Relação Escola-Família ou Família-Escola: perspetivas, influências e responsabilidades

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Miguel Ribeiro da Silva

Porto, outubro de 2012

Ficha de catalogação

Silva, M. R. (2012), *Relatório de Estágio Profissional*, Porto, M. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Professor; Reflexão, Comprometimento; Indisciplina; Relação Escola-Família.

Dedicatória

A todos os que partilharam comigo as minhas dificuldades e a minha felicidade.

Agradecimentos

Aos meus pais e irmão, que sempre me ouviram, apoiaram nas minhas decisões e contribuíram muito para a pessoa que sou hoje.

À Ana, minha companheira e conselheira que esteve sempre do meu lado com muita paciência.

À minha família que sempre se preocupou e mostrou interesse pela minha vida.

Ao Professor Orientador, Professor Ramiro Rolim pela sua sabedoria e pelas reflexões que me proporcionou.

Ao Professor Cooperante, Edgar Silva, pela forma disponível, positiva e frontal com que sempre me ajudou.

Ao núcleo de estágio pelas reflexões e partilha de ideias.

À turma do 9ºA, pelas dificuldades criadas durante esta etapa, obrigando-me a uma reflexão e superação constante.

À Júlia Cordas que sempre se mostrou disponível para me ouvir e ajudar na realização deste trabalho.

À Antonieta Mamede pela ajuda prestada no final deste percurso.

Ao Vítor e ao Paulo pelos debates e partilhas de ideias sobre todo o estágio.

Aos meus amigos que me deram força nas minhas escolhas.

A todos vós, o meu sincero obrigado.

Índice Geral

Dedicatória III

Agradecimentos V

Índice Geral VII

Índice de Figuras IX

Resumo XI

Abstract XIII

Abreviaturas XV

1. Introdução 1

2. Dimensão Pessoal 5

2.1 A influência da trajetória de vida na escolha da profissão docente 5

2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional 8

2.3 Papel do estágio profissional na formação de professores 11

3. Enquadramento da prática profissional 17

3.1 Contexto legal, institucional e funcional do EP 17

3.1.1 O concelho 21

3.1.2 A escola 22

3.1.3 As infraestruturas desportivas 23

3.1.4 Os alunos 23

3.1.5 Pais e Encarregados de Educação 24

3.1.6 O clima na escola 25

3.1.7 O Núcleo de Estágio (NE) 26

3.1.8 A orientação pedagógica 26

3.1.9 O Sub-departamento e o conselho de turma 27
3.2 A Escola 28
3.3 Vida de Professor 29
3.4 A Educação Física, um potencial holístico 36
3.5 Um compromisso com (o) potencial 40
3.6 Caracterização da Turma 44
4. Realização da prática profissional 53
4.1 Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 53
4.1.1. Conceção 54
4.1.2. Planeamento 56
4.1.3 Realização 64
4.1.4 Avaliação 87
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Área 3 – Relações com a Comunidade 90
4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional 102
4.3.1 Relação Escola – Família ou Família – Escola: perspetivas, influências e responsabilidades 106
5. Conclusão e Perspetivas futuras 133
6. Referências Bibliográficas 135

Índice de Figuras

Fig. 1 Agregado Familiar 47
Fig. 2 Escolaridade do Agregado 47
Fig. 3 Profissão do Agregado 48
Fig. 4 Relação com as disciplinas 48
Fig. 5 Saúde 49
Fig. 6 Desporto e Educação Física 50

Resumo

O presente relatório dá conta das atividades do Estágio Profissional (EP) realizado sob a forma de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e inscrito no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Tem a finalidade de expor todo o trabalho por mim desenvolvido ao longo do ano letivo de 2011/2012, na Escola Secundária/3 Ciclo de Barcelinhos, enquanto Professor Estagiário (PE). Pretende-se que este documento seja um retrato fiel e marcadamente reflexivo das expectativas, das dificuldades e dos progressos que permitiram o meu crescimento profissional durante o referido processo de formação.

O documento estrutura-se de acordo com o seguinte plano: Introdução sobre o EP; Dimensão Pessoal; Enquadramento da Prática; Realização da Pratica Profissional; Estudo; Conclusão e Perspetivas Futuras.

Nos temas tratados fundamentam-se ideias pessoais, entre as quais destaco o papel do estágio na formação de professores, as ilações retiradas acerca da "vida do professor", o potencial da Educação Física (EF) e o comprometimento necessário quer na profissão quer perante a disciplina de EF. As áreas de desempenho acerca da realização da prática permitem testemunhar todo o percurso da atividade do PE, evidenciando as metamorfoses experimentadas pelo professor iniciante. Pretende-se enfatizar a importância do conhecimento do contexto e das condições de ensino, fatores que permitem vislumbrar estratégias e métodos para uma gestão eficaz de aula. Assim, na Área 1 trata-se um tema atual e indeclinável – a prevenção de comportamentos inapropriados; nas Áreas 2 e 3 aborda-se a necessidade de conhecer o processo de apropriação da escola e de interação com a comunidade e na Área 4 reflete-se sobre o caráter indispensável da formação contínua para o desenvolvimento profissional, a par de atitudes de abertura à mudança e de aquisição de hábitos de reflexão e de investigação. Ainda nesta área se inclui um estudo de revisão bibliográfica acerca do papel da relação entre a escola e a família.

Palavras-Chave: Estágio Profissional; Professor; Reflexão, Comprometimento; Indisciplina; Relação Escola-Família.

Abstract

This report presents the activities of Professional Training carried out as Supervised Teaching Practice and registered in the Master's Degree in Physical Education Teaching for the Basic and Secondary Schools in the Sports College of Porto University. It aims at presenting all the work developed by me as a trainee teacher along the school year of 2011/2012 in the Secondary/Basic School of Barcelinhos. This document is intended to be an accurate and clearly reflexive portrait of the expectations, difficulties and progress which allowed my professional growth during the training process.

This document is structured according to the following plan: Introduction about the Professional Training; Personal Dimension; Practice Context; Development of Professional Practice; Study; Conclusion and Future Perspectives.

On the themes developed in this work I seek to justify personal ideas, among which I emphasize the role of training in teacher development, inferences based on "the life of a teacher", the potential of Physical Education and the essential commitment either in the profession or before the subject of Physical Education. The areas of performance on the accomplishment of practice stand as the testimony to the whole activity of the Trainee Teacher, stressing the metamorphosis experienced by the starting teacher. I intend to emphasize the importance of a deep knowledge of the context and teaching conditions, factors which allow us to devise strategies and methods for an effective class management. Thus, in Area 1 I deal with a current, irrefutable theme – the prevention of inappropriate behaviour; in Areas 2 and 3 I approach the need to get to know the process of school suitability and the interaction with the community; and in Area 4 I reflect on the essential character of in-service training in professional development, along with attitudes of openness towards change and the acquisition of reflective and investigative habits. I also include in this area a study of bibliographic revision on the relation between school and family.

Key words: Professional Training, Teacher, Reflection, Commitment, Lack of Discipline, Family-School Relation.

Abreviaturas

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de estrutura do conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PC - Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projeto de Formação Individual

PO - Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

1. Introdução

O presente documento surge no âmbito do Estágio Profissional (EP) inserido no plano de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A sua realização tem como objetivo relatar e documentar o processo de desenvolvimento profissional, baseado na reflexão crítica de todo o EP.

Tentemos definir o que é o processo de profissionalização. Segundo Matos (2011), este procedimento, concretizado através do EP, consiste na integração "progressiva e orientada", no "contexto real" da vida profissional, visando o "desenvolvimento de competências profissionais" que permitam, ao futuro docente, responder aos desafios e exigências da profissão, de forma critica e reflexiva. Formosinho (2001), diz-nos que o EP "(…) é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável". Referenciando Freire (2001), o estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional, é ele que possibilita a aquisição de um saber, saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas.

O estágio deve ser encarado como um projeto de formação que possibilita ao estudante a sua integração num contexto real e singular. Não deve ser "encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente…" (Kulcsar, 1994, p. 65) como também não se deve esquecer que é nele que são configuradas as "principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o profissional ao longo da carreira" (Veenman (cit. por Braga, 2001)). Neste sentido, o professor deve adotar uma postura de comprometimento com a sua formação e com o contexto onde se insere. Kulcsar ainda afirma que o Estágio deve "assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças". Segundo as palavras de Matos (2011, p.3), o estudante/professor deve encarar o estágio como um

meio para desenvolver o seu “conhecimento proposicional e prático” e aplicá-lo através da “interpretação atual da relação teoria-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”.

O professor (estagiário) deve-se apresentar no contexto de forma aberta, curiosa, crítica e reflexiva aproveitando as oportunidades fornecidas pelo estágio, que segundo Finck (2006), são múltiplas – a base concetual, a possibilidade de reflexão sobre a realidade escolar e a transmissão de conteúdos, a oportunidade de articular as teorias analisadas e discutidas com a realidade e vivenciadas pelo professor no seu quotidiano pedagógico – e constituem um ponto de partida importante para a sua ação.

Esta ação do professor será tão eficaz quanto o seu processo e capacidade de reflexão forem sustentados pela investigação. Silva (2009, p. 39), aponta a reflexão como imprescindível na formação do futuro professor, pois para além do conhecimento académico de base, é fundamental que o formando “seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construindo através da reflexão novos saberes”. É necessário que o professor consiga assimilar os saberes adquiridos e evolua através da sua capacidade pessoal de os reconstruir (Fink, 2006).

A reflexão estará, assim, na base do sucesso da formação contínua do professor e o estágio será o local indicado para construir a sua identidade, já que este processo tem como finalidades a evolução e a emancipação do próprio professor**;** é neste espaço de desenvolvimento que o formando poderá transformar o seu conhecimento académico em conhecimento prático, em realização pedagógica e em competências profissionais. É no EP que o estudante se encontra e se relaciona com a realidade, de forma progressiva, continuada, orientada e contextualizada. É nele que se cria e descobre uma relação de dependência entre professor e ensino, fortemente responsabilizada e centrada no professor iniciante, quando este assume uma atitude cuidada e preocupada, em busca da excelência e de um ensino de qualidade.

Segundo Carl Rogers (cit. por Schon, 1987), “não se pode ensinar outra pessoa a ensinar”, temos de ser nós próprios, os construtores da nossa identidade docente. O EP permite ao estagiário procurar a sua autonomia

profissional, desenvolvendo a “capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a por em prática” (Nóvoa, 1991, p. 524).

O presente documento tem, pois, como finalidade, o relato e a reflexão sustentada de toda a atividade exercida, pelo formando, nas suas funções docentes, as quais se desenvolveram nas diferentes áreas propostas, tendo em conta a “noção de polivalência e alternância” proferida por Matos (2011, p. 3).

O EP em questão decorreu na Escola Secundária/3 Ciclo de Barcelinhos, Barcelos. Foi supervisionado e orientado pelos professores Ramiro Rolim e Edgar Silva tendo sido acompanhado pelos professores estagiários Tiago Valadas e Vítor Domingos. Os discentes conduzidos no processo de ensino-aprendizagem pertenciam à turma A do nono ano de escolaridade.

Foram propostas quatro áreas a desenvolver na realização do ensino**:** (1) Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem; (2 e 3) Participação na Escola e Relação com a Comunidade**;** (4) Desenvolvimento Profissional**.** Posteriormente se discorrerá sobre estas áreas, assim como sobre todo o processo de enquadramento da prática e dimensão pessoal do estagiário.

Este relatório ainda contém um estudo de revisão bibliográfica acerca da relação entre a escola e a família – espectativas, influências e responsabilidades. A realização deste estudo teve o objetivo de reforçar o meu desenvolvimento profissional. A escola do tema teve a influência dos debates durante as reuniões de conselho de turma acerca das responsabilidades dos professores e dos encarregados de educação.

2. Dimensão Pessoal

2.1 A influência da trajetória de vida na escolha da profissão docente

> "*O professor é, antes de um profissional, uma pessoa, e uma pessoa faz sua história através das interações com o meio socioeconômico-cultural." (Gori, 2001)*

Durante o meu percurso de vida fui acompanhado pelo desporto e, certamente por esse facto, a minha formação académica e profissional não poderia deixar de estar ligada a este ramo de atividade. Segundo Nóvoa (1992), é impossível "separar o eu profissional do eu pessoal"; trata-se, de facto, de dimensões indissociáveis e, por essa razão, é necessário compreender o paralelo entre a construção de histórias pessoais e profissionais, assim como determinar a influência das vivências e ambições pessoais na escolha de determinada profissão.

Desde os meus primeiros anos de vida sempre fui apaixonado pelo movimento, pelas brincadeiras e sempre me deixei guiar pela imaginação. Durante a minha vida académica, sempre estive ligado à prática desportiva, primeiro na natação, durante 6 anos, e depois no futebol, desporto que pratiquei a nível federado. Ao mesmo tempo que frequentava as aulas de natação ou os treinos/jogos de futebol, conseguia conciliar essa prática com outras modalidades, através da JUM (Juventude Unida de Mosteiró), uma associação que participava nos "jogos interfreguesias" do concelho de Vila do Conde. Para além da natação e do futebol, pratiquei ainda, entre outras atividades, andebol, ténis de mesa e atletismo. Para além do desporto federado, participei ainda no desporto escolar, em torneios interturmas, tendo obtido bons resultados no futebol e na natação. Já na faculdade, participei nos campeonatos universitários de futsal e futebol de 11.

Considero que estas vivências foram importantes para o meu desenvolvimento inicial como pessoa, pois permitiram que me expressasse através do corpo e do movimento. Acredito que este envolvimento precoce no desporto facilitou o meu percurso pela disciplina de Educação Física, na qual obtive sempre notas elevadas.

Fora da escola, estive sempre ligado à minha paixão, o futebol: no ano em que cumpri o sonho de entrar na faculdade e no curso que sempre ambicionei, cumpri igualmente o desejo de ser integrado no plantel sénior do Futebol Clube de Pedras Rubras, clube que então representava. Na altura, o Clube militava na terceira divisão nacional e os treinos eram bidiários. Este ritmo exigente fez-me passar por algumas dificuldades para conciliar os treinos desportivos com a frequência da faculdade, o que me levou a refletir sobre as minhas prioridades. Assim, devido à incompatibilidade de horários decidi abandonar o clube para continuar o meu percurso académico e poder dedicar-me a ele de forma exclusiva. No entanto, não desisti do futebol e hoje em dia continuo a jogar numa divisão inferior.

Pelo facto de a minha vida ter estado sempre tão intimamente ligada a práticas desportivas, não fazia sentido, para mim, seguir uma via profissional que não estivesse ligada ao desporto e à atividade física. Por essa razão, no ensino secundário optei pela área de desporto, pois tinha traçado o objetivo de entrar na então denominada FCDEF, esta faculdade de desporto que é atualmente designada como FADEUP. Foi esse mesmo objetivo que me fez dar prioridade aos estudos universitários e pôr a faculdade e o meu curso à frente do futebol.

A importância desta opção veio a revelar-se no modo como, ao longo do curso, fui adquirindo e assimilando conceitos inerentes ao Desporto e à Educação Física e como posso atualmente recorrer a esses conceitos para fundamentar com rigor uma visão pessoal sobre estes assuntos.

Nestes anos de formação aprendi a defender a importância do Desporto na vida das pessoas. Por isso**,** as disciplinas que marcaram o meu caminho nesta faculdade (Metodologia de Exercício e Saúde, na Licenciatura e o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário)

foram selecionadas para adquirir um leque mais abrangente de bases que me permitam intervir em diferentes áreas. Efetivamente, convencer as pessoas dos benefícios da prática do desporto e da atividade física. Estou convicto que uma sociedade que goste de praticar desporto e desenvolva regularmente atividade física é uma sociedade mais saudável, feliz e, sobretudo, mais responsável. Mas para que tal aconteça, torna-se indispensável que nós, profissionais da área, sejamos como um fio condutor, capazes não só de garantir a frequência constante dessa prática como também de a regular.

Na base da minha opção por este Mestrado esteve fundamentalmente a vontade de me tornar nesse fio condutor, de ser responsável por ensinar e formar pessoas, ajudando a alterar o rumo duma sociedade cada vez mais sedentária.

As aprendizagens conseguidas durante a minha formação constituem um considerável enriquecimento pessoal mas este enriquecimento não se ficou por aqui. Durante este período, frequentei ainda no CEFAD, um curso de instrutor de musculação e cardiofitness associado à saúde, tendo-o concluído com nota elevada.

Todo o meu percurso académico e toda a minha paixão pelo desporto servirão de alicerce para encarar a docência e as suas dificuldades de uma forma mais positiva.

Cada vez mais satisfeito com o curso escolhido e perante os desafios que poderiam surgir, senti que poderia ser mais do que professor. Eu queria ser um educador. Subscrevo a afirmação de Ericone (2008), quando afirma que “Todo educador é professor” e o caminho que traço é procurar ser um educador e não tornar-me num “mero instrutor” ou “retransmissor”. Procuro um compromisso com a formação pessoal e profissional dos educandos.

Contudo, o meu caminho para a profissionalização não se restringe, nem pode restringir-se, à sala de aula. A ação de ensinar e educar é uma prática social, Freire (1974), diz-nos que é “uma ação cultural” que resulta da interação entre toda a comunidade, refletindo-se na cultura e contextos sociais a que pertence.

Posso afirmar que o professor vive dos outros, com e para os outros; ele influencia e é influenciado. “O professor, como ser humano que é, insere-se num universo cultural, (…), que o estrutura na interação com os outros e que, em determinados contextos, o modela à sua visão do mundo e daquilo que o rodeia.” (Oliveira, 2002)

O professor constrói e reconstrói a sua própria identidade, pensamento e ação profissional, mas nunca isoladamente. “Os seus constructos são realidades flexíveis e dinâmicas, que se vão modificando conforme a experiencia.” (Oliveira, 2002) Ao assegurar que o professor vive para os outros, pretendo realçar o seu papel enquanto agente de mudança. Lopes (2003), diz-nos que o professor assume um papel determinante no desenvolvimento de atitudes e na formação das novas gerações.

Enquanto profissional do Desporto, pretendo ser um divulgador da atividade física e dos seus benefícios para a saúde, impulsionando as pessoas a criarem rotinas neste domínio, sabendo os benefícios pessoais e de bem-estar a ela associados. Enquanto professor/educador, ambiciono fazer parte de um grupo de profissionais, capazes de moldar a sociedade, assumindo este papel de “agente de mudança”. Por mais ínfima que possa ser essa contribuição, pretendo perseguir essa ambição e manter esse compromisso, sabendo que me construo e desenvolvo perante a cultura em que me insiro.

2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional

“Espera o pior, prepara-te para o melhor e recebe o que vier”
(Autor desconhecido, s.d.)

Ao iniciar o primeiro ano deste mestrado eram muitas as dúvidas e as perplexidades relativas a um futuro que não se adivinhava fácil e para as quais urgia olhar com clarividência, a fim de encontrar respostas eficazes e adequadas. Numa primeira fase, era preciso saber como encarar a realidade institucional (tarefas executivas e organizacionais inerentes à dinâmica da

escola), a esfera dos recursos humanos (professores e restantes profissionais) as tarefas de planeamento (reuniões e o trabalho individual) e, finalmente, o trabalho de natureza pedagógico-didático – conceção das aulas, seleção de modelos de ensino e definição de estratégias de relacionamento com os alunos.

Tendo-me preparado para o pior, mas mantendo sempre uma atitude positiva, consegui fazer com que o primeiro impacto na escola não fosse tão duro como temia. No início, foi estranho "aterrar" no ambiente escolar e trocar o meu estatuto de aluno pelo de professor. Sentia-me um pouco deslocado nas reuniões ou até sala dos professores mas o passar dos dias e o misto de simpatia ou cúmplice "indiferença" dos professores e funcionários fez-me sentir mais integrado. O grupo de docentes do sub-departamento de Educação Física sempre se mostrou acessível, facto que contribuiu para que essa integração se tenha processado com normalidade. É de sublinhar, no entanto, que a rapidez desse processo de inclusão ficou a dever-se, fundamentalmente, ao professor-cooperante bem como ao grupo de estágio.

Efetivamente, o professor-cooperante tem sido um catalisador para a minha integração na escola, mostrando-se sempre acessível e disponível para partilhar saberes e promover nos seus formandos o desejado desenvolvimentos de competências. Quanto ao orientador da faculdade, o Professor Rolim, que foi meu docente na disciplina de Didática de Atletismo**,** posso assegurar que, para além de possuir um vasto saber científico, tem revelado ser, no domínio específico da supervisão do estágio uma pessoa disponível e muito prestável. Com esta dupla de professores apaixonados pelo desporto e pela sua profissão e com a sua disponibilidade para a troca de experiências, estou certo que só ficaremos a ganhar.

Relativamente aos dois elementos que, além de mim, constituem o grupo de estágio, um deles é meu amigo desde o tempo do ensino secundário e o outro, à partida desconhecido, tem vindo a estreitar relações connosco. Espero que todos os elementos do grupo evoluam convergentemente para que possamos obter um melhor aproveitamento nesta fase crucial da nossa formação.

Acredito que se vai criar entre todos os intervenientes um proveitoso "sistema de colaboração", tal como é concebido por Tavares e Alarcão (1987, p.29*),* e que, entre este grupo de pessoas, poderei, com confiança, consolidar saberes e desenvolver competências no exercício cada vez mais aperfeiçoado da minha prática docente.

Contudo, o meu objetivo não se restringe à prática pedagógica. Paralelamente ao saber-fazer que o estágio me permite adquirir/desenvolver, este estado de formação académica possibilita o "desenvolvimento do professor como adulto" (Tavares & Alarcão, 1987) seja no aspeto cognitivo, no desenvolvimento pessoal e moral ou no pensamento e motivações, como sublinharam Vieira & Moreira (2011). De facto, é também a vertente pessoal de um processo de amadurecimento global que pretendo explorar no decurso desta experiência de formação.

Em relação à turma que me foi atribuída (9ºA), logo na primeira reunião do conselho de turma foi revelado o perfil dos discentes e a informação que me foi transmitida dava conta de que não era uma turma fácil, tanto ao nível do comportamento como da motivação para as aprendizagens. Bem reveladora da situação é esta afirmação da Professora de Português, transcrita para a ata do conselho de Turma, do final de terceiro período:

"Nunca, em dezenas de anos de serviço, lidei com uma turma com este perfil…No início do ano letivo fui informada pelos alunos que esta turma estava marcada por ser a pior da escola dos últimos anos. Tive a sensação de que estavam apostados em manter este epíteto."

Trata-se de uma turma com alguma heterogeneidade nas idades dos alunos, onde os mais velhos se comportam de modo astucioso e com muitas artimanhas. Compete-me a mim conseguir contornar as dificuldades, conhecer os alunos, motivá-los e, consequentemente melhorar os seus comportamentos. Será um dos grandes desafios deste estágio, que encaro de frente. Não posso nem quero fugir ao que me espera, não posso ser professor sem contactar com os alunos, não me posso formar sem formar outras pessoas: é isso que é ser professor também. De facto esta relação complexa, simbiótica e indispensável de quem forma e é formado só existe na dinâmica

gerada entre professores e alunos, pois não existe docência sem discência (Freire, 1996, p.25), "…quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Parto para esta experiencia empenhado em dar o meu melhor, consciente da grande responsabilidade que devo assumir. Para além de ser o meu futuro que está em causa, também aqui está em causa o futuro de outras "pessoas", os meus alunos! Ter consciência deste facto é ter, como afirma Gavaldon (1998), consciência das vidas que dependem dele. É esta consciência que torna o trabalho do professor tão difícil mas simultaneamente tão compensador.

Na verdade, parte da humanidade, por ínfima que seja, está nas suas mãos para ser construída, formada e educada. Espero marcar positivamente a turma em questão e estou certo que juntos recolheremos os frutos do empenhamento com que pretendo desempenhar as minhas novas funções.

Inicio este estágio de forma preocupada mas confiante. Procuro que esta seja "uma experiência de qualidade, que seja agradável e positiva" (Osunde, 1996, cit. por Angeliadis, 2007) Comprometo-me a utilizar os recursos disponíveis em favor da minha formação, da escola e da comunidade educativa. Pretendo fazê-lo sempre de uma forma reflexiva, em busca das melhores estratégias para colmatar dificuldades e aumentar competências. Em suma, ao longo deste estágio pedagógico, etapa que traça o caminho para a competência do professor, como formando atento que se encontra agora com a realidade, o que pretendo, acima de tudo, é aprender!

2.3 Papel do estágio profissional na formação de professores

"Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e da fisiologia da natação, da psicologia do nadador, (…). Tudo isso, evidentemente, na base de aulas magistrais, livros e quadro-negro, porem sem água. Numa segunda etapa, levar-se-ia os alunos-nadadores a observar (…) nadadores experientes e depois dessa sólida preparação, seriam

lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal, em pleno inverno." Busquet[1]

Tendo em conta as afirmações de Busquet, que acabo de citar, e comparando os alunos-nadadores ao futuro professor, defendo que é no contexto de trabalho, perante as situações da realidade que se lhe depara, que o professor se forma. Subscrevo a afirmação de Ericone et al quando sustenta que "o professor se fará na sala de aula" (Ericone et al., 2008, p. 22). Esta é, com certeza, uma das vertentes mais importantes do estágio, já que todo o percurso académico desenvolvido e os conhecimentos teóricos adquiridos não chegarão para garantir que se saiba lecionar com qualidade. É necessário que o professor contacte com a realidade, pois não basta o conhecimento adquirido para que tenha uma "formação de competência". Esta constatação é inegável e torna-se cada vez mais consensual que "Saber algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática". (Porlán & Rivero, 1998 cit por Ericone et al, 2008) Não se trata de dissociar as vertentes do saber e do saber-fazer, antes de as convocar e de recorrer a todos os conhecimentos para a resolução dos problemas que se levantam no terreno pedagógico.

Feimam-Nemser (1990), citado por Albuquerque et al., (2005), evidencia que o EP deve estimular o formando a fazer uso da orientação académica, prática, tecnológica, personalista, crítica/social, no confronto com os desafios que se lhe colocam no processo de ensino / aprendizagem.

O mesmo acentua Formosinho (2001), quando anuncia o estágio como uma "fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz".

Saliento as ideias de Ericone et al e Formosinho, quando sustentam que o que torna o estágio numa experiência autêntica e capital na formação do futuro professor é a representação que ele constrói sobre o EP enquanto "elo de articulação orgânica com a própria realidade" (Kulcsar, 1994, p. 64).

