino de Alto Rendimento; iv) Mestrado em Atividade Física Adaptada; v) Mestrado em Gestão Desportiva; vi) Mestrado em atividade Física e Saúde; vii) Mestrado em Atividade Física para a Terceira Idade; viii) Mestrado em Desenvolvimento Motor. Todas estas alterações e indicações acima referidas tentam promover a aquisição e desenvolvimento de capacidades e competências que são vistas como obrigatórias, para o respetivo nível de formação e área específica do conhecimento em que se enquadram.

Embora todas estas modificações tenham surgido para garantir uma melhoria e acompanhamento dos vários países da Europa, a verdade é que não foi bem aceite pela maioria dos docentes e pelos diferentes órgãos de gestão das Universidades. A globalização do ensino, a uniformização e perda de identidade própria das diferentes instituições académicas, é encarada como a restrição do conceito do homem, como nos diz Bento (2008, p. 170) “*Os analistas e críticos dos efeitos perversos da globalização sustentam, de maneira enfática e sobeja, que ela está ampliando o viveiro de incertezas, medos e infortúnios pessoais, decorrentes da destruição da solidariedade e dos laços inter-humanos (...).*”. O mesmo autor considera que as instituições universitárias estão num dilema imposto pela sociedade mas que não se

---

<sup>1</sup> Retirado do “RELATÓRIO DE CONCRETIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROCESSO DE BOLONHA” (FADEUP 2009)

devem descuidar das suas exigências sem abandonar a tradição de visão a longo prazo. Acredito que faça sentido colocar um excerto de um texto desse mesmo autor para demonstrar as suas preocupações em relação a toda esta temática, *“A Universidade era, até há pouco tempo uma instituição cuja essência estava acima do imediato, estava num mundo mas não era dele. O seu papel era o de visionar a sociedade e de permitir que esta se visionasse a si próprio a longo prazo e segundo bitolas intelectuais, culturais e morais. Doravante o grande repto lançado às instituições universitárias, colocando-as sobre a pressão dos pedidos e reclamações de pragmatismo e do imediatismo (para não sofrer a acusação e o estigma do elitismo e ou de irrelevância), é o de saber se continuarão a funcionar como instituições que disponibilizam à sociedade possibilidades e vias alternativas para analisar o presente e moldar o futuro ou se renunciarão a esta função.”* (p. 171).

Embora o processo de Bolonha acarrete um conjunto de benefícios e riscos com posteriores consequências, a verdade é que esta é a realidade atual que não poderá ser alterada. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário correspondente ao EP.

O EP tem como objetivo formar indivíduos numa vertente mais prática realizada num contexto real, assumindo um papel de compromisso com a faculdade e respetiva escola que nos acolhe durante um ano letivo. O professor terá de promover um ensino de qualidade onde a reflexão se destaca como o principal meio de justificar a sua ação em consonância com os critérios do profissionalismo docente. Este também terá de se envolver num conjunto de funções de organização e gestão de modo a existir uma maior aproximação da relação teoria prática existentes nesse mesmo contexto.

Segundo Cunha (2008), esta etapa da formação de professores, como qualquer intervenção educativa, deverá ser encarada como algo que envolve um conjunto de indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interativos onde se enquadram, em associação com as instituições e a sociedade em geral.

As condições gerais do sistema educativo representam os limites nos quais o professor pode levar a cabo as suas ações e intervenções no espaço escolar que promovam as vivências que conduzam ao desenvolvimento da competência profissional que assenta no desenvolvimento de **competências pedagógicas, didáticas e científicas**, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa **ética profissional** em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola (Matos, 2011).

Referente à legislação, o presente modelo de EP adotado pela FADEUP no ano letivo 2010/2011, é orientado pelos princípios decorrentes no Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de março e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro que diz respeito ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

O EP representa a última Unidade Curricular do segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física e habilita o indivíduo para a docência das disciplinas de Educação Física e Desporto nos ensinos básicos e secundários.

Este EP decorre num núcleo de estágio constituído por, normalmente, 3 ou 4 pessoas, no contexto escola e com orientação de um professor da Faculdade conjunta com um(a) professor(a) cooperante da escola que vai ser alvo da continuidade desta formação. Ao professor estagiário é designada uma turma, do ensino básico ou secundário, pertencente a(o) professor(a) cooperante. Todo o processo de ensino aprendizagem é levado a cabo pelo professor estagiário a nível da conceção, planeamento e realização supervisionado pelo(a) professor(a) cooperante onde os restantes colegas do núcleo participam nos processos de conceção e planeamento.

O desenvolvimento de competências profissionais, que conduza a um ensino da Educação Física de qualidade, reporta-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organiza-se nas seguintes áreas de desempenho: a) Organização e

Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola; c) Relação com a Comunidade; d) Desenvolvimento Profissional.

A escola que me acolheu nesta aventura que o Estágio Pedagógico se revelou foi a Escola Secundária Augusto Gomes do concelho de Matosinhos na Rua de Damão, 4450 Matosinhos.

O núcleo de estágio representa parte primordial neste percurso, onde a partilha de valores, conhecimentos e experiências permitiram-me evoluir e entender mais visões acerca do ensino e da própria forma de lecionar.

### 3.2. O Ser Professor

*"O verdadeiro sábio é aquele que assim se dispõe que os acontecimentos exteriores o alterem minimamente. Para isso precisa couraçar-se cercando-se de realidades mais próximas de si do que os factos, e através das quais os factos, alterados para de acordo com elas, lhe chegam."*

Fernando Pessoa (1982, p.69)<sup>2</sup>

São inúmeras as razões que nos levam a ponderar tópicos relevantes para enquadrarmos a nossa prática, os temas são diversos e numa escala muito superior àquela que podemos imaginar. Numa busca incessante de informação e orientação para tais assuntos, deparei-me com uma questão que nos segue desde o início da nossa formação. O objetivo de toda a formação académica tem como foco primordial a construção de professores habilitados para exercer as suas funções enquanto educadores e cultivadores de mentes. O *Ser Professor* é então uma matéria importante, senão a mais importante, que levanta questões que terão de ser respondidas.

Começa então uma inquietação, não preocupante mas curiosa, que me leva a perder no universo da reflexão, na procura de respostas que me permitam crescer ainda mais como professor e pessoa. Urgia a necessidade de entender também em que dimensão o carácter pessoal de cada um influencia na competência do professor. Eu, enquanto estudante, nem sempre julguei que tinha as condições necessárias para ser um profissional da docência, a capacidade comunicativa era uma característica que me prejudicava no dia a dia, bem como a dificuldade em me relacionar com os outros. Estas são capacidades que, no meu entender, eram necessárias e preponderantes na construção de uma identidade profissional. No entanto, cá estou eu, na última etapa de uma formação que me vai permitir (in)formar outros.

---

<sup>2</sup> Retirado de um documento baseado na obra de Fernando Pessoa. Consult em 01 de Agosto de 2011, disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e\\_livros/clle000022.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000022.pdf)

Todas estas preocupação despoletaram o interesse em buscar as raízes que definem um bom profissional do ensino e qual o seu percurso de formação científico-pedagógica. Aliás, esta conjugação (professor - pessoa) tornou-se o meu objeto principal de estudo.

Esta questão tem sido alvo de diversos estudos e desafiou profissionais de diferentes áreas como filósofos, políticos, investigadores ao longo de vários anos. As respostas variam de país para país e variam de acordo com o período histórico a que se referem. Temos então duas perspetivas distintas acerca deste tema, a investigação acerca da formação profissional e se além dessa formação, o crescimento pessoal interfere na apreensão desta função privilegiada que é ser Professor.

A evolução da Humanidade permitiu que a nossa profissão assumisse características distintas daquelas que a caracterizavam no início dos tempos, a verdade é que as mutações sofridas por ela tornaram indefinível esse conceito e hoje inúmeros investigadores tentam clarificá-la.

Como referi anteriormente, este documento, sendo uma reflexão pessoal e profunda auxiliada por autores de renome, permite-me dar opiniões e servir-me da minha história e crescimento pessoal para corroborar o que vai ser descrito.

Mas uma coisa de cada vez.

O que era então ser professor no início dos tempos? A ideia de ser professor remete-nos para conceitos como a beleza e pureza, tal como nos diz Sousa (2008, p. 2), “ (...) *Faz parte do nosso imaginário colectivo uma primeira aula formal à volta da fogueira, onde o ancião transmitia aos jovens iniciados, numa dádiva, todos os mitos sobre as origens do seu povo, que, por sua vez estes transmitiriam mais tarde a outros vindouros.*”. O professor era alguém que transmitia os conhecimentos que possuía aos seus discípulos, preparando para a vida destinada. Esta ideia ilustra uma sabedoria apreciada e valorizada, pois este transmissor de histórias, esta figura tutelar e guardiã, era o espelho de toda uma conceção ideal, mostrando o valor, ainda que de um modo abstrato, do que era o ensino e a importância que já no início da humanidade a nossa humilde função social representava.

Quantos de nós já não nos servimos deste papel de informar alguém, de contar histórias, moldando mentes ainda que de um modo ocasional? A verdade é que este misticismo, esta componente quase divina, vem perdendo importância ao longo dos tempos.

Imaginemos que estamos numa máquina do tempo que nos permite andar para trás e para a frente conforme a nossa vontade o desejar e vamos recuar uns anos atrás. Estamos então à volta dessa mesma fogueira que Sousa retratou e vamos acompanhando a evolução que a nossa profissão sofreu desde os tempos mais antigos em que o sábio chefe falava à sua comunidade transmitindo os seus conhecimentos, valores e ideais e a quem todos prestavam um respeito intocável, até agora, aos tempos de hoje, passando por momentos mais repressivos em que o professor era um ditador que obrigava a filosofias próprias e absolutas, que ocultava o ser pessoal de cada um e amarrota o livre arbítrio e criatividade de quem nos ouve (alunos).

Paremos então.

Neste momento vamos viajar até à altura em que o professor era um objeto de reprodução, incidindo no modelo reprodutivo que acompanhou a sociedade num período temporal, em que o professor de instrução pública era apenas mais uma peça da maquinaria que defendia os princípios da universalidade e que mantinha o estatuto pretendido pelos seus superiores. Só existia uma verdade, a verdade absoluta ditada por alguma entidade distante e abstrata, que comandava essa maquinaria pesada. Eram impingidas ao professor características de personalidade, o que este fora antes de assumir este cargo não revelava ser preponderante para a prática de ensinar. Corroborando esta ideia/ problemática, Sousa (2008, p. 2) leva-nos a mergulhar no 1º curriculum fixo e conjunto coerente de objetivos e métodos com o nome de *Ratio Studiorum*, datado do século XVI, quando faz referência a algumas das regras que a constituíam que confirmam aquilo que era pretendido dos professores, bem como a extinção ou implantação de traços da sua personalidade. De acordo com a autora, “ (...) *Se procedermos a um trabalho de interpretação de algumas das regras, podemos extrair alguns traços de personalidade que são apanágio desse modelo de reprodução.* (...)”

*Constatamos que o sentido da obediência a normas superiormente determinadas era um traço marcante na estrutura da personalidade deste professor. Por outro lado, a preservação de um saber bem delimitado impedia-o de enveredar por qualquer tipo de inovação, como atestam as seguintes regras: “Os professores com tendência para a novidade ou para uma inteligência mais livre devem, sem dúvida, ser excluídos do ensino.” (Regra 16 do Provincial<sup>3</sup>.)*

Segundo a mesma autora, a ambiência mental era subjugada pela tradição religiosa onde qualquer inovação deverá ser considerada suspeita e perigosa. Este tempo era dominado pela igreja e pelos ideais de uma formação moral e religiosa. “(...) era preciso pôr a inteligência e a liberdade ao serviço da vontade de Deus, mesmo que fosse necessário esquecer-se da própria vontade. Devia portanto considerar como seus principais inimigos, a vaidade, o prazer, o interesse e a aversão” (Sousa, 2000. p. 57). A formação do docente neste período era bastante rigorosa, com 10 a 16 anos de muito estudo e disciplina. Os professores teriam que possuir evidentes fatores de ordem, de disciplina na sua estrutura pessoal pois atitudes como gritos, discussões, eram banidas da sua personalidade, que eram conseguidos através de um rigoroso exercício mental e físico prescrito nas próprias regras da *Ratium Studorium*.

Mas chegou a altura de avançar, de saltar para uma nova etapa.

Avançando até ao Salazarismo, ao Estado Novo, onde a repressão era uma realidade muito presente e temida por todos, vemos os professores somente como transmissores do que era a doutrina e ideologia desse mesmo Estado. A escola era mantida como um palco privilegiado para a inculcação dos valores definidos pelo Estado. Os manuais escolares, livros únicos para o então Ensino Primário, selecionados pelo Ministério da Educação Nacional e mantidos por longos anos, enalteciam esses valores: a) a glorificação da obra do Estado Novo e do seu líder, Salazar; b) o papel subalterno desempenhado pela mulher, onde a função de esposa e mãe seriam os únicos que poderiam ter; c) a caridade que, quantas vezes, substitui a função social do Estado; d) a

---

<sup>3</sup> Conjunto de regras que os professores tinham obrigatoriamente de cumprir, obrigatoriamente, para permanecerem no exercício da função.

catequese, que dava continuidade aos rudimentos da doutrina católica<sup>4</sup>. A escola, tal como é hoje, era um instrumento ao serviço do Estado e da sociedade.

Os professores, perante o descrito, limitavam-se a cumprir a ordem do seu superior, camuflando as suas opiniões e valores, apagando o livre arbítrio, para não sofrer a ira das instituições que garantiam que tudo corria como planeado. O *Ser Professor* não tinha qualquer inferência contextual, social e pessoal, é notória a eliminação de qualquer tipo de traço de personalidade, a dimensão pessoal de cada profissional era extinta e abafada. Segundo Sousa (2000) o professor era uma criatura de Deus e do Estado, um modelador de almas ao serviço do Estado Novo.

Confesso que me assusta pensar na luta que os nossos colegas travaram para manter viva esta chama do ensino. Por outro lado, dou um suspiro de alívio quando sou confrontado com as situações que nos são apresentadas hoje em dia, embora tenham também alguns traços a corrigir e dificuldades a ultrapassar.

Mas vamos continuar na nossa viagem.

Nesta altura torna-se claro que a nossa profissão evoluiu para um patamar distinto, melhor ou pior não cabe a mim opinar, apenas tentar perceber a evolução e tentar responder a questões que me invadem o pensamento.

O professor foi então durante vários anos uma marioneta ao serviço de entidades que almejavam apenas que este fosse a fração de reprodução social que tinha sido até então. Mas aí ocorre a mudança, e como se de um golpe do destino se tratasse, chegamos a um ponto de rutura, de evolução, onde o professor garante as “rédeas” do progresso e assume um papel preponderante na educação. A reforma de Veiga Simões trouxe aos professores o mérito merecido e o reconhecimento do papel missionário na transformação da nação Portuguesa. Este, referindo-se aos professores primários, o que demonstra a sua importância, referiu: *“Professor primário é um símbolo de idealismo, de coragem, de fé e de sacrifício. Professor Primário é um soldado que ministra pão do espírito e fortalece a própria raiz da vida nacional. Por isso,*

---

<sup>4</sup> Retirado da “lição de Salazar”, disponível em <http://www.esfcastro.pt:8079/users/franciscosilva/salazar.html>

*homenagear o professor primário é homenagear a Nação (...)*” (Simão, 1972 (a), e *Escola Portuguesa*, n.º 1368. Cit por Stoer, p. 178).

Voltando à nossa máquina, passamos pelo acontecimento que marcou a sociedade portuguesa no ano de 1974 – a revolução dos cravos.

Após o 25 de Abril, os princípios da liberdade e de expressão permitiram a evolução de uma sociedade até então reprimida. No campo educativo, o método era substituído pelo conteúdo, onde os alunos e a sua aprendizagem eram o tema central do ensino, passando para a obtenção de objetivos, culminando na temática do planeamento, iniciando um longo caminho até aos dias de hoje.

O sistema educativo sofreu alterações tanto a nível quantitativo como qualitativo, com a criação da escola de massas, a escola para todos. Se por um lado as alterações no espaço físico escolar foram implementadas em grande escala, a necessidade de uma abordagem distinta em relação ao ensino demonstrou-se urgente. Como nos diz Formozinho (citado por Cunha. 2008) o número de escolas, alunos e professores aumentaram fruto de uma escolarização obrigatória prolongada, a qualidade do ensino e da formação também teve de ser diferente pela massificação das escolas e pela abrangência de um público mais heterogéneo e multicultural. Com todas estas alterações posso afirmar que o ser professor nesta “nova escola” em nada se revê no processo de ensinar, não pretendendo simplificar o significado que esta palavra acarreta, característico de um indivíduo que se coloca num estrado e transmite informação aos discentes que teriam somente de ouvir e reproduzir. É imprescindível sublinhar as mudanças que ocorreram para que o professor acompanhasse o presente e se preparasse para o futuro. Como nos diz Formozinho (citado por Cunha. 2008, p. 11), *“Considerar o pensamento e a acção docentes na escola de massas implica abandonar esquemas simplistas de análise e a tentativa de retomar soluções da escola de elites. À complexidade da escola de massas corresponde uma realidade que, no que respeita aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais.”*

As constantes alterações sociais levaram a que seja difícil distinguir e enumerar as diferentes tarefas que um docente tem de assumir numa instituição escolar, pela heterogeneidade existente na mesma. Então, a profissão de docente sofre alterações que causam alguma inquietação e nervosismo a quem a pratica, onde o aumento de responsabilidades e papéis tornam-se um desafio. Para um melhor entendimento desta panóplia de mudanças, terei de esmiuçar os principais desafios que o professor enfrentou e enfrenta perante estas renovações.

A profissão de professor encontra na sua definição, que é “(...) *uma atividade que satisfaz determinadas necessidades sociais reconhecidas, responsáveis pela sua procura (também com carácter simbólico). Aprende-se em instituições educativas, o que significa que têm um conjunto de conhecimentos especializados de carácter científico, técnico, humanístico ou artístico, que apresenta um determinado grau de sistematização (...)*” (Cunha, 2008, p. 18), reforçando a necessidade de envolvimento e atualização constantes. Como nos diz Sousa (2008, p. 6), “*Se no início do século se publicavam cerca de 10.000 livros por ano, hoje temos milhões de documentos científicos e técnicos publicados no mesmo período de tempo.*”. Este aumento exponencial de conhecimento demonstra-se um fator importante do nosso ofício.

Seguindo a definição, “ (...) *Os conhecimentos aí apreendidos são depois transferidos para a prática profissional e social, satisfazendo uma procura social regulada por normas, códigos, prescrições de comportamento (deontológico, ético, assente, em grande parte, nas relações entre os membros de um grupo profissional, da qual depende a valorização e o reconhecimento dessa actividade), que funcionam como mecanismos de controlo do grupo profissional e garantem a qualidade do serviço que se presta à comunidade (saber, saber fazer)*” (Cunha, 2008, p. 18). O professor, como referido anteriormente, não se define pela transmissão unívoca a um conjunto de indivíduos em simultâneo. As crianças da atualidade “sofrem” com exposição a demasiada informação, apoderando-se precocemente de um leque variado de dados, independentemente da qualidade dos mesmos. Então, além de um

conhecimento alargado, o professor terá de encontrar técnicas e metodologias de ensino que envolvam o aluno, transformando um momento de ensino num momento motivante e aliciante. Como Sousa (2008) refere, o professor terá de ser seguro didacticamente, além de seguro cientificamente.

Com o aparecimento desta escola de massas, a escola inclusiva ganhou uma outra dinâmica, onde a premissa – a igualdade está na diferença – ganha notoriedade. O modo como o professor aborda os alunos individualmente, respeitando as diferenças de cada um para permitir a igualdade no ensino, encarrega o professor com mais uma função adjacente, a de conhecer o melhor método de alcançar o aluno, isto é, para existir aprendizagem, o professor terá de conseguir que o aluno o entenda e cabe a si encontrar o melhor modo de o conseguir. Além de ser seguro cientificamente e didacticamente, o professor tem de ser “*seguro ao nível do conhecimento psicológico do aluno*” (Sousa, 2008, p. 6).

Para complementar todas estas problemáticas, muitas crianças nascem no seio de famílias disfuncionais, onde o professor assume um papel central na “substituição” de certas entidades familiares. Esta aproximação do professor ao aluno carrega outra responsabilidade, a de não quebrar essa barreira sem quebrar a confiança que os discentes possuem no professor. Todas estas responsabilidades transformam a profissão de professor numa indefinição da sua função. Segundo Cunha (2008, p. 59), “*(...) podemos considerar que hoje, os papéis e as funções dos professores são amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar. A escola começa a sair dos seus muros e a envolver-se na comunidade que, por seu lado, coloniza as influências de cariz ideológico, científico, tecnológico e de valores. A escola tem, portanto que se inovar (...) sob pena de não ser capaz de formar os cidadãos críticos, reflexivos, na lógica transformacional e humanizada.*”

Chegamos então ao destino da nossa viagem.

Momento em que percebemos a complexidade do que *Ser Professor* representa e a urgência em formar indivíduos capazes de suportar tamanha responsabilidade que correspondam às exigências de uma sociedade em constante transformação.

### **Será que se nasce um professor ou o professor é alguém que se constrói?**

Analisando tudo o que foi descrito anteriormente, é curioso tentar entender como se formam indivíduos com tais capacidades e se esta transformação em profissional da docência engloba a transformação pessoal necessária para o exercício da função.

Considero que não existem genes do bom professor, mas sim “genes” culturais que definitivamente influenciam o modo como os indivíduos encaram a sua profissão e o seu papel na sociedade. Nem todos os professores o quiseram ser durante toda a sua vida, esta escolha foi marcada por fases críticas, por pessoas críticas e por incidentes da mesma. Todas estas diferenças originam professores diferentes, com diferentes modos de pensar e agir. Segundo Vieira (1999, p. 9), “ (...) o professor é de facto uma pessoa e já o era antes da certificação profissional. A sua prática docente é mista de racionalidade e afecto, de bricolage e planificação”. Este autor, com esta afirmação, alega que não podemos simplesmente esquecer quem somos, mas que isso reflete o nosso modo de agir. As nossas histórias e vivências servem de desculpa ou incentivo para o que somos hoje. Segundo o mesmo autor, “ (...) São variadíssimas as circunstâncias e os factos vividos, bem como os adultos mediadores que contribuem para a construção dum ou de outra forma de estar e pensar.” (p. 11).

A nossa história pessoal conta, é importante, determinante e imprescindível para o sucesso ou insucesso das nossas ações. Teremos então que analisar de que modo alcançamos este patamar tão distinto que nos garante a prontidão necessária ao exercício da função, e de que forma as nossas vivências pessoais influenciam essa aprendizagem.

A formação de indivíduos, preparando-os para o mundo da docência, é algo que envolve a mesma complexidade característica da nossa profissão. Como nos diz Flores e Pacheco (1999, p. 45), “Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e experiências ao longo de diferentes etapas formativas.”. Estes autores afirmam que este processo não se revela apenas no ato

mecânico de aplicação de habilidades pedagógicas aprendidas na formação inicial de professor, mas que envolve uma (re)construção de estruturas complexas que resultam de uma variedade de variáveis. É neste momento que precisamos de aprofundar a questão de aprender a ensinar.

Para Flores e Pacheco (1999), ensinar envolve a aprendizagem de estruturas muito complexas que nos levam à análise do seu processo de formação e o seu desenvolvimento profissional e que, aprender a ensinar, envolve a aquisição de estruturas muito complexas onde as influências pessoais e o modo como se adquire o conhecimento profissional são determinantes. Estes autores defendem a presença de 4 estádios que definem este processo: **metacognitivo**; **descontinuidade**; a **individualização**; e a **socialização**.

A **metacognição** relaciona-se com a articulação entre a teoria e a prática de um modo contextualizado. Para estes autores, “ (...) o *professor reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição de formação tendo como orientação a necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo sobretudo à sua utilidade.*” (p. 47). A **descontinuidade** reflete o processo de passagem de aluno para professor, as suas diferenças e papéis que desempenham, bem como as diferentes situações que enfrentam. Este ano de EP foi marcado por problemas relacionados com o controlo da turma, motivação dos alunos, avaliação, etc. Todas estas dificuldades fazem parte deste processo de descontinuidade. Além destes fatores, aprender a ensinar é também um processo **individualizado** e depende das crenças, atitudes e valores de cada professor. É aqui que a dimensão pessoal ganha um peso maior. Por último, a **socialização** é parte integrante na construção da identidade profissional de um professor. Para Flores e Pacheco (1999, p. 51), “(...) o *professor aprende a ensinar pela via da prática da qual resulta uma socialização burocrática (ao nível das estruturas escolares e administrativas) e uma socialização didáctica (ao nível da sala de aula que conduz a um conhecimento prático).*”.