[1] Traduzido e citado por Ericone et al., (2008), p.22)

O contacto e a articulação que estes autores referem são possibilitados e sustentados por uma vasta componente teórico-prática, adquirida ao longo dos anos, sendo o momento do estágio a oportunidade de colocarmos em prática tudo que foi transmitido/adquirido ao longo da formação teórica.

Apesar de uma suposta autonomia, não possuímos total liberdade e não nos podemos esquecer que realizamos a dupla função de aluno e de professor. A transição de estatuto tem de ser gradual e progressiva e o estágio deve ser encarado como uma atividade integradora do saber com o fazer (Kulcsar, 1994, p. 64), capaz de permitir que façamos com segurança essa passagem.

O processo de evolução gradual e acompanhado permite que os professores estagiários se envolvam na análise da sua praxis de forma refletida, dando origem a hipóteses e soluções, experimentadas, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, comprometida, pessoal e autêntica (Alarcão & Tavares, 1987, p. 139).

Este é o local ideal para iniciarmos a construção da nossa identidade profissional. Para isso, devemos estar recetivos ao conhecimento: aprendemos a ensinar mas também aprendemos a aprender e esta é uma característica que devemos manter. Não podemos estagnar, o proveito máximo desta profissão só é possível buscando incessantemente desenvolver as competências conseguidas e adquirindo novas competências. Devemos beber das relações que nos são proporcionadas (professor-professor, professor-alunos e professor-sociedade) retirando delas todas as aprendizagens possíveis. De facto, e segundo António Nóvoa (sd), mais do que ninguém “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão”; é essa a nossa demanda carregada de responsabilidade.

Neste sentido, o EP assume um papel exclusivo, na formação do professor. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de reflexão, determinação, iniciativa própria e responsabilidade (Alarcão & Tavares, 1987 p. 94). Cunha (2008, p. 95 cit. por Oliveira, 2011), admite que “(…)os próprios contextos de trabalho, ao induzirem a reflexão e a pesquisa, são potencialmente formantes e qualificantes (…)”.

Procuramos a nossa competência através de tomadas de decisão e da mobilização da nossa capacidade de refletir. Para Sousa (2012), referenciando Alarcão (1982), “ser professor é essencialmente ser uma pessoa capaz de tomar decisões face ao processo de ensino/aprendizagem, no sentido de o encaminhar para um melhor rendimento educativo.”

O estágio permite o contacto com a prática, facultando a aprendizagem quer na ação quer na observação do ato de ensino e terá tanto mais proveito quanto maior for a nossa capacidade de reflexão sobre as vivências proporcionadas.

A reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schon, 1991), é indispensável para a atividade do professor no desenvolvimento das suas tarefas. Da mesma forma, evita a paralisação no seu desenvolvimento profissional, enquanto demove a rotina da profissão e o “síndrome de cumprimento dos programas”, enunciado por Roldão (1999). A reflexão sustentada pela investigação, aumenta a elasticidade do pensamento, torna o *saber* mais rico e adequado às exigências docentes, permite ao professor manter um pensamento crítico e produtivo no aperfeiçoamento da sua prática, sem dúvida que permite uma exploração de novos métodos e estratégias assim como enriquece a capacidade de inovação tão requisitada nos tempos que correm. Tardiff (2002, cit por Oliveira & Cunha, 2006) destaca a importância da reflexão como sendo uma ferramenta útil para produzir “saberes específicos” e para “deliberar sobre suas práticas”. Concludentemente, o professor aumentará a sua eficácia devido à *objetividade, partilha, aperfeiçoamento e inovação* possibilitados pela reflexão.

Vários autores referem a reflexão quando se fala em desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Entre outros, Schon (1987) afirma que a reflexão permite ao professor assumir-se como investigador na prática e que se comprometa no seu processo, contínuo, de autoformação, estruturando e reestruturando o seu conhecimento prático e pessoal. (Sousa, 2010)

O EP torna-se, assim, num local e num momento especial para trabalharmos as nossas competências teóricas através da realização da prática, da mesma forma que através da reflexão e sustentação na teoria podemos modificar a nossa prática; nesta dinâmica dialética e geradora dar-se-á, como pretendemos e como sustenta Novoa (sd), a aquisição de competências que definam o "bom professor": "Saber (conhecimentos) ", "Saber-fazer (capacidades) " e "Saber-ser (atitudes) ".

3. Enquadramento da prática profissional

3.1 Contexto legal, institucional e funcional do EP

Nesta era global em que vivemos, é imprescindível não situar e pensar o EP como uma prática isolada no final do curso de formação de professores. Como prática de ensino supervisionada e tendo em vista a natureza holística da formação do professor, o EP necessita de ser enquadrado, pensado, repensado e constantemente analisado. Trata-se de um projeto pedagógico da própria instituição formadora, que envolve um conjunto de alunos, docentes e supervisão pedagógica na sua formulação enquanto processo formativo. (Piconez, S. 1994) Constitui-se como uma atividade teórico-prática que engloba a totalidade das ações do currículo do curso. Sendo assim, o EP necessita de estar devidamente regulamentado e enquadrado ao nível do contexto legal, institucional e funcional garantindo ao aluno uma formação adequada, concreta e segura nas suas aprendizagens e proporcionando-lhe bases para um futuro profissional de sucesso, competente e competitivo, na tentativa de garantir empregabilidade e mobilidade. (Oliveira, 2011)

Sobe o ponto de vista legislativo, o EP rege-se com base no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, documentos que visam a obtenção de habilitação profissional para a docência, e submete-se ainda às Normas Orientadoras bem como ao Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional.

"A Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório (RE), rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram os princípios decorrentes das orientações legais, nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o Regulamento

Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física." (Matos, Z., 2011, Artigo1º- Regulamento Unidade Curricular EP).

No que diz respeito ao objetivo deste estágio e ao que se pretende do formando, este modelo de formação tem fundamento no Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto. "O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se em quatro áreas de desempenho previstas no Regulamento de Estágio Profissional, sendo que as áreas 2 e 3 se encontram agregadas numa só:

Área 1 – "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem"

Áreas 2 e 3 – "Participação na Escola e Relações com a Comunidade"

Área 4 – "Desenvolvimento Profissional" (Matos, Z., 2011)

No que diz respeito ao artigo 7º do "Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário", para a realização do EP, são celebrados protocolos de cooperação numa rede de escolas do ensino básico e secundário. Nas escolas cooperantes onde decorre a prática de ensino supervisionada, a orientação fica a cargo de um docente da FADEUP, em colaboração com um professor do estabelecimento de ensino local.

Quanto à avaliação da concretização dos objetivos definidos para o EP, esta "(…) privilegiará as competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas na Escola (…). A classificação do Estágio Profissional é a expressão da avaliação realizada pelos professores

orientadores do núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP" (Matos, Z., 2011, Artigo 10º - Regulamento Unidade Curricular EP). Concluído o processo de avaliação, o formando obtém o mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário. "O grau de mestre é titulado por uma certidão de registo emitida pela FADEUP, e/ou (…) por uma carta de curso. A sua emissão será acompanhada do suplemento ao diploma elaborado nos termos e para os efeitos do Decreto-lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro" (Artigo 13º - Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre).

De acordo com a Direção Geral do Ensino Superior (DGES), à instituição formadora e aos seus formandos fica salvaguardada a conformidade com a Declaração de Bolonha, no que diz respeito à obtenção de um diploma que seja reconhecido por qualquer Estado-membro.

Em matéria de reconhecimento de diplomas, o "Decreto-Lei n.º 341/2007, de 12 de outubro institui um novo regime de reconhecimento dos graus académicos estrangeiros de nível, objetivos e natureza idênticos aos dos graus de licenciado, mestre e doutor atribuídos por instituições de ensino superior portuguesas, conferindo aos seus titulares todos os direitos inerentes a estes graus académicos." (Reconhecimento de qualificações estrangeiras - DGES)

Pressupõe-se que este universo de creditações seja garantido por estabelecimentos de ensino superior que funcionem de modo integrado, em espaços abertos e regulamentados, regidos por mecanismos de formação e reconhecimento na obtenção dos diferentes graus académicos, devidamente homogeneizados e conformes aos acordos de Bolonha. (Oliveira, 2011)

Neste contexto, o EP configura-se da seguinte forma: "o EP é uma unidade curricular superiormente enquadrada pela Comissão Científica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, presidida pelo Diretor do Curso." Quanto à orientação da Prática de Ensino Supervisionada (PES) esta é da responsabilidade de um docente da FADEUP - professor supervisor (PS) e

pelo docente da escola onde decorre a PES - professor cooperante (PC). (Matos, Z., 2011, Artigo 4º - Regulamento Unidade Curricular EP)**.**

O EP funciona durante os terceiro e quarto ciclos do 2º ciclo de estudos. As suas atividades iniciam-se no dia 1 de setembro e prolongam-se até ao final do ano letivo das escolas onde se realiza. As atividades desenvolvem-se na PES, que engloba observação e colaboração nas diferentes áreas de desempenho. "As atividades letivas e não-letivas realizadas na Escola respeitam as orientações da Escola cooperante, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto do Departamento em que se insere o Grupo de EF, o Projeto Curricular de EF e Projeto do Desporto Escolar e o Projeto Curricular de Turma." (Matos, Z., 2011, Artigo 3º, 4º e 9º - Regulamento Unidade Curricular EP).

É este enquadramento funcional**,** que se destina fundamentalmente a regulamentar o desempenho do estudante estagiário na escola cooperante, que estabelece os termos da articulação entre a faculdade e a escola.

Aqui, é necessário reportarmo-nos às conceções teóricas e metodológicas defendidas pela da instituição de ensino. Efetivamente, a inserção no mundo profissional tem que ser o produto das aprendizagens adquiridas durante a formação académica e da consciência que o próprio formando vai tomando sobre as múltiplas responsabilidades que lhe compete assumir. O aluno FADEUP adquire uma bagagem teórico-prática fruto de um processo carregado de procedimentos reflexivos e críticos, que deverá transportar para o local de estágio. Nesta transposição, deverá estar aberto à mudança e à inovação, devidamente sustentadas e permitir que elas operem a adequação ao que lhe é proposto. Deverá manter uma postura crítica, como forma de fundamentar o seu desenvolvimento global e apoiar a construção da sua identidade profissional. Só o espirito reflexivo, quando se torna um procedimento rotinado, permitirá ao formando não estagnar mas sim evoluir de forma continua para além dos limites da sua formação académica.

A mudança de papel de aluno para professor, possibilitada pelo EP, é de natureza complexa, e requer uma adaptação às tarefas da profissão de professor. "Decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema

educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação, (…) de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional." (Matos, Z., 2011 – Normas Orientadoras do EP).

O EP possui os meios necessários na demanda da competência profissional exigida, através da integração na escola, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre professor orientador, cooperante, núcleo de estágio e restante corpo docente e não docente da própria escola. Deste modo, o estudante estagiário ficará responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da turma que lhe é atribuída e acompanhará/realizará funções de organização, gestão, investigação e cooperação. (Matos, Z., 2011 – Normas Orientadoras do EP).

No tocante ao enquadramento funcional, o essencial passa pela análise do contexto onde decorre a PES, ou seja, será impensável ao formando, na condição de "estrangeiro", realizar a sua descoberta e aventura no EP sem um conhecimento profundo, ainda que gradual, das condições, conceções e referências da praxis.

Oliveira (2011), sustentado por Bento (1987) afirma que ainda antes de projetar e conceber o seu processo de ensino, o professor deverá compreender e acomodar-se ao meio regional e local, objetivando a assimilação e integração das componentes mais significativas da identidade da comunidade e contexto escolar.

3.1.1 O concelho

Geograficamente, a escola situa-se no concelho de Barcelos, que pertence ao distrito de Braga, região do Minho, sendo o concelho com o maior número de freguesias em Portugal. Este é ainda caraterizado pelo elevado número de jovens residentes, com idades inferiores a 18 anos. Devido a este facto, a sua Câmara Municipal de Barcelos, tem vindo a apostar fortemente no

fomento de atividades desportivas, passando a sua política neste setor pela construção, aperfeiçoamento e conservação de equipamentos e infraestruturas, bem como, pela implementação de programas de formação e sensibilização para a prática desportiva.

O concelho dispõe de um Complexo de Piscinas Municipais (uma interior e outra ao ar livre), equipamentos a que se agregam ainda dois campos de ténis. Recentemente, foi inaugurado o Estádio Cidade de Barcelos**.**

É notório o apoio que a autarquia assegura aos diferentes clubes e associações locais, sendo disso exemplo a celebração de contratos-programa anuais com os seus clubes mais representativos: o Gil Vicente FC; o Basquete CB e o Hóquei CB.

Tendo em consideração a sua jovem população, a autarquia projetou ao longo desta última década um vasto programa de atividades desportivas (corta-mato concelhio, torneios de futebol, férias escolares, etc.).

No pressuposto de que a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento da sociedade o município barcelense, tal como outros municípios portugueses, está a reformular, redistribuir e melhorar a qualidade dos equipamentos de ensino existentes, de forma a tornar a educação mais justa, mais formativa, mais competitiva, com maior grau de participação cívica e com maiores possibilidades de empregabilidade.

3.1.2 A escola

A escola Secundária/3 Ciclo de Barcelinhos, local que me acolheu neste ano letivo 2011/2012, encontra-se em funcionamento desde 1986. Não sendo uma escola recente, é uma escola que oferece as condições necessárias aos seus professores, alunos e funcionários para realizarem da melhor forma o seu trabalho. No entanto, é uma escola que necessita de ser dinamizada, para ganhar visibilidade e aumentar assim a sua competitividade, em relação a outras escolas do concelho.

É frequentada por alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade, abrangendo portanto o 3º ciclo e o secundário. No nono ano de escolaridade, para além dos

estudos normais, a escola ministra Cursos de Educação e Formação, destinados a alunos com mais dificuldades, sendo essas referenciadas no final do oitavo ano.

3.1.3 As infraestruturas desportivas

No que diz respeito à área desportiva, a escola dispõe de um pavilhão de desportos e um Campo de Jogos que, para além acolherem as aulas de Educação Física e de Desporto Escolar, são utilizados por grupos e associações desportivos do concelho. A escola renova constantemente o material deformado e adquire, dentro do orçamento disponível, material de apoio diverso para o desenvolvimento da Educação Física e Desporto.

O pavilhão gimnodesportivo possui dimensões que permitem a utilização de três espaços de aula em simultâneo. Balneários, masculinos e femininos, arrecadação, gabinete para professores e bancadas fazem, ainda, parte deste espaço.

O campo de jogos exterior é constituído por um campo de andebol/futebol 5, um campo de basquetebol, uma pista de atletismo com 3 pistas para corrida de longa distância e 3 pistas para corrida de velocidade, com uma bancada lateral e uma caixa de areia.

3.1.4 Os alunos

Existem vários alunos subsidiados, cujas famílias enfrentam com dificuldades económicas. Em consequência desta situação e também da ruralidade do meio, grande parte dos alunos, após um longo período diário de viagem e permanência na escola, dedica-se a diferentes tarefas de auxílio à família em casa, podendo este fato ser um fator perturbador do tempo e disposição disponíveis para o estudo individual.

É ao nível do 3.º ciclo que encontramos uma percentagem mais elevada de alunos carenciados **–** cerca de 36,4%. Destes, 24% situam-se no escalão A

e 12,4% no escalão B. Os valores são bastante mais baixos no ensino secundário **–** 18,4%, encontrando-se 11% no escalão A e 7,4% no escalão B.

3.1.5 Pais e Encarregados de Educação

O contributo, através da participação ativa, de pais e encarregados de educação é capital para o bom funcionamento da Escola. A consciência da importância do papel dos pais e encarregados de educação é visível na preocupação da escola em mobilizar estes agentes no acompanhamento dos seus educandos ao longo de todo o processo educativo. Porém, apesar dos esforços da escola, a sua participação é ainda insuficiente. Os motivos aduzidos para este alheamento são na sua maioria de origem profissional, agravados pela baixo nível de instrução de alguns Encarregados de Educação. Na realidade, a este fator que os leva a desconhecer a importância do acompanhamento regular da vida estudantil dos seus educandos, junta-se muitas vezes o seu baixo nível económico e a consequente falta de condições para se deslocarem à escola com mais frequência. Mesmo não havendo outras razões, estes três fatores bastam, por si só, para impedir ou, pelo menos, para inibir os pais de terem, como seria desejável, uma participação mais efetiva no percurso escolar dos seus filhos.

Não se pode, no entanto, esquecer que os pais, independentemente do seu nível cultural e económico, nem sempre estão sensibilizados para fazer um acompanhamento adequado aos filhos. Daí que os alunos que, na generalidade, têm um comportamento mais adequado ao ambiente escolar e, consequentemente, um melhor aproveitamento sejam os alunos cujos pais manifestam maior preocupação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos.

As habilitações académicas dos pais refletem-se nas atividades profissionais que desempenham. Apesar das indicações fornecidas pelos alunos acerca da profissão dos pais nem sempre serem claras, verifica-se que são maioritariamente operários, sendo o principal setor de atividade a construção civil e atividades afins, como: carpinteiros, eletricistas, etc. Aparece

um grande número de encarregados de educação ligados à agricultura, empresários da construção civil, comerciantes e industriais. Quanto às mães, predominam as domésticas, seguidas das operárias, sobretudo do setor têxtil. Também em número significativo aparecem as empresárias ligadas à indústria e ao comércio, as auxiliares de ação educativa, as funcionárias públicas e as agricultoras.

3.1.6 O clima na escola

O clima geral da comunidade escolar é bom, acolhedor e agradável. Constata-se que os alunos, de um modo geral, gostam da escola e contribuem para o seu bom ambiente. Há, porém, dois reparos a fazer: os discentes carecem de espírito de grupo e de competências para o trabalho de equipa; os pais e/ou encarregados de educação manifestam, como já foi referido, uma fraca participação na vida escolar dos seus educandos.

A dinâmica da escola é muito interessante. Ano após ano leva-se a cabo um conjunto rico – em quantidade e qualidade – de atividades de várias naturezas que envolvem toda a comunidade educativa. O sucesso neste domínio deve-se em parte aos diversos clubes em funcionamento e projetos em curso. Atualmente, a escola conta com o Clube Europeu, o Clube de Teatro, o Clube de Astronomia, o Clube de Segurança e Proteção Civil, a revista Schola, O Clube Georiscos, a Ciência em Movimento, a Oficina Tecnológica, o Clube de Língua Portuguesa, o Projeto de Educação para a Saúde e o Desporto Escolar.

Apesar de toda esta dinâmica, a escola não está imune ao que se passa na sociedade atual, onde se manifesta um crescente défice de civismo e de valores a que devemos estar atentos. Este facto, traduz-se negativamente nos comportamentos e revela-se em alguma falta de regras básicas de educação e convivência, de respeito e de higiene, principalmente nos alunos do terceiro ciclo. Um aspeto preocupante é a ausência de ambições e objetivos para o futuro, decorrente da não valorização da escola pelos pais e/ou encarregados de educação bem como pelos próprios alunos. Espera-se que esta situação tão

pesada para a escola não a leve a incorrer no facilitismo e na falta de uma cultura de trabalho e esforço, aptidões fundamentais para as exigências do mundo atual.

Para que tal tendência possa ser contrariada, devemos melhorar também a relação escola-meio, fazendo com que a escola esteja ainda mais voltada para o meio onde está inserida. Para isso, as prioridades e campos de atuação da escola deverão atender mais à área de proveniência dos alunos.

3.1.7 O Núcleo de Estágio (NE)

Para além do autor do presente relatório, fazem ainda parte do NE um amigo de longa data e um colega do primeiro ano do 2º ciclo de estudos da Faculdade**.** Embora praticamente desconhecido**,** este elemento pode, no entanto, ser descrito como um estagiário empenhado e que partilha o mesmo espirito de trabalho do grupo. O fato deste elemento ser residente em Barcelos e ter sido aluno na escola de Barcelinhos, favorece certamente a integração de todos no meio socioprofissional.

Pede-se ao núcleo que mostre capacidade de trabalho em grupo e que se mantenha unido nas decisões a tomar, uma vez que as atitudes de empenho, trabalho e colaboração só resultarão se existir um espirito de confiança, harmonia e bem-estar.

3.1.8 A orientação pedagógica

A supervisão e orientação da prática pedagógica estão asseguradas por dois docentes com uma vasta experiência no ensino. O professor orientador, da faculdade, perito no que respeita à supervisão da prática de ensino. O seu papel é fundamental não só no esclarecimento de dúvidas, feito através de um questionamento pertinente e fulcral nos momentos de contacto com os seus formandos, mas também através da objetividade manifestada nas suas funções de regulação.

O professor cooperante, docente da escola da escola, assume um papel de elevada importância no processo formativo do estudante, interagindo com ele de forma constante e direta no contexto escola. Pela sua personalidade e perícia no ensino é alguém com um elevado sentido de oportunidade, sendo conciso e minucioso no acompanhamento e aconselhamento ao núcleo.

Juntos, são estes dois formadores os responsáveis pela evolução do estagiário, mediando de forma rigorosa e cuidada o espirito critico e reflexivo dos seus formandos, e a consequente tomada de decisões acerca das estratégias e do processo de ensino.

3.1.9 O Sub-departamento e o conselho de turma

Estes dois grupos, assumem papéis diferentes no que toca aos seus objetivos específicos, contudo ao nível dos objetivos gerais acabam por convergir na sua ação, uma vez que ambos perseguem a melhoria da qualidade de ensino.

São grupos onde o professor-estagiário aprende e evolui através da interação e da relação com professores mais ou menos experientes. A troca de ideias, vivências e reflexões contribui para o enriquecimento do estudante, a nível administrativo, prático, profissional e pessoal. O formando beneficia, fundamentalmente, do diálogo e da reflexão, recolhendo um conjunto de estratégias dinamizadoras e motivadoras, aplicáveis na rede escolar.

A oportunidade de proceder a análises sistemáticas nos enquadramentos referidos permite reunir condições para que o estagiário, numa expectativa de superação, tenha, durante o EP, a possibilidade de, pelo menos, discutir, devidamente acompanhado e supervisionado, os problemas que se levantam e as deficiências que se revelam. (Kenski, V., 1994).

3.2 A Escola

A escola é uma instituição com responsabilidade social e cultural que possui o poder e o dever de formar, educar e ensinar pessoas. Os contornos desta responsabilidade, que é gerada pela relação simbiótica da escola com o meio envolvente, podem variar de acordo com a instituição escolar. O facto de a escola ser moldada pela sociedade, explica que cada estabelecimento de ensino apresente especificidades culturais próprias, que dependem do contexto onde se insere.

A relação biunívoca entre a escola e a sociedade pode ser compreendida num contexto cultural mais amplo e global ou num contexto mais restrito e mais local que, segundo Brunet (1995), diferencia uns dos outros os estabelecimentos escolares.

Sendo um veículo transmissor de conhecimento acessível a todos, a escola "possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas" (Costa, J. A., 2003). Atendendo a esta função e encarando a escola como um meio para a integração e evolução social, a instituição escolar deve, pois, estar organizada de modo a facilitar a interação com o contexto e o envolvimento da/ com a comunidade, portanto descentralizada, móvel e flexível, como refere Nóvoa (1995).

Tendo em conta a diversificação da população escolar, a escola deve assumir um papel pluridimensional, adaptando-se e correspondendo à sua situação local, cultural e social, contribuindo para a vivência de experiências de sucesso no seio da comunidade. (Elias, 2008)

A sociedade serve a escola e, simultaneamente, serve-se dela em proveito da sua evolução, num contexto mais local. A esta relação complexa, devidamente organizada, subjaz a ideia de autonomia na conceção e produção dos instrumentos com que operacionaliza os seus objetivos. No caso da escola, trata-se de instrumentos tais como o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de

Escola, (…), que conferem à Escola uma maior especificidade local no serviço à sua comunidade.

Neste sentido, a escola possui liberdade de se reformar e recriar em função do contexto local. Paralelamente**,** aumenta a responsabilidade da escola diante da sua população. Cabe à instituição local responder as carências, potencializar as virtudes, mobilizar recursos, envolver a própria comunidade, de forma a tornar a escola num espaço propício ao sucesso educativo (Fernandes 2008).

Finalizando, esta responsabilidade não é apenas dos professores nem dos alunos nem dos órgãos superiores nem dos encarregados de educação nem dos funcionários. É uma responsabilidade de todos os que estão direta ou indiretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Esta é uma responsabilidade de quantos se empenham ativamente nas relações e na comunicação convergente, em função dos interesses comuns, no processo educativo.

3.3 Vida de Professor

Decidir ser professor é optar por uma vida em que a pessoa e o profissional se intersecionam de tal modo que por vezes é difícil estabelecer com nitidez as fronteiras que separam um do outro. A impossibilidade de dissociar estas duas dimensões explica a pluralidade de conceções do que é ser professor e das constantes tentativas de delimitar o seu campo de ação. Passemos rapidamente em revista algumas dessas conceções.

"…o professor é cada vez mais um educador, mais do que lecionador, porque hoje os processos de formação do caráter, de comportamento, de capacidade individual, de autonomia, de iniciativa, de gosto pelo trabalho e de responsabilidade, são mais importantes do que os aspetos cognitivos. É mais importante que cada jovem saia do sistema educativo como cidadão responsável, do que sabendo as estações de caminho-de-ferro… O professor é, na escola, também um lecionador, um criador de iniciativas, um tutor, um coordenador e um orientador. O professor é, por excelência, um integrador de

conhecimentos e um promotor de capacidades e de comportamentos, o professor é um investigador (porque inovar é investigar). E o professor é, finalmente, e tem que compreender e atuar como tal, é um elemento de referência: de referência moral, de referência profissional, e de referência cultural e este é, talvez, um dos aspetos em que a responsabilidade do professor (…) tem maior relevância." (Grilo, 1996).

Ao longo da história, o conceito "ser professor" evolui ao ritmo, louco, das necessidades da sociedade. Como de qualquer outro processo de desenvolvimento retiramos desta evolução efeitos positivos e efeitos menos positivos. De facto, na sociedade atual procura-se cada vez mais a especificidade ao nível da formação docente, através do conhecimento dos conteúdos e da sua abordagem pedagógica, obtendo-se melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, e apesar da especificidade pedida, pede-se aos formandos e professores um alargamento de horizontes e papeis, de forma a corresponder a uma sociedade cada vez mais diversificada, plural e exigente, pelo que observamos um acréscimo de funções e tarefas, requisitadas aos professores. (Mendonça, 2007)

Ser professor, hoje, não é tarefa fácil e o modo como esta profissão tem progredido tende a tornar a docência, por vezes, desmotivante. As infindáveis reuniões, a escrita de relatórios, os cargos ocupados, a sobreposição de papéis, (…), poderão fazer com que o professor caia, numa rotina de tarefas a realizar e prazos a cumprir e descure, assim, a verdadeira essência da profissão, isto é, educar.

O Sociólogo, Stephen Ball (2003), cit. por Mendonça, 2007) adverte a provável consequência desta desmotivação: "(…) a autenticidade é substituída inteiramente pela plasticidade." Ou seja, o trabalho do professor, do foro pedagógico, na procura de novas estratégias e de inovação, no sentido de tornar as aprendizagens significativas, ou ao nível do trabalho colaborativo, pelo diálogo e trabalho conjunto, com seus colegas, pela evolução pessoal e profissional, tende a desvanecer. (Mendonça, 2007)

Não obstante, na sociedade atual, modelada pelo fácil e rápido acesso à informação e ao conhecimento, a classe docente encontra-se fragilizada,

uma vez que a sociedade já não vê nela a única detentora dos saberes. Desta forma, Neto (2006) afirma que a sociedade entrou em rota de colisão com o sistema educativo. “Num mundo que gera todos os dias saberes fora da sala de aula e os põe à disposição de todos, o papel tradicional do professor como “transmissor” de saber vai-se desvanecendo, levando-o a assumir novos papéis, que muitas vezes não deseja.” (Fontcuberta, 2003).

Neste sentido, o professor, enquanto agente educativo, deve corresponder à pluralidade e à diversidade de exigências da sociedade. Não pretendo, contudo, afirmar que deverá estar submisso à sociedade, mas que deverá granjear um papel muito mais marcante e ativo na evolução da mesma. Então, o professor atual, deve-se formar sob uma *conceção otimista* proclamada por Bento (1979). Deverá ser aberto e flexível, mantendo sempre uma postura crítica e positiva e acompanhando com um olhar reflexivo o desenvolvimento da sociedade onde ele próprio se desenvolve também.

Segundo as palavras de Bento (2004), “Os professores poderão não dar ao futuro o rosto desejado, mas ajudam a transportar essa esperança. Conquanto sejam capazes de levar à cena a sua função de homens de cultura, de profissionais da recriação do humano, de agentes estrénuos da dignidade e da liberdade do homem. De homens livres e criadores, portadores de uma Esperança para a noite de tantas desesperanças dos jovens, adultos e idosos nos dias de hoje.”

O professor adquire desde a sua formação, um papel de responsabilidade social, de relevo, na (re-)formação e (re-)construção da sociedade do futuro. “Formamos hoje professores que amanhã prepararão os alunos para o depois de amanhã” (Klein, H., cit por Bento, 1979). Assumindo este comprometimento, deverão ser seus princípios e responsabilidades: despertar a curiosidade para novas aprendizagens, desenvolver o espirito crítico e a autonomia, estimular a aptidão para a resolução de problemas, criando as condições necessárias para o sucesso, ou seja, desenvolver nos seus discentes um espirito pesquisador e interessado, guiado pela vontade de aprender e de evoluir. “O verdadeiro objetivo da Educação não é meramente prover informação, mas o estímulo de uma consciência interna” (Filosofo Al-

Ghazali). O professor deve entender o aluno como um solo fértil, capaz de produzir os melhores frutos e que, como tal, necessita de ser cultivado. Assim, aluno e professor desenvolvem uma consciência de interdependência, caminhando juntos, progredindo para a autonomia digna de um ser humano livre e cheio de esperança. (Bento, sd)

Atualmente, a mudança do paradigma pedagógico passa pela capacidade de criar contextos, que permitam aos sujeitos integrarem os novos conhecimentos na sua própria construção autónoma do saber. É imperativo pensar localmente para agir no global. De acordo com as necessidades específicas do contexto, o professor tem a responsabilidade de fomentar a aquisição de competências que permitam aos seus discentes adaptarem-se a um mundo global.

No desenvolvimento destas habilidades exigidas pela sua profissão, o professor deverá pensar por si, analisar e refletir sobre a sua matéria de trabalho, pois só assim compreenderá a melhor forma de encarar a realidade e será capaz de ir construindo uma relação entre si e o ambiente. Deverá, também, pensar com os outros, não se isolando, não se tornando narcisista. Efetivamente, o professor deverá ter em consideração a partilha que se exige nesta profissão, não se centrando unicamente, de forma egoísta, na sua realização profissional.

O caminho para o conhecimento, para a adaptação, para a experiência e para a competência trilhar-se-á, pelas tomadas de decisão que forem ocorrendo durante o trajeto docente. Neste percurso, o professor deverá diminuir as tomadas de decisão por impulso ou intuição e basear-se no feedback de decisões tomadas anteriormente, sustentando a sua ação pelas vivências e pelo conhecimento. As suas opções serão, assim, mais refletidas; serão mais afirmativas e válidas, quanto mais proveitosa for a reflexão do professor. Fundamento esta afirmação com o pensamento de Gómez (1997) na qual enfatiza que quando “o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem”. De facto, o professor aprende na realização e na reflexão na ação e sobre a ação, num confronto dialógico entre os saberes e os

contextos em concreto, nos quais desenvolve a sua ação. “A “reflexão crítica” é um imperativo moral de todo o ser humano digno desse nome que não suspenda o interesse pelo mundo e que queira estar à altura das exigências e circunstâncias da sua vida.” (Bento, 2008) Acredito que, como afirma o mesmo autor, um académico não pode esmorecer essa chama, essa qualidade indispensável do espirito crítico em relação a si mesmo, ao seu perfil, papel e labor, não pode ficar neutro e indiferente ao mundo que o rodeia.

Durante o percurso docente, o professor deverá preservar a sua vontade de evoluir, de prosseguir na sua formação. Para tal, é necessário criar hábitos que possibilitem a formação contínua de professores, numa perspetiva quase autodidata, fomentando a adoção sistemática de práticas como a introspeção, a reflexão e a investigação.

Procura-se que o professor tenha um “potencial de inovação pedagógica” (Bento,1979), já que a sua formação inicial não fornece “receitas nem conhecimentos terminais” (Bento, 1979). O formando é, assim, responsável pelo seu aperfeiçoamento e, como ser livre que é, deve crescer em função da sua vontade de descoberta e da sua capacidade de trabalho. Naturalmente, deve também ser estimulado por desafios exigentes e com significado.

No que diz respeito à sua evolução na profissão, o professor não pode ser visto apenas como um técnico que adquire conhecimento-base suficiente para posteriormente o transmitir, pois será fundamental que conheça o seu papel enquanto sujeito ativamente integrado na sociedade. Assim, o docente deverá ser capaz de utilizar o seu conhecimento em função do contexto pedagógico de inserção e, assim, ir adquirindo experiência profissional e desenvolvendo *tato pedagógico*. (Novoa, sd) Este progresso é possível pelo método de ação – reflexão – ação, salvaguardando a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação evidenciados por Schon (1997).

Na perspetiva de vários autores, Alarcão (1996), Bento (1979 e 2008), Garcia (1999), Gómez (1997), Roldão (2003), Schon, (1991 e 1997) e Silva (2009), a prática reflexiva deverá ser treinada, sistematizada, rotinada e

integrada no processo de formação contínua do professor, sendo um requisito necessário à prática pedagógica.

Ser professor é uma condição que exige do profissional um nível de competência e reflexão muito mais elevado do que aquele que é exigido quando o docente se limita a transmitir os conteúdos programáticos. O professor deve procurar inovar e flexibilizar os seus conhecimentos, preparando-se para enfrentar a crescente heterogeneidade dos alunos e a evolução dos programas. Ser professor é uma condição que, exigindo embora competências particulares, reclama globalmente a capacidade de resolução de problemas, através do recrutamento de capacidades e atitudes para a aplicação do saber em contextos específicos.

Será, evidentemente, redutor pensar em competência no singular, quando na verdade o professor deverá procurar várias competências. Rey (2002) afirma que a competência pode ser encarada de três formas: competência enquanto *comportamento*, enquanto função e enquanto *potência geradora de conhecimento*. Conclui-se que a competência tem como base o conhecimento prático e teórico, que engloba uma quantidade de saberes, entre eles o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar.

É urgente ativar a capacidade de reflexão e integrá-la na criação da identidade do professor. As suas competências reflexivas e críticas deverão ser estimuladas e banido o constrangimento perante um saber “pronto-a-servir”. A inércia perante esse tipo de saberes deverá ser contrariada através do desenvolvimento de atitudes que, transformando o conhecimento, pela sua mobilização prática, lhe deem sentido e finalidade. Só assim é possível tornar-se competente, pois a “competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde – mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre” (Roldão, 2003). Para além disso, a abordagem reflexiva da prática pedagógica, sistematicamente integrada no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, é imprescindível para que estes ampliem e desenvolvam competências metacognitivas – “na procura do saber dos saberes” -, que permitam “conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.” (Garcia, 1999).

A experiência e a praxis são fundamentais para a aquisição do tato pedagógico, condição *sine qua non* para tornar as aprendizagens ricas e significativas. Torrado (2002) entende que o conhecimento profundo do conteúdo não assume uma relação diretamente proporcional ao gosto de aprender. O que verdadeiramente importa é a forma como os conteúdos são transmitidos e a maneira como a relação com os alunos é conservada. Aqui o professor vive e oscila entre aquilo que ensina e aquilo que aprende. Nesta constante dialética, a flexibilização dos programas e dos modelos de ensino torna-se um imperativo, se se pretende imprimir significado às aprendizagens.

A gestão flexível do currículo, de que tanto se fala nos dias de hoje, deverá ser entendida como uma forma de proporcionar o desenvolvimento de competências e não apenas a aquisição de conhecimentos, o que apenas se tornará possível procedendo à operacionalização adequada e pragmática dos objetivos de aprendizagem. Aqui, o professor deverá priorizar aquilo de que, efetivamente, os seus alunos carecem e procurar provocar uma diversidade de experiências e aprendizagens pedagógicas com sentido. Nesta linha de pensamento, considero que um professor motivado, pela eficiência das suas metodologias, devidamente contextualizadas, mantém os seus alunos motivados para o trabalho, aumentando o sucesso escolar e diminuindo o abandono escolar (Mendonça, 2007).

É importante refletir sobre a didática e as metodologias de ensino quando se trata de professores iniciantes. Ao afirmar que o bom professor é aquele que motiva através da reinvenção das suas metodologias, é necessário sublinhar que essa capacidade advém da sua larga experiência e das suas múltiplas vivências. É o treino realizado ao longo do tempo que vai aumentando a eficiência no tratamento didático dos conteúdos sendo esta a característica que diferencia inequivocamente o professor expert.

Todavia, nas suas tentativas de reinvenção, o professor iniciante correrá o risco de se basear em velhas recordações de antigos professores, o que poderá repercutir-se negativamente na aprendizagem dos seus alunos. É nesta moldura que se torna necessário enquadrar o bom professor de educação física, quer na vertente técnica quer no que diz respeito ao domínio dos

conteúdos. Mesmo em detrimento da quantidade dos conteúdos declarativos adquiridos, o aluno deverá, pelo menos, ser levado a desenvolver o gosto pelo desporto e a criar hábitos desportivos. Ainda que as condições não lhe permitam ir mais além, o professor que conseguir cumprir estes objetivos é, com certeza, um docente com uma apurada consciência pedagógica.

Importa, ainda, refletir sobre a forma como o professor deverá enfrentar a sua profissão, para que lhe seja atribuída dignidade e conferida a importância merecida. Para que tal aconteça, de facto, no pensamento do professor deverá ser claro que a atividade docente é uma "carreira de primeira escolha, um trabalho para intelectuais adultos, um compromisso a longo prazo, uma missão social, o emprego de uma vida." Hargreaves (2004). Nesta linha de pensamento e tendo como base a essência do ensino, os alunos, sublinha-se a necessidade de ter o gosto pela profissão, o comprometimento com tudo o que a educação engloba. De acordo com as palavras de Russel, citado por Bento, (2004) "Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor". Numa perspetiva atual de valorização do homem e num quadro em que, de um certo modo, aquele que ensina molda os seus discípulos à sua imagem, o professor, deverá transmitir-lhes o gosto pelo que faz; deverá, ainda, incutir práticas e pensamentos em que ele próprio acredita. Acredito que só desta forma o seu trabalho será recompensador para si, para os seus alunos, para a profissão e para a sociedade.

3.4 A Educação Física, um potencial holístico

" (...) pensando nestas questões volto-me para as escolas e percebo a importância de se declarar a educação motora como uma atividade prazerosa que se mostra como um fenómeno cultural com propostas educacionais. Que não privilegie apenas a competição, mas que proporcione a autossuperação. Que não se limite a conteúdos pré-determinados, mas que atenda aos anseios e às necessidades do homem. Que não se comprometa em adestrar movimentos, mas que se preocupe com a corporeidade do corpo-sujeito. Que não se fundamente numa concepção dualista, mas que saiba caminhar em direção a novos paradigmas. Que não vise ao puro rendimento motor, mas que descortine possibilidades ilimitadas de movimento (...)" D e Marco, 1995, p.118 Cit. por Costa, A. 2010

Nos tempos que correm a educação física é vista como um espaço onde as crianças e jovens podem exercitar-se de forma guiada e controlada, como tal, um lugar de promoção da saúde e do bem-estar. Contudo, será redutor pensar-se apenas nos benefícios que ela pode proporcionar e que estão ligados à aptidão física, ao desenvolvimento motor e à saúde. Como é sabido, a educação física e o desporto são, antes de mais, espaços de cultura e, na minha perspetiva, o sedentarismo e as doenças a ele associadas são graves problemas culturais. Trata-se de situações pouco sadias, cujos motivos possibilidades de resolução devem ser explanados e trabalhados nas aulas de educação física.

A esta luz, a disciplina de educação física, assume, de uma forma geral, um elevado grau de importância na formação de jovens, enquanto cidadãos. A prática desportiva e a vivência resultante das aulas, sensibilizam para um estilo da vida mais ativo e positivo, no que diz respeito à integração e comportamento social. Tendo um alcance dilatado no tempo, a educação física deve olhar para o presente, pensando e contribuindo para o desenvolvimento futuro. (Costa, 2010) Como já referi, para além do desenvolvimento motor, a disciplina contribui para um desenvolvimento holístico – social, cognitivo, psicológico e cultural, o qual deverá ser sustentado por uma metodologia que estimule o aluno.

De acordo com o Programa de Educação Física, o objetivo pedagógico desta disciplina passa por inspirar e motivar os alunos para o "empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida." Pretende-se que este tenha uma "repercussão positiva, profunda e duradoura", transpondo-se do "palco" – escola – para a vida e ganhando raízes nas práticas sociais.

Esta preocupação baseia-se em quatro princípios fundamentais, retratados no Programa de Educação Física**;** são eles:

- A **garantia de atividade física** corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo

de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das **possibilidades de aperfeiçoamento pessoal** e dos companheiros.

• A **promoção da autonomia**, pela atribuição, reconhecimento e exigência de **responsabilidades** efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles.

• **A valorização da criatividade**, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades.

• A orientação da **sociabilidade** no sentido de uma **cooperação** efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

De acordo com os objetivos propostos pela escola atual, a educação através do desporto é vantajosa, visto que a sua componente sócio-afetiva promove continuamente a interação entre alunos e, consequentemente, a sua socialização. Uma vez que as aulas são constantemente realizadas num ambiente de trabalho colaborativo, os alunos são forçosamente levados a entender os princípios da cooperação e do trabalho em equipa, exercitando competências imprescindíveis à sua sobrevivência na sociedade atual. Consequentemente, a criança (o adolescente/o jovem) desenvolve o seu comportamento social, conhecendo-se, conhecendo o outro, respeitando-se e respeitando o próximo.

Ainda assim e apesar da importância do que acaba de afirmar, esta análise poderá ser limitada, na tentativa de estabelecer uma relação da educação física, desporto e sociedade. Veja-se a opinião de alguns autores.

Bento, (2004), sublinha, “O desporto é ainda um espaço inigualável de formação humana, por ser um domínio cultural, criado livre de finalidades existenciais ou de sobrevivência. Assume-se nele o esforço humano de procura e realização de sentidos sob a forma de vivências motoras”. Queirós & Garcia

cit. por Gomes & Graça, (2001) confirmam que “os valores da Educação Física Escolar inscrevem-se naturalmente no quadro axiológico da respetiva sociedade”. Na linha deste pensamento, afirmo que a educação física tem a responsabilidade de educar**,** numa tentativa de reformulação e reconstrução de valores e atitudes, que se encontram em vias de extinção. Na verdade, valores requisitados pela sociedade - trabalho, reflexão, cooperação, disciplina, perseverança, organização e sacrifício não são estimulados durante a formação e por vezes são substituídos pelo facilitismo, narcisismo, individualismo, relativismo, “numa espécie de ética indolor, de acentuado pendor hedonista”, colocando de fora os “compromissos e obrigações e valorizando as experiências e as vivências passageiras e momentâneas, isto é, a fruição do presente, o vale tudo, o sucesso a todo o custo, como se os fins justificassem todos os meios.” (Bento, 2004).

Numa sociedade axiologicamente complexa e confusa, a escola dispõe da disciplina da educação física – entre outras – para a estimulação e aquisição de valores, valores esses que podem ser adquiridos no jogo e que se espelham na vida, possibilitando a concretização de princípios básicos incutidos pela “educação de hoje e sempre”. (Bento, 2004)

“No desporto todos têm lugar. Nós e os outros. O reconhecimento e o respeito pelas diferenças. A vivência e a aceitação da vitória e da derrota, do sucesso e do insucesso, da superioridade e da inferioridade, do mérito e da falta que este nos faz. Nele cultivam-se mais deveres e obrigações do que direitos e permissões. Ouvimos falar de ética e moral e aprendemos o seu significado e alcance.” (Bento, 2004)

Para além da sua dimensão social e cultural, a educação física é uma disciplina com características que permitem o desenvolvimento holístico do individuo, pois apresentam, na sua essência, funções de desenvolvimento motor e cognitivo. Para que esta disciplina possa desempenhar cabalmente o seu papel no desenvolvimento integral do aluno, é necessário que as aprendizagens estejam carregadas de significado, tornando-se interessantes e motivadoras. O “jogo”, enquanto característica fundamental do desporto**,** pelo significado que transporta, privilegia e inspira a capacidade de reflexão, para a

compreensão da sua própria complexidade. Ou seja, possui elementos, de potencial elevado, que contribuem para o desenvolvimento global do aluno e facilitam a sua construção como pessoa singular.

Longe vão os tempos de produção em série e do ensino massificado, assim como a visão tecnicista e de movimentos padronizados da educação física. Hoje, é fulcral o desenvolvimento das individualidades e do ensino equitativo e o jogo é um espaço privilegiado em que se permite o desenvolvimento das características de cada um. Freire (1991) confirma esta ideia ao imputar à *educação física* um papel de ensino que respeite as *individualidades da criança* e se constitua como um *estímulo à liberdade* e à *criatividade individual*.

Conscientes da evolução da sociedade, a educação e em particular a educação física devem acompanhar esse processo. Queirós & Garcia Cit. por Gomes & Graça (2001) atestam a ideia de que "a Educação Física terá que alterar um pouco a sua tradição, orientando-se por um lado, para as atividades onde os novos valores se evidenciem, e por outro lado, fazendo face à crescente diminuição da categoria esforço físico que os jogos de computador proporcionam aos jovens, promovendo novamente o jogo enquanto técnica corporal". Infelizmente, a (deficitária) carga horária não chega por si para a aquisição/manutenção dos hábitos preconizados e por isso, tem que haver ainda uma significativa mudança de atitudes e mentalidades, mudança para a qual a educação física deve assumir um papel da maior relevância cultural.

3.5 Um compromisso com (o) potencial

"What am I trying to contribute to the lives of these students?" (Siedentop, D., & Tannehill, D., 2000)

É incontestável que a educação física e o desporto detêm um elevado potencial educativo, entre outros, a nível cultural, estando na base do desenvolvimento de valores e atitudes. É, por isso, da responsabilidade do professor recrutar meios e conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento desse inegável potencial.

De Marco (1995) citado por Costa, (2010) mostra a educação física como sendo: “(…) um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais (...)”.

O professor deverá acreditar para se fazer crer. Deverá acreditar no potencial da disciplina, assim como nas atitudes e valores que, através dela, pretende incutir nos seus alunos. Só baseado nesta convicção ele poderá tornar o processo de ensino/aprendizagem num compromisso de responsabilidade simbiótica, ativada na relação professor-aluno. Pretende-se que os alunos vivenciem um leque vasto de experiências, que sejam significativas, incorporando-as e fazendo-as perdurar na sua vida pessoal.

Pede-se ao professor e aos alunos que coloquem paixão e emoção naquilo que fazem; que desenvolvam a disciplina e autodisciplina; que ajam segundo as suas responsabilidades e papéis; que ampliem a capacidade de tomar decisões, respeitando-se a si e aos outros; que aprendam a conviver, sejam criativos e imaginativos; que assumam uma atitude otimista, crítica e reflexiva. (Bento, 2004). É papel do professor assumir a liderança neste processo, deixando-se levar pela descoberta do outro, transmitindo conhecimentos e competências aos seus discípulos. Cada professor deverá encarar cada turma como única, tendo em conta a sua especificidade, nas virtudes e nos defeitos. Só assim haverá condições para se poder encarar com seriedade a flexibilização do currículo.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000), afirmam ser necessário entender que, nenhum programa permite atingir todo o potencial da Educação Física. É importante perceber e reconhecer que a tentativa de se atingir todos os objetivos propostos tende a desaguar num diminuto desenvolvimento.

Neste ponto, questiono-me se a disciplina de educação física está estruturada de forma que os seus efeitos no sucesso do aluno sejam efetivamente potencializados. É certo que a responsabilidade é do professor, mas interrogo-me até que ponto o professor assume essa responsabilidade. Empiricamente, constata-se que a consolidação das aprendizagens não é

suficientemente eficaz, a ponto de existir uma transferência visível das aprendizagens esperadas de ano para ano. Será culpa do professor, das conceções pedagógicas vigentes ou de um ensino demasiado analítico, tecnicista e, como tal, pouco motivante? Seja como for, todos estes fatores contribuem para que o trabalho do professor esteja comprometido, no que diz respeito ao cumprimento do programa. O que pretendo salientar é a insistência na constante repetição de modalidades e gestos técnicos, que muitas vezes não se traduzem pela consolidação de processos e aprendizagens, ao longo dos anos, em detrimento de uma verdadeira progressão na aquisição de competências. De quem é a culpa?

Pretendo aqui assumir a parte da responsabilidade do professor, de forma a contrariar o estereótipo do professor de educação física construído com base no preconceito de que este implemente práticas de docência eventualmente descomprometidas.

É normal que alguns professores, por qualquer razão que seja, não estejam recetivos à mudança de paradigma, no que diz respeito à flexibilização do currículo e, culpa própria, entendam o seu papel cingido à mera reprodução de conteúdos, rotinas e programas. Contudo, é importante redirecionar a postura, deixar de ser tão-somente professor, para adotar a visão a de um pensador, que é capaz de interpretar o seu papel e de decidir por si e não se guiar por caminhos pré-estabelecidos. (Siedentop, D., & Tannehill, D., 2000 e Esteves, 2002).

Muitas vezes, o professor vê-se confrontado com a diversidade das turmas que lhe são atribuídas e, consequentemente, com a necessidade de estabelecer novos desafios e processos. “Cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas” (Elias, 2008).

Leite (2000) citada por Elias, (2008) lembra ser necessário respeitar a “sequencialidade em espiral dos conteúdos”, sendo importante que os professores, “nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objetivos da formação nos níveis que os antecedem e os que se lhe vão seguir, quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados”. Neste sentido, penso ser benéfico o trabalho colaborativo

entre professores, estratégia facilitadora da passagem de testemunho, adaptação e integração. Professores plenamente integrados estão em melhores condições para exercer a docência tendo em vista a preconizada flexibilização do currículo e articulação de conteúdos, e saberão fazê-lo de forma mais rápida e eficaz.

Se o que se pretende é um ensino de qualidade, vamos confiar na integridade dos professores, conferindo-lhes maiores responsabilidades em todas as fases do processo, Afirmo, ainda, que é essencial a preparação e o conhecimento prévio da realidade: desbravando os seus próprios caminhos e comprometendo-se com o ensino, os professores, perseguindo objetivos comuns através de um trabalho em conjunto, contribuirão de modo responsável para o sucesso do ensino. Nesta relação de responsabilidades é fulcral a comunicação e transparência, bem como a adoção de boas condutas nos relacionamentos interpessoais e profissionais (Seiça, 2003).

Garantidas estas condições prévias para si próprio, o professor pode incutir no aluno o compromisso de ser ele, também, o responsável pela sua evolução e desenvolvimento. A sua ação poderá resultar, uma vez que os professores estarão seguros da sua capacidade e das condições de trabalho para que tal aconteça. Assim, o professor poderá preocupar-se em proporcionar um ambiente positivo e estimulante na “sala de aula”.

É minha intenção evidenciar a necessidade de reflexão sobre o papel de cada agente educativo, assumindo a urgência no comprometimento de professores, pais e alunos na educação. Neste, sentido concordo com uma escola mais flexível e mais aberta à sociedade. A presente reflexão sobre a importância do comprometimento, não terá fundamento, sem que lhe esteja subjacente um elevado nível de competência. Caso contrário, corre-se o risco de fazer cair no descrédito tanto a escola como a disciplina de educação física.

Não podemos prescrever sem margem de erro, pois não há uma receita infalível para a competência; podemos, sim, desenvolver destrezas, conhecimentos, atitudes, interações, relações, planeamento, no sentido de aprofundar saberes, sobre o processo de ensino – aprendizagem, tornando-o cada vez mais eficaz. Na educação física, é fundamental que o professor

domine o conteúdo, dando-lhe o tratamento pedagógico adequado, de acordo com a especificidade da turma e que, simultaneamente, conheça o potencial da disciplina para a formação do aluno.