Após revisão bibliográfica, concluo que a nossa identidade enquanto docente ocorre durante um longo percurso de transformação pessoal e

profissional. A dimensão pessoal está sempre presente ao longo desse caminho que nos prepara para enfrentar a realidade e depende de nós encarar esse trilho do modo mais correto. Podemos constatar que esta formação engloba diversos patamares, mas uma formação académica teórica não é suficiente, não basta. A componente prática, que se assemelha ao EP é, sem dúvida, a principal ferramenta que a formação tem em seu poder, para intervir diretamente nos educandos provocando mudanças significativas. Segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão J & Tavares (1997, pp. 8 e 9), “ (...) esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção.”.

Toda a formação culmina neste ano de prática, diretamente relacionado com a realidade. Nesse sentido, os mesmos autores declaram que a prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso ou formação, ao invés disso deve ser considerada o momento de excelência e a ponte entre dois mundos que são a formação inicial e o mundo da escola. Esta relação proporciona a integração de saberes e constituem o seu enquadramento formativo institucional. Esta formação é importante e define aquilo em que se torna o professor. Contudo, as nossas vivências bem como o nosso “inato”, representam a nossa construção social e o modo como encaramos os problemas. A nossa formação, além de inicial e contínua, não poderá descuidar essa vertente social tão importante e necessária.

Entendemos então que o professor, para além de ser munido com as competências necessárias ao exercício da função, reage de um modo diferente pelo que vivenciou durante a sua existência e importância que deu às experiências do seu crescimento. Contudo, terá de ser capaz de reestruturar todas as suas conceções no sentido de atribuir maior significado às influências da formação, pois essa é a chave do sucesso

A formação do professor deverá então incluir estas duas vertentes e só assim realmente se constrói um bom profissional da docência. Esta conceção “ (...) *terá inevitavelmente de ser ajustada à sua condição humana, partindo do pressuposto que ela amadurece e se desenvolve; à sua condição profissional, partindo de um outro pressuposto de que ela se torne mais competente e eficaz; bem como às condições do desenvolvimento onde estas dinâmicas se realizam.*” (Cunha, 2008, pp. 64 e 64).

### 3.3. Alterações à carreira docente

O EP representa a última fase da formação inicial do professor, a aquisição das competências e habilidades necessárias à docência são aqui aprendidas e aperfeiçoadas. Mas a questão que surge é a seguinte: **e agora? A partir daqui o que se segue?** As respostas terão de ser perseguidas com alguma convicção pois precisamos de nos informar dos passos institucionais que temos de seguir para permitirmos a possibilidade de lecionar a nossa disciplina e por em prática um esforço contínuo durante os anos de formação.

Isto remete-nos para o estatuto que alcançamos e o que teremos de realizar para podermos ingressar numa escola pública. O acesso à carreira docente representa o documento que foi elaborado, em concertação social, para munir os docentes com a informação necessária para integrarem o concurso a nível nacional. Interessa-me dispor dessa informação neste documento bem como referir as últimas alterações ao estatuto da carreira docente e a sua respetiva aceitação, bem como algumas opiniões e pontos de vista díspares.

Numa fase já avançada da nossa formação académica torna-se imprescindível obter informações de todo o funcionamento e estrutura dos concursos para a nossa classe profissional. Infelizmente, este tema não é abordado na formação académica como deveria ser, fazendo isto, com que no final do nosso mestrado nos encontremos um pouco “à deriva” no que diz respeito a toda a dinâmica implícita nos primeiros passos da profissão professor. Com base nisto, importa fazer referência aos quadros de zona pedagógica e de escola, as características gerais dos concursos, a quem este se dirige, tipos de concurso e quais os procedimentos gerais para se concorrer.

Então, de acordo com o decreto-lei nº75/2010, de 23 de junho, este trabalho vê-se organizado em 3 grandes temas: 1) Quadros de escola e de zona pedagógica; 2) Recrutamento e seleção para lugar do quadro; 3) características gerais dos concursos.

Como todos os documentos e leis que regem o sistema educativo, este não é exceção e também é mutável, tendo sofrido várias alterações ao longo do tempo. O objetivo das alterações introduzidas é conferir maior estabilidade

ao sistema educativo, aos professores, aos alunos e famílias, criando condições para uma efetiva continuidade pedagógica, para a consolidação dos projetos educativos das escolas e promover igualmente a estabilização das expectativas dos docentes face ao local de trabalho.

Estas alterações transformaram os antigos lugares dos quadros de escola automaticamente em lugares do quadro do agrupamento a que a escola pertence, sendo os professores dos quadros de escola automaticamente integrados nos quadros do respetivo agrupamento. Os concursos para os quadros têm uma periodicidade quadriannual.

Atualmente os quadros de pessoal docente nos estabelecimentos de ensino público encontram-se estruturados em quadros de agrupamentos de escolas, quadros de escola não agrupada e quadros de zona pedagógica. Estes quadros foram elaborados de forma a proporcionar uma melhor gestão dos recursos humanos de docência disponíveis, sendo assim organizados por níveis ou ciclo de ensino, grupo de recrutamento e categoria.

Os quadros de agrupamento de escolas, bem como os quadros das escolas não agrupadas, foram pensados e estruturados para satisfazer as necessidades permanentes que os respetivos estabelecimentos de educação ou de ensino possuem. A atribuição destes lugares é fixada por portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.

Os quadros de zona pedagógica destinam-se a proporcionar a necessária flexibilidade à gestão dos recursos humanos dentro de uma área geográfica e a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino, a substituição dos docentes dos quadros de agrupamento ou de escola, as atividades de educação extraescolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como a garantir a promoção do sucesso educativo. A substituição dos docentes está prevista e deve ser realizada em caso de ausência anual ou temporária de duração superior a 5 ou 10 dias letivos, consoante o nível de escolaridade (educação pré – escolar e do 1.º ciclo do

ensino básico ou dos 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> ciclos do ensino básico). No ensino secundário as substituições para as ausências temporárias de curta duração e sem prejuízo das tarefas educativas dos estudantes estão ao cargo dos respetivos estabelecimentos de ensino. Os membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação são responsáveis por estabelecer o âmbito geográfico dos quadros de zona pedagógica bem como a respetiva dotação de lugares a definir por ciclo ou nível de ensino e grupo de recrutamento.

A revisão dos quadros de pessoal docente é feita por portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças, da Administração Pública e da educação ou por portaria apenas deste último, consoante dessa alteração resulte ou não aumento dos valores totais globais.

O 22.<sup>o</sup> artigo do estatuto da carreira docente define quais os pontos ou requisitos, gerais e específicos, de admissão a concurso. São 10 as exigências impostas pelo ministério para garantir a qualidade de ensino no nosso país. Como requisitos gerais: a) o indivíduo terá de possuir as habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência, de acordo com o nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatar; b) quando obrigatório, os deveres militares e cívicos terão que ser cumpridos; c) terá de estar apto para exercer as funções públicas, e não poderá estar inibido do exercício das funções a que se candidata; d) terá de albergar a robustez física, o perfil psíquico e as características de personalidade indispensáveis ao exercício da função; e) ter os cuidados de saúde mínimos, tal como, as leis de vacinação em dia; f) ser submetido e avaliado com sucesso numa prova de avaliação de competências e conhecimentos.

De seguida, vão estar enumerados os requisitos específicos de admissão a concurso. Estes referem-se a particularidades ou condições específicas que terão de ser cumpridas para uma candidatura válida. Assim sendo: 1) o candidato não poderá sofrer de qualquer lesão ou enfermidades, comprovado por atestado médico, que impossibilitem o exercício da docência, ou que possam ser agravados pelo desempenho da mesma; 2) A presença de qualquer deficiência física não se revela um problema enquanto for compatível com os requisitos exigíveis para o exercício da docência, nos termos de

adequado atestado médico: 3) A presença de qualquer anomalia ou patologia de origem neuropsiquiátrica que ponha em causa a relação com os alunos, não permite que o candidato exerça a função de docente; 4) A verificação dos requisitos referidos anteriormente (físicos e psíquicos), bem como a comprovação da inexistência de alcoolismo ou toxicodependências é realizada nos termos da lei geral; 5) Qualquer desvio comprovado pelo número anterior, leva a um afastamento do exercício da função docente por um período de 2 anos; 6) os candidatos a concurso de seleção e recrutamento de pessoal docente nos diversos níveis de ensino (à exceção do universitário) que ainda não tenham integrado a carreira, precisam da aprovação imprescindível da prova prevista na alínea f dos requisitos gerais referidos anteriormente; 7) essa prova de avaliação de competência tem um ramo comum a todos os candidatos que visa a importância de ser reflexivo, consciente e crítico das funções que tem a desempenhar, bem como a preparação para resolver problemas em domínio não disciplinar, contendo ainda uma componente específica relativa à área disciplinar ou nível de ensino dos candidatos.

Relativamente aos pontos que abordam os tipos de concurso e os procedimentos gerais para o concurso de docentes focamos a nossa atenção no Decreto de lei nº20/2006 de 31 de janeiro. Este decreto define a quem os concursos são destinados e para que funções se destinam. Os concursos são dirigidos aos educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclo, professores do ensino básico e do ensino secundário, pertencentes aos quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos, portadores de qualificação profissional para a docência e para portadores de habilitação própria para a docência com mais de seis anos de tempo de serviço docente, não pertencentes aos quadros de pessoal docente. Os docentes que possuam estas habilitações podem submeter-se a concurso. Este concurso aplica-se à maioria das funções incluindo a educação especial, salvo algumas exceções como a regência de disciplinas tecnológicas, artísticas, vocacionais e de aplicação ou que constituam inovação pedagógica, aplica-se inclusive a quem ensina português no estrangeiro.

Como já referimos anteriormente os concursos realizam-se de quatro em quatro anos e para efeitos de preenchimento dos horários que, surjam no intervalo dos 4 anos, são abertos anualmente os concursos de destacamento por ausência da componente letiva, de afetação e de contratação.

O concurso é aberto pela Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, mediante aviso publicado no Diário da República, no qual constam o tipo de concurso a que se refere, os requisitos gerais e específicos, o número e local de lugares a prover, a entidade a quem deve ser apresentada a candidatura, o local de publicitação das listas de candidatos e colocações e a identificação e local de disponibilização do formulário de candidatura.

Os concursos são abertos por um prazo mínimo de cinco dias úteis para efeitos de candidatura, sendo obrigatório a utilização dos formulários eletrónicos

Os candidatos quando concorrem podem manifestar as suas preferências, por ordem decrescente de prioridade, por estabelecimentos de educação ou de ensino, por concelhos e por quadros de zona pedagógica, podendo escolher um máximo de 100 códigos de estabelecimentos de educação ou de ensino, no máximo, ou no máximo 50 códigos de concelhos ou o número de códigos de quadros de zona pedagógica existentes.

Para efeitos de preferência quando são apenas indicados os códigos de concelhos, considera-se igual preferência por todos os estabelecimentos de educação ou de ensino nesse mesmo concelho. Assim como quando são indicados os códigos de quadro de zona pedagógica considera-se candidatos a todos os estabelecimentos de educação ou de ensino integrados no âmbito geográfico do quadro de zona pedagógica.

Os candidatos podem ainda, manifestar preferências para cada um dos intervalos previstos: horário completo, entre dezoito e vinte uma horas, entre doze e dezassete horas e entre oito e onze horas.

Existem neste processo quatro tipos de concursos distintos: os concursos internos e externos que visam a mobilidade e o primeiro provimento entre os quadros de escola, com vista à satisfação das necessidades permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino e entre os

quadros de zona pedagógica, com vista à satisfação das necessidades não permanentes desses estabelecimentos. Podendo candidatar-se, para efeitos de provimento nos lugares de educação especial, respetivamente, os docentes dos quadros com nomeação definitiva ou os indivíduos com qualificação profissional para a docência, desde que sejam portadores de habilitação para a educação especial, de acordo com os normativos em vigor. **O concurso interno** é aberto a docentes pertencentes aos quadros de escola ou aos quadros de zona pedagógica. **O concurso externo** é aberto a indivíduos detentores de qualificação profissional para a docência, para o nível, grau de ensino ou grupo de docência a que se candidatam, bem como a indivíduos portadores de habilitação própria para a docência com mais de seis anos de tempo de serviço docente. **O concurso de provimento** visa o preenchimento de vagas existentes nos quadros de escola e nos quadros de zona pedagógica. Constitui ainda um instrumento de mobilidade dos docentes entre os quadros de escola e os quadros de zona pedagógica ou entre quadros de escola ou entre quadros de zona pedagógica. **O concurso de afetação** visa a colocação, nos estabelecimentos de educação ou de ensino de uma determinada zona, dos docentes integrados no quadro de zona pedagógica respetivo. É válido para os candidatos não colocados até ao termo da terceira contratação cíclica.

As principais alterações da sujeição ao concurso a nível nacional, do D. R. n.º 3/2008, dizem respeito às condições de realização da avaliação de competências e conhecimentos que condiciona o ingresso na carreira docente. Estas, determinam que os professores que tenham sido classificados com “muito bom” ou “excelente no ano passado ou ainda este ano” fiquem dispensados da realização desta prova.



#### **4. Realização da prática profissional**



#### **4.1. Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem**

Como seres singulares que somos, será normal que cada indivíduo possua as suas próprias ideias e ideais, capacidades e lacunas, vontades e medos, sobre os quais suporta as suas decisões e atos. Assim, este ano particular em que experimentei o EP foi recheado e demarcado por convicções e razões muito próprias e puras, (re)formuladas ao longo de toda uma formação profissional e derivadas também de um ser pessoal, que permitiu uma experiência rica e verdadeira.

O modo como percecionei a escola e encarei o ensino levou-me a experienciar diferentes dificuldades, a sentir sabores e dissabores que resultaram em momentos únicos de aprendizagem e crescimento. Ser capaz de identificar o erro e reunir e orientar soluções na tentativa de o resolver (por exemplo), foi um sinal de aprimoramento de um conjunto complexo de habilidades e competências até então despercebidas que me sobreveio e orgulhou.

Nesta temática vou denunciar o motivo de todas as questões que surgiram ao longo do EP e, através de uma reflexão cuidada, discorrer acerca das maiores problemáticas ocorridas neste.

##### **4.1.1. Inviabilidade do currículo na prática profissional**

Quando se inicia esta jornada, é preponderante que haja uma ideia sustentada do que é o ensino, um conhecimento adequado da escola onde vamos pôr em prática os nossos conhecimentos e dos alunos com quem vamos ter a oportunidade de o fazer, respeitando a realidade que nos é apresentada. Aquando da operacionalização do ensino da Educação Física e dos princípios que vão orientar esse processo, deve-se ter sempre em consideração as condições contextuais.

Mesmo antes de iniciar o EP tinha já uma conceção do que era o ensino e era muito claro aquilo que teria de fazer para conseguir alcançar os meus objetivos. Esta conceção era fruto das minhas próprias experiências e

memórias enquanto estudante e da minha formação, que me permitiram reestruturar conhecimentos que tinha como certos, possibilitando-me perspetivar como é que o processo ensino/aprendizagem realmente se desenvolve. Durante a formação apercebemo-nos das várias realidades irreais que compõem a educação, a escola e seu currículo.

Uma análise meticulosa, ora em desenvolvimento curricular, ora vivenciada agora na primeira pessoa como professor na escola, evidenciou o enorme fosso existente entre aquilo que se idealiza e aquilo que se pode de facto realizar. Assim, urge a necessidade de responder a esta gralha de forma a permitir um ensino eficaz e duradouro, não prejudicando os alunos.

Ainda na busca desta mesma premissa, temos de respeitar algumas considerações básicas relacionadas com a conceção e planeamento. Foi necessária a observação cuidada do projeto educativo da escola e das suas potencialidades, para que este processo de planeamento pudesse ser realizado com o rigor que se lhe é exigido. Esta análise, aliada a uma caracterização individual de cada aluno da turma, permitiu-me delinear algumas metas e adequar o programa curricular.

As dificuldades começam a surgir aquando do Planeamento Anual.

O grupo de Educação Física reuniu-se no início do ano letivo e elaborou um programa que tinha como linhas orientadoras o que era exigido pelo ministério, onde estavam englobadas o número de aulas designadas para cada conteúdo programático, em articulação com a disponibilidade humana, temporal e espacial durante o ano letivo para todos os anos de escolaridade. A partir desse momento, foi-me dada a possibilidade de analisar com cuidado o que me era permitido lecionar, bem como as condições que tinha para tal. Desta forma, a investigação e pesquisa de informação relevante sobre todo o planeamento (plano anual, unidades didáticas e planos de aula) começava a fazer sentido. Ou não! Foi neste momento que me surgiu a questão que serviu de guia para todo o EP – **Será que faz sentido?** Não me cabe a mim contestar o que foi idealizado por instituições responsáveis que dizem querer o melhor para os intervenientes escolares, mas **fará sentido a quantidade de modalidades escolhidas que estiveram presentes no programa de**

**Educação Física?** São inúmeras as dúvidas e problemáticas que me foram aparecendo ao longo de todo o ano letivo, sendo que estas representam apenas uma pequena porção.

Independentemente da boa vontade que os docentes possam ter, as condições que têm para fazer um trabalho adequado não são as mais indicadas, embora todos os esforços apontem para uma tentativa vã de o conseguir. Sou apenas mais um que o tentou fazer, e que tem a esperança de o ter feito com qualidade.

#### **4.1.1.1. Acordar de um sono chamado ignorância – Dificuldades experimentadas**

Sou apenas mais um... É com esta frase que continuo este testemunho de ocorrências. Mais um que encontrou e encarou um mar de problemas e nadou na tentativa de o ultrapassar.

O primeiro contacto com a turma representou um momento único que permitiu estabelecer um ótimo ponto de partida para um ano que se avizinhava tumultuoso. No entanto, foi aqui que acordei de um sono que me impossibilitava constatar o que teria de ser feito para promover um ensino eficaz. Confesso que quando saí dessa mesma sessão com as fichas de caracterização individual percebi o peso que esses documentos transportavam. O “peso” de uma turma com vinte e sete alunos! Seguindo o meu caminho, percebi que essa mesma sessão tinha tido lugar num espaço designado por P1, que representa um terço do espaço total do pavilhão. O que significava que esse espaço seria uma constante durante todo o ano letivo. Então tinha vinte e sete alunos num espaço diminuto para tentar efetuar a magia do ensino. Magia, pois a ideia de que isto é capaz de ser feito com total eficiência e eficácia é uma ilusão.

Aqui percebi que a minha tarefa enquanto educador não ia ser repleta de facilidades, onde a minha maior preocupação passaria apenas por pensar nas matérias a abordar.

Estou perdido! Foi o meu primeiro pensamento enquanto EE aquando da percepção da realidade de ensino. Da minha realidade!

O excessivo número de alunos na turma é um fator que delimita a ação de qualquer docente, pois cada aluno é distinto, tal como os seus ritmos de aprendizagem. Esta heterogeneidade foi uma constante e um obstáculo presente em todas as aulas de Educação Física. O espaço disponível para a prática era diminuto, o que implicava a elaboração de exercícios que possibilitasse a constante exercitação dos alunos e mais importante, que estes não descurassem o objetivo da sessão. Acredito que os alunos deveriam ser submetidos a estímulos diversos e variados ao longo do ano. Todavia, o excessivo número de modalidades a abordar revelou-se um fardo para o qual não estava preparado. Aliás, acho inconcebível que o programa de Educação Física seja munido com tanta variedade tendo em conta o número de aulas previstas para a prática. É incompreensível pensar na possibilidade de consolidação de habilidades motoras de determinada modalidade com 10 blocos de 45 minutos. Não é de todo suficiente, e deste modo não iremos provocar nos alunos as modificações necessárias ao seu crescimento e aprendizagem.

Foi aqui que sucedeu o primeiro confronto com a minha formação inicial! A necessidade de operacionalizar os meus conhecimentos teóricos ganhou uma dimensão distinta do esperado. O maior desafio foi adaptar o que me haviam ensinado para um contexto prático e real. Surgia a urgente reconstrução de estruturas previamente definidas, moldando os meus saberes para conseguir orientar a minha futura prática.

#### **4.1.1.2. À descoberta do planeamento – Problemas e principais conquistas**

Entender o ensino envolve compreender todas as variáveis que nos são apresentadas e colocar o aluno no centro das nossas ambições, fazendo com que cada individualidade descubra o seu potencial e o exceda em todas as medidas. O desenvolvimento coerente e multidimensional de todos eles deve

ser o mote de pesquisa e trabalho de todo e qualquer professor, e eu não sou exceção.

Voltando-me para o processo desenvolvido ao longo do ano, tentei centrar-me nos aspetos descritos anteriormente para dar início a uma aventura, a aventura da descoberta dos diferentes níveis do planeamento.

A planificação tem como objetivo delinear os princípios, objetivos, tarefas e estratégias do processo ensino/aprendizagem a partir dos conhecimentos específicos do professor, juntamente com os saberes transversais da educação (adquiridos ao longo da nossa formação). Para planificar deve-se ter em conta todas as finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas dos programas curriculares da Educação Física. Dei início então a um processo de descoberta que decorreu ao longo de todo o ano, embora as principais dificuldades tenham sido dissipadas à medida que este foi avançando.

O ponto de partida para qualquer modalidade passaria pela perceção dos seus alicerces. Para tal, a construção do Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1989) era obrigatória para dar a conhecer as bases do ensino de determinada matéria. Durante a sua construção entendia os meus pontos fortes e principais fragilidades enquanto avançava nos módulos de ensino. Neste também estavam sintetizados os dados da investigação e do conhecimento relacionados com o ensino, com os contextos culturais e sociais da escola e dos alunos. A dificuldade em organizar tamanha quantidade de informação foi eminente e preocupante, onde as fragilidades eram superiores, fruto de uma inexperiência profissional.

Foi preponderante determinar se tinha todas as condições materiais, espaciais e humanas presentes e se o caminho definido ia de encontro às necessidades e ao nível dos discentes, pois tudo tinha de estar em conformidade para que o processo ensino/aprendizagem fizesse sentido.

As unidades didáticas, ou melhor, a elaboração das mesmas, foram alvo de alguma consideração e luta. Luta, pois as questões e dúvidas acerca da melhor altura de introduzir os conteúdos e qual a sua sequência lógica, invadiam o meu pensamento. Embora não fosse uma situação completamente nova, pois já vivenciamos em anos anteriores nas diferentes didáticas, desta

vez estamos sozinhos, a responsabilidade é nossa! Se algo não decorresse da melhor forma não haveria mais ninguém a ser responsabilizado que não eu.

*“ (...) acredito que poderia ter dividido em mais aulas os conteúdos da modalidade. Os alunos tendem a desmotivar-se quando a única matéria a abordar é monótona e bastante cansativa. (...) A correta escolha da sequência dos conteúdos para um maior aproveitamento dos mesmos revela-se ainda um desafio a ser ultrapassado (...) ”*  
(Justificação da Unidade Didática de Atletismo – 1º Período).

Batalhei para conseguir ficar na posse deste “tesouro” e estar um pouco mais confortável na presente descoberta que é o planeamento. Por outro lado, os problemas relativos a essa dimensão retornavam com a realização dos planos de aula, cuja importância era determinante por vários aspetos. Desde cedo que percebi que o aluno tinha de ser o alvo de todo o meu esforço, que as características do plano de aula não importariam se nele não estivesse implícito o sucesso da mesma. Então que progressões de exercícios são as mais adequadas para a turma de forma a garantir um empenhamento motor satisfatório? Os exercícios deverão ser similares para todos?

Inicialmente não era capaz de responder a qualquer uma das questões, pois não tinha a bagagem que detenho no momento, mas a bagagem que possuía na altura foi capaz de atenuar algumas complicações inerentes a determinadas modalidades, pela minha formação académica, ou até mesmo por experiências desportivas enquanto estudante.

Todas estas incertezas foram alvo de uma exploração e aumento do conhecimento acerca das matérias a lecionar, pois para conduzir este processo temos de estar preparados e munidos com todas as armas disponíveis para garantir que qualquer desvio seja complementado com a correção imediata, com maior esforço e dedicação. De facto, esta alteração do planeado representou uma das minhas maiores dificuldades. Seja por motivos referentes à minha falta de experiência ou até desorientação momentânea, a capacidade de alterar e reestruturar o que estaria planeado representou verdadeiramente

uma barreira a ser ultrapassada. No entanto, consegui ir contornando essa situação e tornar essa reestruturação de exercícios mais eficaz:

*“A primeira situação de aprendizagem da parte fundamental da aula viu-se comprometida pela dificuldade dos alunos em se organizarem e pela compreensão dificultada dos exercícios. Julgava que seria um exercício proveitoso para a turma, mas esta ainda não se encontra no nível indicado para a sua realização. **Contudo, tive a capacidade de alterar o exercício por completo, alterando os seus critérios de êxito, mantendo os mesmos objetivos comportamentais.** (...) Pela extrema dificuldade sentida na realização das tarefas, vi-me obrigado a anular o exercício do 1x1 + Apoio. **Optei pela “bola ao capitão” pela sua transferência na organização e ocupação racional do espaço, fator preponderante no jogo de Andebol (...).**” (Reflexão da aula nº 13).*

Todas estas dificuldades e sentimentos de incompreensão foram sendo ultrapassados consoante o ano avançava e quanto mais lecionava, maior era a minha confiança, autoridade, sentido de pertença e sentido de responsabilidade. O planeamento foi, e é, assunto de um interesse profundo que deverá ser permanentemente discutido e posto em causa pelos pedagogos e investigadores. Entretanto, percebo agora que todas estas problemáticas me permitiram tornar, não um entendido na matéria, mas um estratega e um planificador competente.

#### **4.1.1.3. Resultados Emancipados**

Medo e preocupação! Sentimentos que definem claramente o início deste percurso. Recordo-me das primeiras semanas, quando tudo era novidade, quando o tremor ocupava o meu corpo e o planeamento era feito com **medo e preocupação**. Vinte e sete alunos? Um espaço? Julgava que

tudo estava contra mim e esqueci que não era o primeiro nem o único naquela situação.

Bem-vindo ao passado! O pensamento que tantas vezes quis evitar de modo a poder ser alguém na vida e fazer o meu melhor no EP. Aquele sentimento de dever cumprido que tive na primeira aula desvaneceu-se com o aparecimento de novas e maiores dúvidas. Mas então surge o momento que marca a viragem, a nova página neste livro que é o EP, a etapa da superação. É preciso abrir muitas janelas erradas para que, quando menos esperarmos, nos seja dada a possibilidade de abrir a porta certa.

Com o avançar do tempo essa limitação espacial e esse número inimaginável de alunos converteram-se no meu desafio! A verdade é que no início do ano letivo a presença destas variáveis tornou-se um problema que tentei converter de qualquer modo:

*“ (...) Senti grandes dificuldades na organização da turma para que todos conseguissem usufruir daquela que acredito ser uma modalidade interessante e bastante dinâmica. O limite espacial foi um aspeto que confirmou este facto.” (Reflexão nº 9)*

*“ (...) O jogo de oposição, apesar de ter decorrido com normalidade, foi jogado num espaço muito reduzido, o que causou algum transtorno aos alunos.” (Reflexão nº 12)*

A tentativa de providenciar aos alunos aprendizagens significativas foi sempre a primeira diretriz do meu trabalho, com isso elevei o meu conhecimento refletindo-se na prática.

O “peso” dos alunos já parecia mais leve e o espaço parecia maior.

Não pretendo auto ajuizar, mas acredito ter feito um ótimo trabalho para as condições que me foram apresentadas, não menosprezando os problemas que me foram surgindo nem a ajuda que me foi dada.

*“A aula teve como foco principal o Andebol, modalidade que não se revela fácil de lecionar num espaço tão reduzido como aquele disponível para a prática. Tendo isso em conta, a aula decorreu como previsto, com tempos de instrução um pouco demorados por ser a primeira vez que os exercícios foram abordados **mas onde o espaço disponível ganhou outra dimensão sendo totalmente aproveitado**”*  
(Reflexão da aula nº 20)

Esta transformação não surgiu de uma forma espontânea, senti a necessidade de recorrer a fontes de informação secundária que me pudessem auxiliar neste projeto de construção de identidade.

A verdade é que somente conhecia as diferentes modalidades através da “veste” lúdica que as representava, não pretendendo desvalorizar a minha aprendizagem na formação, pois foi aí que encontrei as estratégias que me permitiram incidir com grande impacto nos alunos, necessitava de maior informação para poder planear uma aula e considerar tantos fatores indispensáveis à sua realização. O planeamento era, para mim, algo difícil que não iria ser capaz de dominar facilmente. Contudo, percebi que tamanha dificuldade era normal em professores em início de carreira. Todos nós somos gestores e planificadores de situações do quotidiano que põem em causa a nossa capacidade de planear. Arendes (1997, p. 43) tranquiliza os professores em início de carreira quando diz que *“Embora a planificação e a tomada de decisão sobre o ensino sejam processos exigentes que apelam para a compreensão e competência bastante sofisticadas, não há necessidade de o professor em início de carreira se sentir ultrapassado e incapaz”*.

Demorei mas percebi que a aprendizagem requer tempo mas também bastante esforço de minha parte.

*“ (...) Assim sendo, os exercícios propostos foram cumpridos com sucesso, apesar de alguns alunos não conseguirem pôr em prática os conceitos mais básicos do jogo, conseguiram aos poucos entender a sua finalidade, entendendo o desenvolvimento das atividades. A*

*presente aula permitiu-me ajustar as progressões de aprendizagem que irão ser abordadas no futuro” (Reflexão da aula nº 33)*

Neste ponto sei que nem sempre fui feliz nas opções que tomei e nas escolhas preferidas. Embora tenha melhorado, ainda é longo o caminho a percorrer para conseguir atingir o patamar pretendido. Todavia, os meus olhos estão abertos para privilegiar o que tem de ser mantido e modificar o que tem de ser alterado de modo a que todo o planeamento faça mais sentido.

#### 4.1.2. A turma como elemento definidor da minha atuação

*“Final é bom sentir que não se vive em vão, que os outros não são indiferentes à nossa passagem pela vida e que esta é uma ocasião única de trocarmos olhares e afectos”*

Bento, J. (2008, p. 15)

O EP possibilita que cada indivíduo cresça de modo exponencial enquanto escultor de mentalidades e de valores, permitindo a explosão de saberes e de conhecimentos com o aglomerar de experiências significativas e sempre positivas. Sempre positivas, pois permitem o crescimento individual, quer em situações gratificantes, quer em situações frustrantes, pois, independentemente das mesmas, o sentido que lhes atribuímos é que nos torna diferentes e dá rumo às nossas crenças. **Mas o que define a diferença de atuação dos diferentes colegas que estão na mesma situação que eu?** Este processo é caracterizado pela singularidade, pois ninguém pode afirmar que existem experiências iguais, apenas situações semelhantes e o principal fator que define tamanha distinção é a turma que nos é destinada no início do ano letivo, o que me leva a referir com toda a certeza que a turma que nos é apresentada no ano do EP é o elemento definidor de toda a atuação enquanto aprendizes de Professores.

Recordo-me do dia da apresentação como se hoje o tivesse vivido, onde tudo começou com uma noite mal dormida, com os nervos a assumirem o controlo aquando do momento de olhar no espelho antes de sair de casa e rumar à escola. Lembro-me de treinar as palavras que queria utilizar e da melhor altura para introduzir cada conteúdo, de treinar os gestos minuciosamente enquanto discursava comigo mesmo e de imaginar que tipo de alunos e dificuldades me iriam aparecer. Mas o que aconteceu foi completamente o contrário de qualquer tipo de treino e de preparação. No entanto, decidi que iria agir da forma mais natural possível e tentar estabelecer um laço, ainda que mínimo, com aquele conjunto de individualidades que iriam balizar a minha prestação ao longo do ano. A verdade é que nem todos os assuntos foram tratados com o cuidado que era pretendido, mas consegui,

através da ajuda dos alunos, criar um ótimo momento de confronto de ideias e valores.

*“Como é óbvio não julgo como perfeita a minha prestação. Consciente de que alguns erros foram cometidos, como o de não mencionar o programa da disciplina e o de não dar a devida importância a alguns aspetos de segurança a ter nas aulas, entre outros, considero-a satisfatória visto ter conseguido ultrapassar a barreira de medo e falta de confiança que impus a mim mesmo. Pelo que pude constatar penso ter nas mãos uma turma pacífica onde, à primeira vista, não adivincho grandes problemas. Para finalizar gostava apenas de referir, mais uma vez, o meu agrado quanto ao que transmiti nesta aula sendo esta o momento da primeira impressão que todos sabemos que é importante e fulcral para o desenrolar de um novo ano.” (Reflexão da aula nº 1)*

A turma demonstrou-se calma, mas como o 10º ano é caracterizado pela junção de diversos alunos provenientes de diferentes locais, os alunos poderiam estar ainda numa fase de adaptação à turma. No entanto, já tinha a oportunidade de atribuir o nome a uma cara, o que me facilitaria na preparação da próxima sessão.

A partir deste momento era essencial definir as linhas orientadoras de todo o processo de ensino/aprendizagem que teria início brevemente. Porém, não bastava a vontade de ensinar, tinha de garantir as funções essenciais de um professor de modo a garantir uma boa transferência de aprendizagem, pois esta sim é a chave do sucesso. Essas funções são representadas pela gestão, a disciplina, a instrução e o clima.

*“Na transição do primeiro para o segundo exercício senti algumas dificuldades no controlo da turma, alguns alunos demoraram a chegar ao local destinado para a realização do exercício e não encontrei a melhor forma de os reunir, optando por ser assertivo, onde revelei ter algumas dificuldades. (...) optei por criar os pares através dos números*

*que representam os alunos, o que originou alguma confusão pois a turma ainda não se conhece o que levou a uma demora inesperada. (...) mas os exercícios nem sempre tiveram a duração planeada, devido ao tempo de execução da prova de alguns alunos. (...) até ao início da aula sentia-me receoso de não conseguir transmitir a informação necessária para que os alunos entendessem os exercícios e o fundamento dos mesmos.” (Reflexão da aula nº 2).*

É neste momento que sou confrontado com dificuldades relacionadas com todas essas funções ou dimensões referidas anteriormente. Tinha início então a formação de um plano de intervenção em busca do melhor modo de lecionar.

#### **4.1.2.1. Busca do método de ensino individualizado**

O primeiro impulso quando me deparei com todo um conjunto de problemáticas foi o de pesquisar diversas fontes de informação, na tentativa de encontrar soluções descritivas para os tentar superar. Decidi então separar essas funções e tentar “corrigir” o que tinha de ser corrigido segundo as normas, aquilo que deve ser feito. Esse revelou-se um erro colossal pois somente foram precisas algumas aulas para verificar que estas são indissociáveis, o que tornaria ainda mais difícil o papel enquanto EE. Ponderar tantas variáveis e ainda assim controlar a turma, instruindo de forma correta e adequada os alunos, no melhor local para o fazer, respeitando um conjunto de regras e de normas da Escola, foi um processo ambíguo, onde por um lado tinha aquilo que deveria ser feito e por outro aquilo que eu queria fazer.

À medida que o tempo ia avançando conseguia perceber as principais lacunas apresentadas tanto nos alunos como na minha prestação em todos os momentos da aula. Para mim não bastava transmitir informação e os alunos ouvirem e reproduzirem, não queria que eles estivessem calados para não ouvirem uma repreensão de minha parte, mas sim que me respeitassem e entendessem que naquele momento o silêncio e bom comportamento eram os

comportamentos a serem privilegiados, não pretendia ser o professor bondoso e amigo que não é exigente, mas sim aquele que, embora seja um amigo, é um excelente profissional e que faz a diferença em cada aula. Percebi que para isso não era suficiente simplesmente pesquisar o que teria de ser feito e o que era mais indicado tinha de encontrar o melhor método de ensino, o meu método, único e intransmissível que me ia definir enquanto profissional e pessoa.

Neste ponto irei fazer uma distinção acerca das diferentes dimensões que o professor tem de ter em atenção para promover uma aprendizagem significativa aos seus alunos. Esta distinção é realizada pelas diferentes dificuldades encontradas em cada uma delas tendo a noção que estas são indissociáveis e que em determinada altura poderei fazer referência a diferentes dimensões embora o título do tema não o indique explicitamente.

#### **4.1.2.1.1. As intermitências do controlo**

Como tentar chegar aos alunos e ensinar o que tem de ser ensinado, **se quem nos ouve não quer aprender?** O facto de ser um EE poderia levar a que os alunos não identificassem a figura de autoridade que representava naquele momento, tinha então que controlar a turma para os alunos estarem recetivos à informação que lhes ia ser transmitida. Objetivos foram traçados para que a turma estivesse sob a minha alçada, e parte desses objetivos passavam por um controlo não autoritário e respeitador. O conceito de controlo está intimamente associado, direta ou indiretamente, ao conceito de liderança, onde eu, enquanto professor, tinha de me destacar dos alunos, pondo em marcha um plano de ação com a atenção de todos. Vejamos, segundo diversos autores, liderança envolve um processo que influencia as atividades de um grupo organizado, que estabelece alvos ou objetivos, até guiar ou controlar o comportamento de outros (Frias, 2009). Quanto mais os alunos me identificassem como seu líder, maior controlo teria sobre a turma e maior era a possibilidade de atingir os objetivos por mim traçados. Sabia também que este controlo teria de ser realizado o quanto antes e que as primeiras aulas tinham

uma importância primordial no domínio deste, aliás, segundo Oliveira (2001), a manutenção da ordem na sala de aula ou ginásio terá de ser exigida nas primeiras aulas, onde os procedimentos que representam a base dessa ordem terão de ser sustentados e clarificados aos alunos para que o ambiente seja favorável e sem perturbações. No entanto, não pretendia ser um líder autoritário com distinção particular na atenção de alguns alunos em detrimento de outros. Não pretendia diferenciar ninguém, embora tivesse conhecimento de casos especiais na turma de alunos com comportamentos desviantes, pelas conversas prévias que já tivera com a professora cooperante. Tinha então que ponderar bem as estratégias a utilizar.

Estavam então identificados os casos que poderiam levantar maiores problemas. No entanto, tentei, numa fase inicial e de conhecimento mútuo, alcançar os alunos com uma atitude menos rígida. Queria ser uma figura reconhecida e respeitada pelos alunos mas, a minha inexperiência no terreno, levou a problemas que considero normais.

*“ (...) Quanto à minha postura, considero estar ainda um pouco aquém do que pretendo. A verdade é que sinto algumas dificuldades no controlo da turma. Talvez por uma atitude menos exigente e assertiva que pretendo, de todo, alterar, a espera dos alunos não foi tão silenciosa e serena como gostaria.”* (Reflexão da aula nº 4)

Neste momento inicial, sentia ainda maiores dificuldades quando as aulas eram realizadas no exterior pelo espaço disponível e pelas variáveis que não podiam ser controladas.

*“Senti grandes dificuldades no controlo da turma no final da aula. Quando o cansaço começou a surgir, os alunos tiveram dificuldade em aguentar o esforço o que originou uma maior distração e falta de discernimento dos mesmos. (...) Alguns alunos desistiram da aula tendo até se sentado na bancada. A falta de assertividade e*

*experiência de minha parte em ver o sucedido levou a que não fizesse referência a esse facto no final da aula.” (Reflexão da aula nº 10)*

Cedo percebi que não poderia ser tão passivo nas minhas atitudes e intervenções e também cedo refleti no que tinha de ser alterado para atingir o almejado, ou seja, uma maior assertividade. Era urgente ganhar a atenção e controlo de todos os alunos o mais cedo possível. Os alunos tinham então que perceber que a aula de Educação Física tinha regras que tinham de ser respeitadas. No entanto, esta dificuldade ainda se mantinha embora tivesse presente o que deveria ter sido feito para a superar.

*“Senti algumas dificuldades no controlo da turma pelo espaço onde a aula teve lugar. No exterior os alunos dispersam-se mais rapidamente o que tornou mais difícil qualquer tipo de comunicação, quer na atribuição de feedbacks, correções, incentivos, quer em aspetos organizacionais. (...) Neste conflito de interesses entre professor/aluno creio que uma das possíveis soluções passa pela assunção de minha parte, de uma postura mais assertiva na busca de uma maior disciplina por parte dos discentes.” (Reflexão da aula nº 11)*

A boa relação com os alunos era uma realidade, a empatia era notória e consistente, então o controlo da turma teria de ser pensado de modo a não pôr em causa essa relação, pois não queria “perder” a turma por uma atitude irrefletida de minha parte.

Ao longo do tempo este controlo foi alvo de certas irregularidades, onde de uma aula para a outra denotava-se o meu esforço em querer marcar a diferença. Todavia, essa vontade não era suficiente, cada aula representa um momento único e intransmissível, não existindo igualdade entre elas e isso era algo que não tinha ainda percecionado:

*“ (...) A assertividade é algo que tenho tentado alcançar e que julgo estar mais perto da postura mais correta e indicada (...). (Reflexão da aula nº 15)*

*“ (...) Devido à diversidade de exercícios que se realizaram em simultâneo senti algumas dificuldades em relação ao controlo da turma (...).” (Reflexão da aula nº 16)*

Ao longo desta jornada, os métodos que utilizei arduamente para reverter toda esta situação incidiram em conversas informais com os alunos e em chamadas de atenção constantes durante as diferentes sessões. Esta turma era caracterizada não pelo mau comportamento mas pelos momentos pontuais de distração. A utilização de exercícios motivantes e ajustamentos organizacionais permitiram-me ter uma maior atenção dos alunos, embora essas situações de distração nunca cessaram completamente. O planeamento tornava-se então um aliado no combate à indisciplina e controlo da turma, a antecipação do que poderia ocorrer, prevenindo comportamentos disruptivos através de um empenhamento motor constante e tempos de espera menores, ajudaria nessa batalha. Contudo, o aumento da minha confiança enquanto docente permitiu-me, no final do 1º período, alcançar um nível satisfatório em relação ao controlo da turma.

*“ (...) Na presente aula senti-me mais seguro e com maior controlo em detrimento às aulas passadas. Contudo, a assertividade é um aspeto que terei de trabalhar ao longo das aulas que se seguem de forma a garantir um bom desempenho por parte dos alunos e uma menor desconcentração (...). “ (Reflexão da aula nº 25)*

A empatia criada com a turma, por vezes levava a momentos em que o exagero tomava conta de alguns alunos, particularmente no único aluno repete na turma. Este aluno pôs-me à prova várias vezes testando os meus

limites com alguns comportamentos desviantes e com conversas constantes. Aqui dei a conhecer um professor diferente do que era habitual:

*“ (...) Centrando-me na prestação dos alunos, estes mostraram-se empenhados e motivados mantendo um comportamento satisfatório durante toda a aula. Houve um momento em que o José Maria<sup>5</sup> se colocou atrás de mim aquando a transmissão de informação, na tentativa de ser o centro das atenções. Mas, prontamente chamei-o a atenção de uma forma assertiva, tendo este respeitado e percebido o seu erro.” (Reflexão da aula nº 33)*

Nesta altura dei por mim a mudar, a tornar-me mais perto do professor que queria ser. Não posso garantir que todas as aulas foram perfeitas e que os alunos se comportaram sempre da forma mais adequada mas tentei influenciar o seu comportamento adotando estratégias que julgava serem as mais indicadas no momento, tendo em conta o panorama geral. Assim sendo, determinadas situações exigiram uma postura distinta da habitual.

Como tenho vindo a referir, o controlo da turma foi alvo de algumas inconsistências, mas consigo definir um ponto de mudança, um momento em que os alunos entenderam que teriam de mudar para serem tratados com o respeito que mereciam.

*“ (...) o comportamento dos alunos na aula anterior deixou-me claramente desgostoso. Assim sendo, esta aula não poderia ter sido iniciada de outra forma, que não com uma conversa, em jeito de repreensão, sobre o decorrido. (...) Perante o acontecido penso não haver muito a apontar. Pela segunda vez a turma foi confrontada com algumas repreensões e conselhos acerca do seu comportamento e postura. Após a conversa os alunos mantiveram-se concentrados e, conseqüentemente, trabalharam. Alguns conformados, outros revoltados, mas o que de facto se obteve foi uma aula com resultados*

---

<sup>5</sup> Nome fictício

*positivos. (...) Esta reflexão torna-se um desabafo, onde refiro que a minha intervenção junto dos alunos foi bem sucedida. Superei-me. Fui capaz de me tornar um professor diferente, realçando traços da minha personalidade e forma de agir, que os alunos reconheceram e pediram para não ser alterada. Espero, com alguma ansiedade, a aula que se avizinha para confirmar se a minha conversa provocou algum efeito duradouro, senão, mudanças permanentes terão de acontecer, por mais custoso que isso possa ser.” (Reflexão da aula nº 37)*

Este momento significou a mudança, a perceção dos alunos em relação ao professor foi modificada por uma atitude menos habitual, demonstrando que, como qualquer outro indivíduo dotado de sentimentos, estava cansado com a permanente distração dos alunos. A partir deste momento, a atitude dos alunos mudou, com problemas menos pontuais e respeitando-me ainda mais como docente.

O método de ensino é algo que caracteriza todos os professores e o meu passava por permitir, através do planeamento, momentos em que os alunos pudessem conviver uns com os outros nunca pondo em causa o sucesso das aulas. Se os alunos fossem consciencializados desse facto, o seu comportamento nas tarefas motoras propostas era o mais indicado:

*“ (...) Para finalizar, julgo que a principal diferença da nossa disciplina para as restantes é a vertente social que a caracteriza. Conscientemente reservo momentos onde os discentes possam socializar e fomentar relações, deste modo, a disciplina e o clima da aula é mantido. Contudo, é preciso um cuidado redobrado para que a aula não se torne um recreio. A minha preocupação futuramente, além do planeado, será criar um ambiente saudável mas respeitoso, para que todos os alunos possam aproveitar as diferentes situações de aprendizagem.” (Reflexão da aula nº 43)*

Assim, acredito que o clima e disciplina são mantidos com maior prontidão, onde apenas algumas chamadas de atenção são o suficiente para que a turma retome o rumo pretendido. É assim que quero agir no futuro, o modo como quero agir está mais claro em relação a esta dimensão. A boa relação com os alunos e respeito mútuo têm de ser o objetivo máximo de quem pretende educar com convicção. **Se fui o professor que melhor controlei a turma? Não sei! Se a turma me respeita e se sentiu controlada? Com certeza! Não o foi durante todas as aulas, durante todo o ano letivo mas, a compreensão de que todos podemos falhar desde que saibamos que erramos, foi a grande mensagem que consegui transmitir e que espero ver repercutida no futuro.**

#### **4.1.2.1.2. A Gestão como um dos elementos-chave da lecionação**

Uma boa gestão do tempo, dos exercícios e do espaço, torna-se um dos principais objetivos de qualquer EE. A prevalência de um tempo de empenhamento motor significativo, o cumprimento do tempo de cada exercício no plano de aula, a correta colocação do material e o aproveitamento do espaço disponível são alguns exemplos da complexidade que esta dimensão acarreta. Aliás, esta dimensão é uma aliada para um bom controlo da turma, para a manutenção da disciplina. A prévia colocação do material e a sua respetiva gestão poderia evitar comportamentos desviantes pois, se um aluno estiver envolvido em tarefas motivadoras e se o material disponível se encontrar bem organizado a probabilidade de estes estarem distraídos é muito menor. Corroborando esta ideia, Oliveira (2011) afirma que prévia e correta organização do espaço de aula é um dos principais sustentáculos que levam a que o professor e o aluno obtenham um maior rendimento e empenhamento face ao tempo de instrução. Esta ainda nos diz que organizar bem o material evita desestabilização da aula e das tarefas em curso, o que permite ao professor atender às necessidades académicas dos seus alunos.

Desde o início do ano letivo que chegava ao espaço destinado para a prática atempadamente, colocando e organizando o material para a sessão

destinada. Deste modo, o tempo que disponibilizava para outras tarefas, tais como a instrução acerca da realização da aula e matérias a abordar, era maior.