Parte deste potencial está associado ao poder de articulação dos conteúdos didáticos com as vivências fora da escola e com o prolongamento dos efeitos das aulas na vida dos alunos. Contudo, no que diz respeito à eventual transversalidade desta disciplina nos currículos, o potencial da educação física deve ser explorado pela escola e pelas diferentes disciplinas. Uma gestão curricular flexível permite elaborar projetos interdisciplinares em que a integração da educação física seja não só pertinente mas também eficaz. A eficácia da articulação depende do comprometimento e disponibilidade do professor para mobilizar e potencializar conhecimentos e recursos, quebrando com a tradição da "descontinuidade nas intencionalidades e finalidades a atingir" (Monge & Almeida, 2002) no ensino.

A competência do professor poderá refletir-se no comprometimento da turma. Assim, o professor deverá ser meticuloso na preparação e orientação das atividades, controlando a gestão do tempo, tendo em conta a imprevisibilidade e volume de informação, os alunos, o seu próprio comportamento, bem como outros fatores perturbadores da aula. (Rendeiro, P., 1998).

O professor deve assumir a educação física no seu sentido mais lato e complexo, fazendo dela um instrumento que ele próprio pode moldar perante o contexto, de forma a tornar pertinente e coerente o ensino da disciplina. É importante que o docente proceda a uma leitura atual, aberta, crítica e reflexiva, que permita a apropriação flexível dos conteúdos da disciplina sem esquecer a sua integração no contexto.

3.6 Caracterização da Turma

A turma do 9ºA é composta por 24 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Na turma existem sete alunos repetentes**:** Abílio Boas e Angélica Portela – 2 retenções; Bruno Araújo, Bruno Martins,

Cláudio Peixoto, José Torres e Marta Oliveira – 1 retenção. Os discentes elegeram para delegado de turma o aluno Nuno silva e para subdelegada a aluna Ana Borges. As idades dos discentes estão compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média de idades 14,7, o que permite situar a turma na fase Pubertária. Uma vez que esta fase da vida humana revela características muito particulares**,** é oportuno relembrar o retrato deste escalão etário.

"o adolescente é uma alma perturbada e perturbadora, imprevisível até ao extremo, desesperado por um líder mas reativo contra toda a autoridade, e constantemente torturado entre desejos como a paixão e a fidelidade, a arrogância e a humildade (…). Nada pode ser feito para aliviar a dor do adolescente ou a dor que causa aos outros (Schulenberg, Maggs & Hurrelman, 1997, cit por Menezes, I. 2005 p.93)

Puberdade

Características Gerais

- O desenvolvimento da estatura é mais acentuado do que o aumento do peso, dando-se um crescimento acelerado, em especial nos ossos longos, pelo que os braços e as pernas aumentam o seu crescimento antes do tronco, o que torna a criança desajeitada;
- Os valores morais começam a ser discutidos, havendo uma consciência moral autónoma;
- O interesse pela aparência pessoal aumenta;
- As formas de afirmação pessoal acentuam-se;
- Jovens com maiores dificuldades a nível desportivo reagem mal e desistem com facilidade da prática (de qualquer modalidade) devido ao insucesso;

Capacidades/Habilidades Coordenativas

- A mobilização e a coordenação muscular aperfeiçoam-se com a maturação do sistema nervoso;

- Dá-se a estabilização geral da condução do movimento;
- Verifica-se a continuação do desenvolvimento das habilidades de combinação motora;
- No sexo feminino**,** as habilidades coordenativas desenvolvem-se pouco, comparativamente com os rapazes;
- Há uma boa capacidade de aprendizagem motora, verificam-se rápidos progressos e rendimento;

Capacidades Condicionais

- Aumenta o volume cardíaco.
- As raparigas, por volta dos 14/15 anos**,** apresentam uma resistência aeróbia inferior à dos rapazes;
- Os rapazes tornam-se ainda mais fortes e mais rápidos do que as raparigas;
- A flexibilidade nas articulações não solicitadas decresce; as raparigas têm valores mais elevados (ex. ombro);

Indicações

- Aperfeiçoamento de técnicas desportivas específicas;
- Aptidão física específica das técnicas;
- Capacidades coordenativas e condicionais instruídas paralelamente e sem restrições;

No que diz respeito aos restantes dados recolhidos, podemos expor e caracterizar a turma segundo outros parâmetros.

Caracterização do agregado familiar:

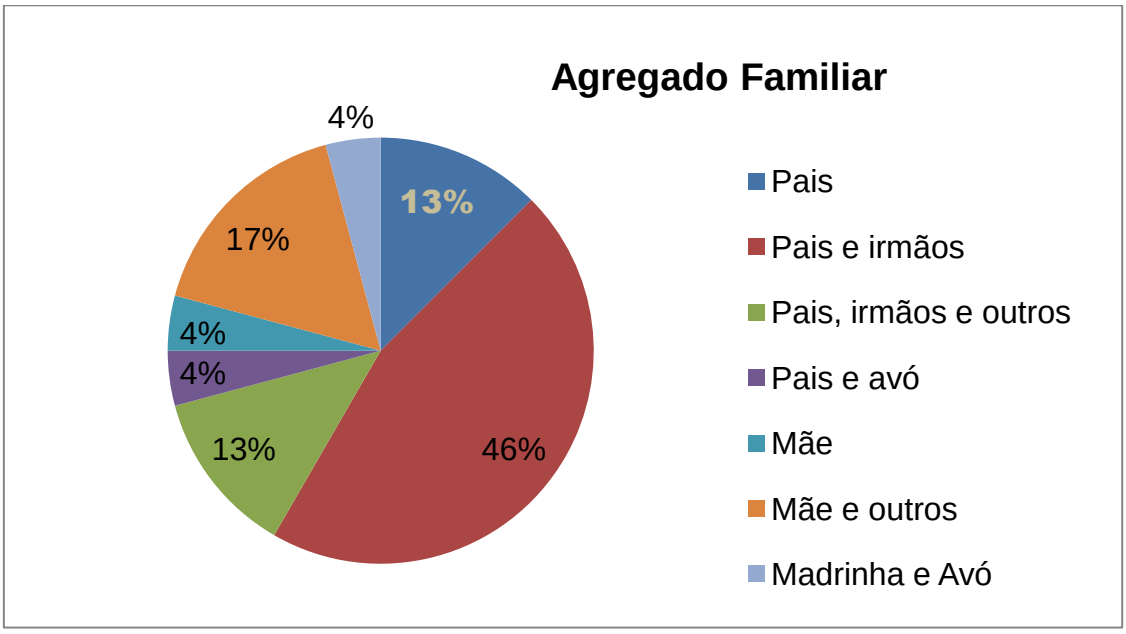

Fig. 1 Agregado Familiar

Em relação ao agregado familiar**,** a grande maioria dos alunos vive com pais e irmãos. 13% vive com pais, irmão e avós e/ou tios. A fatia de 17% representa os alunos que não vivem com o pai (apenas mãe e avós ou padrasto ou e/ou irmãos). 13% dos alunos apresenta como agregado familiar apenas os pais.

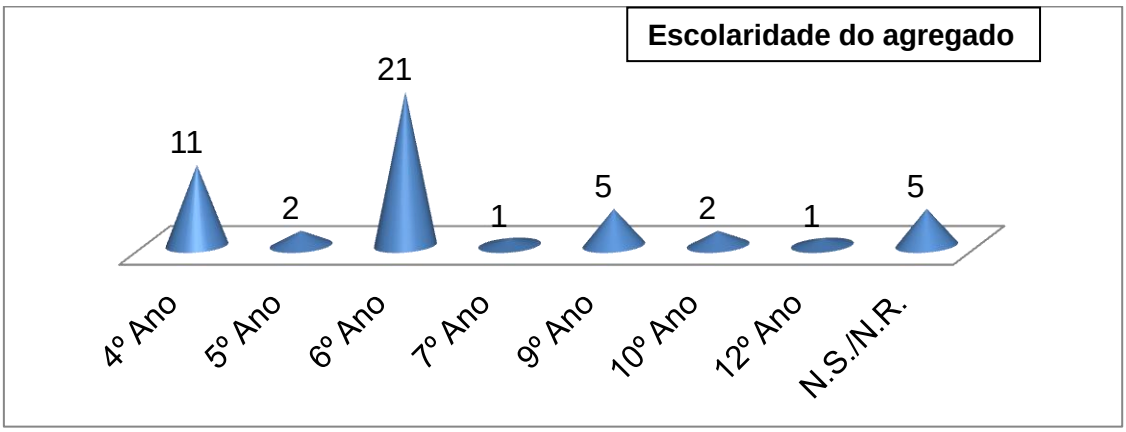

Fig. 2 Escolaridade do Agregado

No que concerne à escolaridade dos progenitores, pode-se verificar que a grande mancha de pais tem como formação escolar o 6º ano. Verifica-se também que 11 pais têm o 4º ano e apenas um possui o 12º ano.

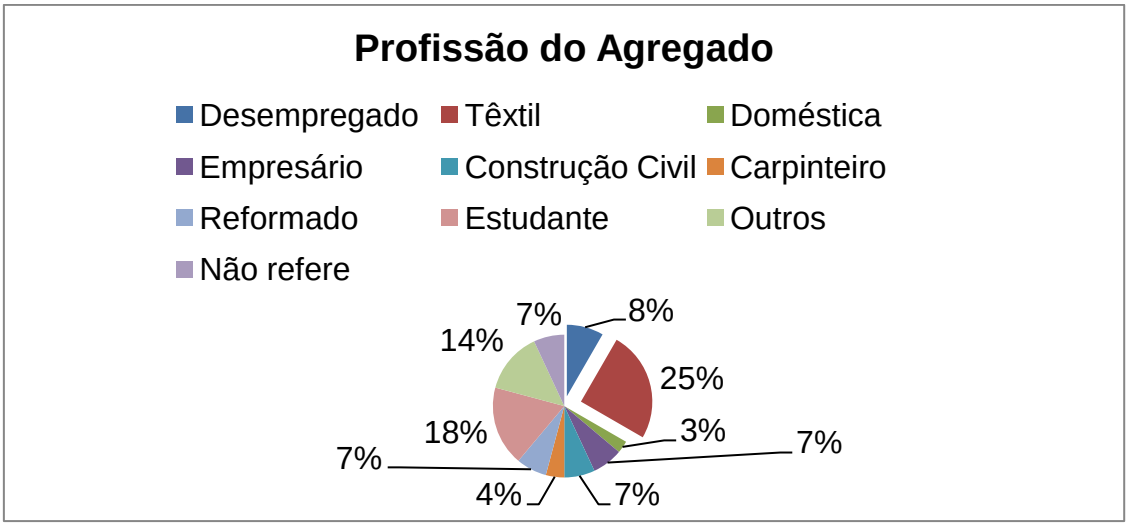

Fig. 3 Profissão do Agregado

Relativamente à situação profissional dos pais, constata-se que grande parte deles (1/4) se encontra empregada na área têxtil, facto natural, devido à predominância da indústria têxtil no concelho de Barcelos. No entanto, 8% dos pais encontram-se desempregados. A fatia de 18%, relativa a estudantes representa a situação em que se encontra a maioria dos irmãos dos alunos.

Relação com a escola:

Dos 24 alunos, 67% (16 alunos) nunca ficaram retidos no seu percurso escolar; 5 alunos já reprovaram uma vez e 3 ficaram retidos em dois anos de escolaridade.

Fig. 4 Relação com as disciplinas

Relativamente às disciplinas preferidas, 7 alunos apresenta a Educação Física como sendo a sua preferida, 5 alunos dizem que é a disciplina de Língua portuguesa aquela de que mais gostam e 4 apontam o Francês como disciplina que mais apreciam.

No que toca às disciplinas em que os discentes revelam ter maiores dificuldades e, consequentemente, necessidade de apoio pedagógico, lideram as disciplinas de Matemática e de Português.

Saúde:

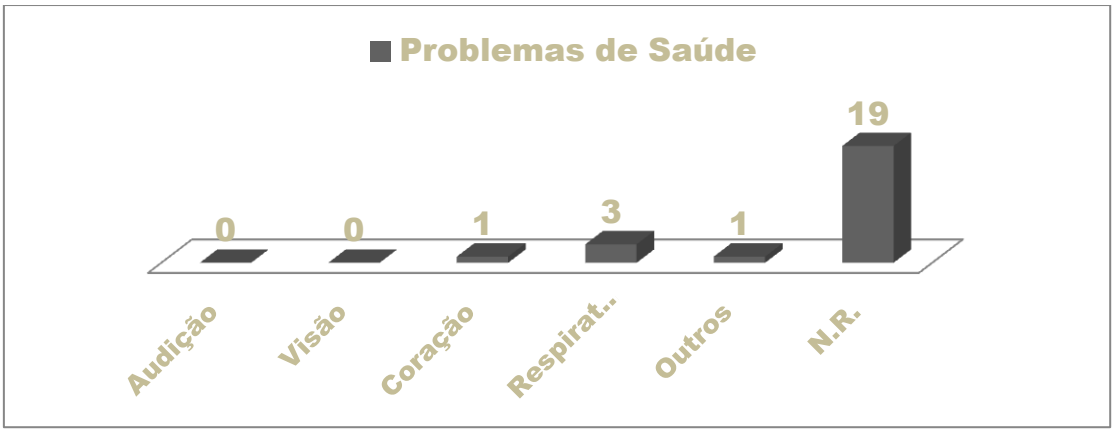

Fig. 5 Saúde

Em relação aos à saúde, a grande maioria não apresenta problemas que impeçam a prática desportiva.

Três alunos apresentam problemas respiratórios (asma), mas com um quadro que não tem relevância para as aulas de Ed. Física.

Uma aluna apresenta um problema na coluna e outra um problema na articulação do joelho; no entanto, estas situações não as impedem de realizar as aulas ativamente, sendo apenas necessária alguma precaução em determinados exercícios.

Um aluno foi operado ao joelho ainda antes do período letivo e, neste momento realiza todas as aulas sem contraindicações.

Nesta turma, apenas uma aluna está impossibilitada de realizar a parte prática das aulas de Educação Física, devido a um problema cardíaco.

Desporto e Educação Física:

No que concerne à disciplina de Educação Física e ao histórico de notas dos alunos na nossa disciplina, é de referir que não existiram negativas no ano anterior, sendo o nível 3 a classificação mais representativa da turma, tendo sido atribuída a 12 alunos. É de mencionar que, das onze raparigas, dez obtiveram nível 3 e apenas uma obteve nível 4. Oito alunos terminaram o último ano com nível 4 e apenas 4 alunos do sexo masculino obtiveram o nível 5.

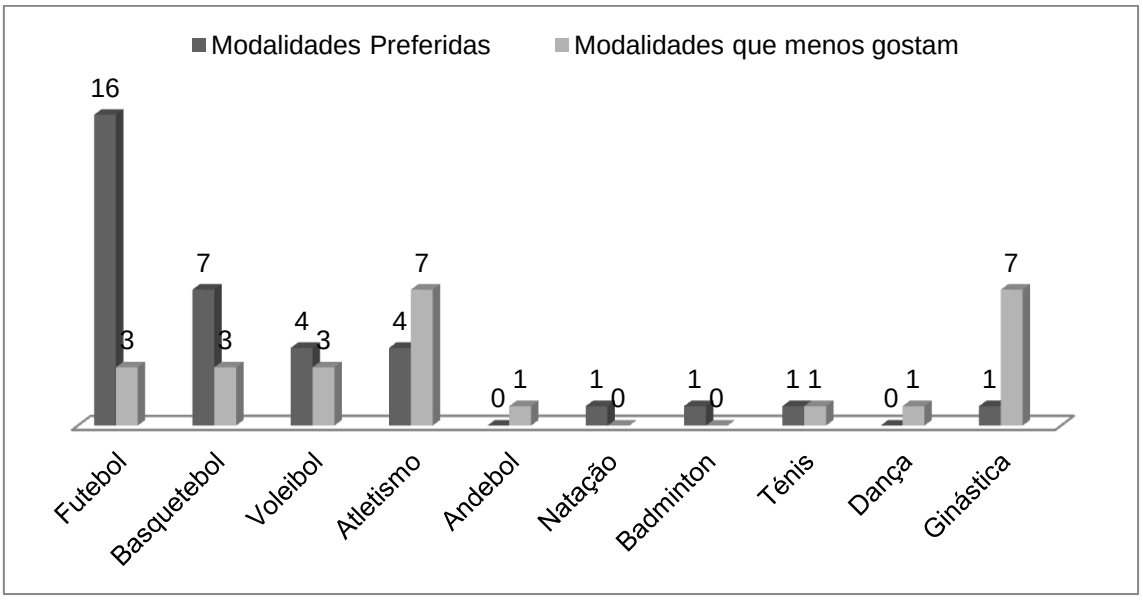

Fig. 6 Desporto e Educação Física

As modalidades prediletas desta turma são claramente o futebol e o basquete (preferidas por 16 e 7 alunos respetivamente).

As modalidades menos apelativas para os alunos são a ginástica e o atletismo com 7 alunos em cada uma.

Relativamente à prática desportiva fora da escola, 13 alunos revelaram não praticar nenhuma modalidade desportiva.

Dos 11 alunos que praticam ou já praticaram desporto fora da escola registam-se as seguintes modalidades:

Natação – 10;

Futebol – 6;

Basquetebol – 3;

Atletismo – 2;
Hóquei em patins – 1;
Ciclismo e Ginásio – 1.

Ocupação dos tempos livres:

Por fim, os alunos foram ainda questionados acerca do modo como ocupam os seus tempos livres. Neste domínio, as preferências recaem sobre ver televisão, navegar na internet e ouvir música. Embora este facto seja tão-somente um hábito corrente entre os jovens de hoje, é preocupante ver que a prática desportiva não é uma rotina diária e não é vista como uma forma de ocupação dos tempos livres; no universo da turma, apenas 6 alunos referiram a prática desportiva assumindo-a como tal.

4. Realização da prática profissional

4.1 Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Aprender a ser professor é empenhar-se num percurso de formação no qual importa ativar capacidades inatas e, simultaneamente, adquirir competências diferenciadas, em função das multímodas exigências do processo de aprendizagem.

No que diz respeito à realização da prática letiva pressupõe-se que o professor estagiário revele um domínio satisfatório de competências de diagnóstico, planificação e avaliação juntamente com a capacidade de gerir relações humanas. Assim, ele deve revelar aptidão para "conduzir um ensino tecnicamente competente, mas acima de tudo atrativo, estimulante, criativo e mobilizador de boas aprendizagens"; deve ainda ser capaz de "orientar e apoiar os alunos na necessária mudança de atitudes e na interiorização dos novos papéis que, também eles, são chamados a desempenhar nestes contextos educativos." (Amado, J. & Freire, I., 2005)

Por este motivo, pretendo não só expor as dificuldades sentidas ao longo do EP, mas também referir a forma como as encarei, relatando a evolução ao longo deste ano**,** no que diz respeito, nomeadamente, à orientação e gestão do ensino e da aprendizagem. Desta narrativa fazem parte as estratégias de intervenção baseadas num questionamento critico-reflexivo, constante; trata-se de procedimentos que permitem uma análise do problema, um planeamento sustentado, regulado pelo julgamento ponderado**,** presente durante toda a realização, até à fase de avaliação final. Este tipo de atuação, que leva o professor tirar conclusões acerca da eficácia das tomadas de decisão e das estratégias aplicadas, condiciona o próprio processo**,** tornando-o aberto e suscetível à mudança.

4.1.1. Conceção

Ao longo do presente relatório, fui descrevendo e fundamentando até ao momento, algumas das ideias e impressões que me foram surgindo ao longo do EP: a importância do estágio para o conhecimento da profissão e construção da identidade profissional, a necessidade de conhecer e articular o contexto em que a escola e o professor se inserem, as funções atuais da escola e do professor perante a sociedade, o potencial da disciplina que lecionamos. No entanto, a ideia que mais me marcou foi a do compromisso que assumimos perante a educação e que surge desde o primeiro momento em que "aterramos" na escola. E assim…

Embarcamos tão rápido quanto aterramos! E assim, o "porta-aviões" (expressão utilizada pelo professor Ramiro Rolim), parte sem darmos conta. A responsabilidade cresce, o compromisso aumenta e a bagagem ainda não estava completa. Mas o porta-aviões da educação não espera e a bagagem do professor nunca está completa! Somos responsáveis por adquirir conhecimento, competência e experiência durante a viagem e para a toda a viagem.

Ao Estudante Estagiário (EE) surgem obstáculos para os quais, muito provavelmente, ele não está preparado, tendo em conta a sua experiência quase nula no campo do ensino. Só a prática permite ao EE reformular e recriar ideias e conceções que lhe possibilitem conhecer o itinerário desta viagem. A sustentação das suas ideias partirá do conhecimento teórico adquirido mas também da informação recolhida acerca do meio onde se insere. È fundamental que o EE conheça as águas em que navega, os meios disponíveis e a sua tripulação: a escola e o seu contexto, os conteúdos e os seus alunos.

"Cair de paraquedas" é a expressão que melhor define aquilo que senti ao iniciar o meu estágio. Tinha acabado de aterrar e já me sentia atrasado em relação àquilo que deveria saber para esta viagem. A escola e o meio eram-me desconhecidos mas o pior era imaginar o que me esperava perante os

alunos. Mesmo não conhecendo na íntegra o planeamento anual definido, o que me podia valer era tão-somente o conhecimento dos conteúdos.

Segundo Bento (1987), o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade. No prólogo da realidade do EP, é imprescindível conhecer o Projeto Educativo de Escola bem como o Planeamento Anual de Atividades, o programa da disciplina (para o 3º ciclo), os documentos reguladores da escola e da disciplina, assim como o calendário escolar. As dificuldades passam pelo cumprimento de todas estas tarefas, já depois de o porta-aviões ter partido e, o que ainda é pior, realizar ao mesmo tempo a tarefa indispensável de analisar cada um dos indivíduos da turma, articulando todo o currículo com as personalidades individuais e/ou com a turma no seu todo. Para isso, é necessária a caracterização, baseada nos dados recolhidos e na relação semanal com os alunos. "Através de um processo reflexivo alcançarei a articulação objetivada para o cumprimento das metas propostas." (Projeto de Formação Individual)

Este processo de conhecimento, assimilação e integração permite ao professor formar uma conceção muito própria relativamente aos processos de ensino. Do confronto entre as suas expectativas iniciais e a realidade da profissão, o professor iniciante está sujeito a diversas fases, num processo de metamorfose, ao longo das quais a sua perceção da realidade se vai alterando. Então, assume-se que, após a fase do primeiro impacto a sua interpretação critica e reflexiva será o motor para o seu desenvolvimento perante todas as potencialidades apresentadas e para a superação das dificuldades encontradas.

Exemplo flagrante das expectativas iniciais e dessa alteração de "opinião" vem explícito na reflexão após a primeira aula com a turma.

"Como primeira impressão, fiquei com a ideia que os alunos não demonstram grande interesse pelo desporto, principalmente as raparigas, apesar de a maioria já ter tido algum contacto com uma modalidade desportiva. No entanto gostei deste primeiro contacto já que a turma manteve um comportamento bastante aceitável, algo que não estava à espera depois da primeira reunião de concelho de turma." (Reflexão de Aula 1)

Desde o início, tracei um objetivo muito pessoal: “Acabo esta primeira reflexão sobre o primeiro impato com a esperança e motivação de alterar o rumo destes alunos e o interesse pela prática e gosto pelo desporto, e assim influenciando e moldando o meu percurso neste estágio.” (Reflexão de Aula 1)

Talvez por falta de experiência ou por ingenuidade e centrando a minha atenção na motivação dos alunos para a prática de atividade física, presumi que o comportamento desta turma fosse diferente em Educação Física do que se verificava no resto das disciplinas**.** Contudo**,** a realidade revelou-se diferente e, na caminhada de aprendizagem que então se iniciava, tornou-se essencial todo o trabalho desenvolvido através das tarefas de planeamento, realização e avaliação**.**

4.1.2. Planeamento

Em todas as áreas da ação humana, o primeiro impacto na abordagem de novas experiências pode ser, como se sabe, um fator determinante para o êxito ou para o insucesso daquilo que se empreende.

No que diz respeito ao professor iniciante, este primeiro impacto com a realidade de trabalho é fundamental, como já referido, para que ele possa traçar metas e delinear estratégias. Contudo, a perceção e o instinto do professor nem sempre são as melhores ferramentas, tornando-se indispensável uma base de conhecimento por detrás do seu trabalho. Neste sentido, aponto para a importância do planeamento como fase de aprendizagem do professor estagiário. O planeamento pode ser um bom indicador da qualidade do trabalho do professor e é uma ótima ferramenta da própria aula. Esta prática, uma das principais atividades do professor, é seguramente um forte aliado da realização das atividades concebidas, já que uma boa preparação e um planeamento cuidado tendem a diminuir os constrangimentos durante a aula. (Amado & Freire, 2005) Na verdade, é indispensável possuir uma boa capacidade de reagir perante as adversidades, mas o mais importante é ter a capacidade de as prevenir, daí a importância do pensamento e ponderação na fase de planeamento. Graça (1992 cit por

Oliveira, 2002) refere que o plano de aula é “tanto mais rico quanto mais for capaz de antecipar a acção, e sobretudo esclarecer as intenções.” Sabendo como prevenir o professor poderá, durante a realização, ocupar-se de outras tarefas tornando a aula mais produtiva. Bento (2003, p. 10), sugere que: “(…) o ensino, mediante planificação e análise, adquire os contornos de uma actividade racional (…)” enquanto isso “(…) o professor se liberta de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um acto criativo”.

Não nos esqueçamos! O planeamento é possível após o recrutamento de uma base de conhecimentos (conteúdos, contexto, recursos, métodos, estratégias, etc.) que se interligam de forma a criar metas e objetivos concretizáveis. Assim, é tarefa do professor planear em três níveis distintos: planeamento anual, planeamento de unidades temáticas e só posteriormente o planeamento de aula.

No que concerne ao planeamento anual, o grupo de professores de EF sugere um conjunto de modalidades a lecionar, indicando os respetivos períodos de realização. Contudo, o núcleo de estágio teve liberdade e autonomia para reorganizar a estrutura pré-definida. Só através da autonomia que nos é conferida – reflexo da autonomia da escola – podemos exercer a liberdade e a responsabilidade de pensar localmente e planear consoante o contexto em que nos inserimos. Rink (1993) enfatiza a importância do planeamento se ajustar ao contexto. Neste ponto, é de estrema importância a realização do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) anual, instrumento que permite, entre outro tipo de conhecimentos, adquirir informação sobre o contexto, e facilita a adaptação do currículo à turma, tendo em conta a sua especificidade.