À medida que o ano avançava, esta dimensão ganhava um teor distinto. As preocupações iniciais surgiram com o cumprimento do plano de aula na sua totalidade, cumprindo o tempo de cada exercício não respondendo às exigências pedagógicas pretendidas e acabando a aula sempre um pouco mais tarde que o previsto:

*“(...) A aula terminou um pouco mais tarde o que levou ao anulamento do exercício da condição física. Contra tudo o que penso, favoreci a total aplicação do plano de aula ao invés de, como acho óbvio e preferível, atender às circunstâncias e capacidades onde se encaixam os alunos.” (Reflexão da aula nº 7)*

Prontamente denotei que tal situação não podia ser repetida, com o avançar das sessões sentia-me mais preparado e com um olhar mais cuidado, colmatando as carências a esse nível e entendendo que os exercícios poderiam ser manipulados desde que as preocupações e exigências pedagógicas estivessem presentes:

*“O tempo foi devidamente controlado, mas, o plano de aula teve que sofrer algumas alterações. Como as complicações na execução do serviço foi um dos pontos mais evidentes, optei por prolongar a duração de um exercício e levar a anulação de outro. Isto levou a uma maior exercitação dos alunos e superação de algumas dificuldades.” (Reflexão da aula nº 12)*

As matérias a serem lecionadas e o respetivo espaço para a sua realização mostravam-se condicionadores desta minha capacidade em gerir o material e o aproveitamento de todo o espaço disponível. Não pretendo com esta afirmação descurar as minhas responsabilidades mas, entendo que quando se trata de uma turma com um número de alunos tão elevado e a

matéria a abordar envolve material apelativo como bolas, balizas, etc., toda a gestão fica condicionada. No entanto, julgo ter conseguido excelentes resultados, fruto de uma gestão cuidada entendendo os riscos que ensinar com qualidade acarreta:

*“ (...) A natureza dos conteúdos, o espaço reduzido, a possibilidade de rematar à baliza e o constante contacto permitiram que os alunos desviassem o seu comportamento, mas que, com uma chamada de atenção retomavam o caminho certo. (...) Os objetivos foram alcançados e os alunos perceberam o que se pretendia de cada tarefa. Não me querendo vangloriar, a organização dos exercícios, bem como a sua sequência foi, na minha opinião, a mais indicada. Apesar do tempo de organização e instrução ter sido um pouco alargado foi estritamente necessário para uma boa compreensão e funcionamento da aula. Os alunos demonstraram interesse e motivação para a realização de todos os exercícios, em especial na realização do jogo.”*  
(Reflexão da aula nº 20)

Embora tenha consciência que os tempos são planeados para serem cumpridos, confesso que a gestão temporal revelou-se um desafio, não pela sua realização mas pela importância que eu lhe atribuía. Passo a explicar... aquando da realização da prática a atenção ao nível do desempenho dos alunos prevalecia em detrimento do tempo planeado para a realização do mesmo. Se fosse necessário aumentar o tempo disponível ou até reduzir o mesmo, fá-lo-ia sem qualquer hesitação, o que por vezes levou à finalização da aula mais tarde que o previsto. Este atraso devia-se, na sua maioria, a um aspeto que considerava fundamental privilegiar: a criação de rotinas. A condição física e arrumação do material foram rotinas criadas nas primeiras sessões. Por influência da professora cooperante entendi os benefícios da realização da condição física em todas as aulas, embora não fosse o suficiente para um aumento significativo da força, esta permitia que os alunos aumentassem capacidades condicionais indispensáveis à prática de diversas

atividades. A arrumação do material foi uma rotina introduzida no sentido de atribuir uma maior responsabilização à turma.

Contudo, a gestão temporal foi uma pequena pedra em relação a todas as outras que encontraria no meu caminho. Confesso que a gestão do espaço disponível, embora na maioria dos casos fosse a mais indicada, apresentou-me algumas contrariedades que felizmente ia vencendo à medida que me eram apresentadas, no início com alguma dificuldade, mas que, com o avançar do ano, já era capaz de manipular rapidamente o material e o espaço disponível, garantindo uma aprendizagem mais adequada para os alunos:

*“ (...) O espaço destinado a esta aula seria o espaço E 2, correspondente ao campo de voleibol que se situa no exterior. Contudo, a falta de alguns professores possibilitou a utilização de dois espaços no pavilhão, o espaço P1 e P2. Assim sendo, procedi à anulação de alguns exercícios e posterior aumento da duração de outros. O aquecimento foi alterado e ao invés de quatro percursos, foram criados seis, o que permitiu uma maior participação dos alunos na atividade. A diversidade de variantes remeteu para uma concentração elevada dos participantes. O exercício reservado à avaliação do remate foi anulado, dando lugar à realização do jogo durante o tempo de aula restante. Isto revelou ser uma ideia produtiva pois motivou os alunos à realização da sessão e permitiu-me efetuar a avaliação diagnóstica com maior precisão dos gestos técnicos em jogo. (...) ” (Reflexão da aula nº 27)*

A criação de rotinas, algumas já referidas anteriormente, foram um auxiliar importante para estabelecer algumas regras, tais como, a correta colocação dos alunos aquando da transmissão da instrução, a imediata identificação de um sinal sonoro a um determinado comportamento, etc., são alguns dos exemplos que me permitiram assegurar uma maior gestão da aula.

No entanto, enquanto umas adversidades são vencidas, outros problemas se levantam. Demorei algum tempo a consciencializar o melhor

modo de me posicionar no espaço aquando da realização da aula e não no momento de instrução. Existiam momentos em que, devido ao meu posicionamento, os alunos deixavam de se sentir observados e aproveitavam essa oportunidade para extravasarem e terem comportamentos menos apropriados. Demorei algum tempo para conseguir identificar como e onde deveria estar para distribuir a atenção por todos os alunos.

*“ (...) Relativamente à atividade extra, foi onde senti maiores dificuldades e onde a aula perdeu o seu rumo. A natureza da atividade e falta de atenção dada a cada grupo aquando da realização da mesma, provocou um efeito devastador na aula. Os comportamentos desviantes foram uma constante (...) Em minha defesa, reforço a ideia da falta de autonomia e de bom senso de alguns alunos, não descartando a culpa e tendo a perfeita noção que se tomasse outra atitude, nada do descrito tinha ocorrido. A minha colocação no espaço tem de ser trabalhada, pois basta um olhar e um feedback para que os alunos se sintam controlados e mantenham a ordem. Tenho de manter uma posição que me permita ajudar os alunos (...) e observar a turma no seu todo (...).” (Reflexão da aula nº 44)*

As aulas foram passando e a minha atenção redobrou, permitindo-me atingir um patamar satisfatório em relação a esta dimensão. Por outro lado, a gestão do material tinha deixado de ser um entrave mas devido à exigência que colocava no meu trabalho, a minha clareza em perceber que fazia o correto era apagada, tendo a professora cooperante que intervir, fazendo-me entender que estava a crescer e que os problemas deixavam de existir.

*“Quando é a melhor altura para organizar o material? Interrompo a aula? Faço-o em simultâneo à realização das outras atividades? É sincero quando digo que todas estas questões me invadiram o pensamento e que num momento da aula me senti um pouco perdido. Felizmente, não transpareceu para a turma e controlei a aula do modo*

*que pareceu mais correto. Tranquilizado pela professora cooperante, sei que estou num patamar superior em relação a este aspeto que me suscitou tantas dúvidas (...).” (Reflexão da aula nº 43)*

No entanto, a gestão e o controlo não fariam sentido se na altura de transmitir a informação, esta não chegasse aos alunos da forma pretendida e do modo mais correto.

#### **4.1.2.1.3. A instrução como um problema não problemático**

Se fosse possível diferenciar todas as funções do professor, teria de admitir que a instrução foi aquela que me causou menos transtorno. Compreendo que esta dimensão é mais complexa do que simplesmente escolher as palavras corretas para transmitir aos alunos. Esta comunicação, transferência e compreensão de significados entre pessoas, envolve diversas funções, tais como a informação, controlo, motivação e expressão emocional e contempla diversos motivos e múltiplos propósitos na relação produzida entre os protagonistas de todo o processo ensino/aprendizagem (Mesquita e Rosado, 2009). Tinha de ter em conta as idades dos alvos de ensino e entender que alguns deles não percebiam a informação do mesmo modo, o que exigia um maior empenho e envolvimento de minha parte. Mesquita e Rosado (2009) destacam algumas barreiras a que todo o processo de comunicação está sujeito das quais destacam a perceção seletiva (seleção da informação com base nas nossas necessidades, motivos, etc.), a sobrecarga de informação (os alunos apresentam um limite na sua capacidade de processar informações), a linguagem (as palavras representam significados distintos para diferentes pessoas) e o próprio receio de comunicar (ansiedade dos alunos, etc.).

A preparação para este confronto foi constante, onde tentava falar de um modo simples, breve, mas perceptível para todos. A instrução está presente em todos os momentos da aula, seja em explicações de exercícios, chamadas de atenção ou até mesmo na atribuição de feedbacks, é por ela que a relação com os alunos é mantida ou perdida, tal como nos dizem Januário, Mesquita e

Rosário (2006, p. 295) “*A eficácia das instruções de controlo e regulação comportamental, em particular, pode afectar, não só, a qualidade do controlo da classe, uma variável associada à eficácia pedagógica, mas, também, a qualidade da relação interpessoal e a prossecução de objectivos de formação pessoal e social*”. A instrução é então um elemento primordial em relação ao controlo da turma, bem como às restantes funções do professor. É então fundamental assegurar uma correta instrução ao longo dos diferentes momentos da sessão para garantir que esta decorre conforme o planeado.

A minha facilidade em colocar corretamente a voz, utilizar a entoação mais adequada, de estabelecer frequentemente contacto visual e apresentar segurança em tudo o que dizia, permitiu-me captar facilmente a atenção dos alunos, facilitando a explicação dos diferentes exercícios e a sua conseqüente realização. Uma vantagem que possuía era a capacidade em demonstrar o pretendido, o que permitia aos alunos atribuir uma referência visual à explicação previamente fornecida. No entanto, uma demonstração por si só não é o suficiente. Rink (2003) diz-nos que a combinação da informação verbal e visual e o uso da repetição verbal, são mais eficazes quando os alunos já têm uma ideia clara de como realizar concretamente uma tarefa motora e qual o seu objetivo. Assim sendo, a demonstração, aliada à referência de palavras-chave, permitiram aos alunos um aprimoramento das várias habilidades. As palavras-chave representaram uma dificuldade na introdução de determinadas modalidades pela falta de conhecimento aprofundado das mesmas. No entanto, um empenho de minha parte em aumentar o conhecimento do conteúdo permitiu-me solucionar todas as problemáticas relacionadas com o tema.

Rink (2003) diz-nos que no trabalho de apresentar informação aos estudantes, a seleção e organização de palavras-chave e uma correta demonstração é o que um professor tem de garantir para ser bem-sucedido. Entendo então que em relação a esta função dominei alguns pontos fundamentais rapidamente.

Um aspeto que não descurei durante a introdução e explicação de novos conteúdos foi a apresentação dos objetivos dos mesmos, o que possibilitava

aos alunos atribuir um significado ao movimento realizado, sabendo então qual era o resultado pretendido. Siedentop (2001) partilha dessa opinião quando nos refere que uma habilidade motora, quando é introduzida, deve ser demonstrada a sua ligação com o trabalho realizado previamente. Os alunos devem ser capazes de visualizar a tarefa no seu global, atribuindo-lhe significado.

As maiores dificuldades que encontrei relativamente a esta função estavam relacionadas com a correta aplicação dos feedbacks, que segundo Mesquita e Rosado (2009) são uma parte fundamental da instrução e que está intimamente ligada aos objetivos da aprendizagem. Após a demonstração da tarefa, a execução do aluno pressupõe um acompanhamento do professor para garantir uma maior eficácia da aprendizagem, o significado do feedback pedagógico é demonstrado por essa supervisão do professor, que evitará a origem de aprendizagens erradas (Januário. 1996).

O meu desafio não foi semelhante em todas as matérias mas, pela falta de conhecimento específico da técnica de determinada modalidade, no meu caso, o Voleibol, foi-me dificultada a tarefa de ministrar feedback's. Esta modalidade é dotada de pormenores técnicos que somente quem tem um conhecimento profundo da modalidade consegue transmitir aos alunos de uma forma clara e perceptível.

*“ (...) Ao longo da sessão denotei um grande progresso em termos da instrução da tarefa, bem como a emissão de feedback's. Contudo, a nível de perceção de erros e feedback's específicos da técnica ainda me são difíceis, num completo entendimento, de lecionar.” (Reflexão da aula nº 33)*

*“ (...) Ao longo das reflexões, tenho referido a falta de conhecimento sobre aspetos técnicos que me permitiria emitir um feedback mais individualizado e breve.” (Reflexão da aula nº 39)*

Reconheço que estudei bastante a modalidade para ser capaz de conseguir intervir mais especificamente na prática, para possibilitar um

crescimento dos alunos com maiores dificuldades mas, esse conhecimento não era o suficiente, tinha de transmitir um feedback curto, compreensível e prioritário, algo que também não foi de fácil entendimento. Se considerarmos que o feedback é definido pelo comportamento do professor em reação à prestação académica do aluno, com o objetivo de avaliar a sua prestação, de a descrever, de a prescrever ou de colocar questões ao aluno acerca da mesma (Januário, 1996). Confesso que somente aos poucos consegui perceber a melhor forma de auxiliar os discentes nesta modalidade, mas a verdade é que o consegui fazer e os resultados nos alunos foram bastante satisfatórios. Não se tornaram grandes praticantes, mas o facto de entenderem melhor esta modalidade, bem como as suas exigências técnicas e táticas, permitiram-me considerar que fui bem sucedido em diversos níveis. Estou mais crescido e experiente, com a capacidade de focalizar o que é importante e relevante nas diversas matérias de ensino. Cada vez mais perto daquele professor que quero ser. Um professor de excelência!

#### **4.1.2.1.4 A Avaliação como elemento primordial de uma preocupação desconcertante**

A avaliação surge como uma ação docente fundamental que tem de ser exercida em diferentes momentos ao longo de todo o ano letivo, ela faz parte de um conjunto de processos fundamentais para o exercício de uma ação docente eficaz e eficiente. Esta permite que o professor estabeleça metas alcançáveis e medidas de intervenção eficazes, ajustando o processo ensino/aprendizagem face às necessidades e capacidades dos alunos. Diante um tema tão importante e decisivo na nossa prestação, envolvi-me numa pesquisa bibliográfica que permite distinguir alguns tipos de avaliação com diferentes propósitos de ensino: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; e avaliação sumativa.

Embora a avaliação seja uma tarefa central do professor, esta apresentou alguns obstáculos que me levaram a mergulhar na procura de respostas. Para Ribeiro (1994) a avaliação diagnóstica não passa somente pela atribuição de um valor em detrimento da sua prestação inicial, para a

autora esta pretende verificar a posição do aluno em relação a determinada habilidade, com as aprendizagens anteriores a servirem de base no sentido de acautelar possíveis dificuldades ou até, resolver situações presentes. Esta Avaliação era então o momento em que os nossos esforços, professor e aluno, se iriam unir para garantir o sucesso no processo ensino/aprendizagem.

Mas é preciso também atribuir uma nota ou um valor a essa mesma prestação inicial.

Para mim, a avaliação diagnóstica apresentou-se como uma preocupação desconcertante pela dificuldade em atribuir um valor à prestação dos alunos num momento inicial numa determinada modalidade, pela medida de quantificação de um determinado desempenho. Quando deparado com o momento da sua aplicação surgiram dificuldades relacionadas com a quantidade de parâmetros a observar e o número de alunos a serem avaliados. A falta de experiência, ou inclusive, da capacidade de observação, levaram ao inevitável aparecimento de questões relacionadas com o cumprimento das minhas obrigações e deveres. Relembro as minhas avaliações diagnósticas iniciais, onde a insuficiente quantidade de dados e a sensação de observar os alunos sem conseguir retirar informação sobre o seu desempenho, criaram alguma insegurança e frustração no início do ano letivo.

**O que avaliar? Como avaliar?** Estas foram as primeiras questões aquando da preparação desta etapa. É aqui que nós, professores, detetamos o conhecimento que possuímos acerca da matéria alvo de ensino e do que deverá ser importante realçar e observar, o que me permitiu constatar que, para além de uma capacidade de observação apurada e rigorosa, o nosso próprio entendimento do ensino é posto em causa no momento da sua planificação. A escolha de exercícios que permitam avaliar os alunos e considerar estratégias de avaliação é um ponto “forte” desta função, que me levou a encontrar alguns inconvenientes e a provocar alterações no que estava planeado inicialmente. No seguinte parágrafo, retirado de uma reflexão referente a uma aula de avaliação diagnóstica, está um exemplo de uma alteração bem conseguida mas que rapidamente me levou a procurar incidir

mais nas preocupações intrínsecas a esta temática e a resolvê-las prontamente.

*“A ideia do exercício do passe, inicialmente, serviria de indicador para me auxiliar na avaliação diagnóstica desta modalidade. Contudo, a grandes distâncias, alguns alunos não possuíam o nível de força necessário para a sua realização. Acredito ter tido a capacidade de alterar rapidamente o exercício, encurtando a distância e aumentando o espaço entre as filas, o que proporcionou maior fluidez no exercício e o alcançar dos objetivos pretendidos.” (Reflexão da aula nº 11)*

Seguidamente, a falta de capacidade em observar tudo a que me propunha levou-me a julgar o próprio objetivo da avaliação. Por vezes, o tempo despendido para realizar esta função didática prolongava-se por 4 sessões, ocupando quase metade da Unidade Didática de certas modalidades. A ansiedade em realizar uma avaliação completa e rigorosa transportava-me para uma cadeia repetida de erros que demorei a perceber, relacionados com um correto posicionamento na aula e mesmo no método escolhido para avaliar. Foi aqui que encontrei a minha maior adversidade. Durante as primeiras aulas destinadas à avaliação eu selecionava um aluno e aguardava que ele realizasse o comportamento esperado, o que por vezes, em modalidades coletivas, não acontecia, gastando tempo necessário para a avaliação dos restantes alunos. Através de conversas com o Núcleo de estágio e com a professora cooperante, com a observação das aulas dos meus colegas e através de uma reflexão e investimento pessoal profundo, fui desenvolvendo esta capacidade avaliativa, melhorando a minha prestação ao longo das aulas, ultrapassando todos estes dilemas.

Na sequência da avaliação inicial, a avaliação formativa assume um importante papel no controlo e posterior orientação do processo ensino/aprendizagem. Segundo Arends (1995), este tipo de avaliação é feita antes ou durante a instrução e pretende informar o professor acerca dos conhecimentos e competências dos alunos para auxiliar no planeamento. Este

autor realça as preocupações de um plano estruturado que vá de encontro às necessidades dos alunos. Ribeiro (1994) refere-se a avaliação formativa como um método que pretende identificar onde se encontra o aluno numa determinada unidade, identificando dificuldades e providenciar soluções. O que nos remete para uma consciencialização obrigatória deste tipo de avaliação por parte dos professores, o que por vezes não acontece, devido ao carácter informal que esta pode assumir. No meu caso em particular optei por assumir esse tipo de avaliação formativa nas reflexões realizadas após a sessão, ponderando o nível e prestação dos alunos e que tipo de soluções lhes podiam ser apresentadas. A título de exemplo, o parágrafo seguinte, retirado de uma reflexão de uma aula, espelha o que foi referido anteriormente.

*“O meu método de ensino vai sendo descoberto e construído ao longo das vivências e experiências vividas durante o EP. Neste momento sei que a minha prioridade passa por educar os alunos, torná-los mais conscientes das diferentes habilidades bem como mostrar-lhes que são capazes de as realizar com sucesso. Dessa forma, as futuras aulas servirão como consolidação das diferentes habilidades e iniciação ao jogo de 3x3 para os alunos de nível de desempenho inferior, enquanto nos alunos de nível de desempenho superior, irei incidir nas corretas movimentações táticas que permitam atingir mais facilmente o objetivo, ganhar ponto.”* (Reflexão da aula nº 34)

A atribuição de níveis foi alvo de um grande trabalho de colaboração e de empreendimento. A elaboração de grelhas de avaliação final foi da responsabilidade de todos os elementos do Núcleo de estágio, embora as modalidades a avaliar pudessem ser distintas. A criação e divisão de parâmetros a serem avaliados e a atribuição de uma nota final foram motivo de muita reflexão.

As principais preocupações estavam relacionadas com o não querer ser injusto ou até mesmo não ser capaz de ser criterioso e capaz, esta função detém uma importância que os próprios alunos e os seus pais reconhecem, e a

forma como esta se processa tem efeito a longo prazo (Arends, 1995). São várias as variantes que temos de considerar enquanto EE bem como as estratégias eficazes necessárias para a realização das funções executivas de avaliação do aluno.

O que aconteceu diversas vezes foi que, pela grelha de avaliação final, a diferença entre alunos era bastante vincada, o que não correspondia à realidade. Será que esta nota vai fazer o Luís<sup>6</sup> melhorar? E se ele desmotivar e perder o interesse? Foram várias as perguntas que foram surgindo aquando do momento de atribuir uma nota final e um conhecimento da turma e dos seus elementos foi uma ferramenta importantíssima para o seu sucesso.

No momento de avaliar existe um assunto que devemos ter sempre presente que por vezes pode levar a diferentes conclusões. A subjetividade que caracteriza qualquer momento de avaliação é, por vezes, o motivo de classificações e apreciações tão díspares. Esta é também a causa da procura de um maior conhecimento e de estratégias de observação e registo que permitam eliminar qualquer tipo de dúvida no momento de avaliar os alunos. Arends (1995), quando nos fala da clareza dos objetivos a serem avaliados, refere que independentemente do tipo de classificação escolhido, ” (...) os procedimentos exatos devem ser escritos e comunicados com clareza aos alunos e aos pais. Retirar o mistério que envolve as notas é uma das formas que pode levar o aluno a realizar o trabalho que se espere que ele realize e que lhe permite ver alguma «justiça» no sistema de classificações” (pp. 248 e 249). Sempre fiz questão de realçar os diferentes “pesos” que cada parâmetro representava no momento de avaliação de cada modalidade, o que em alguns casos, denotou-se uma melhoria considerável e uma aplicação mais consentida.

Por outro lado, a avaliação sumativa não é apenas caracterizada por uma classificação final ou atribuição de uma nota. Na tentativa de nos clarificar, Ribeiro (1994) reforça essa mesma ideia, quando nos diz que este tipo de avaliação ajuíza o progresso que o aluno conseguiu no final de uma unidade de aprendizagens, onde é possível conferir resultados que já se encontravam

---

<sup>6</sup> Nome fictício

disponíveis por avaliações de forro formativo, e obter indicadores que permitam aprimorar o processo de ensino. Neste sentido, a nossa prestação enquanto docentes é também verificada e motivo para análise. Aqui, nós entendemos o que precisamos de manter ou modificar, caso os alunos não atinjam o patamar desejado.

Na realidade, não existiu, nem existe, uma fórmula certa para que me pudesse embebedar de conhecimento e me tornasse um especialista na observação e na avaliação, somente com um acompanhamento precioso da professora cooperante, através das reuniões e aconselhamento ao longo do ano, me foi dada alguma tranquilidade no momento de avaliar os discentes.

#### **4.1.2.2 A indisciplina e a desmotivação como problemáticas a suprimir – Auto reflexão do professor.**

*“ (...) as crianças precisam sim aderir a regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo.”*

La Taille (1996, p.9)

A turma que me possibilitou completar a minha formação e iniciar o meu caminho enquanto docente era dotada de alunos com capacidades notáveis, mas com tendência para detonar qualquer sessão, com um espírito contraditório e desmotivante. Não pretendo discorrer acerca das temáticas enunciadas no título de forma aprofundada, apenas desabafar alguns problemas ocorridos e, através de uma reflexão final, encarar essas sombras que ainda agora me perseguem.

Se por um lado a presença de alunos com menores capacidades a nível motor se revela um desafio, pela tentativa de aquisição de habilidades motoras e perceção das mesmas, por outro, os alunos com excelentes capacidades, mas que carecem de motivação e disciplina para se destacarem nas sessões e serem um exemplo para os colegas, é igualmente aliciante.

Ao longo de todo o ano deparei-me com situações de descontentamento e de conseqüente comportamento desviante por parte de alguns alunos, algumas situações levaram-me a ponderar tomar atitudes mais sérias que punham em causa a permanência dos mesmos nas aulas. Não pretendo descurar qualquer culpa ou responsabilidade pelas atitudes assumidas por alguns alunos, aliás, acredito que a motivação e a aprendizagem estão de mãos dadas, isto é, a motivação dos alunos pode conduzir ou estabelecer as condições necessárias a uma aprendizagem significativa, como as condições

de aprendizagem que o professor organiza e seleciona, podem levar a uma motivação ou desmotivação dos seus alunos.

Vários estudos submetem-nos para uma correlação entre a desmotivação e a indisciplina, em que um indivíduo que desmotive na realização de determinada habilidade ou tarefa motora, pela sua repetida execução, leva a atitudes menos próprias ou até comportamentos incorretos perante o professor e os colegas mas, antes de focalizar a minha atenção para aspetos decorrentes na sala de aula terei de pôr em causa vários motivos na tentativa de explicar o sucedido.