O planeamento anual foi realizado em conjunto pelo grupo de professores estagiários, auxiliados pelo professor cooperante, procedimento registado na primeira ata do núcleo de estágio. Sabendo da quantidade de conteúdos a lecionar, efetuaram algumas as alterações, que seguiram uma linha de pensamento baseada no aproveitamento das características de cada modalidade e na possibilidade de transferência de aprendizagens entre elas.

Para além deste critério, os ajustes também tiveram em conta as preferências e características dos alunos, as condições em que é realizado o ensino e a aprendizagem e foram estabelecidos de forma a motivar os discentes para esse o processo.

Para o primeiro período foram selecionadas as disciplinas de Badmínton, Ginástica e Voleibol. Foi nosso objetivo tentar motivar os alunos desde o início sabendo de antemão do seu gosto pela modalidade de badmínton. Sendo este uma modalidade em que a sustentação é a base do jogo, faria todo o sentido incluir neste mesmo período a modalidade de voleibol. Defendo esta opinião, por se tratar de duas disciplinas com características idênticas – presença da rede, deslocamentos, cultura tática, entre outras – pensámos que a transferência de aprendizagens facilitaria a retenção de conteúdos. Por sua vez, a presença da ginástica surge no meio destas duas modalidades de forma a poder-se aproveitar a motivação presente nas aulas da unidade temática de badmínton. A programação da modalidade de voleibol para o final do período, teve como objetivo elevar novamente a motivação no término deste ciclo, na esperança de iniciar o segundo período com a predisposição dos alunos em alta.

O segundo período foi dedicado exclusivamente ao Modelo de Educação Desportiva (MED). A opção de lecionar de acordo com o MED a meio do ano letivo prendeu-se com duas justificações válidas. O MED foi deixado para o meio do ano letivo na tentativa de rentabilizar melhor as características dos alunos, ou seja, o conhecimento do contexto e dos alunos adquirido no primeiro período permite conduzir a turma mais eficazmente durante este tipo de aulas. A segunda justificação prende-se com a especificidade do ano letivo em questão – 9º ano. Sabendo do trabalho e da responsabilidade que este modelo acarreta para os alunos, seria impensável colocar o modelo no final de um ano em que a sua preocupação está centrada nos exames nacionais e na obtenção de resultados que permitam a transição de ciclo.

A sequência das modalidades Futebol e Atletismo foi igualmente objeto de reflexão, pois os professores estagiários pretendiam iniciar o MED com uma modalidade em que os alunos e os próprios professores já se sentiam à

vontade e de cujo conteúdo revelavam conhecimento aprofundado. Esta condição de partida permitiria aos discentes o à-vontade necessário na disciplina podendo, assim, o professor, na sua lecionação, remeter-se a tarefas de outros campos igualmente necessários na utilização deste modelo.

Por este motivo, as disciplinas de atletismo surgem na época desportiva (unidade temática) posterior. Nessa altura tanto professores como alunos já possuíam conhecimentos, previamente assimilados e rotinados, que permitiam um melhor entendimento e perceção das características do MED. Ainda sobre o Atletismo, afirmo que todas as suas disciplinas – Corridas e Saltos – previstas, para o decorrer do ano letivo, foram reunidas na mesma época desportiva, tonando a modalidade mais entusiasmante, já que se agrupava numa só unidade a cultura desportiva e competitiva inerente ao atletismo.

Para o terceiro e último período foram selecionadas os desportos coletivos (Basquetebol e Andebol respetivamente) que reúnem características idênticas – jogos de invasão e utilização das mãos nas suas principais habilidades técnicas (passe, drible, remate ou lançamento) – perseguindo-se o mesmo objetivo de transferência de aprendizagens entre unidades temáticas para melhor retenção de conteúdos.

Apesar da dificuldade em prever as condições climatéricas, este fator não foi esquecido. Para o primeiro período, início do segundo e final do terceiro foram escolhidas modalidades que, preferencialmente, seriam lecionadas no pavilhão gimnodesportivo, no caso de o tempo estar chuvoso ou de as temperaturas serem elevadas.

No que diz respeito à ocupação dos espaços, existiu sempre alguma flexibilidade, tendo sido dada até alguma prioridade às turmas dos professores estagiários. Apesar disso, nem sempre a disponibilidade concedida pelos restantes professores do grupo de EF permitiu a rentabilização total dos espaços. Efetivamente, o elevado número de turmas que utiliza, simultaneamente, os espaços destinados às aulas de educação física é, para todos os professores, um fator de constrangimento no planeamento das aulas. A organização dos recursos espaciais e temporais é um problema comum na educação física escolar, que surge por imposição/indicação das instâncias

superiores bem como pela insuficiência dos recursos espaciais. Sendo embora um problema a que estão alheios, cabe aos professores da área a flexibilização, articulação, negociação, consequente adaptação, inovação, ou até improvisação na utilização e rentabilização dos espaços.

Bento (1987, p. 50) corrobora a ideia de que planear é indubitavelmente uma tarefa complexa, pelo seu objetivo de dar significado e sequencia à matéria de ensino, através do recrutamento de conhecimentos teóricos, práticos e do contexto, dos quais saliento o conhecimento da turma, "sobretudo da situação na classe ou turma", sem o qual o professor não pode personalizar a sua forma de atuar.

Consciente dos constrangimentos que poderia encontrar, principalmente da relação entre o tempo disponível e a quantidade dos conteúdos programáticos, assim como das características específicas da minha turma, preparei-me para o planeamento do segundo nível referente, às unidades temáticas, na tentativa de imprimir um cunho pessoal ao processo de ensino-aprendizagem. Fi-lo, porém, sem perder de vista a sequência lógica e específica de cada matéria, nem a sua metodologia, no sentido de potencializar o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003, p.60).

Tenho plena consciência de que as conceções que fui adquirindo com o desenrolar do estágio influenciaram o modo como o planeamento se foi desenvolvendo. Planear é um processo que se alicerça na "regulação e orientação da ação pedagógica" (Bento, 2003, p.60), pressupondo a eventual alteração e adaptação durante a fase de realização, fase em que o planeamento assume a função de guia pedagógico. (Amado & Freire, 2005) As reflexões que fundamentam o meu processo de evolução enquanto professor permitiram melhorar este planeamento e rapidamente adaptar-me aos limites temporais delimitados no planeamento anual.

A dificuldade inicial em cumprir a unidade temática controlando o espaço de tempo previamente estipulado, foi rapidamente ultrapassada, pois foi compreendida a razão que justifica tal exigência. O alongar de uma unidade temática influencia automaticamente a unidade seguinte e, consequentemente, o seu planeamento, pelo que o professor deverá ser rigoroso na preparação

desta fase crucial. No meu caso, o principal obstáculo encontrado teve como origem a quantidade de conteúdos a lecionar, assim como a função didática de cada um deles. Confesso a dificuldade sentida para atingir a consolidação de conteúdos, principalmente numa turma com um comportamento fora do vulgar e bastante heterogénea nas suas capacidades e habilidades iniciais.

Nas duas disciplinas lecionadas em primeiro lugar, surgiram dificuldades distintas, que comprometeram o planeamento definido para o primeiro período. De facto, veio a verificar-se que a elevada quantidade de conteúdos na modalidade de badmínton dificultou a avaliação prevista dentro do tempo estipulado. Perante as competências deficitárias da turma nesta disciplina, a extensão da matéria selecionada e a sua avaliação tornaram inevitável o prolongar da unidade. Consequentemente**,** houve uma necessidade de reformular os planos para as matérias seguintes. Então, a primeira causa detetada para esta anomalia foi a inexperiência no planeamento e na avaliação atempada. Apesar das dificuldades referidas, os objetivos delineados para esta unidade foram alcançados, as progressões de ensino que iam ao encontro das características da turma foram asseguradas e os alunos foram preparados para a avaliação sumativa.

Na realização da unidade temática de ginástica, a inexperiência não foi a principal causa no cumprimento da mesma, se bem que tenha sido um fator determinante na concretização das aulas. Do meu ponto de vista, a principal causa na dificuldade do planeamento prende-se com o facto de na minha mão estarem alunos com enormes dificuldades nesta disciplina. Dada esta situação, acentuo a importância de uma avaliação de diagnóstico cuidada e devidamente objetivada, para se proceder criteriosamente à seleção dos conteúdos a lecionar. Previamente a essa avaliação primária, supõe-se que os alunos tenham adquirido os requisitos mínimos, isto é, possuam as competências que, segundo os pressupostos programáticos, são indispensáveis para a frequência de determinada disciplina. De acordo com o programa para o 3º ciclo, presume-se que, na modalidade de ginástica solo, os alunos se encontrem num nível avançado e que o nono ano seja um momento de “revisão das matérias”. Pode-se, com certeza, assumir esta presunção, mas no ensino não

se pode adivinhar que alunos pertencentes a este ano de escolaridade não saibam realizar um rolamento à frente ou atrás, competência exercitada desde, pelo menos, o 5º ano de escolaridade. O ensino não pode ser feito de suposições, mas sim de referências concretas e situadas com rigor em tempos bem delimitados. Daí, a importância da diagnose constante para um ensino de referência e de qualidade, que só se alcança através de um planeamento contextual. Projeta-se o futuro conhecendo o presente.

A preparação para a aula pertence ao fim da “cadeia de planeamento”. Previamente, é exigida continuidade e encadeamento nos diversos planeamentos, pois só assim uma aula ganha significado dentro do programa definido. Pelo contrário, uma aula isolada das restantes tornará a disciplina vazia, já que o seu objetivo pode ser redirecionado para metas diferentes das pressupostas no plano original.

O planeamento nos níveis superiores é um guia de orientação para o professor, mas a verdadeira essência desta tarefa é o diário que o professor arquiteta aula a aula. A sua tarefa diária de projetar aquilo que pretende nem sempre é linear e nem sempre se faz de acordo com o tal guião, uma vez que nela surgem alterações provenientes da avaliação e da reflexão constantes. (Amado & Freire, 2005) Embora se justifiquem estas alterações produzidas pela informação recolhida no contexto, deve ser mantida uma sequência lógica de objetivos traçados.

De acordo com o estado inicial do estagiário, este é dominado por diversas preocupações que podem condicionar o modo como ele elabora planeamento. Como ponto de partida, o MEC - Modelo de Estrutura de Conhecimento (conhecimento aprofundado da matéria em questão, analises do contexto e da turma, extensão e sequência dos conteúdos, definição de objetivos, avaliação e progressões de ensino) é uma ajuda fundamental para se poder proceder de forma orgânica à seleção dos conteúdos e à indicação das progressões. Porém, a aula e o seu planeamento têm uma dinâmica muito particular que nem sempre é previsível e, como facilmente se compreende, cabe ao professor readaptar-se e prever ou evitar certas situações inesperadas.

Efetivamente, o planeamento diário não se restringe apenas à seleção de conteúdos a lecionar e à preparação de exercícios que vão ao encontro dos objetivos propostos. Esta prática, que é muito mais ampla, visa igualmente definir estratégias para a lecionação dos conteúdos, sejam elas relativas à preparação didática, à metodologia de ensino escolhida ou à potencialização os recursos disponíveis (Amado & Freire, 2005). Esclarecendo estas ideias recorro-me de Bento (2003, p. 166/170), que enuncia os aspetos a ter em conta no que toca ao planeamento de aula:

- Análise do estado de formação: relação do nível de desenvolvimento motor e desportivo da turma; condições de ensino e aprendizagem;
- Função da aula na unidade didática: ligação temática com as aulas anteriores e com as seguintes; indicações dos outros níveis de planeamento; lugar da aula no horário diário da turma;
- Concretização dos objetivos: objetivos da formação e da educação;
- Preparação didática da matéria de exercitação;
- Organização metodológica: escolha de métodos e formas de organização adequadas às diferentes tarefas da parte da aula; métodos e processos de exercitação, de transmissão de conhecimentos, de motivação e ativação dos alunos, de controlo e avaliação; estrutura temporal; medidas de diferenciação; atividades de cooperação na resolução de tarefas comuns;
- Medidas organizativas: preparação e disposição de materiais do ensino e aprendizagem; inclusão de alunos no desempenho destas tarefas.

Embora não referindo itens precisos, Corrêa et.al (2005), numa linha de pensamento semelhante, aludem na sua abordagem aos pontos referenciados, pois ampliam a necessidade de controlo sobre o processo de aprendizagem, afirmando que este será tão eficaz quanto mais bem distribuída e quantificada

estiver a prática, assim como os feedbacks emitidos ou as demostrações utilizadas.

Conclui-se, portanto, a utilidade da preparação dos feedbacks e das demostrações no planeamento como fatores potencializadores da qualidade de ensino. Como referi, socorri-me deles durante o estágio e comprovei a sua eficácia, tendo comprovado que se refletem num maior controlo sobre a turma e numa melhor rentabilização do tempo disponível.

É ainda de extrema importância evidenciar o planeamento e a preparação das aulas como sendo um indicador que influencia a forma como o professor é visto pelos seus discentes e de como corresponde ou não às expectativas por eles criadas. Assim, aquilo que o professor planeia não deixa de ser um reflexo da sua imagem. A representação do professor – a sua competência, o sentido de justiça, o tratamento que dá aos alunos, proveniente da interação criada na "sala de aula", influenciará os comportamentos dos discentes na realização da mesma (Amado & Freire, 2005). O conhecimento das características da turma levantou um problema para o qual só o tempo e a reflexão me deram respostas. Trata-se do papel do planeamento das aulas onde a utilização de recursos e metodologias correspondentes à análise das necessidades dos alunos foi crucial para manter o controlo da turma.

Sublinho a importância de ser desenvolvida a "capacidade de diagnosticar conhecimentos, interesses e dificuldades dos alunos" referida por Amado & Freire, (2005, p.313), para que, dessa forma, o professor se possa aproximar-se dos resultados escolares pretendidos enquanto previne comportamentos inapropriados.

4.1.3 Realização

> *"Os professores pouco experientes enfrentam o grande problema da criação de um clima favorável à aprendizagem na sala de aula, que resulta da sua escassez de recursos para lidar com situações indesejáveis." (Veenman, 1984; Fernandez Balboa, 1990, cit. por Oliveira, 2002)*

Na realização, cabe ao professor saber informar, instruir, demonstrar, explicar o exercício com qualidade assim como fornecer feedback's apropriados aos alunos, promovendo aprendizagens significativas que desenvolvam as competências dos alunos. É necessária uma boa preparação para a aula, planeamento, refletindo-se numa gestão de aula mais eficaz e rentável. A principal dúvida será quando e como entrevir na altura certa, quais os feedbacks e quando os emitir, e como controlar os alunos? "A resposta passa por conhecer os alunos, melhorar a capacidade de análise e observação e conhecer/utilizar diferentes estratégias de organização. Para tal é necessário criar um ciclo de prática – investigação – reflexão, juntamente com as reuniões com o professor cooperante e colegas estagiários." (Projeto de Formação Individual)

De maneira a evidenciar o meu percurso e a minha evolução, faz sentido "contar" a minha história perante a realização seguindo a ordem dos três períodos do ano letivo em questão.

O primeiro período foi marcado pelas dificuldades com que me deparei ao nível do controlo da turma. A turma estava referenciada como não sendo uma turma fácil, com comportamentos pouco aceitáveis e de regozijo perante este tipo de atitudes. Numa retrospetiva deparo-me com situações para às quais, hoje, assumo não estava preparado e que da mesma forma poderão ter condicionado a gestão e o controlo da turma para o resto do ano letivo. Oliveira (2002) afirma que a forma como os professores estruturam a "primeira parte do ano lectivo tem consequências na organização das aulas, ao longo do ano."

Existe um conjunto de fatores que são determinantes para uma gestão eficaz da aula e em muitos deles eu não detinha nem o conhecimento nem a experiencia necessária para que a tarefa de ensinar fosse facilitada. Agora reconheço que a prática, a investigação e a reflexão deram-me a possibilidade de limar arestas e adquirir novas ferramentas de forma a evoluir e aumentar a minha eficácia.

Iniciei a prática em alerta sobre os comportamentos que os alunos poderiam vir a ter. Tentei conhecer a turma e identificar os potenciais

“suspeitos” na liderança deste tipo de comportamentos, da mesma forma era minha intenção marcar uma posição desde cedo.

“Preferi perder algum tempo em chamá-los à atenção, prevenindo assim comportamentos piores nas próximas aulas.” (Reflexão de aula 2 e 3)

Tentei ser rígido e intransigente, no entanto sentia que esmorecia a mínima melhoria de comportamento. Mais tarde apercebi-me que desta forma não conseguia disfarçar a minha inexperiência e os alunos facilmente se aproveitavam disso.

A minha inexperiência era, igualmente, refletida nas minhas instruções. A minha preocupação estava centrada nos pormenores, aos quais dava demasiada importância para que não restassem dúvidas no momento de realizar o exercício. Tendo eu esta preocupação, dava aso às constantes interrupções – propositadas (agora assim entendo) – para que as dúvidas fossem esclarecidas. Não adianta ao professor centrar-se nos conteúdos a lecionar, de forma exaustiva, se o clima de aula não for o mais produtivo, assim os resultados poderão ficar aquém das espectativas. A capacidade de comunicar é uma tarefa crucial na atividade do professor e deve ser bem planeada quando a inexperiência assim o exige, este deve passar a mensagem de forma direta e concisa, captando a atenção do recetor no momento oportuno e com as condições desejáveis (Rink, 1993).

Acerca da instrução: “Neste tipo de situações, o professor deve reorganizar a turma e agrupar os alunos para fornecer a informação. Na transmissão da informação, o professor, deverá certificar-se que todos os alunos estão concentrados e atentos às instruções fornecidas. Esta deverá ser clara e concisa (recorrendo a palavras-chave e às componentes criticas dos objetivos delineados), assim o professor garante o controlo da turma e uma melhor transmissão da informação.” (Reflexão de Aula 54 e 55)

A partir das reflexões realizadas concluía que deveria ser mais sucinto nas explicações recorrendo a palavras-chave e a demostrações, encurtando o tempo de instrução e aumentando o tempo de exercitação. No entanto, sentia que as demostrações não surtiam o efeito pretendido.

Importa referir que nunca evidenciei dificuldade em demostrar qualquer tipo de exercício. Mas, daqui retirei elações que no futuro produziram frutos. “Saber fazer não quer dizer que consiga transmitir da melhor forma.” (Autoavaliação 1º Período) A primeira conclusão retirada nas primeiras aulas foi acerca da destreza motora de cada um, não me posso convencer que os alunos possuam o domínio técnico de um professor e que por muito simples que possa parecer uma tarefa não significa que os alunos estejam preparados para a realizar. É fundamental que o professor simplifique as aprendizagens, dai a necessidade da definição de objetivos concretizáveis e da estruturação das progressões pedagógicas de acordo com o nível da turma naquele momento. Por vezes recorrer a uma aluno para realizar uma demonstração é benéfico para toda a turma, podendo evidenciar os erros a corrigir ou as virtudes demonstradas. Mais tarde cheguei também à conclusão de que as demostrações não eram suficientemente motivantes e ao contrário do que pretendia não conseguia chamar a atenção dos alunos. Apesar de sentir evoluções pontuais pela forma como planeava ou realizava as demostrações estas só na reta final do ano produziam os efeitos que eu pretendia.

Uma das carências evidenciadas nas primeiras aulas foi a falta de ritmo nas aulas. Era necessário o professor ser dinâmico e incentivar os alunos constantemente na realização das tarefas de aula. Um dos pontos cruciais para aumentar o dinamismo e consequentemente o tempo de exercitação era reduzir o tempo de transição. As estratégias utilizadas passavam por criar rotinas de organização e gestão, recorrer a espaços ou/exercícios que não fossem totalmente desconhecidos aos alunos e evitar alterar a organização e disposição do material e/ou alunos durante a aula. As rotinas e procedimentos assentes, conferem a estabilidade necessária no processo de aprendizagem. (Monge & Almeida, 2002, p.179)

Sempre que possível o professor deverá responsabilizar e ocupar os alunos dispensados no auxílio de tarefas de organização correspondentes à montagem ou arrumação do material utilizado. Na medida do possível distribuía funções que permitisse manter os alunos dispensados também ocupados (eg. realizar o registo de presenças e pontualidade), aumentando o meu tempo

concentrado noutras tarefas. Henkel (1991, cit. por Oliveira 2002) defende que o professor deve “utilizar métodos e estratégias que permitam poupar tempo” por exemplo na chamada prevenindo os comportamentos inapropriados.

“Esta foi uma aula em que se conseguiu introduzir algumas rotinas nos alunos, tentando manter os alunos ocupados e empenhados através da realização de tarefas de organização e gestão da aula, possibilitando dessa forma aumentar o ritmo e o tempo de empenho motor da aula.” (Reflexão de Aula 10)

“Optei por iniciar a aula mantendo a organização da aula anterior, reduzindo o tempo despendido no começo da mesma, aumentando o tempo de exercitação, possibilitando assim a colocação de mais variantes dos exercícios propostos.” (Reflexão de Aula 11 e 12)

No início da aula foram revistas rotinas anteriormente adotadas (rotina dos apitos) e reforçadas estratégias tendo em vista uma melhor organização da aula (sentar os alunos para a instrução inicial e organização/alinhamento dos alunos para o inicio do aquecimento). A indicação para que as raparigas “prendam” o cabelo deverá ser feita também no início da aula, até que se torne num hábito, deixando assim de ser uma causa para prestações menos boas no decorrer da aula. (Reflexão de aula 28 e 29)

A utilização destas estratégias possibilita o aumento do tempo de exercitação dando assim espaço a que o tempo de empenho motor também aumente, porém elas não terão significado se não forem criadas regras e rotinas desde muito cedo. Fink & Siedentop (1989, cit. por Oliveira 2002) “referem que o estabelecimento de um controlo efetivo e das rotinas instrucionais no começo do ano escolar repercute-se positivamente em resultados e atitudes ao longo do ano.” O professor deverá planear cuidadosamente as regras para que sejam facilmente compreensíveis e aplicáveis em qualquer momento e situação, é preciso ainda referir que a existência de regras por si só não resulta, é necessário que o professor as faça cumprir sem dar espaço a exceções. Estrela (1983, cit por Oliveira, 2002) sugere o não cumprimento das regras por parte dos professores, regras que eles próprios estabelecem, como um dos fatores promotores da indisciplina.

Muitas vezes não se pode dar o benefício da dúvida, e é bom que as regras clarifiquem o comportamento desejado dos alunos salvaguardando a posição do professor, este também não pode ser leviano na sua atuação e deverá manter a sua posição em situações dúbias.

"Durante as situações de jogo, as regras deverão ser rígidas e explícitas, e a batota penalizada imediatamente. (…) A postura do professor deverá ser rígida e primar pela exigência. Devem ser estabelecidas regras claras e o seu incumprimento deverá ser punido." (Reflexão de aula 54 e 55)

Outra das dificuldades reveladas teve a ver com a gestão de multitarefas que Estrela (1983, cit por Oliveira, 2002) denuncia como mais um dos fatores que contribuem para a indisciplina. "Os comportamentos de indisciplina ocorrem quando os professores têm dificuldade em dar atenção a duas ou mais situações diferentes."

"… ao concentrar-me na avaliação, houve alguma dificuldade em controlar o ambiente em redor (o comportamento dos alunos ou o cuidado com o material)." (Reflexão de Aula 14 e 15)

"A gestão de várias tarefas simultâneas, por parte do professor, não é fácil, mas devemos ter sempre presente as questões de segurança na exercitação, controlar melhor os alunos, para que não se tornem mais irrequietos e, manter os mesmos níveis de concentração e desempenho, para que o ritmo da aula não decair." (Reflexão de Aula 20 e 21)

Este tipo de situações poderá ser atenuado através de um bom planeamento evitando a ocorrência de acontecimentos simultâneos. A presença de regras e rotinas contribuem também para a diminuição de intervenções do professor. Durante a realização o professor poderá definir as suas prioridades, por exemplo a segurança dos alunos e momento de avaliação, as restantes tarefas o professor poderá recorrer aos alunos em seu auxílio ou intervir, parar a aula se necessário, no momento oportuno, é importante que o professor se coloque estrategicamente de forma a visionar todo o espaço e que se desloque pelo mesmo mantendo uma relação de proximidade com os alunos.

A turma em questão levantou alguns problemas, quando não agravou as dificuldades sentidas na gestão da aula, os comportamentos inapropriados dificultaram claramente as tarefas referidas.

Rapidamente me apercebi das dificuldades sentidas e procurei melhorar a minha postura de forma a combater os comportamentos inapropriados. A importância de impor um ritmo forte desde o início da aula e de planear estratégias de forma a rentabilizar o espaço, material e o tempo disponível foram facilmente percebidas e aplicadas nas aulas de 45 minutos. No que diz respeito as aulas de 90 minutos o mesmo não se sucedeu.

"Até à data fico com a ideia de que as aulas de noventa minutos são mais propicias a comportamentos menos aceitáveis por parte dos alunos, logo devem ser tratadas e planeadas de forma a minimizar estes riscos." (Reflexão de Aula 5 e 6)

Compreendido o funcionamento das aulas de 45 minutos, a minha atenção centrou-se nas aulas mais longas, um planeamento cuidado e meticuloso era uma mais-valia para estas aulas, contudo o desgaste ao longo dessas aulas era evidente e a energia com que a iniciava não se mantinha até ao final, assim os comportamentos inapropriados tinham uma correlação inversamente proporcional à energia e atenção durante o decorrer da aula.

"De uma forma geral a aula, foi perdendo ritmo (…)." (Reflexão de Aula 11 e 12)

"Com o decorrer da aula, o controlo foi diminuindo (…). O professor sentiu alguma dificuldade em controlar a turma durante os noventa minutos (…)." (Reflexão de Aula 57 e 58)

Ciente da dificuldade em manter um ritmo constante na aula, muitas vezes pelo desgaste já referido, tinha plena noção de que o planeamento seria o meu principal aliado, era meu objetivo preparar as aulas de forma a que a minha intervenção se prendesse com os conteúdos e não com a sua gestão ou controlo dos comportamentos, era necessário tornar a aula motivante e evitar momentos de paragem ou transição propícios à desorganização e indisciplina.