Entendo que a responsabilidade de dissipar qualquer tipo de comportamentos desviantes deve ser iniciada pela própria instituição. Esta terá de garantir regras que promovam a disciplina nos diversos espaços escolares e na própria relação professor/ aluno. Sampaio (1996, p. 12) afirma que a própria organização pedagógica da escola deverá ser *“a base essencial para prevenir problemas de indisciplina e de absentismo. Se a escola não é capaz de refletir sobre a forma como funciona, não pode gerar um clima propício a um bom trabalho escolar.”*. No entanto, não basta ter conhecimento das normas e regras, a sua aplicação e clarificação deve ser posta em prática. Como nos garante Veiga (1999), as regras específicas da escola e de cada disciplina ou sala de aula, poderão auxiliar ao seu cumprimento, pois o desconhecimento das mesmas representa um dos motivos pelos quais se atua de forma errada. Este autor diz-nos também que não basta informar acerca das regras, a coerência na sua aplicação é igualmente importante. Parando para pensar, a ESAG, escola onde tive a oportunidade de estagiar, contemplava regras e deveres que todos os intervenientes escolares deveriam ter em consideração. Os alunos eram lembrados com alguma frequência do seu cumprimento, bem como as regras específicas em cada sala de aula.

**Então onde poderia estar o problema? No professor? No aluno? Na sua relação?**

Aproximando a lente ao professor, fazendo zoom às suas principais características e comportamentos assumidos na sala de aula, reconhecemos que o modo como este conduz as suas aulas detém uma importância

primordial. Como nos diz Sampaio (1996, p. 15), durante *“todos os tempos surgiram professores que conduziam as aulas sem necessidade de recurso a grandes medidas de controlo disciplinar, pelo facto de reunirem boa capacidade e penetrância didáticas, com empatia e relacionamento adequado com os seus alunos. Ao lado destes docentes, outros houve e haverá que parecem incapazes de se impor e por isso as suas aulas rapidamente se transformam em rituais sádicos ou desordens sem fim. **Se há local onde os fatores pessoais tenham importância, certamente a sala de aula estará entre os primeiros**”*, seguindo este depoimento Fernandes (1990, p. 86) menciona a relevância do comportamento do professor e dos seus fatores pessoais, quando nos relata que o que é essencial em educação não é somente o que o educador diz ou faz. *“Nas aulas em que reina a indisciplina, esta é sinal evidente de que os alunos, para além do que veem e ouvem, se apercebem das fraquezas inconscientes do professor. A sua angústia e agressividade profundas são apreendidas com um vigor e rapidez impressionantes. Os alunos aprendem sinais não verbais, da mesma maneira que as crianças apreendem a inquietação e a depressão dos pais.”*. Por outro lado, Sampaio (1996) perspetiva a comunicação utilizada com os alunos a par com os comportamentos do professor, como um elemento essencial para manter um clima de aprendizagem favorável. *“A investigação tem demonstrado como o tipo de comunicação usado nos primeiros dias de aula é essencial para a criação de um clima favorável à aprendizagem. Por essa razão, as primeiras manifestações de indisciplina ou de provocação, usadas como teste à autoridade do professor, devem ser prontamente analisadas e resolvidas. Se o próprio professor tem um comportamento menos ético (por exemplo, insultando os alunos) é mais difícil obter a cooperação dos estudantes.”* (p. 17). Concordantemente com esta ideia, Veiga (1999) afirma que se o ambiente nas primeiras aulas for permissivo, a sua alteração pode ser mais difícil, garantindo que é *“preferível que, logo desde a primeira aula, os alunos entendam que tem de haver normas e que estas devem ser respeitadas, para que eles possam aprender.”* (p. 145). Relembrando toda a minha atuação durante o ano letivo, embora tenha realmente passado por dificuldades relacionadas com o controlo

da turma, sempre demonstrei confiança, conseguindo chegar a todos os alunos da turma com segurança através de um diálogo harmonioso e coerente. Ponderando sobre todos os alunos que foram protagonistas de episódios que causaram alguma inquietação ao longo do ano, destacam-se somente 2 alunos, o que me leva a considerar que, neste caso em particular, a atenção é voltada para estes.

Entretanto, após uma reflexão cuidada sobre as vivências experimentadas, acredito que o foco do problema tem origem, por um lado no distanciamento de capacidades para a disciplina de Educação Física, e por outro, pela falta de vontade evidenciada.

**Então volto as lentes desta problemática para os alunos.**

Desta forma, é necessário conseguir diferenciar bem os casos em que as condições apresentadas levaram à desmotivação e quando foi o aluno, por características intrínsecas, que provocou a desconcentração e incumprimento da aula.

Consideremos então o José Maria<sup>7</sup> como o aluno desmotivado e o Fábio Simões<sup>8</sup> como o aluno indisciplinado.

Orgulho-me de ter tentado encontrar os motivos que levaram os alunos a cometer erros e a serem indisciplinados. O conceito de indisciplina apresenta diferentes conotações, o que dificulta a especificação dos comportamentos que devem ser considerados indisciplinados (Jesus, 1996). Não pretendo categorizar os alunos, nem generalizar o caso ocorrido das minhas vivências como exemplo de como proceder perante determinadas situações. Nem enfatizar o conceito de indisciplina que, neste caso, foi situacional e não característico da personalidade do aluno.

Durante as aulas tentei sempre distribuir a atenção por todos os alunos, sem exceção, onde os reunia num espaço delimitado, para poder olhar nos olhos de cada um. Julgo que esse aspeto evitava comportamentos desviantes e problemáticos. Sampaio (1996) defende que a comunicação deverá ser

---

<sup>7</sup> Nome fictício

<sup>8</sup> Nome fictício

distribuída por todos os estudantes, e que a criação de regras que tornem essa comunicação alargada sejam privilegiadas.

O diálogo foi promovido no final das diferentes sessões para tentar descortinar o porquê de determinadas atitudes, na tentativa de me aproximar dos alunos em questão. Julgo que o problema do Fábio Simões passa do espectro escolar, atingindo a esfera familiar e pessoal. Os problemas e disfunção familiar podem estar incluídos neste domínio, em que o aluno, pelas tentativas falhadas, passa a não acreditar no seu sucesso e nas suas capacidades. Julgo que esse foi o principal motivo para que este aluno tenha passado por bastantes dificuldades. As conversas com a DT e com os restantes colegas de profissão permitiram-me tirar algumas ilações para chegar à conclusão acima referenciada. Na tentativa de encontrar algum apoio que me assevere alguma credibilidade, cito um excerto de Veiga (1999) que incide sobre as capacidades dos alunos e da importância de acreditar nas mesmas:

*“Caro leitor: cada vez me convenço mais que não basta a um aluno ter capacidades para aprender. Tão importante, ou mais, é acreditar nas capacidades e no esforço pessoal para obter sucesso. Muitos alunos não aprendem, não porque não tenham capacidades para aprender, mas porque alguém os convenceu de que não tinham capacidades para aprender. Muitos alunos abandonam a escola convencidos de que “não têm cabeça” para a escola, não porque não tinham capacidades, mas porque alguém os foi levando a verem-se como sujeitos sem valor. Muitos destes alunos, assim excluídos, vão engrossar a marginalidade social”* (p. 11). Tentei através de conversas informais captar a sua atenção e atribuir-lhe maiores responsabilidades, fazendo-o acreditar nas suas capacidades. A punição nunca foi uma solução plausível, acredito que assim iria “afastar” mais o aluno em vez de tentar que este assumisse os seus deveres enquanto estudante. Paraphraseando Jesus (1996, p, 23 e 24) *“A utilização de estratégias punitivas pode também levar a que os alunos desenvolvam atitudes de evitamento em relação ao professor (figura punitiva) ou à escola (contexto de punição)”*.

O aluno melhorou, foi notória a sua evolução na minha disciplina.

**Se tive alguma influência durante o processo?** Talvez! Estar sempre disponível para dar uma palavra amiga e não dar oportunidade aos alunos de se destacarem nas sessões pela negativa, motivando-os para a prática e para o que é correto, foram as estratégias utilizadas para evitar a indisciplina nas minhas aulas.

Temos ainda o caso do José Maria que me causou alguns embaraços, não ao nível da turma em geral, mas pela minha vontade de lhe dar uma nota superior e não o conseguir. Mais uma vez, as conversas informais no final das aulas, na tentativa de o consciencializar das suas capacidades, foram encaradas como prioridade. O próximo parágrafo, retirado de uma reflexão, espelha isso mesmo.

*“ (...) No entanto, consegui estabelecer algumas regras para o bom funcionamento das aulas que se seguem e tive a oportunidade de ter uma conversa com dois alunos em particular: José Maria e Manuel Durão<sup>9</sup>. Estes alunos são aqueles que poderão alcançar uma nota superior se alterarem os seus padrões de comportamento, tentei chamar a atenção da importância da média final e como esta disciplina os pode ajudar no futuro. Espero ter surtido algum efeito positivo nestes discentes e que no futuro estes melhorem a sua prestação. (...)”* (Reflexão da aula nº 52)

Embora o ensino seja um processo individualizado, não podemos cair no ridículo de lecionar de modo diferente para todos os alunos, neste caso em particular, a desmotivação provinha da sua capacidades superior em relação aos restantes colegas e pelas modalidades abordadas. De modo a situar toda esta problemática vou descrever um episódio decorrente do 2º período aquando da realização da modalidade de Voleibol. No seguimento da avaliação diagnóstica e na ausência do conhecimento total da capacidade dos alunos no jogo, decidi realizar jogo de 3x3 onde as equipas, após um período de tempo definido anteriormente, trocavam de opositores. Era a primeira aula de Voleibol

---

<sup>9</sup> Nome fictício

realizada no exterior. Como não tinha experiência em lecionar naquele local, cometi uma série de erros que, embora naturais, me causaram alguns problemas. Um aluno, durante um jogo, decidiu cruzar os braços e fez questão de dizer que não jogava contra determinada equipa, que queria jogar com outra que ainda não tinha tido a oportunidade de o fazer. Nesse momento congelei, foi aqui que percebi que nada sabia sobre como agir perante faltas de respeito tão graves que punham em causa o meu trabalho como professor e foi aí que investi ainda mais no planeamento cuidadoso de todas as variáveis do ensino por níveis, permitindo uma motivação acrescida e individualizada. No entanto, por vezes não era suficiente.

### **O que mais fazer quando apenas um aluno não está motivado para a prática?**

Não querendo parecer drástico, acredito que a motivação poderá surgir com pequenos estímulos durante as sessões, mas não é o suficiente. A falta de gosto pelas modalidades e falta de vontade de aprender levam a um beco sem saída. Como nos diz Veiga (1999), existem alunos que se portam de modo diferente com diferentes professores, que os conteúdos obrigatórios a serem lecionados não têm o mesmo valor para todos os alunos e que nem sempre os diferentes espaços de aula têm as condições necessárias e adequadas à aprendizagem. É com pesar que fico com uma sensação de incumprimento mas tenho de pensar no futuro e retirar o que poderá ser feito em situações futuras. Cada caso é um caso e essa especificidade terá de ser procurada e não deixada ao acaso.

No final do ano letivo, reuni os alunos todos e questionei-os acerca do mesmo. As respostas foram positivas e esses mesmos alunos tiveram comentários e reações que me fizeram sentir, naquele momento, o melhor professor e pessoa que podia ser. O José Maria só fez referência às modalidades que não gostou e que, mesmo assim, sentiu prazer na sua realização, enquanto o Fábio Simões se despediu de mim com um abraço, reflexo do trabalho realizado ao longo do ano.

#### 4.1.2.3 Ginástica, um "mundo" à parte

*“Com o auxílio da ginástica a criança pode aprender a educar seu corpo e condicioná-lo saudavelmente, tanto quanto, noções de respeito e compreensão das regras, tanto no convívio escolar quanto dentro do ambiente familiar.”*

Cruz et al (2008, p. 4)

Ao longo de todo este documento tenho apontado as principais lacunas e conquistas alcançadas ao longo deste ano letivo. Afinal, quem somos nós senão a soma das nossas vivências, das experiências que nos marcam positiva e negativamente? Se precedentemente não exerci qualquer tipo de distinção entre as experiências que mais me marcaram, neste caso, a Ginástica representou “um mundo” à parte pela transformação do comportamento dos alunos e do meu entendimento e modo de atuar nas aulas.

A Ginástica, de todas as modalidades que instruí durante o ano, simbolizou a disciplina que envolveu maior contacto físico entre professor e alunos e dos alunos entre si, onde as regras de segurança tiveram de ser cumpridas a 100% para que não houvesse surpresas desagradáveis e, porventura, a disciplina que suscitou menor interesse na maioria dos alunos. Quando me refiro a um maior contacto físico reporto-me para as ajudas e cooperação que tem de existir em qualquer aula desta modalidade, o que pode levantar alguns problemas sociais pela falta de à-vontade de alguns discentes.

A verdade é que a Ginástica sustenta uma formação base que permite um crescimento saudável aos alunos bem como a consciencialização do seu próprio corpo. Na escola, a realidade torna-se obscura em relação a esta, passando despercebida na vida escolar dos estudantes. Na minha também, até ser confrontado com a modalidade e ter que entender os principais benefícios da mesma, era um tabu, uma armadilha colocada propositadamente para me prejudicar.

Mas uma coisa de cada vez.

Inicialmente é importante demonstrar ou revelar a minha posição e principais medos em relação à Ginástica, antes do primeiro contacto.

**Será que consigo garantir a segurança dos alunos? Trabalho os diferentes elementos gímnicos por estações? E enquanto um aluno realiza um elemento o que fazem os outros?**

Todos estes assuntos foram debatidos com alguma ansiedade nas reuniões do Núcleo de estágio, onde a professora cooperante me tranquilizava e apenas sugeria que pensasse na melhor estratégia a utilizar e que, na prática, comprovaria realmente se tal estratégia era benéfica ou prejudicial ao bom desenvolvimento da sessão, incutindo uma prática repartida que me permitisse focalizar a atenção individualizada nos alunos.

Chegado o momento de enfrentar todos os receios, optei por elaborar uma aula onde metade da turma realizava os elementos pretendidos e a outra metade efetuava uma atividade extra, possibilitando-me uma intervenção mais particular na tentativa de enaltecer os alunos para uma prática continuada, de modo a conseguir avaliar o seu nível inicial. No seu término, dei por mim satisfeito e com problemas completamente distintos do que era previsto. Algumas conclusões conseguiram ser formuladas e estratégias definidas:

*“Pensando sobre toda a sessão, a gestão do tempo das tarefas torna-se um processo complexo pela existência de dois grupos a trabalhar em simultâneo, e pelo número de aulas disponíveis para a unidade didática da modalidade. Nas aulas que se seguem, ao invés de tentar exercitar vários elementos gímnicos, vou optar por dar mais tempo de execução para determinados elementos com atividades paralelas mais diversificadas e relacionadas com as restantes modalidades abordadas ao longo do 2º período. Deste modo, a minha atenção passará a ser mais dirigida e não uma tentativa de “empurrar” os conhecimentos aos discentes. Acredito que a ginástica de solo é uma modalidade que necessita de uma atenção redobrada do professor e de uma maior responsabilização dos alunos. (...) Como balanço final, quero deixar registado o à-vontade com que iniciei a modalidade. A minha capacidade de executar os elementos foi uma mais-valia para os alunos com maiores dificuldades. Acredito que as referências visuais*

*tornam-se um forte aliado para o professor. Os discentes perdem o medo de executar as atividades e de repetir caso não corra como esperado. Um desafio a superar reveste-se no aumento da confiança por parte dos alunos. Alguns apresentam muitas dificuldades na abordagem aos diferentes elementos não me permitindo ajudar aquando da sua execução. Por fim acho importante referir apenas que vejo nesta aula o fim de uma etapa e o início de uma outra completamente diferente onde o nível de dificuldade, pesquisa e aplicação aumenta. Penso ter agora um vasto caminho de constantes lições a percorrer, na procura de aulas educativas, lógicas, criativas e motivantes.” (Reflexão da aula nº 38)*

A gestão do tempo e do material assumia um cariz distinto até então, mas a minha forma de estar na aula levou a que tomasse o gosto por uma modalidade que até então era temida. O mundo da Ginástica estava “aberto” para que pudesse entrar e usufruir de todo o seu esplendor. Confesso que fiquei cheio de expectativas e de vontade de aprofundar o meu conhecimento acerca da modalidade mas faltavam-me meios para auxiliar os alunos. A minha incapacidade e desconhecimento da matéria conduziram a mais problemas:

*“Serei capaz de cumprir os objetivos a que me propus? Não estarei a ser ambicioso? (...) A modalidade de ginástica mantém-se o maior desafio deste 2º período letivo. Entristece-me constatar que não consegui realizar todas as avaliações pretendidas. Contudo, e em conversa com a professora cooperante, concluo que é preferível não apressar essa avaliação se isso puser em causa a credibilidade e rigor da mesma, bem como se a integridade física dos alunos se vir comprometida. Acredito que o sucesso das aulas passa por criação de rotinas que os alunos têm de ter automatizadas. Estes têm de ser capazes de ser autónomos e de perceber a importância da correta realização dos exercícios e compete-me a mim, como professor e exemplo, incutir esses princípios e ideais. As lacunas em relação ao*

*controle da turma estão a ser colmatadas aos poucos, e a presente aula comprova isso mesmo. Embora seja uma categoria que necessite ainda de alguma atenção, notei algumas melhorias no comportamento dos discentes. Contudo, não posso “adormecer” durante a sessão, todos os alunos são alvo de atenção e têm de se sentir observados para não se “perderem” em comportamentos desviantes. (...) Confesso que a ansiedade e preocupação em avaliar todos os elementos gímnicos fizeram com que o grupo que realizou a atividade extra fosse mais desprovido de atenção.*

*Referindo-me ao planeamento, surgiram diversas questões que precisavam de uma resposta imediata. Esta sessão forneceu-me as respostas ansiadas. Assim sendo, será preferível nas aulas que se seguem elaborar um menor número de exercícios com uma duração alargada. Deste modo, os alunos poderão exercitar e evoluir na modalidade. Todavia, e em conversa com a professora cooperante, estas preocupações irão dissipar-se quando as aulas tiverem um cariz distinto. **Mas como serei capaz de manter os alunos sempre motivados e empenhados nas diferentes tarefas?! É uma dúvida que espero ver solucionada ao longo desta experiência. Preciso de simular as aulas antecipadamente para tentar prever os problemas que poderão surgir. As estratégias e correções propostas pela professora cooperante e pelos colegas do núcleo de estágio ajudam-me nesta árdua tarefa. Todo este alarido em relação à modalidade poderá estar relacionado com más experiências no passado enquanto discente, mas considero estar no caminho correto para ter sucesso na mesma. (...)**”*  
(Reflexão da aula nº 40)

Todavia, embora todos estes problemas tenham estado presentes, percebi que os alunos tinham uma atitude completamente distinta das restantes modalidades.

Um dos grandes desafios que encontrei com a turma foi a falta de entreajuda e de cooperação, que se dissipou nesta modalidade onde previa

diversas e maiores complicações. Os alunos pareciam outros, estavam motivados, a ajudarem-se mutuamente no sentido de aprimorarem as suas capacidades.

Isto deve-se ao método utilizado ao longo das sessões, permitindo que estes criassem grupos e a sua própria sequência gímnica.

*“ (...) A organização da aula foi diferente do que tem sido habitual ao longo da Unidade Didática da modalidade em questão, os alunos tiveram a oportunidade de exercitarem a sua sequência gímnica e os elementos gímnicos que tem mais dificuldades. Para tal, foram dispostos diversos colchões ao longo do espaço disponível, onde assumi uma atitude dinâmica e interventiva, tentado corrigir os alunos, auxiliando-os em vários aspetos relacionados com a avaliação. Confesso que tinha algum receio que os alunos aproveitassem esta oportunidade para se distraírem e não fazerem o pretendido mas, aconteceu precisamente o contrário, estes mantiveram-se concentrados e solicitaram diversas vezes a minha ajuda com o intuito de melhorarem. Este tipo de organização sugere um maior esforço do professor, exigindo maior atenção e supervisão, pois as ajudas terão de ser novamente referidas e incitadas a serem realizadas com segurança. Contudo, é mais produtiva e acrescenta nos alunos algum sentido de entreaajuda e autonomia, características que precisam de ser trabalhadas nesta turma. **Será que este sistema poderia ser abordado no início da modalidade?** Honestamente, teria que responder que não, mas se é o melhor sistema de ensino que permite um crescimento exponencial da turma, confesso que acredito que sim.*

*“ (Reflexão nº 47)*

Todas as experiências que esta modalidade me proporcionou e o quanto cresci a lecioná-la, são realmente um marco deste ano letivo e uma das etapas mais importantes do EP.

*“ (...) esta aula permitiu-me descobrir diferentes “ângulos” de abordagem das técnicas de aprendizagem dos elementos gímnicos através de esquemas mentais e “descompartimentação” dos mesmos, o que considero ser, uma evolução enquanto docente. É muito gratificante ver a evolução dos alunos e observar as várias tentativas de alguns alunos a tentar se superarem, não há palavras que descrevam este sentimento de dever cumprido e de acrescentar algo mais à vida desses alunos.” (Reflexão da aula nº 47)*

*“ (...) Como balanço final, resta-me referir o quão surpreendente foi esta U.D. A modalidade que pensava que me iria apresentar maiores dificuldades, revelou-se uma boa surpresa pela facilidade que encontrei em motivar a maioria dos discentes na quantidade de informação que reuni ao longo da mesma e que me vai ajudar no futuro. A ajuda dos meus colegas e da professora cooperante, possibilitou-me crescer como professor na categoria da organização e disciplina. Espero conseguir evoluir mais nos tempos que se seguem.” (Reflexão da aula nº 50)*

### 4.1.3. A formação como aliada permanente da prática profissional

#### 4.1.3.1 A importância da reflexão na construção de uma identidade

*“Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de "sorte"; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência, sem resultar na autojustificação e no autodesprezo.”*

Perrenoud (2002, p. 17)

É inegável a importância que a formação inicial possui em nos atribuir os alicerces do conhecimento da matéria específica que pretendemos lecionar e por nos “dar” o empurrão necessário para ingressarmos no mundo de trabalho com toda a força e vontade. Proferindo Matos (2001, p. 231) *“A formação tem de ser um processo específico de apropriação e integração de conhecimentos, pois a futura actividade pedagógica vai exigir a escolha, a combinação e a sistematização, a estruturação adequada às exigências da actividade, dos conhecimentos que provêm das várias disciplinas científicas e inclusive de conhecimento de tipo diverso.”*. Contudo, não é o suficiente. Se nos mantivermos sempre no mesmo patamar, sem procurar novas fontes de conhecimento e não permanecermos atualizados, vamos chegar a um nível estacionário, sem progredir, a tentar enxergar num mundo de visões perfeitas. Na verdade, o mundo continua a girar e os conhecimentos evoluem a um ritmo estonteante.

Segundo Morgado (cit por. Simão, Flores et al. 2009) a formação inicial deve amparar os futuros professores na obtenção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências inerentes à tarefa educativa. Contudo, a formação contínua tem a seu cargo a função de juntar pensamento e a ação, formular e reformular a preparação dos professores, refletindo sobre as suas

práticas, de modo a encontrar novas formas de desenvolvimento do seu trabalho.

Deste modo, a formação contínua assume uma faceta obrigatória de crescimento e progressão na profissão. Como nos diz Trindade (1994, p. 6), “ (...) é não só necessário como imperativo que os principais obreiros da transmissão dos valores culturais e civilizacionais, no sentido amplo dos termos, mas também da formação das novas gerações para o futuro, num processo dinâmico e dialéctico – os professores tenham, eles próprios, possibilidade de intervirem nessa dinâmica, quer como agentes de transmissão, quer como agentes da inovação, criadores de autonomias.”. É urgente então a necessidade constante de os professores se manterem a par das inovações para renovar os seus conhecimentos e a própria concepção do ensino. O mesmo autor defende essa ideia, afirmando que o aprofundamento e atualização de conhecimentos nas várias áreas envolvidas no ensino são obrigatórios e que o “*desenvolvimento profissional, o desenvolvimento continuado da personalidade, a reflexão sobre os papéis sociais que desempenha, das relações que consegue estabelecer no seu contexto profissional e sobre a sua actividade profissional estrita, isto é, sobre as suas actividades de ensino, em sentido lato*” terão de ser amodernados continuamente (Trindade, 1994, p. 6). E para que tudo isto seja possível, a formação inicial terá de criar hábitos nos professores e dar-lhes ferramentas que lhes permitam investir no seu futuro.

O meu objetivo em analisar o contexto da formação de professores incide na minha necessidade em dar a perceber aos leitores qual o legado deixado ao longo da formação inicial e que vai ter uma importância primordial na formação contínua, permitindo atribuir um significado às experiências que surgirem ao longo do caminho.