"Ao nível do comportamento tenho vindo a melhorar, evitando que os maus comportamentos se alastrem pela turma intervindo prontamente assim

que os identifico. (iniciei também uma estratégia para os reduzir, utilizando uma tabela classificativa da turma, com a prestação nos exercícios e os seus comportamentos – sendo, os maus, penalizados na pontuação).” (Autoavaliação 1º Período)

“No geral a decorreu aula conforme planeado, verificaram-se menos situações de mau comportamento por parte dos alunos. Contudo a qualidade do planeamento (exercícios mais ricos e desafiadores) e da intervenção (interação com os alunos e emissão de feedback’s) na aula, ainda poderá melhorar a fim de os eliminar de vez. ” (Reflexão de aula 28 e 29)

Neves & Boruchovitch, (2004, cit. por Panazzolo (2011)) defendem a motivação como aspeto fundamental quando o objetivo é facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois ela afeta a capacidade de “perceção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho”; já Lemos (2005) considera “a relação entre motivação e desempenho reciproca”. A motivação pode ser incutida pelo discurso do professor, pelo tipo de exercícios (desafiadores e em situação de jogo) ou pela interação do professor com os alunos (emissão de feedback’s)

“O enriquecimento da aula passará por planear menos exercícios com mais variantes, aprimorando a qualidade de execução e pondo a prova as capacidades dos alunos (com boas demonstrações, qualidade dos feedback’s, utilização de palavras chave, instrução das determinantes técnicas), (…) possibilitar mais tempo de exercitação (aumentar o número de repetições) adequando as dificuldades aos níveis de aprendizagem.” (Reflexão de Aula 28 e 29)

O primeiro período foi caracterizado pela minha inexperiência e consequentemente dificuldade e resolver alguns dos dilemas apresentados. Talvez tenha caído no erro de me centrar em mim e na disciplina o que impossibilitou conhecer realmente a turma. Sentia que tinha algo a mostrar e tinha capacidade para tal. Estava a enganar-me e a esquecer-me da minha tarefa. Teria que me adaptar a realidade, era necessário conhecer a turma e não só os conteúdos. Se por um lado esta postura – “vou mostrar que sei” – serviu para aumentar a minha confiança e reduzir os receios para enfrentar a

turma, por outro lado criou um distanciamento da realidade e dessa forma desleixei a forma como devia realmente ensinar, além disso o controlo sobre a turma foi dificultado pois eu próprio não conseguia fazer cumprir aquilo que estabelecia.

O segundo período foi um recomeçar com ambições renovadas. A introdução do Modelo de Educação Desportiva (MED) possuía características ideais para solucionar alguns dos problemas desta turma. Uma das estratégias para que o MED arranca-se em força logo no início do segundo período, foi a introdução gradual de algumas dessas características nas últimas aulas do primeiro período.

Bonificações ou repreensões pela pontualidade e assiduidade eram assinaladas num quadro de pontuações juntamente com um registo dos comportamentos e dos resultados obtidos durante os exercícios, desta forma foi introduzido o conceito de afiliação a uma equipa.

"No início da aula foi apresentada, em power point, a classificação dos alunos/equipas após a primeira aula, foi igualmente transmitido que todos os exercícios contarão para a classificação, assim como o comportamento dos alunos (Penalização na pontuação por *chutar a bola, bater a bola enquanto o professor fala ou atirar a bola - não pousar*). Deverá ser relembrada aos alunos a regra de apresentação na aula: *cabelos presos, sem brincos pulseiras, relógios, etc." (Reflexão de Aula 30)*

*"*No início da aula foi referido, na medida do que vem acontecendo nesta unidade didática, que os atrasos serão igualmente penalizados na pontuação das equipas, assim como os cabelos soltos. Desta forma as alunas apresentaram-se todas com os cabelos presos, sendo esta, menos uma preocupação durante a aula.*"* (Reflexão de Aula 33)

O trabalho realizado previamente possibilitou aos alunos uma fácil adaptação à forma como seriam lecionadas as aulas facilitando o trabalho do professor. O conhecimento das características da turma tornaram as espectativas do professor mais realistas sabendo a partida quais as

capacidades e responsabilidade dos alunos para a execução das diferentes tarefas.

Importa referir em que pressupostos se baseia este modelo e quais os seus principais objetivos.

Este modelo baseia-se na competição e cooperação através da criação de ambientes que simulem a autenticidade de um desporto durante toda uma época, claro que de forma devidamente contextualizada no espaço e no tempo. A simulação de uma época desportiva com as suas diferentes fases desde a pré-epoca até à fase final de um campeonato devem ser explícitas proporcionando experiencias realísticas, de afiliação a uma equipa, competição motivada por um calendário e classificações e a festividade que resulta da combinação destas características. A organização cuidada das atividades e jogos possibilita que os alunos passem por diferentes tarefas (juiz, estatístico, arbitro, jornalista, etc) inerentes ao desporto em questão e assim desenvolver competências e conhecimentos através da realização destas tarefas. Este modelo exige dos alunos um conhecimento cultural e histórico da modalidade amplo facilitado pela vivência das diferentes experiências.

A par da parte motora e das competências técnicas e táticas, o modelo dá enfase à literacia desportiva e ao entusiasmo pelo desporto. O modelo tem o objetivo de formar pessoas *desportivamente competentes* – no domínio das habilidades, *desportivamente cultas* – na valorização das tradições e rituais e *desportivamente entusiastas* – pelo gosto do desporto e pela forma como o defende (Mesquita & Graça, 2009).

Esta competência, esta cultura e este entusiasmo podem ser desenvolvidos pela competição, fator que, juntamente com a cooperação, constitui a condição de base para a realização do MED. Para Bento (2004, p.104) : “Quem não sabe competir não sabe cooperar. (…) Do que estamos carecidos é de uma sólida aprendizagem da competição susceptível de enraizar profundamente uma ética do jogo, do jogador e do competidor.”

Hastie (1998) preconiza este modelo, pelas suas características, como um modelo inclusivo que se baseia nas relações sociais e respeito pelos outros. Aqui, o desporto é para: o alto, o baixo, o rápido, o lento, o magro, o

gordinho e ainda para o “dispensado”, todos tem lugar pois existe equilíbrio entre as equipas.

“Um dos aspetos a melhorar, nestes jogos, é o da participação dos elementos de toda equipa (principalmente as raparigas), como forma de alcançar o objetivo da participação equitativa.” (Reflexão de Aula 39 e 40)

O trabalho é realizado em equipa tendo em conta a sua constituição heterogénea (mesmo nos desportos individuais é importante que a competição seja por equipas), e todos, enquanto grupo, trabalhem para o mesmo objetivo procurando virtudes em cada um e onde a diferença é respeitada (Mesquita & Graça, 2009).

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000), desenha o modelo a partir de seis características capitais: *Época Desportiva* em substituição da tradicional unidade temática, aumentando o número de aulas possibilitando a consolidação de aprendizagens; *Afiliação* a uma equipa desenvolvendo o sentido de pertença a um grupo devidamente identificado com nome, símbolo, cor e organizado pela distribuição de tarefas e responsabilidades (capitão, treinador, técnico de equipamentos etc.) e onde todos se sintam integrados nesse grupo; *Competição formal* organizada desde o início da época com um calendário competitivo que permita a passagem pelas diferentes fases de uma época desportiva; *Registo estatístico* que possibilita que os alunos e suas equipas acompanhem os seus resultados numa tabela classificativa, na qual as classificações devem vir devidamente diferenciadas por áreas (Exercícios e Jogos, Atitudes na aula, Tarefas de arbitragem e registos estatísticos, etc.), pelos mesmos registos o professor pode acompanhar a evolução dos alunos durante a época*; Festividade* que o desporto acolhe e exalta, é desta forma que se pretende que os alunos vivenciem as diferentes emoções desportivas e rituais característicos, que a festa seja um fator de motivação para a aprendizagem e que a torne significativa; *Evento culminante,* o último e derradeiro teste, o culminar de uma experiencia, é o local e o momento de aplicar tudo o que foi aprendido deixando marcas positiva permanentes da modalidade*,* é o ultimo momento para que tudo adquira significado.

A utilização deste modelo permite explorar uma modalidade por diferentes pontos de forma a dar enfase ao que se pretende desenvolver de acordo com as necessidades da turma. Para que tal funcione em harmonia, a preparação e realização de uma *Época Desportiva* requer do professor uma grande capacidade de organização e gestão. (Graça & Mesquita, 2009). O objetivo do professor é passar gradualmente a responsabilidade aos seus alunos, conferindo-lhes autonomia, assim o professor passa a assumir o papel de supervisor da aula. Contudo a realidade determina o grau de liberdade que o professor pode conferir aos seus alunos dependendo da maturidade, responsabilidade e comportamento apresentado.

"Nesta aula os capitães começaram a assumir algumas responsabilidades, como a de transmitirem aos colegas de equipa os exercícios ou a de organizarem as suas equipas para os mesmos exercícios. Este transmitir de responsabilidades e autonomia aos capitães gerou alguma demora nas transições." (Reflexão de Aula 39 e 40)

A seleção dos capitães foi determinante para que a mensagem fosse passada aos restantes alunos e assim a tarefa do professor fosse facilitada. As assinaturas dos contratos deram realismo e consciencializaram os capitães das suas responsabilidades. No entanto enquanto as responsabilidades de todos os elementos da equipa não fossem corretamente assimiladas os alunos demostravam algumas dificuldades em fazer cumprir as tarefas às quais estavam incumbidos. Nada que o tempo, o diálogo e os *manuais de equipa* e *de capitão* não fossem capazes de contrariar.

"A atribuição de diferentes papéis e tarefas, na aula, levou a uma maior atenção por parte do professor no acompanhamento dos alunos, descurando da parte essencial da aula, a exercitação. Esta fase introdutória, do modelo de educação desportiva, tem levado a uma demora no tempo de instrução e transição entre exercícios, sendo este um dos aspetos a melhorar juntamente com os capitães de equipa." (Reflexão de Aula 41)

"A intervenção prévia com os capitães, revelou-se eficaz para a condução da aula, (…)" (Reflexão de Aula 42 e 43)

Um dos problemas que se prolongou no primeiro período dizia respeita a falta de pontualidade ou o incumprimento de rotinas, contudo a existência de um sistema de pontuação começava a trazer benefícios para a aula.

"Ao fim de uma semana, a pontuação começa a sortir efeito no que toca à pontualidade e à forma como as alunas se apresentam para a aula (cabelos presos). Apenas se registaram 2 atrasos e apenas 2 raparigas não traziam os cabelos presos. O grande objetivo das próximas aulas será diminuir os maus comportamentos (chutar a bola para longe, respeito pelo professor e colegas, etc.)." (Reflexão de Aula 42 e 43)

Com o decorrer das aulas o Modelo ia produzindo os seus frutos nível da gestão da aula, as rotinas e a responsabilização dos alunos deixavam espaço para que o professor se pudesse ocupar de outras tarefas.

"Nas aulas em que, o controle da turma e a organização dos exercícios não necessita de maior cuidado, a atenção do professor deve estar centrada no conteúdo do exercício e na emissão de feedback's de forma a otimizar os resultados do exercício." (Reflexão de Aula 44)

Porém, modelo foi capaz de realçar aspetos que devem ser cuidadosamente controlados, sendo a competição um deles. A existência dos calendários competitivos, da classificação, da pertença a uma equipa pode por um lado originar comportamentos mais exuberantes e até descontrolados bem próximos da realidade do desporto de alta competição, por outro podem ser um fator de desmotivação devido aos resultados menos positivos consequentes dos jogos ou de outras pontuações (atitudes e comportamentos).

"Nesta aula surgiram alguns casos de indisciplina (causados pelo nível elevado de competitividade, entre participantes), este será um caso a rever nas próximas aulas (…) (Reflexão de Aula 45 e 46)

"De registar também, o número de dispensas da realização prática da aula, com relevância nos casos das alunas Ana Borges e Ariana Remelhe. A par destas situações, existem casos "crónicos" de falta de pontualidade dos alunos Ana Borges, Ana Esteves, Ricardo Lima, Bruno Araújo e Hugo Simões.

Findo a presente reflexão, manifestando o sucesso do Modelo de Educação Desportiva, no que toca a uma mudança de comportamentos e

atitudes na maioria dos alunos desta turma, no entanto, as sucessivas advertências e penalizações na pontuação das equipas dos alunos referidos mantém-se (…).” (Reflexão de Aula 48 e 49)

Relativamente ao excesso de competitividade é importante a intervenção do professor e quando necessário diminuir o nível de competitividade e reforçar o respeito e espirito de equipa.

“Na corrida de orientação, um dos objetivos era manter o grupo coeso, no entanto a competitividade entre as equipas dificultou essa tarefa e os grupos fragmentaram-se, nesta fase deverá ser retirada a competitividade e deverá prevalecer a coesão e o espírito de grupo.” (Reflexão de Aula 54 e 55)

O momento mais marcante deste período não poderia deixar de ser o evento culminante, carregado de motivação, respeito, organização, cooperação e festividade.

“No momento do jogo entre os rapazes da turma, as raparigas optaram por assistir à partida que se realizou incentivando os seus colegas. A participação do professor na parte final do jogo fez aumentar os níveis de motivação e empenho por parte dos alunos tornando o clima de aula mais festivo.

A parte final da aula ficou reservada para a cerimónia de entrega de prémios. O culminar da aula, deu mais significado, ao que vinha sendo feito ao longo das aulas. Foi bastante satisfatório ver os alunos portarem, com orgulho, os prémios que lhes foram entregues.” (Reflexão de Aula 51 e 52)

As estratégias que o modelo possibilita assumem um papel especial na gestão da aula, na motivação e no controlo da turma podendo facilitar a tarefa do professor, facultando um ensino mais eficaz. Além destas características o MED prima por ser um modelo inclusivo. Faz parte do trabalho do professor, consciencializar os alunos da importância da cooperação e do respeito pelos outros, mesmo num clima competitivo.

No caso desta turma foi possível a participação, através da cooperação, e até a afiliação de uma aluna que até este ano não participava ativamente as aulas de educação física devido a um problema cardíaco. O modelo detém um enorme potencial no que diz respeito ao assumir responsabilidades pelas

tarefas ligadas a determinada modalidade, consequentemente propicia um conhecimento mais aprofundado da cultura da desportiva podendo influenciar o gosto pela modalidade e aumentar os seus seguidores, não tenho dúvidas que este modelo contribuiu para que toda a turma, inclusive, a aluna referida, passassem por responsabilidades e tarefas que antes pensavam ser impossíveis.

Finalizando, este modelo possui características que permitem evidenciar o potencial da educação física e concludentemente articular a disciplina com as diferentes áreas curriculares indo de encontro aos pressupostos de Monge & Almeida (2002, p.179) que defendem "a aposta numa aula diversificada, num processo de construção e de negociação com os alunos, na realização de diferentes tipos de projetos que pressupõe trabalho autónomo, em pequeno e grande grupo…, assente numa adequada organização do espaço, tempo e recursos disponíveis, possibilita o entrecruzar, em situações de aprendizagem de áreas diferentes, sejam elas de natureza disciplinar ou transversal à própria organização disciplinar."

A elaboração de contratos, realização de reportagens, publicação das diferentes ocorrências, construção de prémios e o registo/contabilização de resultados poderiam ser articulados, com outras disciplinas. Assim, acredito que as demais disciplinas podem contribuir para o sucesso deste modelo e da educação física e reciprocamente usufruir destes trabalhos. Poderá, desta forma, ser criado um clima motivacional propício para o desenvolvimento dos alunos.

A passagem para o último período foi assinalada por um grande processo de introspeção e investigação. Uma serie de conclusões foram assinaladas durante os períodos passados e tinha a perfeita noção daquilo que estava a falhar assim como quais as estratégias a utilizar, no entanto não entendia de que forma deveria aplicar os conhecimentos de forma a dar a volta por cima aos problemas referidos anteriormente. A densa analise sobre os acontecimentos mencionados permitiu que se desse um salto qualitativo na gestão das aulas, dando um cunho pessoal ao meu trabalho.

Siedentop (1990, cit. por Oliveira 2002) defende a ideia de que “a indisciplina é inerente à qualidade de ensino, se se ensina bem não se têm grandes problemas de indisciplina. A dificuldade está na escolha da mais correta combinação da atividade com o melhor método de ensino.”

Um dos dilemas durante o decorrer do ano foi definir qual a melhor forma de planear, agir e intervir de forma a aumentar a rentabilização da aula tendo em conta também os maus comportamentos. A qualidade teve como base o reforço de comportamentos ou estratégias por parte do professor: o ritmo/dinâmica aleado ao elevado tempo de exercitação de forma a evitar interrupções; motivação aleada à demostração aproveitando o espirito competitivo dos alunos e da mesma forma participação efetiva do professor nos exercícios da aula; recurso a variantes dos exercícios e palavras-chave e feedbacks como forma de rentabilizar do tempo de instrução e da mesma forma distribuir a informação pelo tempo de aula simplificando a mensagem. Desta forma consegui criar presença forte na aula, com autoridade e liderança. Os alunos passaram a corresponder as minhas expectativas e o número de ocorrências de mau comportamento diminuiu.

O tempo de exercitação deverá ser doseado possibilitando a repetição, da mesma forma deveremos ter em atenção a quantidade de conteúdos por aula. Aqui pode coexistir um dilemas para o professor, mais conteúdos de forma a evitar a monotonia ou menos conteúdos possibilitando a repetição? O segredo passará pela forma como os conteúdos são transmitidos e qual a motivação por eles provocada. Por vezes “menos é mais”, menos exercícios, mas motivantes, então apela-se à criatividade do professor no planeamento e à capacidade de comunicar (muitas das vezes através de demostrações, pequenas alterações nos próprios exercícios – variantes, ou na emissão de feedbacks). O ideal será aumentar o grau de exigência de exercícios para exercício sem perder tempo em novas organizações. A forma como o professor dinamiza a aula, interage com o aluno e estabelece limites é importante, as regras e rotinas também são uma forma de comunicação, desta forma o professor pode-se libertar para outras tarefas a partir da supervisão.

Então, apresento alguns dos contributos, baseados pelas minhas reflexões, para uma gestão eficaz de aula, manutenção do clima propício à aprendizagem e controlo dos comportamentos dos alunos.

Bom planeamento e prevenção, importância da motivação e dinâmica da aula

"Ao nível do planeamento, a intencionalidade dos exercícios propostos, continua presente. Penso ter melhorado a qualidade das minhas intervenções e o planeamento mostrou-se adequado, tornando as aulas motivantes para os alunos." (Autoavaliação Final de Ano)

"Os exercícios planeados revelaram-se bastante motivadores. O mesmo planeamento possibilitou que a organização da aula fosse mantida, consequentemente os tempos de transição foram reduzidos e assim o controle da turma tornou-se mais eficaz.

O reduzido espaço no pavilhão impede que toda a turma exercite o jogo em simultâneo. Contudo, penso que devido à motivação presente e a intensidade da aula, o grupo que se manteve em tempo de espera (fora do exercício) não apresentou comportamentos disruptivos, ainda assim, esse grupo deverá estar ocupado com exercícios de força ou flexibilidade." (Reflexão de Aula 71)

"(..) nesta parte da aula não se registaram incidentes. Os exercícios propostos, que apelavam a autossuperação (exercício de ligação da corrida preparatória ao salto e jogo do estica), foram motivantes e registou-se um grande empenho por parte dos alunos. A utilização de novos materiais (nestes exercícios), foi benéfica para a aula." (Reflexão de Aula 59 e 60)

"Ao contrário que vinha antecedendo nas aulas de noventa minutos, o ritmo da aula não esmoreceu e com isso o controlo da aula foi simplificado. A aula decorreu de forma bastante fluida, mostrando estar bem planeada e adequada ao nível dos aulos. Os exercícios foram bastante motivadores e o professor realizou as transições com bastante eficácia assim como as instruções. Desta forma, foi notória, a preocupação em evitar, prevenir e

antecipar comportamentos disruptivos. Nos momentos em que estes se verificaram o professor entreviu prontamente evitando que estes tomassem outras proporções e assim o controle sob a turma manteve-se." (Reflexão de Aula 72 e 73)

Segundo Oliveira (2002) o controlo sob a turma pode estar comprometido quando, os alunos tendem a evidenciar-se através de maus comportamentos, ou seja, os alunos utilizam os comportamentos disruptivos como fonte de autoestima. Eu acrescento que estes comportamentos podem ser agravados quando são adicionados elementos estranhos ao ambiente normal, sinto que os alunos alteram os seus comportamentos, para pior, quando nas aulas estão outros professores (observadores) como forma de se sobressaírem.

Sendo esta uma aula observada (pelos professores estagiários), o professor revelou algumas dificuldades em se impor perante a turma. As instruções dos exercícios iniciais foram comprometidas e consequentemente o tempo despendido na instrução aumentou assim como o tempo de transição. Contudo ao longo da aula o professor foi aumentando o controlo sob a turma. (…)

(…) Como já foi referido, no início da aula, o professor, sentiu dificuldades em impor e fazer cumprir regras já estabelecidas (e que têm vindo a resultar nas aulas anteriores). Regras, que devem continuar a ser, prioritárias para o bom funcionamento da aula, facilitando as instruções e transições, juntamente com exercícios motivantes, só assim o clima de aula poderá ser propício a uma melhor qualidade ao nível da aprendizagem.

A presente reflexão demonstra a perceção adquirida acerca dos alunos num caso especial e desta forma evidencia alguns dos motivos para que os maus comportamentos surjam. Embora não tenha prevenido nesta aula sinto que consegui reagir bem as adversidades. Possivelmente o planeamento devesse ter surgido no sentido de manter rotinas e exercícios já conhecidos, a inovação não foi a melhor estratégia para uma aula que iria ser observada dai que a experiencia do professor tende a prevenir estas situações" (Reflexão de Aula 75 e 76)

"Não se registaram comportamentos de indisciplina, a motivação foi constante e a aula muito mais intensa." (Reflexão de Aula 81 e 82)

Comunicação com os alunos e "fragmentação" da matéria de ensino: Seleção dos conteúdos, instrução, palavras-chave, feedbacks e variantes.

"Sempre existiu a preocupação em maximizar o tempo de exercitação, as principais dificuldades foram no momento de introdução de um conteúdo novo e mais complexo e onde era necessário alterar a organização da aula. O planeamento das aulas foi realizado de forma a diminuir a necessidade de alteração da estrutura da aula (evitando mesmo a sua alteração). Os conteúdos passaram a ser simplificados e passiveis de serem introduzidos através de pequenas alterações/variantes do exercício. Com estas estratégias os temos de instrução e transição foram claramente reduzidos e as aulas passaram a ser muito mais ritmadas. Nas instruções acerca do regulamento (primeira aula da modalidade) o seu tempo aumentava, contudo foram identificadas estratégias para fracionar a passagem de informação ao longo da unidade didática ou da aula." (Autoavaliação Final de Ano)

"(…)o professor deverá preocupar-se mais em aumentar o tempo de exercitação (atividade) e diminuir o tempo de instrução (diminuir os critérios de êxito)." (Reflexão de aula 57 e 58)

"Passei a perceber a importância dos feedback's para a turma ou para um grupo, e que se necessário devo parar o exercício para os transmitir, ao contrário do que se passava no início, em que eu utilizava frequentemente FB individuais mesmo quando a maioria da turma carecia destes." (Autoavaliação 1º Período)

"Só após os feedback's do professor, durante a exercitação os alunos alcançaram o pretendido." (Reflexão de aula 56)

"O regulamento será lecionado no decorrer da unidade didática de forma a corresponder ao nível dos alunos, ou seja, serão introduzidas novas regras ao longo das aulas, no entanto, nestas primeiras aulas será necessário

reforçar/relembrar esse mesmo regulamento permitindo que os alunos se familiarizem gradualmente com a modalidade de andebol. (…)

(…) as instruções, foram concisas/precisas não afetando o funcionamento da aula." (Reflexão de Aula 71)

"O professor, teve ainda a preocupação, de emitir feedbacks corretivos e avaliativos, quer ao árbitro quer às equipas que se encontravam em jogo, conduzindo os alunos para uma maior taxa de êxito, no que diz respeito aos objetivos propostos." (Reflexão de Aula 83)

"A aula iniciou-se após uma breve introdução sobre os conteúdos novos e respetivos critérios de êxito através de palavras-chave, o exercício foi bastante motivante e os alunos mantiveram-se empenhados, as variantes do mesmo permitiram que as transições e instruções fossem rápidas evitando comportamentos disruptivos. (…)

(…) No exercício de 3x3x3 a transição e instrução foi mais rápida, a informação foi passada faseadamente. (…)

(…) Os critérios de êxitos podem muito bem ser introduzidos através das variantes dos exercícios e através dos feedbacks emitidos (por exemplo feedback prescritivo), as palavras-chave, são igualmente um ótimo aleado da comunicação/instrução do professor"

" (Reflexão de Aula 84 e 85)

<u>Demonstração e participação do professor como forma de comunicação</u>

"As aulas, foram na sua maioria, mais dinâmicas do que vinha antecedendo, a intervenção/participação do professor na realização dos exercícios foi uma das formas de motivar os alunos e manter o seu empenho na aula." (Autoavaliação Final de Ano)

"Durante a fase de jogo o professor procedeu a algumas alterações para equilibrar os jogos e acabou por participar num dos jogos, o que se revelou bastante motivante para os alunos." (Reflexão de Aula 31 e 32)

“A participação do professor na parte final do jogo fez aumentar os níveis de motivação e empenho por parte dos alunos tornando o clima de aula mais festivo.” (Reflexão de Aula 51 e 52)

“As instruções foram céleres devido ao recurso a demonstrações e utilização de menos critérios de êxito. A organização da aula permitiu diminuir o tempo de transição tornando-se benéfico para a fluidez da aula.” (Reflexão de Aula 59 e 60)

“Os exercícios foram bastante motivadores e assim o controle da turma foi mais eficaz, a participação do professor nos exercícios ou a demostração contribuíram para motivar os alunos. Estas estratégias explicam exatamente o a forma como é pedida a realização do exercício assim como ritmo que deve ser imposto.” (Reflexão de Aula 71)

“Só com a constante demonstração e com a emissão de feedbacks, a qualidade da exercitação aumentou. (…)

(…) Neste exercício foi notória a motivação dos alunos sempre que o professor participava juntamente com eles.” (Reflexão de Aula 75 e 76)

“Com o torneio realizado no final da aula o empenho dos alunos manteve-se elevado. A participação do professor por uma das equipas aumentou a motivação e os alunos aplicaram-se mais nas suas tarefas.” (Reflexão de Aula 86)

Regras, rotinas e supervisão e negociação

“Durante cada unidade didática os alunos têm regras claras para o melhor funcionamento da aula (Comportamentos, transporte de material, cuidados a terem com o material, regras de segurança, etc.).