Como nos diz Matos (1991), a formação do professor é uma aquisição de conhecimentos permanente e contínua, mas a autonomia, vontade e tendência para manter a exigência intrínseca da sua profissão tem de ser iniciada e construída na formação inicial. Assim sendo, “*é essencial que na formação inicial se lancem as bases para que se crie o hábito de se utilizar a*

*reflexão como uma ferramenta essencial, fundamental e central do processo de desenvolvimento e melhoria das práticas profissionais*". (Rodrigues, 2009, p. 14).

Para além do conhecimento académico que nos foi apresentado e das condições apropriadas para o seu entendimento e compreensão, o maior instrumento de conhecimento e crescimento profissional sustenta-se na capacidade de refletir, de ponderar o que foi feito e ter a capacidade de iniciar um processo mental que ponha em causa todas as nossas ações, na tentativa de as justificar e compreender. Desta forma, através da reflexão, enriquecemos o nosso repertório, a capacidade de identificar problemas é aprimorada, o que possibilita modificar a nossa atuação, se assim for necessário. Recorrendo às palavras de Silva (2009, p. 3), *"a partir da reflexão sobre o processo de ensino, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos, o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objectivos pretendidos com os seus alunos"*. Esta reflexão e renovação de conhecimentos são realizadas na prática e através dela. Citando o mesmo autor, *"considerando que o processo reflexivo se caracteriza por um vaivém permanente entre o que acontece e a sua compreensão, na procura do significado das experiências vividas, podemos inferir que, é através das práticas, que progressivamente se vai obtendo um maior entendimento das mesmas. Sendo que através desta nova compreensão pode emergir um conhecimento mais profundo sobre o que significa ser professor"*. (p. 26).

A qualidade das minhas reflexões e a sua evolução são prova disso mesmo. A capacidade de refletir no início do EP é distinta daquela que me define hoje. A cada aula que passava, as adversidades que encontrava eram relatadas e a minha atenção focava-se em receitar uma solução sobre os malefícios ocorridos na aula. Somente com algum empreendimento pessoal consegui entender o seu propósito, fui capaz de questionar a minha prática de ensino, as razões para determinada ação e as consequências da mesma. Conseguir pensar a longo prazo nas aulas que se seguiam e estabelecer ligações nos diferentes objetivos a alcançar. Está mais claro neste momento que não basta refletir para garantir uma aprendizagem, o próprio significado

que lhe atribuímos e o quanto somos capazes de nos dar à mesma é o sinónimo de qualidade e crescimento. Só assim podemos afirmar que somos professores reflexivos e capazes. Referindo Silva (2009), é fulcral entender que o simples refletir não é o suficiente, temos de ter sempre em consideração a natureza e qualidade da reflexão.

O EP foi repleto de momentos de reflexão, este permitiu-me errar e perceber o porquê de ter errado, de me sentir frustrado e menosprezado, de ter tomado as piores opções e de encontrar forças que nunca julguei ter para as superar. Mesmo agora, aquando da realização deste documento, reflito sobre o que se passou e o que poderia, ainda, ter sido diferente. Neste sentido, admito que todo este processo foi alvo de momentos reflexivos que foram aprimorados ao longo deste.

Assim, quando falamos de reflexão torna-se essencial enfatizar os seus diferentes níveis. Schön (1987) distingue 3 tipos e níveis de reflexão, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. À medida que definirei, de acordo com o autor, o que cada tipo de reflexão comporta, demonstrarei a sua importância contextualizando com a experiência vivida no EP.

**A reflexão na ação** decorre durante a ação, no confronto do professor com situações inesperadas e imprevistas. Segundo Schön (1992) esta reflexão acontece logo após que o evento ocorreu ou durante a mesma sem a interromper. Para este *“En una acción presente – un período de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos - nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”* (p, 37). A maior evolução no meu percurso enquanto EE ocorreu neste tipo de reflexão, a minha incapacidade de refletir prontamente sobre atitudes e comportamentos dos alunos era característico da minha atuação. Contudo, com o aumento da experiência profissional, esta capacidade de refletir na ação foi aperfeiçoada, conseguindo refletir sobre ela de uma forma mais eficaz. **A reflexão sobre a ação** acontece posteriormente à ação, onde o professor recua no tempo e analisa mentalmente o sucedido. Confesso que a

minha capacidade de refletir sobre o que tinha acontecido num momento prévio, embora não estando no mesmo nível que me encontro atualmente, era confortável. Assumindo desde cedo uma postura não descritiva, procurando encontrar soluções para os problemas encontrados. Por fim, a **reflexão sobre a reflexão na ação** baseia-se no modo como refletimos sobre o que aconteceu, ponderando as atitudes reflexivas e o significado conferido ao que ocorreu. Autores como Silva (2009) expressam a importância desta reflexão para o desenvolvimento profissional do professor, pois este assume uma atitude proactiva que auxilia as “*acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções*” (p. 29). Aqui senti evolução, senti-me a ponderar vários fatores relacionados com a aula e com os alunos, a ponderar as várias tarefas do professor para garantir uma linha orientadora de ação eficaz, garantindo a evolução dos mesmos.

O presente documento é um momento de reflexão sobre todo o meu percurso e a confirmação do meu desenvolvimento profissional, com base numa constante postura insatisfeita, que me caracteriza.

#### **4.1.3.2. As observações como ferramenta de percepção do erro e aprimoramento de capacidades**

Além da capacidade de refletir, que representa um dos principais instrumentos que o professor possui para promover melhorias na aprendizagem, as observações realizadas ao longo do EP permitiram-me vivenciar outros métodos de ensino, turmas com diferentes realidades, e de que modo a atitude do professor alteraria o processo ensino/aprendizagem. Estas observações representaram um enorme peso no meu crescimento profissional e permitiram-me exercitar esta capacidade até então adormecida. Para além disso, a minha capacidade de observar os alunos foi sendo melhorada ao longo do ano. Admito que, inicialmente, prendia-me a aspetos mais técnicos, do momento, sem pensar no panorama geral. A verdade é que a minha primeira observação foi mais direta, descritiva, onde apontei os principais erros e uma opinião de como os solucionar:

*“Como era um exercício novo acho natural a perda de tempo para a explicação do mesmo. Contudo, neste exercício, os alunos após desempenharem as tarefas a que eram propostos esperaram muito para tornar a exercitar, resultando em pouca densidade motora. Outro aspeto menos positivo refere-se aos critérios de êxito do exercício. Os alunos não executaram o exercício em passo caçado como era pretendido, mas sim a passo. Uma possível solução passaria pela criação de dois grupos. Um grupo realizava manutenção do volante sem movimento e a pares. Os alunos que compreenderam e realizaram o exercício com facilidade continuavam a exercitação do mesmo, num grupo distinto.” (Observação da aula nº 1)*

Embora não fosse nula, esta capacidade precisava de abranger outros aspetos, que somente com a minha experiência em observar me permitiram evoluir. Da primeira para a quinta observação, apesar de se tratar de

modalidades distintas, denota-se outro cuidado e referência a outras dimensões do professor:

*“Esta modalidade está revestida de cuidados extra que devem ser incluídos no planeamento para garantir a constante atenção do professor. Em função disso, e numa perspetiva pessoal, a lecionação dos elementos gímnicos mais complexos em simultâneo poderia ter sido evitada. A dificuldade da realização do elemento gímnico e as ajudas implícitas a ele torna-o um elemento complexo. O apoio facial invertido, se ensinado em simultâneo com um elemento de ligação, resultaria numa atenção mais direcionada do professor, pois os elementos de ligação não requerem cuidados redobrados. Enquanto os alunos não tiverem noção da importância de ajudar os colegas, pode ser prejudicial às futuras sessões, bem como à sua integridade física. Acredito que uma estratégia para que os discentes se mantenham concentrados e envolvidos na atividade, passa pela atribuição de responsabilidades. Informá-los que as ajudas e correções técnicas dos elementos têm um peso na avaliação final poderá mudar a sua atitude.”*  
(Observação da aula nº 5)

O simples facto de observarmos outros indivíduos a lecionar, leva a identificarmos situações que ocorrem nas nossas aulas e estratégias de intervenção que poderão também auxiliar nas mesmas, fazendo-me por vezes repensar a minha prática e aquilo que teria de fazer para a melhorar. Se por vezes os alunos cometessem algum tipo de comportamento desviante, observar a atitude do professor poderia ser uma ajuda imprescindível nas minhas aulas.

Torna-se claro que este aumento da apetência para observar não surgiu espontaneamente, foi fruto de um treino e de uma exercitação contínua. Aliás, julgo pertinente referir que qualquer capacidade que nos é solicitada ao longo do EP é alvo de aperfeiçoamento, por vezes inconscientemente e através da ajuda de outro tipo de observação – a nossa. “Sentir os olhos à minha volta”

impôs uma pressão inicial à qual não estava habituado. A constante presença da professora cooperante e, em certas alturas, dos meus colegas do Núcleo de estágio, levou-me a passar por algumas dificuldades. Confesso que inicialmente fui um pouco resistente a aceitar certas críticas, mas que aos poucos fui percebendo a importância destas observações e da sua pertinência. A transmissão ou propostas de aplicação de determinadas estratégias foram uma constante e uma mais-valia ao longo do ano letivo. As conversas que me eram possibilitadas no final das sessões representaram o momento mais formativo deste EP, a constante questionação e confronto de ideias levaram-me a experimentar diferentes situações e metodologias que me permitiram crescer e, juntamente com as observações, foram imprescindíveis para o que sou agora enquanto professor.

#### **4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

A função de professor na escola não se remete apenas ao desempenho de funções docentes. Esta ultrapassa a relação professor/aluno, o limite imposto pela sala de aula, é mais abrangente e, acima de tudo, necessária.

A participação em atividades não letivas é parte fundamental do crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal. Uma participação ativa na escola e tentar ser parte integrante da mesma foi um dos objetivos estabelecidos por mim nesta área, o que não se revelou uma tarefa fácil, pelos meus anseios e personalidade.

Durante todo o ano letivo estive envolvido em vários momentos de intervenção na escola, na organização e colaboração em atividades de enriquecimento curricular, como a própria participação nos conselhos de turma e reuniões de direção de turma, onde me foi dada a oportunidade de participar como igual, ignorando a minha condição de EE, assumindo o papel de professor de Educação Física, reuniões de grupo e participação em iniciativas da própria escola. Todas estas atividades proporcionaram um momento de enriquecimento pessoal gratificante e uma perceção global das tarefas que qualquer docente deverá assumir.

O Núcleo de estágio teve a oportunidade de conhecer a escola bem como alguns dos intervenientes escolares, como os funcionários e alguns professores, nesse momento prevíamos que a nossa integração no grupo de Educação Física ia ser facilitada pela amabilidade e boa vontade dos colegas que disponibilizaram a sua ajuda no que fosse necessário. A minha primeira impressão foi bastante satisfatória, bem como a primeira reunião de grupo em que estivemos presentes. Nesta, os colegas do grupo deram-nos voz para darmos as nossas opiniões acerca das modalidades a lecionar em cada período. Embora a nossa atuação fosse limitada pelo choque com a realidade escolar, foi um momento prazenteiro e uma antevisão do que me esperava durante o ano que se avizinhava.

Como seria de esperar, nem sempre me senti à-vontade, pelo meu desconhecimento acerca das formalidades e das tarefas que um professor

deve assumir. Confesso que as reuniões de departamento me provocaram um misto de emoções, em que a curiosidade e a incompreensão estiveram presentes. Contudo, as incertezas e a insegurança vão se desvanecendo à medida que vamos permanecendo na escola e desempenhando as funções que ela nos exige, tornando-nos mais autônomos e conscientes.

A soma de experiências e o acompanhamento próximo dos vários cargos possíveis a desempenhar na escola, possibilitaram o desenvolvimento profissional tão ambicionado por todos. Contudo, depende do trabalho e da respetiva importância que cada um atribui a esse desenvolvimento. Realço a necessidade do convívio com os colegas da escola como forma facilitadora do trabalho em grupo, da comunicação, da inclusão no seio escolar, e do entendimento das diferentes funções do professor. Admito que, embora tenha passado várias dificuldades, procurei sempre criar laços de amizade e de cordialidade entre os meus colegas do grupo de Educação Física, acho fundamental essa boa relação para a manutenção de um bom clima de trabalho e por me possibilitar uma aprendizagem extra pela partilha de experiências e de histórias. Recordo-me que sempre que entrava no gabinete me sentia mal, incomodado, como se estivesse a cometer alguma infração.

A primeira vez que senti que essa necessidade foi satisfeita no seu pleno, teve lugar nas reuniões de conselho e direção de turma. Aqui, a gratificação foi imensa, fui tratado como igual e era eu o professor e não o estagiário de Educação Física. Tudo isto é devido à professora cooperante, que sabendo da minha timidez e introversão me “empurrou”, obrigando-me a dar um passo em frente e não ter qualquer tipo de receio em falar, mostrando-me que era capaz. Revendo toda esta “aventura”, sinto que cumpri as expectativas e estou orgulhoso desse facto.

Sinto-me outro. Capaz de assumir todas as minhas responsabilidades e mais importante ainda, atribuir palavras aos meus pensamentos, dando-lhes voz e som, mostrando que o meu crescimento e desenvolvimento estão em progresso.

Juntamente com todas estas aprendizagens, e na busca de uma maior interação e gosto pela atividade física, o grupo disciplinar de Educação Física

elaborou um plano anual de atividades. Neste, estavam inseridas várias atividades de enriquecimento extracurricular, que pretendiam apurar o gosto pela atividade física e prática desportiva.

A partir desse momento começava a procura de um espaço onde o Núcleo de Educação Física pudesse intervir, assumindo papéis de organização e da respetiva concretização. Surge então a ideia de um Rastreio Visual. Uma novidade. Um sonho! Que iria ser conduzido por nós.

Salvaguado a nossa atuação e participação, por referir que, como já existia uma enorme variedade e riqueza das atividades já propostas no plano anual de atividades, o nosso Núcleo ajudou na organização de muitas delas e fomos incumbidos de diversas funções nessas mesmas atividades, onde interiorizamos o espírito de equipa educativa que o grupo e a Escola partilhavam, e demos um pouco de nós nas atividades que estariam, também, sob nosso cuidado.

#### **4.2.1. Panóplia de Atividades**

Foram várias as atividades que preencheram este EP. Atividades essas que aumentaram o repertório de vivências e experiências de quem nelas participou. Ao longo de todo o ano letivo, fomos solicitados para garantir o bom funcionamento de algumas atividades, das quais destaco o corta-mato e o Compal-Air 3x3, por terem sido as primeiras e por representarem a novidade e o contacto com outros alunos. Foi com orgulho e gratificação que me sentei na mesa de estatística ou até na simples demarcação do percurso que os alunos tinham que efetuar no corta-mato. Pude vivenciar em primeira mão os esforços que são precisos e a força de vontade que, os professores têm para proporcionar aos seus alunos todas essas condições de aprendizagens e de convívio, que muitas vezes são depreciadas, refletindo-se num número reduzido de inscrições para as mesmas. É preciso força e, acima de tudo, gosto pela atividade física para continuar a trabalhar e encontrar atividades nas quais os alunos possam ingressar e usufruir de momentos de instrução proveitosos. Pude constatar que o que estava em causa em cada ponto do

plano anual de atividades eram os alunos e não fazer boa figura frente à comissão educativa. São estas pequenas memórias que ficaram comigo e que me vão acompanhar ao longo do exercício desta profissão. Enquanto aluno não tinha presente esta realidade e são estes confrontos que nos separam cada vez mais da vertente do aluno e aproximar mais do mundo do professor.

Uma das atividades que mais me marcou e me aproximou mais de alguns alunos foi a de assumir a responsabilidade de, em conjunto com outros colegas, treinar as equipas de futsal masculino e feminino no torneio interconcelhio. Queria provar que conseguia ir em frente com o desafio lançado e, embora os objetivos deste torneio fossem o convívio e o enaltecimento do desporto, pretendia dar o gosto aos alunos de uma vitória, levando o nome da escola aos quadros de honra. Nos treinos, a admiração com a qual eles nos ouviam foi inesquecível. Na competição, tive a oportunidade de constatar a devoção que os diferentes profissionais envolvidos nesta atividade tinham, onde as finais foram efetuadas na “Nave”, um pavilhão situado na cidade, com uma natureza formal.

Foi realmente um momento de aprendizagem recíproco, onde lidei com diferentes alunos, com diferentes temperamentos, mas que me respeitavam e me chamavam de professor, deixando de lado o estatuto de estagiário. Conseguimos o primeiro lugar no futsal feminino e fomos às meias-finais no masculino: **Missão cumprida!**

Todas as atividades, umas com maior sucesso que outras, puderam contar com o máximo esforço e dedicação do Núcleo de estágio. Mais importante que o sucesso das mesmas, enquanto EE, foi o crescimento e a perceção da união que é precisa para levar a cabo todas as práticas pensadas. Os esforços no planeamento, organização e concretização são imensos, mas se a questão: “**todo este trabalho compensa?**” - surgir, a resposta imediata, com toda a certeza seria: “**Sem Dúvida!**”

#### **4.2.2. A importância e responsabilidade do Diretor de Turma**

Durante este ano, foi-me dada a possibilidade de frequentar reuniões de direção e de conselho de turma. Aqui, tive o privilégio de acompanhar em primeira mão o exercício das funções do DT.

Como aluno, nunca tive a verdadeira noção do que esta figura realmente significava no meu processo educativo, achando que as suas funções remetiam-se só à liderança do grupo de professores de determinada turma. Agora, como professor, revejo a importância que esse papel assume na realidade escolar, onde o aluno e o seu desenvolvimento assumem o foco central. Este, enquanto professor e DT, tem de garantir um desenvolvimento adequado do aluno, enquanto ser social e moral, avaliando o seu percurso de modo a proporcionar-lhe um ensino equilibrado. O DT representa um líder do processo educativo do aluno e tenta que as suas necessidades sejam cumpridas de acordo com aquilo que a sociedade considera o que deverá ser mais indicado, representando o elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, mais propriamente tentando entender o que se passa fora da escola de modo a garantir o sucesso dentro desta, unindo a comunidade familiar e a comunidade educativa, professores, alunos, seus pais e a sociedade que os abraça, em prol do sucesso educativo pois, mais uma vez, esse é o grande propósito da educação.

Entenda-se que isso é o que o DT deve ser, ninguém garante que é isso que acontece. O significado que cada um atribui às suas funções influencia tudo o resto, mas quero acreditar que todos os profissionais que tenham estes cargos os assumem com convicção e vontade. Esta função deverá ser valorizada por cada indivíduo que terá de a desempenhar, mas por vezes o “mal” começa pelo método de escolha dos seus intervenientes. Acredito que muitos problemas relacionados com a má direção de turma advêm da seleção de profissionais que não têm as características pessoais e pedagógicas para ficarem encarregados de tamanha responsabilidade, o que leva a que haja sentimentos de frustração e de despreocupação, não existindo uma preocupação com os alunos e com o seu sucesso.

No meu caso, a turma teve uma DT que transbordava entusiasmo pela sua profissão, que jogava com as peças que lhe eram disponibilizadas para que os alunos fossem bem-sucedidos a nível escolar e social. Como exemplo disso, numa reunião de direção de turma, esta expôs o caso de uma aluna que estava a ter dificuldades em casa porque a mãe estava com problemas de saúde, ficando abatida, com problemas sociais. Esta pediu para que os professores tivessem um cuidado extra e para conversar com a aluna de modo a que esta se abstraísse de tudo que se passava. São estas preocupações que mostram o cuidado que esta evidenciava.

Consegui constatar a dificuldade em realizar as funções do DT pela diversidade de tarefas que este comporta. O modo como este lidera as conversas, gere os assuntos e conduz as reuniões revela que a capacidade de comunicação e relação com os outros terá de estar muito vincada na sua personalidade. Felizmente, tive o prazer de conviver com uma DT dedicada que, sendo professora de Português, detinha o poder de comunicar. A sua relação com os alunos era próxima, tão próxima que estes declaravam os seus problemas, conseqüentemente discutidos nas respetivas reuniões. O investimento pessoal da professora era incrível, a compreensão dos problemas dos alunos era encarada como prioridade. Esta estabelecia estratégias de ensino e questionava-nos, professores da turma, acerca da sua coerência. Estas discussões permitiram-me retirar muita informação que influenciaria o modo como me dirigia aos alunos, até onde podia ir com eles. Quem tinha problemas em casa e quem realmente não pretendia ir mais longe por vontade própria.

Aprendi muito com esta profissional.

Aprendi que os alunos são realmente o alvo da nossa atuação, mas temos de firmar a nossa posição e mostrar que eles têm de nos respeitar se querem chegar mais longe, que por vezes precisamos de ser mais ríspidos para sermos notados, que os alunos não são tão frágeis quanto aparentam e que necessitam, por vezes, de um controlo mais apertado.

Descentralizando um pouco desta função singular da DT e reportando-me àquilo que foi uma vivência marcante enquanto parte integrante de um todo

conselho de turma, não posso deixar de assinalar os acontecimentos experimentados numa das reuniões, mais especificamente, na última reunião de atribuição de notas, onde fui exposto a situações desconhecidas e fortemente enriquecedoras. Pude constatar que afinal a escola e todas as suas burocracias e razões, envolvem decisões e escolhas que enquanto alunos e estudantes da faculdade não temos noção. Percecionar que para uma turma o voto de todos é mais forte do que o voto de apenas um, mesmo sendo esse um, o tutor da disciplina em questão, foi mais uma novidade que me fez refletir, pois deparei-me com o facto de, mesmo no final do ano, estar a aprender algo desconhecido. O conjunto de professores sugeriu que algumas das notas de alguns alunos fossem alteradas, pelo esforço que estes evidenciaram ao longo do ano. A nota de Educação Física foi uma delas. Todos os docentes perguntaram-me o porquê de ter atribuído tal nota e, perante a justificação, foram a votação alterando a respetiva nota.

Assim concluo que, sendo este ano um ano de extrema aprendizagem, ainda muito há para descobrir e aprender.

#### **4.2.3. Rastreio Visual – Uma iniciativa com sucesso**

Embora estivéssemos envolvidos numa série de atividades ao longo do ano letivo, gostaria de salientar uma que, devido a fatores diversos, se destacou pela importância e contributo na ESAG.

A necessidade de intervir na comunidade educativa levou o Núcleo de estágio a ponderar métodos para o fazer. Prontamente surge a temática da saúde, o incentivo que precisávamos para fazer algo de significativo. A possibilidade de fazer a diferença foi o mote que nos guiou ao longo de todo o processo de planeamento e consequente realização, onde a interação de todos permitiu que esse projeto fizesse realmente a diferença e indicasse aos alunos, professores e funcionários a melhor forma de tratarem a sua saúde visual. De seguida, vou esclarecer alguns pontos-chaves desta iniciativa com a apresentação de um relatório acerca da atividade.

Nos dias 07 e 08 de abril de 2011, a Escola Secundária Augusto Gomes efetuou uma série de atividades para toda a comunidade escolar. Estes dias

designaram-se por dias de encontro e visam proporcionar aos alunos uma vasta série de experiências novas, um leque variado de escolhas, onde os alunos têm a autonomia de selecionar qual querem frequentar.

O Núcleo de estágio da FADEUP organizou um rastreio visual nos dois dias de encontro, no qual pretendia diagnosticar qualquer tipo de problemas a nível visual, que depois de serem analisados por um especialista, iriam ser posteriormente encaminhados e consciencializados a procurar tratamento. Para tal, a Associação de Socorros Mútuos de São Mamede de Infesta disponibilizou uma das suas técnicas especializadas e uma máquina de diagnóstico e se mostrou muito prestável e pronta a resolver qualquer problema relacionada com a atividade. Este projeto faz parte da segunda Área de desempenho do EE – Participação na Escola.

Confesso que fiquei surpreso com a quantidade de alunos que aderiram a esta iniciativa, a sensibilização para estes temas, nas idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, nunca está muito presente. A preocupação com a saúde visual foi notória e surpreendente, pois centenas de alunos se sujeitaram a fazer o exame e revelaram algumas preocupações depois de saberem os resultados. De qualquer modo, só o facto de possibilitarmos esta atividade permitiu exercer, ainda que de uma forma indireta, uma influência bastante positiva a todos os professores, alunos e funcionários que realizaram o exame.

O trabalho de equipa do núcleo de estágio foi surpreendente e conseguimos conjugar outras atividades paralelas com os rastreios, nunca deixando a técnica na sala sozinha. Assumimos ao longo de todo o processo várias funções de foro organizativo, preenchendo boletins de informação que iriam ser reencaminhados a um técnico especializado.

Embora toda a atividade tenha sido um sucesso, existiram alguns pontos que demonstraram alguma falta de entendimento. A ficha que nós, professores estagiários e professora cooperante, tínhamos que preencher continha vários parâmetros com informação relativa aos dois olhos, no entanto, não tínhamos dados suficientes para responder às questões dos participantes, nem conseguíamos preencher todos os itens que estavam disponíveis.

Fiquei contente por termos sido inovadores no que diz respeito a iniciativas relacionadas com a escola e comunidade, o que mostra que pusemos bastante esforço e suor na realização destes rastreios, bem como bastantes preocupações para que tudo pudesse decorrer como planeado.

Acho que é de realçar a excelente prestação de todo o núcleo de Educação Física da FADEUP na realização deste projeto que foi ansiado pela professora cooperante e posto em prática por um conjunto de intervenientes, aos quais estamos muito agradecidos.

Para que exista uma ponte entre toda esta experiência e o meu percurso ao longo do ano e como este é um momento de partilha, onde dou a conhecer a todos um pouco do que significou este ano para mim, reporto-me para dias antes da “abertura” desta atividade. A realidade é que surgiram diversas dúvidas que me fizeram questionar a viabilidade do projeto. Apesar de tudo estar bem preparado, os alunos podiam não estar consciencializados o suficiente para entender o benefício da mesma.

Nas várias reuniões que marcaram a preparação da atividade, centramo-nos essencialmente em realizar algo de inovador, que realmente fizesse a diferença na vida de toda a comunidade, descurando um pouco a apazibilidade da mesma, isto é, algo marcante, onde o prazer na sua participação não era o tema central. Então é chegado o dia, os últimos retoques relacionados com a informação relativa ao local da realização do exame visual fizeram-se através de várias imagens sugestivas e até cativantes. Momentos antes de se “abrir a porta” para dar início ao primeiro dia de trabalho os alunos já faziam fila, ultrapassando qualquer expectativa criada por qualquer elemento do Núcleo. Foi bastante agradável poder contar com a presença da maioria da minha turma, o que significa que, nem que por simpatia ou curiosidade, foram participar numa atividade organizada por um grupo ao qual pertencia.

### **4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional**

Desenvolvimento profissional, o desenvolvimento que todos nós pudemos vivenciar durante este processo que foi o EP. **Idêntico?** Não me parece! O modo como cada um encara esta área vai definir muito o quanto se empenha na mesma, o cunho pessoal revela-se o mais importante, pois cabe a cada um lidar com este processo da forma que achar mais conveniente. Foram vários os momentos que me permitiram evoluir, que me permitiram desenvolver. De todos eles, escolho aqueles em que a reflexão assumiu o papel principal. Somente refletindo sobre as nossas práticas, pondo-as sempre em causa, é que vamos permitir que algo em nós prospere. Agarrando as boas práticas e repensar as más, abraçar as glórias e aprender com os erros, é o princípio que qualquer profissional deveria assumir. Faço desta uma verdade diária e o meu apoio para a prática da minha profissão.

#### **4.3.1. A reflexão como impulsionadora de um desenvolvimento exponencial**

Acho pertinente dedicar umas linhas deste documento à evolução mais evidente de todo o EP. Embora já tenha referido no ponto 4.1.3.1 a importância da reflexão, pretendo destacar a mesma e a sua evolução no contexto mais prático.

É bastante evidente uma separação entre as primeiras reflexões e aquelas que foram elaboradas num momento mais próximo da atualidade. Não pela extrema diferença de qualidade, mas sim pelo enriquecimento de palavras e pelo enriquecimento de conteúdo. Foi necessário um trabalho extra de minha parte na procura do melhor método de descrição, de escrita, de reflexão! Senti desde cedo uma dificuldade em transpor para o papel o que sentia, não por não o saber fazer, mas sim por não encontrar a melhor forma de fazê-lo. Pode parecer contraditório. No entanto, é real.

No final de cada sessão, precisava de estar sozinho e concentrado para elaborar um documento que representasse a minha vontade de mudar, de ir

mais longe. No próximo parágrafo vou expor um excerto de uma reflexão escrita no início do ano letivo:

*“Devido ao teor da sessão, sentia-me receoso quanto à reação e prestação dos alunos. Sendo uma aula puramente de resistência, estes poderiam desmotivar-se facilmente e desistir de realizar os exercícios. Porém, os alunos, apesar de algumas queixas, conseguiram enfrentar as suas limitações onde, em alguns deles, denotei um esforço acrescido de não desistir e querer acabar o que tinham começado. Acho também pertinente referir-me à organização dos grupos. Apesar de a sua formação ter sido aleatória, a minha expectativa era de que em cada grupo de trabalho existisse pelo menos um elemento cuja perseverança fosse maior, motivando o seu grupo a superar-se. Vivenciei ainda certas dificuldades em respeitar os tempos que tinha definido para cada exercício devido à exaustão visível nos alunos. Optei por reservar uns minutos entre cada exercício para que eles pudessem descansar enquanto conversavam comigo acerca das suas dificuldades e aspirações (...).” (Reflexão da aula nº3)*

Denota-se uma preocupação em entender o que está errado, o porquê de utilizar determinado exercício e as minhas principais dificuldades. Somente com o passar do tempo e com a exercitação desta capacidade, notei melhorias na construção destas provas escritas, impondo certas condições nas mesmas.

*“No exercício do quadrado, as bolas eram insuficientes para garantir a contínua exercitação dos discentes, e como é um exercício monótono, apesar de eficaz, alguns alunos perderam o interesse pelo mesmo. Uma possível solução, além do acréscimo de bolas, seria alterar a velocidade de realização bem como o tipo de passe através de estímulos auditivos. Assim, os alunos teriam de estar concentrados e empenhados na tarefa para a realizar com sucesso. Acredito que o jogo da progressão para o alvo teve sucesso, mas a organização do*

*espaço não foi a mais favorável. Deveria talvez criar os campos para o jogo em profundidade e não tanto em largura, assim, os alunos teriam de se movimentar mais para tentar atingir o alvo. Outro aspecto a salientar, foram os sinalizadores utilizados. Um dos principais problemas na iniciação ao remate trata-se da falta de direção do mesmo. Deste modo, uma utilização de sinalizadores mais baixos e em diferentes espaços fará sentido numa futura aula, para obrigar os alunos a direcionar a bola para mais perto do solo.” (Reflexão da aula nº 23)*

Já existia a preocupação em perspetivar o que teria de fazer no futuro. Além de mencionar os aspetos menos favoráveis das aulas, já começava a pensar nas soluções, a agilizar o meu pensamento na busca do melhor método para resolver problemáticas, à procura de novas metodologias ou estratégias de ensino. Porém, o simples refletir não chega, era preciso pôr em prática o que foi considerado e tornar a fazer outro exercício de reflexão, mantendo uma linha coerente de pensamento.

*“O Andebol caracteriza-se por ser um jogo de constante movimentação e uma frequência elevada de passes, mas o espaço não permitiu tais particularidades, tornando o jogo aborrecido e monótono. Refletindo sobre a minha atuação, considero ter feito um trabalho satisfatório, intervindo diversas vezes junto dos alunos com feedback’s individualizados. Todavia, uma falta de informação acerca de aspetos técnicos, como o remate em suspensão, prejudicou a minha prestação. Os exercícios decorreram de forma mais fluida e dinâmica, a tentativa do aumento de concentração em alguns exercícios funcionou muito bem chegando à conclusão que os discentes apresentam elevados índices de desconcentração.” (Reflexão da aula nº 24)*

Aqui está presente a tentativa de resolver as diferentes problemáticas com a constante preocupação em ser melhor e mais eficaz, para que os alunos

conseguissem tirar proveito do que era pretendido lecionar. Mesmo nas aulas em que apresentei maiores dificuldades, onde os alunos me trouxeram obstáculos que não soube contornar na altura, tentava retirar o que conseguia para me tornar um professor melhor.

*“Como balanço final, a aula não decorreu como planeado, as dificuldades organizacionais foram sentidas mas permitiram-me crescer na minha função de professor, obrigando-me a pensar em estratégias que possam manter os alunos envolvidos nas tarefas. Estes desviaram o seu comportamento pela natureza da aula, contudo, não tolerei faltas de respeito de alguns alunos chamando-os rapidamente à atenção. O clima da aula até ao jogo foi agradável e produtivo, onde, em todos os exercícios, foquei os aspetos técnicos mais importantes e fulcrais para o desenrolar da modalidade.”* (Reflexão da aula nº 30).

A reflexão sobre esses momentos e como poderiam ser solucionados passou a ser uma prioridade, nunca descurando a minha prática reflexiva.

A capacidade de refletir foi sendo apurada até conseguir chegar ao patamar pretendido. A tentativa de me conseguir suportar na reflexão sobre a reflexão na ação foi alcançada com algum trabalho mas permitiu-me constatar o quão importante é para um crescimento profissional ainda maior.

A novidade e a minha inexperiência foram aspetos decisivos para reflexões menos conseguidas no início do ano letivo, mas com o avançar do tempo já ponderava sobre o que deveria ser feito para estabelecer uma continuidade entre a última aula e a aula seguinte, seguindo até alcançar um patamar seguro, onde a ponderação sobre todos os aspetos relevantes sobre um processo de ensino/ aprendizagem harmonioso eram postas em causa, com o objetivo de ensinar e crescer enquanto profissional.

*“ (...) No 2º momento da aula troquei de espaço com a colega, tendo disponível somente o Mini Trampolim. Nesta fase da sessão passei por um dos piores momentos deste Estágio Pedagógico. A criação de uma*

*fila de 27 alunos incomodou-me, perturbou-me e levou-me para a necessidade de encontrar, mesmo que as condições não o permitam, atividades ou situações de aprendizagem paralelas para uma melhor aprendizagem dos discentes. A falta de concentração e atenção foram uma constante, onde tive de intervir e chamar a atenção de alguns discentes de um modo mais assertivo. Foi cansativo, preocupante e frustrante toda a situação criada. O meu modelo de ensino passa por ter a turma controlada e em constante movimento, de acordo com os objetivos planeados para a mesma com um envolvimento ativo dos alunos em todos os momentos da sessão. Não pretendo com isto criticar outros métodos de ensino mas este dia foi mais uma confirmação do tipo de professor que quero ser no futuro, alguém dedicado, ativo e acima de tudo prestável, a quem os alunos possam creditar alguma confiança e amizade.” (Reflexão da aula nº 59).*

### **4.3.2. A construção permanente de um ser profissional**

Embora a reflexão seja, no meu entender, um dos maiores instrumentos de que somos dotados para evoluir e construir uma identidade profissional, não é o único. Como referi no ponto 4.1.3, a formação contínua é muito importante e uma condição necessária ao acompanhamento das inovações contínuas que ocorrem na nossa área. Embora este ano fosse reservado para o EP, achei por bem continuar envolvido em atividades paralelas que me permitiram adquirir um maior conhecimento, que me será benéfico num futuro próximo.

Estou grato pela possibilidade de ter participado em algumas ações de formação relacionadas com várias modalidades, das quais já tinha conhecimento e vivências, organizadas pela escola onde estagiei. Apesar de a faculdade nos ter iniciado o contacto com a dança, julgo que não foi o suficiente, pela quantidade de tempo que tínhamos disponível para a sua aprendizagem. Assim, uma ação de formação acerca desta modalidade foi fundamental para que, numa fase inicial, possa estar mais à-vontade na sua lecionação. Por outro lado, frequentei diversas ações de formação acerca de modalidades pouco habituais na escola, como são exemplo o Basquetebol em cadeira de rodas e o Tag – rãguebi. Vi-me envolvido em várias atividades propostas por outros Núcleos de Estágio e por outras entidades fora da escola.

O mais curioso é que esta procura de ampliar o meu conhecimento surgiu devido ao EP. Todo este caminho que percorri desenvolveu-me o gosto pela contínua formação de saberes e conhecimentos. A minha construção enquanto ser profissional nunca irá estar terminada. A renovação de experiências não é mais uma obrigação, é um dever que faço de bom grado e do qual não me espero ver privado.

### 4.3.3. Violência psicológica parental exercida em contexto escolar

Movido pela minha necessidade em realizar uma pesquisa acerca de algum tema relacionado com a minha turma, deparei-me com alguns obstáculos ao longo do seu descobrimento. A falta de temas que me suscitassem um interesse imediato, ou que fossem de acordo com a minha vivência na escola era diminuta. Aliás, quando decidi pôr em marcha este processo, o 1º período já estava perto do seu término.

A tarefa de pesquisar ou utilizar instrumentos para a recolha de dados não se revelava um processo fácil, a busca por uma temática que me envolvesse foi incessante. Então, após pensar e repensar no que poderia ser feito, eis que o tema surge com surpresa. Estava a decorrer mais uma reunião intercalar do conselho de turma, em que a DT tinha a palavra. Esta conta dois episódios estranhos, caricatos, mas reveladores de uma realidade preocupante, envolvendo dois alunos da turma do 10º B, a minha turma. Passo a explicar.

Após a reunião intercalar, e em conversa com os restantes colegas, surgiu a história de um encarregado de educação que, numa reunião com a DT, lhe falava constantemente do seu filho, Artur Valente<sup>10</sup>. Situação caricata, visto não existir qualquer aluno com esse nome na turma. A dada altura, a DT confrontou-o com essa situação, ao que ele respondeu num tom menosprezante: *“Ah pois é, sou pai do Joaquim Valente<sup>11</sup>, mas... conhece o Artur?”*. O Joaquim já chegara, até, a desabafar, afirmando ser a “ovelha negra da família”. O Artur, pelos vistos, é o irmão que foi aluno daquela escola e que saiu com média de 20 valores. Este é um dos casos onde os encarregados de educação exercem uma pressão, direta ou indiretamente, que tem repercussões negativas no aproveitamento dos discentes.

Mas não fica por aqui.

Outro elemento da turma, após receber dois testes com notas razoáveis, chegou a casa e começou a chorar de forma desenfreada. A mãe, numa

---

<sup>10</sup> Nome fictício

<sup>11</sup> Nome fictício

reunião com a DT, foi questionada sobre esse facto. A verdade é que a mãe exigiu ao filho uma média de 17 valores (sem se preocupar se o aluno tinha competências para tal) e por isso ele, como não foi de encontro aos objetivos, reagira daquela forma. Este é um caso que leva as crianças e adolescentes a um estado de ansiedade tal que é prejudicial ao seu sucesso escolar, bem como ao seu desempenho físico-motor.

Deparo-me, assim, com dois casos distintos, mas dentro da mesma problemática. Por um lado, a negligência de um pai e por outro a demasiada exigência de uma mãe.

A pressão que os encarregados de educação exercem para a obtenção do sucesso escolar dos filhos pode ser uma situação ambígua. Por um lado, as excessivas expectativas dos pais podem incentivá-los a procurar obter bons resultados e ajudá-los a trabalhar para isso, por outro, poderá levar a uma situação de rutura e desorientação causada pelos nervos e ansiedade que põe em causa o seu aproveitamento na escola.

Estes casos levaram-me a refletir seriamente sobre a violência psicológica parental. A verdade é que, de uma forma consciente ou inconsciente, os pais exercem esse tipo de violência nos filhos, o que pode causar efeitos nefastos ao normal crescimento e desenvolvimento dos mesmos, como se veio a constatar. No entanto, a família e a escola são fontes importantes de informação, imprescindíveis no desenvolvimento físico e intelectual da criança, uma vez que acompanham a criança desde os primeiros anos de vida.

Alguns estudos têm sido realizados acerca da influência e importância da família no desempenho escolar das crianças, no entanto, o que se verifica é que este desempenho é construído com a envolvência da família e das funções recreativas e educativas da escola (Chechia & Andrade, 2005). Torna-se por isso importante conhecer e compreender esta envolvência, uma vez que esta pode ser negativa ou positiva. Neste sentido, surge a pressão que os encarregados de educação exercem sobre os filhos para a obtenção do sucesso escolar que, se por um lado, for uma pressão de presença ativa dos pais nas atividades escolares poderá levar à obtenção de resultados positivos,

por outro lado, poderá levar a criança a regredir. Em 2005, um estudo realizado por Maia e Williams acerca dos fatores de risco do desenvolvimento infantil destacam a violência psicológica como um desses fatores. A violência psicológica ocorre quando alguém é submetido a humilhações, ameaças e privadas a um nível emocional, podendo interferir e ter consequências em várias áreas do pensamento da criança (França, 2003 cit in Maia & Williams, 2005). São exemplos dessas consequências: Os pensamentos intrapessoais como o medo, a baixa autoestima e a ansiedade; A saúde emocional como dificuldades em controlar emoções e distúrbios alimentares; As habilidades sociais como a integração na sociedade, comportamentos de criminalidade e delinquência; A Saúde física como queixarem-se a um nível somático assim como haver déficit no crescimento (American Academy of pediatrics, 2002 cit in Maia & Williams, 2005). Relativamente aos fatores de risco associados à violência psicológica parental, podem evidenciar-se: *“habilidades parentais pobres, abuso de substâncias, depressão, tentativas de suicídio ou outros problemas psicológicos, baixa auto-estima, habilidades sociais pobres, pais autoritários, perda da empatia, stress social, violência doméstica e disfunção familiar”* (American Academy of pediatrics, 2002 cit in Maia e Williams, 2005, p. 94). Uma vez que a influência familiar no desempenho escolar dos filhos é um tema que tem sido alvo de estudos por parte de vários autores e sendo este um tema relacionado com a realidade da minha turma, pelo qual sinto bastante interesse, irei discorrer sobre ele.

Desta forma, irei proceder à colocação de questionários relacionados com a medição das relações parentais. Será outro instrumento que me vai permitir entender a relação dos alunos com os seus pais e enquadrá-la com o rendimento escolar da turma.

Se afeta os alunos, afeta, naturalmente, o seu desempenho nas aulas. Como é que um professor deve agir sabendo de tanta pressão? O que dizer ou fazer para que os alunos consigam dar o seu melhor? O professor deve falar diretamente com os encarregados de educação ou através dos discentes?

Este é um tema que cada vez mais está presente nas turmas cujos pais têm habilitações literárias elevadas e que pretendem que os filhos tenham o

mesmo sucesso, impondo, de igual modo, pressão nos professores. Sendo estagiário, toda esta situação foi nova e curiosa.

Nem todos conseguem atingir um patamar tão elevado como esperam. Cabe-nos a nós, Professores, manter expectativas elevadas, mas não as sobrevalorizar.

#### 4.3.1.1 Metodologia

Embora não considere uma amostra de 27 estudantes significativa, pretendo com este questionário apurar se as práticas parentais, nomeadamente o estilo parental (Autoritário, Autoritativo e Permissivo) estão relacionados com a ansiedade social dos diferentes elementos da turma, comparando ainda com a habilitação académicas dos seus progenitores.

Foi utilizado um questionário de medição das relações parentais, neste caso do estilo parental, e um questionário de averiguação do nível de ansiedade social dos alunos.

Para tal foi utilizado o Parental Authoritative Questionnaire (PAQ; Buri, 1991). Este procura avaliar os conceitos de Diana Baumrind (1966), referentes aos estilos parentais autoritário, autoritativo e permissivo. Segundo a autora, cada estilo parental assenta em diferentes modos de agir com os seus filhos, permitindo-lhes diferentes tipos de comportamentos e sentimentos. De um modo breve, o **estilo parental autoritário** tenta moldar, controlar e avaliar as atitudes e comportamentos da criança de acordo com uma conduta padronizada de comportamentos pré definidos, normalmente formulados por uma autoridade superior. Os pais valorizam a obediência como uma virtude e favorecem a punição. Eles acreditam que devem manter a criança no seu lugar, restringindo a sua autonomia e estabelecem tarefas caseiras para incutirem o respeito pelo trabalho. Não encorajam a criança a ter a palavra, acreditando que esta deve aceitar tudo o que se diz. Os pais **permissivos** tentam comportar-se de um modo não punitivo, aceitador e afirmativo aos impulsos, desejos e ações da criança. Estes consultam a criança acerca da política de decisões e dão explicações das regras da família. Os pais

apresentam-se como um recurso para a criança utilizar consoante a sua necessidade, permitindo que esta regule as suas atividades o quanto possível, evitando exercícios de controlo e não a encoraja a obedecer a padrões definidos externamente. Por fim, os **pais autoritativos** tentam direcionar as atividades das crianças de um modo racional. Estes encorajam o diálogo, partilham com a criança as suas políticas familiares e solicitam que esta diga as suas objeções quando esta as rejeita. Tanto a autonomia como a disciplina são valorizadas. Eles reforçam a sua perspetiva como adultos, mas reconhecem os interesses individuais da criança, bem como os seus comportamentos especiais. Os pais autoritativos percebem as qualidades presentes nas crianças, mas estabelecem também padrões para futuras situações.<sup>12</sup>

Os sujeitos respondem no PAQ a 30 situações hipotéticas referentes às estratégias educacionais utilizadas pelos pais. O questionário é formado por três subescalas, cada uma delas com 10 itens, dispostos aleatoriamente, sendo que cada uma das escalas se refere aos três diferentes estilos parentais – autoritário (itens 2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26, 29), autoritativo (itens 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27, 30) e permissivo (itens 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28). Foi pedido aos alunos que respondessem tendo em consideração o comportamento conjunto dos seus pais (pai e mãe). As respostas são dadas com base numa escala de Likert de 6 pontos (desde 1 = “Discordo Totalmente” a 6 = “Concordo Totalmente”).

Para medir o nível de ansiedade social, foi utilizado um questionário, traduzido por Pinto-Gouveia, o Fear of Negative Evaluation (FNE). Deste modo, é possível ter uma visão global da ansiedade social de cada um dos alunos e de como essa ansiedade afeta a sua forma de pensar. O FNE é constituído por 30 itens e foi respondido numa escala tipo Likert de 5 pontos (ex. desde 1 = “Descreve de um modo nada característico a minha maneira de ser) a 5 = “Descreve de um modo muitíssimo característico a minha maneira de ser”).

Reforço mais uma vez que não se trata de uma investigação, mas sim a resolução de uma curiosidade que quero ver satisfeita e proporcionar mais um

---

<sup>12</sup> Retirado do endereço [http://www.devpsy.org/teaching/parent/baumrind\\_styles.html](http://www.devpsy.org/teaching/parent/baumrind_styles.html).

momento de formação, aumentando o conhecimento da turma que teve o prazer de lecionar.

#### 4.3.1.2. Resultados Obtidos

Inicialmente dividi os alunos em 3 níveis de ansiedade social, em que no 2º nível separei em menos ansiosos e mais ansiosos, como está representado no seguinte quadro.

Ansiedade Social	Não Ansiosos	Moderadamente Ansiosos		Ansiosos	Total Indivíduos
		Menos ansiosos	Mais ansiosos		
FNE	1	5	15	6	27

Quadro 1. Distribuição dos participantes por níveis de ansiedade

Com base nos grupos criados, fiz uma análise descritiva comparando o género, as habilitações académicas dos pais e a relação com os mesmos de acordo com o nível de ansiedade dos alunos.

Como podemos observar no gráfico seguinte, não existem diferenças significativas de género em relação aos níveis de ansiedade.

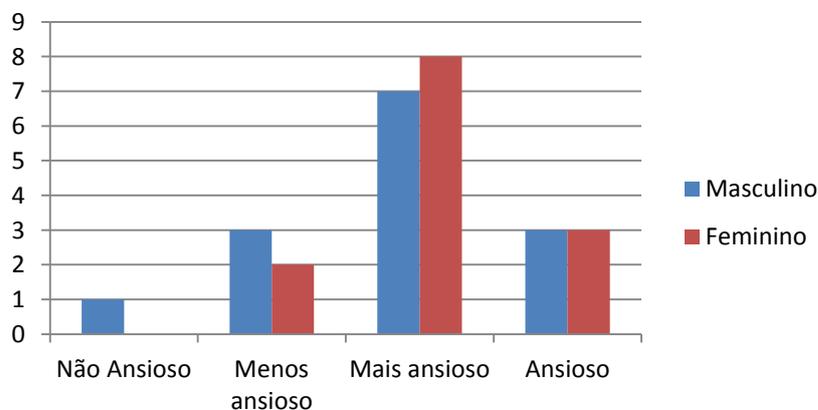


Gráfico 1. Diferenças de Género

A habilitação académica dos progenitores foi alvo de atenção, pela possível relação com os níveis de ansiedade social dos alunos. Nos gráficos seguintes estão expostos os resultados comparados com os níveis de ansiedade.