O controlo da turma melhorou a partir do momento em que estas regras se tornaram rígidas e passaram a ser cumpridas na sua plenitude.” (Autoavaliação Final de Ano)

“As regras de funcionamento da aula continuam a ser introduzidas e relembradas, a sua imposição é rígida e o seu cumprimento é prioritário, assim como as regras dos variados exercícios. A regra dos apitos será importante nas

unidades didáticas que se seguem, facilitando assim o controle e instrução do professor (um apito para parar as bolas e dois para se aproximarem do professor).” (Reflexão de Aula 72 e 73)

“Nesta parte da aula, o professor, intercalou as suas tarefas, entre emissão de feedback’s às raparigas e intervenções junto dos rapazes sempre que existiam sintomas de comportamentos disruptivos. (…)

(…) o controlo sob a turma manteve-se estável visto que não existiram problemas junto das raparigas e que no que diz respeito aos rapazes o professor entreviu sempre prontamente evitando que seus comportamentos piorassem. Penso que a estratégia, de penalizar os rapazes através da não realização de jogo, poderá ser benéfica, já que esta é, uma das partes da aula que os alunos mais gostam e se interessam em participar.” (Reflexão de Aula 77)

“ (…) surgiram algumas brincadeiras durante o jogo dos rapazes. Aqui o professor entreviu prontamente implementando regras no que diz respeito ao tipo de passe e lançamento, punindo a equipa com a perda de bola quando as regras não eram respeitadas, assim evitou-se que estas brincadeiras pudessem tornar-se em comportamentos fora da tarefa ou disruptivos.” (Reflexão de Aula 83)

“Após o toque de entrada, os alunos foram avisados que seria marcada falta aos que chegassem depois do 2º toque. (…) A falta de pontualidade dos alunos não ultrapassou um minuto do 2º toque, contudo estes foram avisados e o professor manteve a sua posição já que as regras de aula são para cumprir.” (Reflexão de Aula 81 e 82)

“Nesta aula foi notória a pontualidade (…) demostrando que a estratégia da última aula foi positiva (…)” (Reflexão de Aula 83)

“A estratégia de negociar o tempo de jogo com o empenho e comportamento dos alunos foi benéfica, assim os tempos de instrução, transição e gestão foram diminuídos, devido a atenção e ao auxílio prestados, pelos alunos nestas tarefas.” (Reflexão de Aula 87 e 88)

Efetivamente, houve uma mudança de comportamento e atitude, não só dos alunos mas também do professor. No que toca à indisciplina, a capacidade *de liderança* – evidenciada por Ribeiro & Queirós, 2010 – do professor foi crucial, assim como as *capacidades de comunicar, motivar e influenciar* desenvolvidas ao longo do ano. Estas capacidades não teriam resultados sem que por de trás existisse um conhecimento dos alunos e uma diagnose das suas necessidades. A reflexão permitiu "compreender primeiro para ser compreendido depois", eu aprendi e os meus alunos também, finalmente alcancei a melhor forma de trabalhar com esta turma. Oliveira (2002) defende que "um conhecimento profundo dos seus alunos por parte do professor facilita uma maior compreensão das suas necessidades e problemas", permitindo elevar os índices de motivação dos alunos (Ribeiro & Queirós, 2010). Carita & Fernandes (1997, cit. por Oliveira 2002) acrescentam que esta relação, propicia o *conhecimento mutuo*, "facilita a prevenção e resolução dos problemas" na sala de aula.

Veiga (1999) afirma que uma das formas de diminuir os casos de indisciplina prende-se a necessidade de construir uma técnica própria que vise os objetivos dos alunos e do professor, tratando a realidade na sua especificidade concreta. Pela investigação e reflexão penso ter encontrado o caminho a percorrer com esta turma.

Através do conhecimento acerca das espectativas dos meus alunos consegui captar a sua atenção, pela forma, intencional, de comunicar explicita ou implicitamente. No planeamento tentava evitar a alteração do contexto de forma a manter os hábitos adquiridos permitindo uma maior dinâmica e fluidez nas aulas. As rotinas e regras passaram a funcionar. Em vez de ser interrompido, inoportunamente, antecipava e era eu que interrompia para testar a atenção dos alunos ou prevenir maus comportamentos, ou seja mantinha uma atitude de *prevenção* e *antecipação* proclamada por Oliveira (2002). E se antes eles me viam como um obstáculo para fazerem aquilo que lhes apetecia durante as aulas passaram a ver-me como um adversário dentro do campo, eu aproveitei essa oportunidade, tornando as aulas mais *agradáveis distraindo os alunos de possíveis comportamentos indisciplinados* (Brito, 1986 cit. por

Oliveira 2002). Pelo menos os alunos empenhavam-se e aplicavam-se para não perderem, da mesma forma que alteravam os seus comportamentos correspondendo as minhas espectativas, para muitos deles o professor passou a ser um exemplo.

4.1.4 Avaliação

As minhas previsões sobre a avaliação das aprendizagens sempre me fizeram pensar nesta tarefa como sendo uma das mais difíceis a realizar no estágio. Sabia, de antemão, da necessidade de conjugar o conhecimento dos conteúdos com a capacidade de observação, para além da necessidade de manter uma gestão eficaz na aula, pois estava consciente que só assim poderia descrever/julgar, e posteriormente, registar os dados de forma correta e isenta. Para simplificar esta exigente tarefa, é essencial que o professor delineie bem os itens de observação e os critérios segundo os quais pretende observar.

"Durante a aula, houve a preocupação de instruir os alunos nas suas tarefas, permitindo um melhor desempenho nas tarefas da avaliação. Por outro lado, ao concentrar-me na avaliação, houve alguma dificuldade em controlar o ambiente em redor (o comportamento dos alunos ou o cuidado com o material)." (Reflexão de Aula 14 e 15)

A avaliação deve ser encarada como um instrumento de monitorização que permite avaliar e reformular o processo de ensino/aprendizagem, sendo fundamental que o professor exerça com rigor sua capacidade de autoavaliação e que ative criteriosamente o seu espírito crítico.

No que diz respeito à posição do aluno face à avaliação, Amado, J. & Freire, I. (2005), entendem que este "sente a necessidade premente de aprender a lidar da melhor maneira com as diferentes avaliações" a que está sujeito, defendendo da melhor forma possível o "seu estatuto" e imagem junto dos seus pares, sem deixar de corresponder às expectativas do professor; daí, a importância da justiça e da seriedade neste processo por forma a evitar no futuro repercussões de pendor negativo.

Enquanto professor, sentia a responsabilidade de procurar a mestria para avaliar e classificar todos os alunos, sem comprometer as suas classificações ou o planeamento das aulas seguintes. Essa capacidade, adquirida na aplicação das avaliações de diagnóstico e sumativa, tornou-se possível através de um planeamento rigoroso dos critérios a avaliar; o mesmo aconteceu com a capacidade de concentração em momentos de aparente confusão (ex: avaliação do jogo). Procurei, durante as avaliações, manter a idoneidade e a isenção, tentando ser justo e não ser influenciado pelo *Efeito Pigmalião*, ou seja, concentrar-me nos critérios a avaliar sem ser influenciado pelas expectativas criadas em relação aos discentes. Acerca deste assunto, defendo a ideia de Amado, J. & Freire, I. (2005) de que o professor não pode nem deve utilizar o "poder de avaliar" como se de um "acerto de contas" se tratasse, servindo-se desse poder em relação aos casos de indisciplina.

A concentração nos critérios a avaliar pressupõe uma referência aos objetivos de ensino, a que chamamos de avaliação criterial. Este tipo de avaliação, explícita e objetiva, salvaguarda o papel do professor no que diz respeito à classificação dos alunos. É preciso ainda lembrar que a clarividência revelada na avaliação é fundamental para o acompanhamento dos encarregados de educação na evolução dos filhos, salvaguardando, mais uma vez, o trabalho do professor.

A avaliação formativa, é considerada um dos significativos para o professor iniciante, pois requer, da sua parte uma grande acuidade. Como refere Mendes et al. (2012) este tipo de avaliação "aumentará a focagem nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem, incidirá minuciosamente nas componentes críticas de cada ação explorada durante os momentos de prática." Efetivamente, a avaliação formativa exige que, a par das demais tarefas de gestão de aula, o professor proceda a uma recolha sistemática de informação e a uma reflexão assídua sobre o desempenho dos alunos ao longo da Unidade Temática, no entanto, apesar das dificuldades que comporta, a esta avaliação é indispensável para "reorganizar a sua prática pedagógica, sempre que necessário." Mendes et al. (2012)

Devido a uma gestão menos eficaz nas aulas no primeiro período, influenciada pelo incipiente controlo sobre a turma, a avaliação formativa foi um pouco ignorada. Neste período, a dificuldade sentida em dirigir várias tarefas simultâneas, entre elas a avaliação formativa, foi superada pela capacidade de abstração e de concentração para tarefas determinadas. À medida que o tempo passava, o poder de observação foi-se refinando e o caráter pedagógico desta avaliação sobressaía no acompanhamento dos alunos em tempo real, o que representou um avanço nas minhas competências profissionais. De acordo com Mendes et al. (2012) "a eficácia do sistema avaliativo depende intrinsecamente da qualidade e afinamento percetivo da observação."

Ao longo do ano letivo, o objetivo de realizar uma avaliação contínua sempre esteve presente e a eficácia deste procedimento deve-se, sobretudo, ao seu planeamento desde o primeiro diagnóstico até à avaliação final. Neste espaço temporal nunca foi descurada a avaliação mais informal a que se procede ao longo das aulas.

Este planeamento serve-se da primeira análise que possibilita a seleção de conteúdos e definição de objetivos mais ou menos ambiciosos, mas particularmente realistas e concretizáveis, que serão sujeitos a um controlo constante**,** consoante a progressão dos alunos. Por sua vez, a progressão dos alunos será um indicador da pertinência**,** da extensão e da sequencialização dos conteúdos pré-estabelecidos. Por último, a avaliação sumativa é o momento em que o professor verifica, de uma forma mais concreta, a "adequabilidade" entre aquilo que procurou transmitir e ensinar àquilo que os seus alunos assimilaram. Na realidade, o momento de avaliação sumativa é pensado de forma a criar uma situação em que os alunos sejam observados e sejam atribuídas classificações ao seu desempenho**,** permitindo simultaneamente uma reflexão mais cuidada por parte do professor sobre aquela que foi a sua atitude e intervenção no processo de ensino-aprendizagem da modalidade em questão.

É ainda obrigatório que**,** nos parâmetros a observar na avaliação sumativa, haja congruência entre o que se observa no momento inicial e o que

é lecionado ao longo da Unidade Temática**,** estabelecendo-se, assim, uma ponte entre aquilo que os alunos eram capazes de realizar no início e aquilo que são capazes de realizar no final dessa mesma unidade. Para além disso e para evitar a intromissão de fatores que gerem instabilidade emocional, é importante que a avaliação ocorra num contexto que seja familiar aos alunos; só nestas condições eles poderão assumir a avaliação como um elemento naturalmente decorrente do seu processo de aprendizagem e que se integra cabalmente no seu percurso escolar, legitimando-o e conferindo-lhe sentido e pertinência.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Área 3 – Relações com a Comunidade

A integração do professor na escola consiste num processo que se orienta em duplo sentido e exige que o docente manifeste abertura à mudança. Trata-se de uma mudança progressiva, operada através das múltiplas relações estabelecidas no quadro institucional em que o professor é chamado a agir. Por um lado, o professor enriquece a sua própria experiência, evoluindo com a escola, por outro lado, a escola beneficia da experiência pessoal que o professor vive.

O contexto atual de flexibilização curricular e de reforma da escola exige do professor uma grande entrega e um grande compromisso nas tarefas a serem cumpridas. No caso do professor iniciante, a falta de experiência e de conhecimento da realidade poderão ser dois fatores inibitórios para a integração no contexto. O professor inicia um processo de mudança e, como tal, está sujeito à desordem, à tensão e à confusão, pelo que, nesta fase, é essencial que não se isole e que procure aprender com os seus colegas. Efetivamente, será benéfico que o professor privilegie as relações com outros docentes, o que tornará mais fácil o seu processo de integração na escola e na comunidade.

No meu caso, a primeira fase de aprendizagem deu-se com a participação nas reuniões de concelho de turma e de departamento, assim

como no auxílio à organização do corta-mato escolar, o que me permitiu, desde logo, um melhor conhecimento da escola e da sua comunidade de inserção. Enquanto membro do núcleo de estágio, o envolvimento que conduziu ao processo de integração e aprendizagem foi ativado através da organização e realização de atividades como “Caminhada pela Vida e Corrida de Orientação”, “I Olimpíadas de Atletismo da Escola Secundária/3 de Barcelinhos” e torneio de Badmínton, “O Campeão da Escola II”.

As reuniões com os professores da turma contribuíram para o conhecimento progressivo dos alunos e promoveram a partilha das estratégias aplicadas e a exposição das dificuldades sentidas durante o ano letivo. Um dos aspetos evidenciados nestas reuniões foi o da importância e papel do encarregado de educação no processo de desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos. Sobre este assunto Relvas, A. (2004) afirma: “Os papéis parentais concretizam-se em função das necessidades particulares dos filhos (…) mas também procuram responder positivamente às expectativas sociais atribuídas aos pais, enquanto educadores” ou seja, os pais/encarregados de educação devem assumir a responsabilidade no desenvolvimento dos seus filhos, criando-lhes condições para tal, sendo que desta forma acabam por responder às expectativas da sociedade, neste caso espectativas geradas também pelos professores.

Estas reuniões bem como as atas correspondentes permitiram-me apresentar trabalho desenvolvido nesta área. Numa turma difícil ao nível da motivação e do comportamento, o debate sobre a definição de estratégias e atribuição/assunção de responsabilidades é crucial. Foram percetíveis os avanços e recuos das ideias apresentadas até existir consenso. Nestes casos é inevitável que os professores, mais do que nunca, trabalhem em consonância e se unam, pois as tomadas de decisão terão maior probabilidade de sucesso se o Conselho de Turma, enquanto grupo com os mesmos objetivos, trabalhar em uníssono e se mantiver coeso.

Durante este percurso foi sempre consensual a opinião do concelho de turma que refere a ausência de hábitos de trabalho/estudo e persistência de atitudes negativas nesta turma. Foram apontados alguns dos problemas como:

“falta de interesse pelos conteúdos programáticos, postura desadequada na sala de aula, ausência/esquecimento do material necessário para o funcionamento da aula e não realização de tarefas solicitadas.” Conclui-se que “as dificuldades detetadas nestes alunos centravam-se não no domínio cognitivo mas no domínio dos valores e atitudes”. Não bastando estas dificuldades, acresce ainda que, “os alunos tendem a autojustificar o seu próprio resultado em função dos resultados dos outros, acabando por se acomodar com a situação.”

Com este perfil de turma tornou-se difícil vislumbrar estratégias capazes de “ultrapassar a desmotivação, a ausência de atitudes, o desinteresse, a superação das dificuldades e a falta de empenho, de trabalho e de estudo”. Entre as estratégias debatidas, tornou-se prioritária a necessidade de “aumentar, dentro do possível, o ensino individualizado, reforçar o controlo sobre o caderno do aluno, obrigar a um maior trabalho e empenho e solicitar maior intervenção dos Encarregados de Educação”. Foi ainda debatida a necessidade de despertar a consciência dos alunos, através do diálogo e da reflexão, numa tentativa de os levar a desenvolverem o seu sentido de responsabilidade.

Foi unânime a opinião, neste concelho de turma, da necessidade de envolvimento dos encarregados de educação na formação dos seus educandos: “apela-se aos Encarregados de Educação para que intervenham e controlem os hábitos de estudo dos seus educandos, no sentido de se aliarem forças para se atingirem os objetivos pretendidos”.

Como se previa perante as dificuldades expostas, os resultados não foram os melhores e na avaliação do Projeto Curricular de Turma os efeitos produzidos foram “muito fracos em termos de comportamento refletindo-se no aproveitamento. Este ficou muito aquém do que lhes seria possível se tivessem tido outra atitude” e, presumo, talvez outro acompanhamento por parte dos encarregados de educação.

É certo que o trabalho referido é indispensável para o aproveitamento dos alunos nas diversas disciplinas. No entanto, em resposta aos fracos resultados verificados e com base na flexibilização curricular, foi decidido que

fariam parte do Projeto Curricular de Turma diversas atividades que pudessem ir ao encontro dos interesses dos alunos ou, quem sabe, motivá-los para outras áreas, despertando a sua consciência para a necessidade de formação.

Fizeram parte do projeto curricular de turma atividades como “Lan Party” – TIC; “Corrida do Coração” (corta-mato), Corta-mato distrital, “I Olimpíadas de Atletismo da escola secundária/3 ciclo de Barcelinhos” Torneio de badminton, “O campeão da escola II” – EF; “Concurso C. MAT” – Matemática; Exposição de trabalhos no “Viva a Escola” – Inglês e História; Olimpíadas do Ambiente e Exposição/ feira de rochas, minerais e fósseis – Ciências Naturais; Eventos tecnológicos nos últimos vinte e cinco anos – Educação Tecnológica. Criação de um cronograma de estudo; levantamento semanal dos problemas da turma; sensibilização contínua para a necessidade de mudança de atitudes e comportamentos – Formação Cívica. Atividades da educação para a saúde e educação sexual, sendo abordados temas sobre: atitudes promotoras de saúde, identificação de comportamentos de risco, doenças sexualmente transmissíveis (DST’s), benefícios da atividade física regular, comportamentos alimentares de risco e vantagens de uma alimentação saudável.

Quanto às reuniões de departamento, mais propriamente de Sub-departamento de Educação Física, aprendi essencialmente a compreender e defender o papel do professor de Educação Física. Nestes encontros foram evidenciados alguns dos constrangimentos que os professores de Educação Física sofrem por parte da escola e da comunidade. De facto, esta é uma disciplina estereotipada quanto à função que desempenha na formação global dos jovens, pelo que surgem, algumas vezes, pressões atribuição das notas. Trata-se, sobretudo, de uma pressão da sociedade, conduzida no sentido de obstar a que a avaliação a esta disciplina “penalize” os alunos. Assim, a disciplina vê-se neste momento privada do seu estatuto de disciplina “de corpo inteiro”, tendo deixado de contribuir, em igualdade de circunstâncias com as outras do currículo, para a média final das notas dos estudantes. Num momento em que, contrariamente ao que se preconiza, o que parece contar é o resultado e não o processo, a tarefa dos professores torna-se difícil: a

escola é entendida como uma empresa em que os seus clientes pretendem sobretudo elevados resultados e, num mero processo de subsistência, a escola pede aos professores que satisfaçam os seus clientes.

Para além dos resultados “requisitados”, é necessário que a escola se mostre à sociedade, numa operação que poderia ser considerada uma espécie de marketing, através das atividades do Projeto Educativo. Por definição, “Marketing é o processo usado para determinar que produtos ou serviços poderão interessar aos consumidores, assim como a estratégia que se irá utilizar nas vendas, comunicações e no desenvolvimento do negócio. A finalidade do marketing é criar valor e satisfação no cliente, gerindo relacionamentos lucrativos para ambas as partes. As atividades de um gestor de marketing abrangem um leque muito alargado de atividades, desde o estudo de mercado a definição de uma estratégia, publicidade, vendas e assistência pós-venda.” Neste sentido, o sucesso da própria escola reside na forma como esta se relaciona com a sociedade, ou seja, o que pode oferecer aos seus clientes.

Então a escola num processo de colaboração, define estratégias e promove atividades devidamente elaboradas e objetivadas. Assim, atrai os seus clientes, movendo-se num enquadramento onde “o território é um espaço a conquistar para si própria, um recurso para aumentar a sua eficácia instrumental e a sua integração” (Alves et al., 1996, p. 171). Neste processo, é determinante que a escola não caia no erro da pura recriação, contrariando os seus atuais pressupostos, que incitam à renovação e transformação constantes. Estas atividades devem ser atrativas mas capazes de produzir transformações profundas e duráveis, que tenham a capacidade de se repercutir na sociedade. A escola e seus professores devem ser capazes de se articular com o seu público, tornando-se, assim, ela própria um meio para transformações sociais e culturais. Torna-se necessário pensar globalmente para agir localmente. A autonomia concedida à escola persegue exatamente o propósito de investir no desenvolvimento da sua comunidade de inserção.

O caráter “ingovernável”, por parte das estruturas centrais, da imensa rede que abrange tudo o que diz respeito à concretização da reforma do

sistema educativo, leva à descentralização da responsabilidade e aumenta, consequentemente, a liberdade da escola, confiando-lhe a tarefa de aproximação à comunidade local, o que se produz de acordo com as necessidades de ambos os intervenientes. Desta forma, a escola acaba por ter a responsabilidade de substituir espaços tradicionais de cultura local. Se a comunidade é amorfa e fechada, a escola deve devolver-lhe os mecanismos de socialização e o dinamismo de outros tempos; se as crianças já não brincam na rua, a escola é o espaço atual para a aprendizagem e recriação das suas brincadeiras, enquanto processos culturais. Numa tentativa de recriar processos que outrora aconteciam fora da escola, esta tem a obrigação de se manter atual e este é um dos fundamentos da sua reforma. Para que tal aconteça, não só a escola mas também o professor têm como principal recurso a sua capacidade de inovação: a lógica da reforma e a lógica da inovação terão tanto mais eficácia quanto mais elevado for o grau de congruência existente entre os seus pressupostos e a sua práxis.

Neste ponto reside um dos constrangimentos do pensamento atual sobre a mudança. Se, por um lado, a reforma surge como um processo de "mudança em grande escala", a inovação pressupõe um tipo de mudança mais precisa e local. Neste ponto entra a responsabilidade do professor em conhecer a comunidade e trabalhar em prol da mesma, sabendo que detém "liberdade e autonomia" para tomar este tipo de decisões. (Canário, R. et al 1994). Com a organização deste tipo de atividades toda a comunidade fica a ganhar, e não apenas os alunos. A sua elaboração pressupõe enriquecimento pessoal e formativo de quem as organiza, participa ou apenas observa. Rui Canário atesta a importância da dinâmica da formação ao afirmar que os formandos se desenvolvem num "percurso apropriativo e reflexivo, inserido numa história pessoal e profissional" no qual são "determinantes os contextos organizacionais e a teia de relações interpessoais entre formandos, entre os formandos e o(s) formador(es)". O conceito de *formandos* deve ser entendido como referindo-se a todos os que beneficiam das relações proporcionadas pela escola.

Neste sentido, e num contexto bastante objetivo, pretende-se que a escola ofereça aos seus alunos a oportunidade de assimilarem conhecimentos e desenvolverem competências relevantes para a "inserção no mercado de trabalho sem esquecer a função do sistema educativo na formação do jovem enquanto cidadão e individuo" (Alves, N. et al., 1996).

Se se olhar com alguma ligeireza para as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio, pode parecer que estas não satisfazem plenamente as necessidades de formação específica da globalidade dos alunos, numa perspetiva de empregabilidade, já que pode parecer difícil a perceção da sua aplicabilidade. Contudo, tendo em vista a formação do indivíduo enquanto cidadão e a aquisição de requisitos relacionais essenciais no mercado de trabalho, a socialização inerente ao tipo de atividades realizadas, possibilita um desenvolvimento pessoal de excelência para todos os alunos, estimulando características cruciais para a introdução do indivíduo nesse mercado.

Quanto ao desenvolvimento profissional, e mesmo que não seja de um modo imediato, o formando beneficia sempre deste tipo de experiências. Nos dias que correm é fundamental que o professor conheça a escola e estas são algumas das estratégias para a sua integração na comunidade bem como para a sua apropriação pessoal da realidade. Com a elaboração deste tipo de projetos o professor adquire experiência e novos conhecimentos que permitem o seu desenvolvimento holístico reclamado pelas exigências atuais de qualquer área de atuação. Desta forma, trabalhando pelo sucesso escolar através da mobilização da escola e interação com a comunidade, o docente segue as linhas orientadoras para a mudança, as quais pressupõem que a escola evolua a partir dos seus professores, através de uma formação orientada para a sociedade e através de atividades devidamente articuladas com um "público escolar social e culturalmente heterogéneo." (Canário, R. 1994, et al p. 59)

Abordando no concreto as atividades realizadas pelo núcleo de estágio, apresento a primeira atividade realizada: "Caminhada pela vida e corrida de orientação". Após ter verificado a adesão da comunidade no ano letivo transato a atividades com o contacto com a natureza, o núcleo de

estágio decidiu inovar, reaproveitando os recursos do conselho. Assim, o projeto nasceu a partir da ideia de "organizar uma prova de orientação (para equipas formadas por pais e filhos) e criar uma zona onde a comunidade possa desfrutar de uma parede de escalada e/ou outras atividades" (Projeto Família Radical). Com o aprofundar da ideia, verificámos que, devido ao grau de dificuldade de uma prova de orientação e a indisponibilidade da parede de escalada, não conseguiríamos abranger toda a população. Por este motivo, foi sugerido que, mantendo os objetivos do projeto, se organizasse uma caminhada em simultâneo com a prova de orientação.

Então partimos "(…) convictos que este tipo de projeto trará benefícios a todos nós. A visibilidade à escola e a associação (Amigos da Montanha), através desta parceria, será um deles. No entanto, os principais beneficiados serão a comunidade, pais e filhos, que terão um contacto com desportos da Natureza enquanto reforçam laços familiares." (Oficio de Solicitação)

Mais tarde, "Na apresentação do projeto à Direção da Escola, foi colocada a hipótese de nos associarmos a uma angariação de fundos para a Liga Portuguesa contra o cancro, situação essa que foi logo aceite." (Relatório da Atividade)

Na preparação deste evento contámos com a colaboração de uma turma do curso profissional de desporto, assim como com outras entidades do conselho (Amigos da Montanha, Bombeiros) e da Liga Portuguesa contra o cancro.