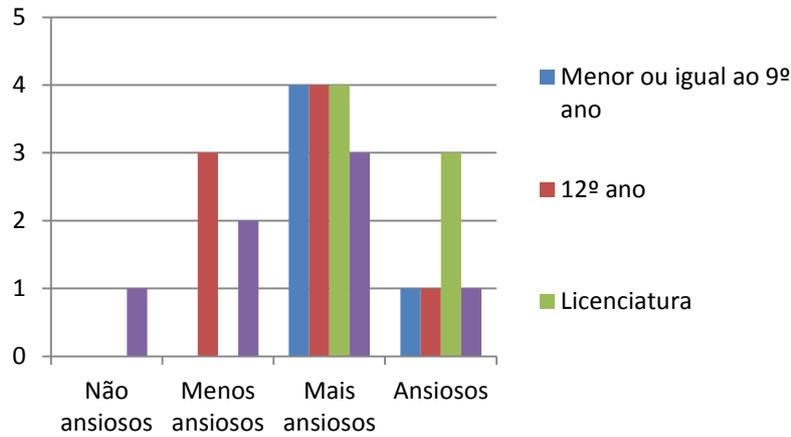


Gráfico 2. Habilitação académica da Mãe

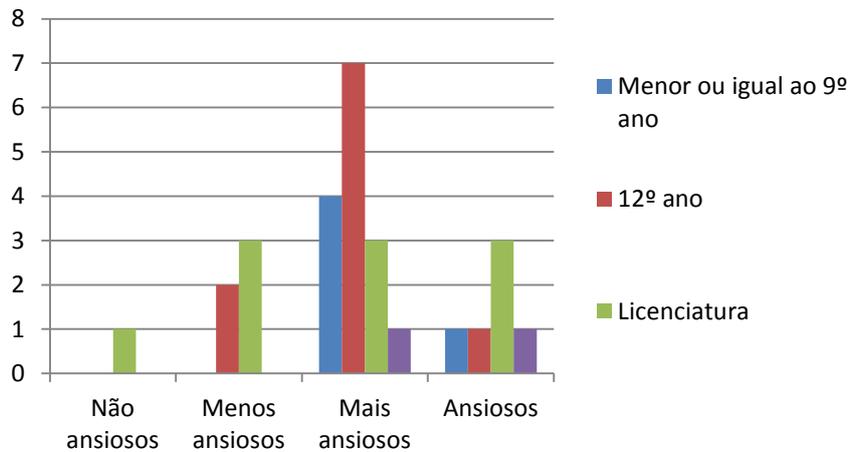


Gráfico 3. Habilitação académica do Pai

Pela limitação da amostra é impossível retirar conclusões válidas acerca da relação entre o nível de escolaridade dos progenitores e o nível de ansiedade dos alunos. Contudo, é notória uma pequena relação entre os progenitores com licenciatura e os níveis de ansiedade mais elevados.

Nesta pequena análise interessa apenas confrontar os resultados que envolvam algum tipo de ansiedade, neste sentido o estado não ansioso foi omitido, e conseqüentemente um indivíduo foi posto de parte. Com base nos grupos criados, 3 níveis de ansiedade social, procurei analisar a existência de diferenças quanto à forma como os alunos avaliaram os estilos parentais. Para isso efetuei análises de variância simples (One-Way ANOVA), através das quais me foi permitido compreender se existem ou não diferenças significativas entre os grupos.

Nesta fase da análise pude constatar que não existem diferenças significativas entre os níveis de ansiedade e os diferentes estilos parentais. Confrontado com este fato optei por selecionar uma questão de cada estilo e, sempre que o teste ANOVA revelou diferenças significativas, utilizei o teste POST-HOC Tukey para verificar quais os grupos que apresentam tais diferenças.

No quadro seguinte estão expostos os resultados referentes às respostas dadas pelos indivíduos à questão nº 18: “Os meus pais são as únicas pessoas importantes na minha vida” (Autoritário).

		Média	p <sup>13</sup>
Resposta em relação ao pai	Moderadamente ansioso (-)	3.67	1.00 <sup>a</sup>
	Moderadamente ansioso (+)	2.47	0.029 <sup>b</sup>
	Ansioso	1.83	0.501 <sup>c</sup>
Resposta em relação à mãe	Moderadamente ansioso (-)	3.67	1.00 <sup>a</sup>
	Moderadamente ansioso (+)	2.47	0.029 <sup>b</sup>
	Ansioso	1.83	0.501 <sup>c</sup>

Quadro 2. Resultados das respostas em estudo, questão nº 18, em função do nível de ansiedade.

<sup>13</sup> Nível de Significância Teste de Tukey; <sup>a</sup> Diferença entre “Moderadamente ansioso (-)” e “Moderadamente ansioso (+)”; <sup>b</sup> Diferença “Moderadamente ansioso (-)” e “Ansioso”; <sup>c</sup> Diferença “Moderadamente ansioso (+)” e “Ansioso”

Com base no quadro apresentado, a única diferença significativa encontra-se na resposta dada pelos indivíduos moderadamente ansiosos (-) em relação à resposta dada pelos indivíduos ansiosos, por ambos pais, existindo uma maior concordância nas respostas pelos indivíduos menos ansiosos.

De seguida encontramos os resultados referentes às respostas dadas pelos alunos à questão nº 21: “Faço tudo para agradar aos meus pais” (Permissivo).

		Média	p <sup>14</sup>
Resposta em relação ao pai	Moderadamente ansioso (-)	4.33	1.54 <sup>a</sup>
	Moderadamente ansioso (+)	3.27	0.870 <sup>b</sup>
	Ansioso	4.67	0.047 <sup>c</sup>
Resposta em relação à mãe	Moderadamente ansioso (-)	4.17	3.11 <sup>a</sup>
	Moderadamente ansioso (+)	3.27	0.889 <sup>b</sup>
	Ansioso	4.50	0.122 <sup>c</sup>

Quadro 3. Resultados das respostas em estudo, questão nº 21, em função do nível de ansiedade

O quadro nº 3 apresenta diferenças nas respostas dadas em relação ao pai e à mãe, onde no primeiro caso (pai), a diferença torna-se significativa nas respostas dadas pelos indivíduos moderadamente ansiosos (+) e das respostas dadas pelos indivíduos ansiosos, com um nível de significância de 0.047. Os indivíduos ansiosos responderam com uma maior concordância, afirmando que fazem de tudo para agradar o pai.

<sup>14</sup> Nível de Significância Teste de Tukey; <sup>a</sup> Diferença entre “Moderadamente ansioso (-)” e “Moderadamente ansioso (+)”; <sup>b</sup> Diferença “Moderadamente ansioso (-)” e “Ansioso”; <sup>c</sup> Diferença “Moderadamente ansioso (+)” e “Ansioso”

A última questão alvo de análise é a questão nº 30: “Eu e os meus pais temos uma relação de confiança” (Autoritativo). De seguida encontra-se um quadro com os resultados das respostas dos indivíduos.

		Média	p <sup>15</sup>
Resposta em relação ao pai	Moderadamente ansioso (-)	5.17	0.919 <sup>a</sup>
	Moderadamente ansioso (+)	4.93	0.887 <sup>b</sup>
	Ansioso	4.83	0.985 <sup>c</sup>
Resposta em relação à mãe	Moderadamente ansioso (-)	4.50	0.575 <sup>a</sup>
	Moderadamente ansioso (+)	5.13	0.649 <sup>b</sup>
	Ansioso	5.17	0.998 <sup>c</sup>

Quadro 4. Resultados das respostas em estudo, questão nº 30, em função do nível de ansiedade.

Neste caso em particular não se verificaram quaisquer diferenças consideráveis entre as respostas dos indivíduos de todos os níveis de ansiedade. Em que os indivíduos de todos os níveis afirmaram ter uma relação de confiança com os seus progenitores, em que a concordância aumenta com o nível de ansiedade dos inquiridos.

É importante registar que esta análise não pode, nem é o seu objetivo, ser extrapolada para outras populações pelas limitações do mesmo. Esta pesquisa foi levada a cabo para satisfazer uma necessidade de conhecer melhor a realidade da minha turma e uma ferramenta de trabalho importante para os desafios que se avizinham.

Fazendo um balanço final do esforço e tempo despendidos na análise dos dados encontrei diversas limitações, tais como: o número de inquiridos e o tipo de questionário utilizado. Poderia ter aumentado o público-alvo para as

<sup>15</sup> Nível de Significância Teste de *Tukey*; <sup>a</sup> Diferença entre “Moderadamente ansioso (-)” e “Moderadamente ansioso (+)”; <sup>b</sup> Diferença “Moderadamente ansioso (-)” e “Ansioso”; <sup>c</sup> Diferença “Moderadamente ansioso (+)” e “Ansioso”

turmas do núcleo ou até para uma percentagem razoável da escola, dessa forma, o conhecimento dos estudantes era alargado e representava mais uma parte da caracterização da mesma. Outro tipo de questionário para avaliar outros fatores que não só o estilo parental, de foro psicológico e comportamental podiam ter sido utilizados, assim a informação era mais variada e a análise seria mais detalhada.

## **5. Conclusão e perspectivas para o futuro**



## 5. Conclusões e Perspetivas para o Futuro

Como concluir um documento que representa o final de um caminho tão longo, trabalhoso e difícil, e que em simultâneo possibilitou um crescimento exponencial de capacidades, habilidades e competências? É indiscutível a importância que a realização deste trabalho teve na minha perceção e entendimento do que é necessário fazer, e ser, para que a profissão da docência ganhe outro fulgor e importância.

Admito que inicialmente não entendi os benefícios que este trabalho me poderia proporcionar mas, durante a sua realização, vi-me envolvido num momento de reflexão contínuo, lembrando e questionando todos os acontecimentos, o que acredito, sem qualquer dúvida, que revelou ser o último trunfo da minha formação.

É curioso rever as expectativas iniciais e entender de que modo estas foram elucidadas, e de que forma me permitiram estabelecer metas que me orgulho em ver cumpridas, sendo substituídas por outras, futuras, repletas de entusiasmo, com o seu projeto de resolução ainda por descobrir.

Nem acredito que chegou ao fim, que acabou, que os sacrifícios e lutas deram frutos. A sensação de mudança, de deixar os intervenientes deste meu início de profissão sem saber o que virá, deixa-me inseguro. Simplesmente conto com os ensinamentos adquiridos ao longo do ano e do que essa convivência me possibilitou aprender, criando bases que vão ser imprescindíveis no futuro. Por outro lado, sei que não estagnei, que não sei tudo que necessito saber para adquirir a competência profissional que todos almejamos. **Se tenho saudades?** Tenho! Mas aprendi a ser ambicioso e que a mudança poderá ser benéfica e produtiva. Estou preparado para construir essa competência. Quero essa competência como se de uma parte de mim se tratasse. **E não será parte de mim?** Acredito que sim! E como tal vou trabalhar para que o consiga conquistar, nunca esquecendo os protagonistas neste enredo que é o ensino – os alunos. Uma verdade irrefutável que me foi mostrada e esclarecida, foi a de que eles têm de ser o motivo pelo qual tudo é

realizado e que se não houver melhorias e impacto positivo, algo terá de ser refletido, modificado e posto novamente à prova.

Todas as concepções alcançadas foram sendo reformuladas ao longo deste ano letivo, é essa a importância primordial do EP. A capacidade de refletir, de agir, de repensar as minhas ações não foram de todo uma dádiva. As reuniões com o núcleo de estágio, as observações e as diferentes práticas de ensino permitiram-me desenvolver as ferramentas necessárias ao crescimento pessoal e profissional que me caracteriza. O quanto falhei, o quanto fui inocente e quantas batalhas perdi. Contudo, vencer a “guerra” era o principal objetivo e orgulho-me a dizer que não desisti. Nunca vou desistir. Problemas com desmotivação, indisciplina, métodos de ensino, postura e colocação na sala de aula, todos eles foram “pedras no meu sapato” que me dificultavam a caminhada. **Parar?** Nunca! Experimentar outro calçado ou até andar descalço até destronar os dissabores da derrota, até encontrar o caminho da vitória.

Quem diria que no momento que pisei a ESAG, os meus objetivos fossem alterados e que as aprendizagens iriam ser tantas. A verdade é que não penso com certeza que aprendi tudo o que tinha para aprender, mas as bases e os alicerces para continuar a fazê-lo permaneceram e não vão desmoronar até terem sido repletas de informação e conhecimento útil e desejado.

Venha o futuro! Espero-o com curiosidade, medo e ansiedade. Esse é desconhecido, imprevisto, conto apenas com o que sei e com a pessoa que me tornei. Quero fazer a diferença. Espero assim o fazer.

## **Referências Bibliográficas**



**Referências Bibliográficas**

A Lição de Salazar. Consult em 22 de julho de 2011, disponível em <http://www.esfcastro.pt:8079/users/franciscosilva/salazar.html>

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. v. 1. Porto: Porto Editora, 2001. p. 21-31. Consult. 25 de julho 2011, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

ALARCÃO, Isabel; FREITAS, Cândido Varela de; PONTE, João Pedro da; ALARCÃO, Jorge & TAVARES, Maria José Ferro (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP. Consult. Em 25 de julho 2011, disponível em <http://correio.cc.ul/~jponte>).

ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. 1º Ed. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

BAUMRIND, Diana (1966). Consult. 30 de julho 2011, disponível em [http://www.devpsy.org/teaching/parent/baumrind\\_styles.html](http://www.devpsy.org/teaching/parent/baumrind_styles.html).

BENTO, J. (2008). *Da Coragem, Do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto- Retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física

BENTO, Jorge Olímpio. *Formação de mestres e doutores: Exigências e competências*. Rev. Port. Cien. Desp., abr. 2008, vol.8, no.1, p.169-183

CHECHIA, V. A. & ANDRADE, A. S. (2005). *O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar*. Estudos de psicologia, 10 (3), 431-440.

CRUZ et al (2008). *Ginástica no ambiente escolar*. Consult em 28 de Julho de 2011, disponível em

<http://www.docstoc.com/docs/20473875/GIN%C3%81STICA-NO-AMBIENTE-ESCOLAR>.

CUNHA, A. C. (2008). *Ser Professor- Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

FERNANDES, E. (1990). *Psicopedagogia e psicanálise da educação: Para uma pedagogia humanista*. Aveiro, Livraria Estante Editora.

FRIAS, C. A. d. S. (2009). SER LÍDER EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO. Porto, Carla Frias. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

GAMA, S. (1999). *Pelo sonho é que vamos*. 3º Ed. Lisboa: Ática

JANUÁRIO, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra, Livraria Almedina.

JANUARIO, Nuno, ROSADO, António e MESQUITA, Isabel. *Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física*. *Rev. Port. Cien. Desp.*, out. 2006, vol.6, no.3, p.294-304.

JESUS, S. N. d. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa, Edições ASA.

LA TAILLE, Y. (1994) *Autoridade e Limite*. **Jornal da Escola da Vida**. Brasil: São Paulo.

MAIA, J. M. D. & WILLIAMS, L. C. A. (2005). *Factores de risco e de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área*. *Temas em psicologia*, 13 (2), 91-103.

MATOS, Z. (1991). *Questões do conhecimento na formação inicial do professor de educação física*. J. Bento and A. Marquer. Porto.

MATOS, Z. (2011). 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: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Ministério da Educação. (2010). Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. *Diário da República*, 1.ª série, nº 120, 23 de Junho de 2010

OLIVEIRA, M. T. G. M. (2001). Indisciplina em aulas de educação física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Porto, Maria Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

PACHECO, J. A. e FLORES, M.A (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Ed. do Porto. (Escola e Saberes).

PERRENOUD, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor-Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed (p.17).

PESSOA, F. (1982). *O Livro do Desassossego*. Consult. 01 de Agosto de 2011, disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e\\_livros/clle000022.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000022.pdf)

Relatório de concretização dos objectivos do processo de bolonha. Consult. 25 julho 2011, disponível em [http://sigarra.up.pt/fadeup/conteudos\\_geral.conteudos\\_ver?pct\\_pag\\_id=1166&pct\\_parametros=p\\_pagina=1166&pct\\_disciplina=&pct\\_grupo=1045](http://sigarra.up.pt/fadeup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1166&pct_parametros=p_pagina=1166&pct_disciplina=&pct_grupo=1045)

RIBEIRO, L. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto, Porto Editora.

RINK, J. E. (2003). *Effective Instruction in Physical Education. Student Learning in Physical Education*. S. J. Silverman and C. D. Ennis.

RODRIGUES, E. (2009). *Supervisão Pedagógica - desenvolvimento de autonomia e da capacidade reflexiva dos Estudantes Estagiários*. Porto, Eduardo Rodrigues.

ROSADO, A. and I. Mesquita (2009). *Pedagogia do Desporto Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa, Edições FMH.

SAMPAIO, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de inovação educacional. Lisboa.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass.

SCHON, Donald A. - *La Formacion de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseno de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidos, 1992. (Temas de educacion).

SIEDENTOP, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield.

SILVA, T. (2009). *Elementos para a compreensão do Processo de Reflexão em situação de Estágio Pedagógico - Estudo de caso de um Estudante Estagiário de Educação Física*. Porto, Silva, T.

SILVA, T. M. L. d. S. e. (2009). *Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico - Estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto, Teresa Silva.

SIMÃO, A. M. V., M. A. Flores, et al. (2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos*. Um projecto de investigação em curso. *Revista de Ciências da Educação*. 8.

SOUSA, C. S. G. R. d. (2009). *A Ansiedade Social no jovem adulto – sua relação com os estilos parentais e com a vinculação na infância*. Lisboa, Cátia Sousa. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e das Organizações ao Instituto Universitário de Lisboa.

SOUSA, J. M. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: ASA Editora.

SOUSA, J. M. (2008). O professor e as missões (im)possíveis. O bem/mal estar dos professores. O Currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica. Práticas curriculares para o 3º Milénio globalizar, integrar, flexibilizar. Encontros de Primavera – Edições Asa. Consult. em 28 de julho 2011, disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes%28im%29possiveis.pdf>.

STOER, Stephen R. (1983), *A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou „disfarce humanista” em Análise Social*, vol. XIX, (77-78-79), 3.º, 4.º 5.º, pp. 793-822.

TRINDADE, V. (1994). *Algumas reflexões sobre o tema: formação contínua de professores*. Évora, Cadernos Escola Cultural.

VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Cidade, Livraria Almedina.

VICKERS, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics Books.

VIEIRA, R. (1999). *Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão?* Educação & Comunicação, Leiria, v.5, p.9-27.



**Anexos**



**Anexo A – Página de rosto do questionário apresentado**

Em primeiro lugar, e para fins meramente estatísticos, responda por favor a cada uma das seguintes questões:

Sexo: Masculino  Feminino

Idade:  Anos

Estado Civil: Solteiro  Casado/ União de Facto  Viúvo

Habilitações Académicas: 9º Ano  12º Ano  Licenciatura

Mestrado/ Doutoramento/ Pós-Graduação

Com quem vive actualmente? \_\_\_\_\_

Idade do Pai:  Anos

Habilitações Académicas do Pai: menor ou igual ao 9º Ano  12º Ano   
Licenciatura

Mestrado/ Doutoramento/ Pós-Graduação

Idade da Mãe:  Anos

Habilitações Académicas da Mãe: menor ou igual ao 9º Ano  12º Ano   
Licenciatura

Mestrado/ Doutoramento/ Pós-Graduação

Idade dos Irmãos (caso tenha):  Anos/  Anos/  Anos /  Anos

Como descreveria a sua relação com os seus pais?

Muito Boa

Boa

Razoável

Má

Muito Má

## Anexo B – Parental Authoritative Questionnaire

Vou agora pedir-lhe que se foque nas suas relações familiares com os seus pais até aos dias de hoje. Leia atentamente cada uma das frases e assinale com uma cruz (X) as respostas que melhor exprimem o modo como se sente com cada um dos seus pais. Responda em colunas separadas para o pai e para a mãe, tendo em conta as seis alternativas que se seguem:

Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Moderadamente	Concordo Moderadamente	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5	6

	Pai	Mãe
1. Os meus pais estão sempre a interferir em assuntos que só têm a ver comigo.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2. Tenho confiança que a minha relação com os meus pais se vai manter no tempo.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3. É fundamental para mim que os meus pais concordem com aquilo que eu penso.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4. Os meus pais impõem a maneira deles de ver as coisas.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5. Apesar das minhas divergências com os meus pais, eles são únicos para mim.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6. Penso constantemente que não posso viver sem os meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7. Os meus pais desencorajam-me quando eu quero experimentar uma coisa nova.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
8. Os meus pais conhecem-me bem.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

9. Só consigo enfrentar situações novas se os meus pais estiverem comigo.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
10. Não vale muito a pena discutirmos, porque nem eu nem os meus pais damos o braço a torcer.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
11. Confio nos meus pais para me apoiarem em momentos difíceis da minha vida.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
12. Estou sempre ansioso (a) por estar com os meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
13. Os meus pais preocupam-se demasiadamente comigo e intrometem-se onde não são chamados.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
14. Em muitas coisas eu admiro os meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
15. Eu e os meus pais é como se fôssemos um só.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
16. Em minha casa é problema eu ter gostos diferentes dos meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
17. Apesar dos meus conflitos com os meus pais, tenho orgulho neles.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
18. Os meus pais são as únicas pessoas importantes na minha vida.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
19. Discutir assuntos com os meus pais é uma perda de tempo e não leva a lado nenhum.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
20. Sei que posso contar com os meus pais sempre que precisar deles.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
21. Faço tudo para agradar aos meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
22. Os meus pais dificilmente me dão ouvidos.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
23. Os meus pais têm um papel importante no meu desenvolvimento.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
24. Tenho medo de ficar sozinho (a) se um dia perder os meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

25. Os meus pais abafam a minha verdadeira forma de ser.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
26. Não sou capaz de enfrentar situações difíceis sem os meus pais.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
27. Os meus pais fazem-me sentir bem comigo próprio (a).	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
28. Os meus pais têm a mania que sabem sempre o que é melhor para mim.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
29. Se tivesse que ir estudar para longe dos meus pais sentir-me-ia perdido.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
30. Eu e os meus pais temos uma relação de confiança.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

## Anexo C – Fear of Negative Evaluation

Peço-lhe agora que tente focar-se na sua habitual maneira de sentir, agir ou pensar. Tenha em conta que algumas perguntas estão feitas na negativa. Para dar as suas respostas, baseie-se na escala que se segue:

- 1= "Descreve de um modo nada característico a minha maneira de ser";
- 2= "Descreve de um modo pouco característico a minha maneira de ser";
- 3= "Descreve de um modo bastante característico a minha maneira de ser";
- 4= "Descreve de um modo muito característico a minha maneira de ser";
- 5= "Descreve de um modo muitíssimo característico a minha maneira de ser".

	1	2	3	4	5
1. Raramente me preocupo que os outros me possam achar disparatado (a).					
2. Preocupo-me com o que as outras pessoas possam pensar de mim.					
3. Fico tenso (a) e nervoso (a) se me apercebo que alguém me está a avaliar.					
4. Não me preocupo mesmo que saiba que os outros estão a formar uma opinião desfavorável de mim.					
5. Sinto-me muito aborrecido (a) se cometer um erro nas minhas relações com as outras pessoas.					
6. Preocupo-me com a opinião que as pessoas importantes possam ter acerca de mim.					
7. Frequentemente receio poder parecer ridículo(a) ou fazer de tolo (a).					

8. Reajo muito pouco quando as outras pessoas me desaprovam.					
9. Receio com frequência que os outros notem os meus defeitos.					
10. A desaprovação dos outros tem pouco efeito sobre mim.					
11. Quando alguém me avalia tenho tendência a esperar o pior.					
12. Raramente me preocupo acerca da impressão que causei nos outros.					
13. Tenho receio que os outros não me aprovem.					
14. Tenho receio que os outros me encontrem em falta.					
15. Não me preocupo com a opinião dos outros acerca de mim.					
16. Nem sempre fico aborrecido (a) quando não agrado a alguém.					
17. Quando estou a conversar com alguém, preocupo-me com aquilo que poderá estar a pensar de mim.					
18. Sinto que como não é possível evitar cometer erros de vez em quando nas nossas relações com os outros, não vale a pena preocupar-me com isso.					
19. Preocupo-me habitualmente com o tipo de impressão que causei nos outros.					
20. Preocupo-me bastante com aquilo que os meus superiores pensam de mim.					
21. Se me apercebo que alguém me está a julgar isso afecta-me pouco					
22. Preocupo-me que os outros pensem que não tenho valor.					
23. Preocupo-me muito pouco com o que os outros possam pensar de mim.					
24. Por vezes penso que me preocupo demais com o que os outros possam pensar de mim.					

25. Geralmente preocupa-me que possa fazer ou dizer coisas erradas.					
26. Geralmente sou indiferente às opiniões que os outros possam ter de mim.					
27. Geralmente tenho confiança que os outros formem uma opinião favorável acerca de mim.					
28. Preocupa-me frequentemente que as pessoas que são importantes para mim, possam não pensar bem de mim.					
29. Preocupo-me com a opinião que os meus amigos têm sobre mim.					
30. Fico tenso (a) e nervoso (a) se souber que estou a ser julgado (a) pelos meus superiores.					