A organização deste projeto proporcionou o desenvolvimento académico, pessoal e profissional dos professores e alunos envolvidos, através da participação na formação que foi realizada sobre Orientação. Para além disso, facultou ainda a todos um maior conhecimento dos recursos que o conselho detém.

Na organização deste tipo de atividades, todas as tarefas organizativas indispensáveis para uma boa estruturação dos eventos representa uma mais-valia significativa. De facto, o conhecimento e recrutamento dos recursos, a definição de estratégias, a publicitação das atividades, entre outras tarefas de

cariz burocrático ou prático são fatores relevantes para o enriquecimento pessoal.

Entre constrangimentos e desopressões, a nossa tarefa foi realizada com sucesso. “Foi gratificante ver que muitas pessoas se associaram à causa, com a particularidade de no próprio dia do evento ter havido mais inscrições, devido à publicitação da atividade, por ser para uma boa causa ou simplesmente pelo gosto da prática de atividades físicas, as pessoas aderiram bastante à atividade.” (Relatório da Atividade)

E foi assim, com a autoestima reforçada, que partimos para mais um projeto. A segunda atividade, “I Olimpíadas de Atletismo da Escola Secundária/3 de Barcelinhos”, surge como uma tentativa de realizar um evento culminante nas turmas dos professores do núcleo de estágio. Após as reuniões do núcleo e do sub-departamento, o grupo sentiu a necessidade de, mais uma vez, alargar o espectro de participantes e mobilizar toda a escola, num total de 42 turmas**,** e incorporar, portanto, a atividade no projeto “Viva a Escola” – que engloba artes e cultura, desporto e ciências através da participação da comunidade educativa.

À imagem do que acontece no Modelo de Educação Desportiva, cada turma funcionava como equipa e competia, por escalões, com as restantes turmas, em cinco provas diferentes (Salto em altura e Comprimento, 60 Metros; Corrida de Velocidade, 1600 metros; Corrida de Longa Distancia e 4 x 80; Corrida de Estafetas Mista). Um evento desta envergadura e complexidade só foi possível devido à colaboração dos professores do sub-departamento e dos alunos dos cursos profissionais de desporto, devidamente preparados para o efeito. Quero com isto dizer que foram realizadas ações de formação para os colaboradores responsáveis pelo ajuizamento e arbitragem das provas. Efetivamente, este foi um dos passos fundamentais para a sua realização: “determinar o número de pessoas (não-atletas), necessário para a realização do evento: juízes, pessoal responsável pala recolha de dados, pessoal responsável pela supervisão, etc.. e a consequente formação dessas pessoas, para a organização. Coube ainda ao núcleo de estágio, a realização de ofícios, publicitação da atividade (cartazes

e texto para divulgar o evento na rádio da escola), realização da listagem dos alunos por turma e por prova, realização das fichas de inscrição e recolha de dados e ainda realização dos prémios (medalhas e diplomas).” (Relatório da Atividade)

Mais uma vez realço a importância da fase de preparação para este tipo de atividades, durante a qual o trabalho em equipa é crucial para o sucesso do projeto.

Visto que cada turma era representada “apenas” pelos seus melhores atletas, uma das preocupações da organização foi atrair toda a escola para o evento, a estratégia projetada foi capital para a envolvência de professores e alunos. “A logística deste evento, foi pensada de forma a permitir o máximo aproveitamento do espaço designado: realização de todas as provas no mesmo local e espaço envolvente devidamente isolado, para não permitir que os espectadores estivessem no espaço das provas.” (Relatório da Atividade)

Para além do espaço, foi importante o aproveitamento do tempo, evitando-se que houvesse tempos mortos, sempre desmotivadores. Foi assim que tal surgiu a oportunidade de se introduzir, entre o término das provas e a entrega dos prémios, um “espetáculo de dança”, protagonizado por três turmas da escola.

A realização deste evento teve o objetivo de dinamizar toda a escola, não simplesmente os elementos que cooperaram como atletas, “bailarinos” e espectadores, mas também como participantes, numa Mega aula de Body-Combate, comandada por um dos professores de educação física da escola.

O ponto alto e mais gratificante desta atividade foi o espírito competitivo balizado pelo respeito, a entrega dos participantes e o apoio das bancadas lotadas. “As provas decorreram bastante bem, estando bem organizadas. (…) Foi enriquecedor, todo o ambiente envolvente devido ao entusiasmo dos atletas e publico. Penso que, a principal contribuição para o ambiente sentido, nestas provas, foi o número de atletas em prova, visto que os diferentes escalões competiam ao mesmo tempo, aumentando o espirito competitivo e a riqueza visual.” “(…) existiu uma forte ligação entre os atletas e o público

aumentando assim a emotividade e festividade presente.” (Relatório da Atividade)

É, com certeza, pertinente apontar algumas das dificuldades sentidas, uma vez que a tomada de consciência e a consequente reflexão sobre os erros nos leva seguramente a aprender. Uma atividade desta envergadura necessita de uma organização bastante cuidada e antecipada, nomeadamente que diz respeito à seleção dos atletas. É preciso proceder de forma a não interferir com a lecionação das unidades didáticas e evitar que a eventual ausência das aulas cause prejuízos aos desportistas. Consequentemente, a preparação e formação dos voluntários “será realizada de uma forma mais eficaz e específica (para as diferentes funções).” (Relatório da Atividade)

“Durante a atividade foi sentida a falta de uma câmara de chamada, evitando que alguns atletas no recinto circulassem pelo centro da pista. Os alunos voluntários (com tarefas organizativas) poderiam estar devidamente identificados por prova, com coletes/t-shirts de cor diferentes e diferenciados dos atletas. As equipas/turmas poderiam estar devidamente identificadas, com cores diferentes proporcionando não só a rápida afiliação à turma, mas aumentando também a competitividade entre turmas.

Quanto à entrega de prémios, esta poderia ser realizada durante os tempos mortos que existem entre as provas, evitando assim o prolongamento excessivo da cerimónia.

Procedendo a uma apreciação global, é possível afirmar que a festividade e o entusiasmo superaram as nossas expectativas. Foi uma agradável surpresa, bem como o número de espetadores presentes a assistir a esta atividade.” (Relatório da Atividade).

É benéfico que este tipo de atividades se prolongue no tempo, e neste caso é uma forma de “motivar os alunos para o Atletismo. A divulgação dos records obtidos nas primeiras olimpíadas poderão ser um fator motivador para as próximas. A realização destas provas poderão ainda ser uteis para a formação de uma equipa de atletismo de desporto escolar.” (Relatório da Atividade)

Na senda dos feedbacks positivos recebidos e da experiência acumulada, partimos mais confiantes para a última ação realizada, o torneio de badmínton, “O Campeão da Escola II”**.** Esta atividade teve o objetivo de dar continuidade a um projeto realizado no ano letivo anterior, concretizando aquilo que o nosso núcleo de estágio pretendia para as olimpíadas de atletismo, dar continuidade e seguimento aos projetos realizados. Canário, R. et al (1994, p.59) exalta a importância da rede de comunicação entre professores, que possibilita a partilha dos “saberes por si produzidos” constituindo um aspeto central do dispositivo de formação, indispensável para garantir a continuidade da dinâmica criada quando termina a permanência dos formadores” na escola. Ao mesmo tempo que constitui um dos “instrumentos de formação muito ricos” de quem é formado, pensamos que esta é igualmente uma das formas de marcar a presença da escola na comunidade, enquanto elemento potencializador de uma cultura, neste caso associada ao desporto.

A preparação deste evento não teve o grau de dificuldade dos anteriores, visto termos reaproveitado um projeto já elaborado, no qual efetuámos ligeiras alterações, entre elas, o alargamento das inscrições ao terceiro ciclo, juntamente com o ensino secundário, os professores e os funcionários. Importa também referir que a experiência adquirida na organização de atividades ao longo do ano foi um catalisador para que a concretização deste último projeto tivesse já algumas garantias para ser bem-sucedido.

À imagem do que aconteceu nas outras atividades a pontualidade foi uma das preocupações, pois só o respeito pelos horários estabelecidos, começando bem e a tempo, permite que o controle e a gestão deste tipo de eventos sejam mais tranquilos e mais eficazes. Para além da pontualidade, realço que os feedbacks positivos recebidos, nas atividades, se deveram muito à “cumplicidade e colaboração entre os elementos do núcleo de estágio” (Relatório da Atividade). Só uma boa preparação – conhecimento das tarefas a desempenhar – permite que qualquer erro ou carência sejam detetados e solucionados no devido tempo. Destaco ainda a boa conivência e sintonia entre os professores estagiários, baseadas na confiança, pois “eu sabia que existia

concordância nas tomadas de decisão e na realização das tarefas, mesmo perante os imprevistos que poderiam surgir, estava seguro que os ideais de cada um eram convergentes." (Relatório da Atividade)

Para além dos aspetos positivos enunciados na organização e concretização destes projetos, é também bastante gratificante e " (…) positivo verificar que este tipo de atividades possui um potencial mobilizador para a atividade física e incute nos seus participantes um espirito competitivo positivo e harmonioso." (Relatório da Atividade). A concretização dos diferentes projetos delineados é um fator muito positivo, uma vez que nos permite constatar que os nossos objetivos estão a ser cumpridos. Estas experiências, integradas na componente não letiva, são essenciais à formação do professor, enquanto profissional, pois ajudam-no a vislumbrar as suas tarefas para além dos limites da sala de aula. É conhecendo os outros que nos conhecemos também! O professor deve, acima de tudo, usufruir da oportunidade concedida pela escola para se desenvolver em conjunto com a comunidade. O sucesso do professor, assim como o sucesso educativo, dependem da intervenção do primeiro na escola e na sociedade, por isso, é crucial a exploração e conhecimento do contexto local, procedimento que promove a relação entre a escola e o meio.

Não é possível esquecer que todas estas experiências devem ser valorizadas, pois acarretam em si um elevado potencial ao nível do enriquecimento pessoal.

4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional

"Ensinar vem-se tornando cada vez menos uma arte e cada vez mais uma ciência" (Musgrave, 1979)

Esta área da formação pressupõe a competência profissional mínima, devendo cada estagiário procurar obtê-la durante esta etapa. Deve fazê-lo numa perspetiva de realização pessoal e profissional, sem descurar a aquisição de aptidões que permitam conduzir o ensino não só de acordo com

as necessidades dos alunos mas também por forma a contribuir para a melhoria da escola enquanto instituição. (Elias, 2008) O estudante deve progredir no EP de forma a dar sequência ao seu processo de aprendizagem permanente, de modo responsável e autónomo, sendo imprescindível que desenvolva hábitos de introspeção para melhorar a competência profissional.

Numa perspetiva de autodesenvolvimento, a responsabilidade da formação deve passar progressivamente da instituição formadora para o seu formando, que deve assumi-la como estratégia de "desenvolvimento e de maturidade profissional". A autonomia conferida ao formando, acarreta consigo a responsabilidade de regular o seu desenvolvimento de acordo com as suas necessidades. (Cunha, 2007).

O EP é irredutivelmente um "local" ideal para o estudante se aperceber da importância de aperfeiçoamento contínuo na sua vida de professor. Para o seu desenvolvimento profissional contribui a realização de documentos, tais como o Projeto de Formação Inicial (PFI) e o Relatório de Estágio (RE). Estes documentos centrais foram um ponto de partida e de chegada durante este período mas, para além deles, outros foram concebidos e elaborados: relatórios, atas, cartas/ofícios e projetos. Através desta componente bastante prática da aprendizagem, o docente em início de carreira envolve-se com a realidade concreta da profissão, o que lhe permite desenvolver competências nas diferentes áreas em que se inscrevem as tarefas do professor.

A "bagagem" que agora carrego é sem dúvida mais rica de aprendizagens e de "ferramentas" do que era no início do EP. Contudo, o longo caminho a percorrer ainda é incerto, assim como são imprevisíveis os obstáculos neste caminho que não finda com o estágio mas que se inicia com ele e se prolonga pela vida de professor/estudante em busca da competência e da mestria. Desta forma, o projeto de investigação-ação que se inicia no EP torna-se um *"modus operandi"* que há-de imprimir o cunho constante da abertura à transformação, atitude indispensável ao desenvolvimento profissional do professor.

Este processo de mudança torna-se possível através de uma estratégia de questionamento reflexivo e sistemático, cientificamente suportado. O

potencial transformador é reforçado pelo trabalho em grupo, através da colaboração, orientação e partilha entre todos e para todos. A aplicação das aprendizagens será possível após o impacto com contexto sendo que, mesmo no caso de esse impacto abrir um dilema, é desse "conflito" que surge o desenvolvimento da profissão e dos profissionais.

Na investigação-ação, durante a fase de recolha e de análise de toda a informação e durante o processo de planeamento, ação e reflexão**,** surgem certamente constrangimentos e dificuldades. Do confronto com as dificuldades e da posterior reflexão sobre as situações difíceis, surgem respostas (com grau de certeza variável) que nos fazem evoluir na prática. (Vieira & Moreira, 2011) Em todo o processo de desenvolvimento somos nós, professores, os responsáveis pela mudança, através da exposição ao risco e à incerteza mas com a firmeza e o desejo de querer fazer mais e melhor. Este desejo envolve não só a vontade mas também a consciência de si, pelo que o desenvolvimento do autoconhecimento é um processo crucial.

"O desenvolvimento do conhecimento implica o desenvolvimento do auto conhecimento, (…) professores de nível elevado de auto-conhecimento têm mais possibilidade de transformar práticas educativas de uma maior flexibilidade, tendência para implementar processos de inovação pedagógica, são mais tolerantes ao stress, uma epistemologia que enfatiza a autonomia e independência do aluno bem como a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, pensamento mais dialético promovendo assim o seu desenvolvimento psicológico" (Agostinho, 1993, p. 84 cit por Cunha, 2007).

Desta forma, o professor adquire uma aptidão para desenvolver mais eficazmente algumas estratégias a aplicar no confronto com a realidade. Algumas das estratégias passam por identificar as limitações pessoais e processuais, ser realista quanto aos objetivos traçados, trabalhar em cooperação, definir prioridades, calendarizar atividades e rentabilizar o tempo, utilizar/adaptar instrumentos de literatura de apoio, tolerar a ambiguidade e incerteza, divulgar o projeto junto dos colegas e supervisores. (Vieira & Moreira 2011, p.59)

No tempo em que vivemos, marcado pela atualização vertiginosa dos saberes, é crucial que o professor se mantenha "atual" e para isso é necessário que esteja recetivo à mudança e se adapte a uma nova realidade

assim que necessário. É, ainda, imprescindível que mantenha motivação para aprender e vontade para fazer parte do processo de desenvolvimento social e cultural com que se comprometeu.

"Recordar que só se pode aprender fazendo e que a mudança é um processo, não um acontecimento." (Vieira & Moreira 2011, p.59)

Neste processo de aperfeiçoamento contínuo o tempo do estágio confrontou-me com algumas situações problemáticas para as quais tive de procurar respostas. As indagações que esses problemas me suscitaram ficam registadas num estudo que desenvolvi e do qual passarei a dar conta.

4.3.1 Relação Escola – Família ou Família – Escola: perspetivas, influências e responsabilidades

Miguel R. Silva

Relação Escola-Família ou Família-Escola: perspetivas, influências e responsabilidades.

4.3.1.1 Resumo

No exercício da sua profissão, o professor depara-se constantemente com diversos dilemas, de natureza e grau de dificuldade variados, mas nem sempre os professores ou "equipas" de professores estão preparados para lidar sozinhos com eles. Tendo em linha de conta esta situação**,** torna-se necessário entender qual o papel da família e a influência dos pais e encarregados de educação no sucesso escolar dos seus educandos. É consensual que o desenvolvimento social e académico dos alunos é da responsabilidade tanto da família como dos professores mas o mesmo não acontece quanto às tarefas específicas nem à delimitação do campo de ação de cada um dos intervenientes. Para se perceber as atribuições precisas desta responsabilidade partilhada, é necessário entender os limites de cada uma das partes e fomentar estratégias de comunicação e colaboração eficazes, com vista ao crescimento harmonioso de um dos vértices do triângulo educativo, os alunos.

Palavras-Chave: Família; Escola; Relação; Comunicação; Envolvimento; Participação; Indisciplina.

4.3.1.2 Abstract

In the job, a teacher is constantly faced with a wide range of dilemmas, of a varied nature and degree of difficulty, but teachers or teams of teachers are

not always prepared to resolve them. Having this situation in mind, it is necessary to understand the role of family and the influence of parents on the success of their children at school. It is consensual that both their family and their teachers account for the social and academic development of children, but the same happens neither in relation to specific tasks or the boundaries of the action field of each of the participants. In order to understand the exact duties of this shared responsibility, you have to understand the limits of each of the parties and to foster efficient communication and collaboration strategies, with a view to encourage the harmonious growth of one of the vertexes of the education triangle, the children.

Key words: Family, School, Relationship, Communication, Involvement, Participation, Lack of Discipline.

4.3.1.3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva em retrospetiva do tipo bibliográfica. O estudo ganhou fundamento para a sua realização no ano letivo de 2011/2012. Os instrumentos de coleta de dados foram dissertações e artigos científicos, sendo que a publicação variável era entre o período do ano 2005 a 2012.

4.3.1.4 Enquadramento do estudo

"Que mundo vamos deixar para os nossos filhos? Não! Que filhos vamos deixar para o nosso mundo!?" (Autor desconhecido, sd)

Ao longo do Estágio Profissional, o professor iniciante depara-se com problemas bastante atuais. Neste caso, os principais problemas apontados no estágio realizado foram: a gestão eficaz de uma aula e o controlo da turma, altamente afetados pelo problema da indisciplina; as pressões sobre o

professor de educação física e a disciplina, de natureza cultural e social; os constrangimentos comuns, a um grupo vasto de professores e diretores de turma, relacionados com a própria turma e com a relação estendida aos pais e encarregados de educação.

Os problemas evidenciados podem ser ultrapassados com maior ou menor dificuldade dependendo da capacidade do professor em lidar com estas situações ou da competência do grupo de professores em trabalhar em conjunto. Contudo, existem fatores externos que os professores não conseguem controlar isoladamente. Refiro aqui a importância da participação e responsabilização dos pais na vida escolar dos seus filhos.

O ponto de partida para este estudo ganha forma durante as reuniões de conselho de turma, o tema da indisciplina foi debatido assiduamente: este era um tema generalizado e que preocupava todos os professores. As estratégias de superação das dificuldades foram constantemente discutidas e postas à prova, mas os caminhos escolhidos não refletiam evoluções duradouras e embatiam numa sensação de impotência, muito por culpa de uma extrema desresponsabilização e alheamento dos Encarregados de Educação; pelo menos, era este o sentimento.

"As dificuldades detetadas nestes alunos centravam-se não no domínio cognitivo mas no domínio dos valores e atitudes. (…) De facto, é parecer do conselho de turma estarem os encarregados de educação dos alunos, alheados das suas obrigações, não estando a colaborar da forma mais efetiva no sentido de promover o sucesso dos seus educandos." (Ata de Concelho de Turma, 2012)

Várias vezes, foram questionadas e refletidas quais as melhores estratégias de sensibilização e consciencialização dos pais para a necessidade de uma mudança de atitude em relação à educação dos filhos. Será que somente as reuniões com os encarregados de educação são suficientes? Por que será que eles, encarregados de educação, não mantêm contacto com o diretor de turma e, quanto solicitados, nem sempre comparecem? Porquê esta atitude passiva? Será que as reuniões coletivas ou individuais não surtiam efeito e faziam "ouvidos de mercador" ao que lhes era dito sobre o percurso

escolar dos seus educandos? Apesar de os pais defenderem a “inocência dos filhos”, na tentativa implícita de responsabilizarem exclusivamente o professor pelo insucesso escolar dos filhos, é opinião comum que estes pais estavam a virar costas à sua educação. Então, qual o papel do professor e do encarregado de educação neste processo? Que responsabilidades cabem a cada um destes agentes?

As informações recolhidas apontam para uma desresponsabilização e alheamento dos encarregados de educação. Veja-se o seguinte exemplo: “no que respeita às fichas de “Avaliação-Encarregados de Educação”, dos vinte e quatro alunos que constituem a turma, apenas nove as entregaram (…). Depois de analisadas, concluiu-se que três delas não estão em conformidade com a opinião dos docentes deste conselho (…) e não corresponde à atuação destes alunos em contexto escola/aula.” (Ata de Conselho de Turma, 2012)

Os contactos estabelecidos com os encarregados de educação ficaram apenas a cargo da diretora de turma. As formas de contacto utilizadas foram as reuniões, o atendimento pessoal, pelo diretor de turma, no horário estabelecido e, se necessário, até fora desse horário, os telefonemas, a caderneta do aluno e a correspondência postal.

Os assuntos tratados foram distribuídos pelos diferentes períodos do ano letivo como a seguir se enumera.

Primeiro período: regulamento interno; critérios gerais de avaliação; calendário dos testes; número de aulas previstas; aulas de APA; assuntos do PESES; seguro escolar; aproveitamento e comportamento; faltas; convocatória para reuniões.

Segundo período: entrega da ficha de avaliação do 1º período; APA; comportamento; aproveitamento; assiduidade; data dos testes de avaliação para o segundo período; planos de recuperação; acompanhamento; avaliação e ajustes feitos aos planos de recuperação e acompanhamento; assinatura de documentação; condições de acesso aos exames nacionais; participação de ocorrências disciplinares; faltas por motivo de atraso; ida para o hospital; informações sobre a admissão a exame nacional.

Terceiro período: avaliação do segundo período; data dos testes de avaliação; alunos com excesso de faltas sujeitos a PIT; informação sobre as novas faltas disciplinares e entrega de envelope com palavra passe para acesso à “conta” do aluno.

No que diz respeito à participação dos encarregados de educação, é de registar que em cinco reuniões realizadas durante o ano letivo, só por uma vez compareceram todos os pais. Os contactos na escola, dentro ou fora do horário de atendimento pelo diretor de turma, foram da iniciativa do professor e resumiram-se a tratar do aproveitamento e do comportamento. Na sua maioria, os contactos por telefone, cuja intenção era a de tratar os assuntos disciplinares e de comportamento, não tiveram êxito. Os contactos via postal convocando os pais para reuniões ou informando-os acerca dos comportamentos dos seus educandos, foram, mais uma vez, uma diligência da responsabilidade do diretor de turma.

Os dados atrás mencionados permitem retirar as seguintes conclusões: a relação entre a escola e os pais ocorre maioritariamente num só sentido – Professor Encarregado de Educação; o diretor de turma é o único professor que mantém este contacto; o diretor de turma assume uma função na maioria das vezes de informador e é, normalmente, portador de más notícias. Podemos ainda supor que a presença dos encarregados de educação não será mais assídua devido aos seus horários de trabalho.

Efetivamente, as conclusões que retirámos não permitem compreender a complexidade desta relação pouco saudável. Parece-me, porém, que posso vir a ter um melhor entendimento do assunto, pois é plausível continuar a desenvolver uma indagação sobre esta temática, com o objetivo de fundamentar alguns dos pensamentos que sustento sobre as funções de cada um dos agentes educativos. Continuo a procurar descobrir de que forma se pode melhorar esta relação e que efeitos um diálogo saudável entre a escola e a família poderá ter na educação dos filhos de hoje – os pais de amanhã.

4.3.1.5 Introdução do estudo

Nas sociedades modernas a escola assume um papel imprescindível na formação das pessoas mas não é o sistema escolar que detém a exclusividade desta tarefa. Deste modo, não pode ser dissociado do sistema familiar, assim como a família não pode, nem deve, distanciar-se da escola. Espera-se que o sucesso escolar dos alunos seja proporcional ao grau de corresponsabilização da família e da escola na missão de educar.

Na bibliografia consultada sobre esta temática, são inumeráveis os fatores encontrados – que é importante desenvolver – e que permitem**,** com maior ou menor sucesso, desenvolver positivamente o sistema educativo.

É essencial que, tanto a escola como a família, divisem as fronteiras da sua atuação, mas tão ou mais importante do que terem a consciência desses limites é conhecerem os territórios que podem e devem percorrer em conjunto e perceberem que as limitações individuais podem ser resolvidas em parceria, diminuindo-se, assim, a incerteza e aumentando a confiança.

É do interesse de todos conhecer os modos em que esta relação funciona, ou deve funcionar; como a escola pode contribuir para o envolvimento dos pais; como podem os pais influir no desenvolvimento dos filhos e nos seus comportamentos sociais, entre os quais a disciplina.

A intenção do presente estudo não passa simplesmente por compreender a relação destas entidades ou desvendar quais as estratégias resolutivas ou de aproximação, mas sim por facultar um ponto de partida para uma reflexão sustentada que pode vir a ser desenvolvida no futuro.

4.3.1.6 Família – influência do meio familiar no desenvolvimento escolar dos jovens

O primeiro ambiente de socialização de todos os indivíduos é a família, esta exerce um papel fundamental no decorrer da trajetória de vida de cada um. A sua influência abrange todo o desenvolvimento da criança: biológico,

social, psicológico e cultural. O tipo de experiências, mais ricas ou menos ricas, tende a aumentar ou retardar esse desenvolvimento. (Fiale, 2012, Marcondes & Singolo 2012 e Passerini & Sozo 2008)

Por outro lado, a família enquanto grupo social, participa no processo de transformação da sociedade, caracterizado pelo avanço tecnológico; pelas mudanças demográficas; pela maior longevidade humana; maior participação da mulher no mercado de trabalho; o aumento de divórcios; o empobrecimento acelerado e o controle sobre a natalidade. Ou seja, a transformação da sociedade resulta num impacto no seio das famílias e nos contextos em que elas interagem. (Diogo, A 2010, Passerini & Sozo, 2008 e Pratta & Santos, 2007) Pratta & Santos (2007) entendem que este processo tem influências no ciclo vital das famílias e contribui para modificações e alterações nos papéis que a família assume nas suas diversas funções, afetando também desta forma os papéis parentais.

Sendo assim, a família não pode deixar de cumprir as suas obrigações educativas perante os seus filhos, mais do que ninguém é ela que contribui para a formação destes. Para Carvalho & Taveira (2010) o papel dos pais passa por assumir a responsabilidade na socialização e educação dos seus descendentes. Neste prisma, a família deve ser vista como um “local” que proporciona experiências genuínas que facultam a aprendizagem da criança. Estas experiências têm influência no aspeto emocional e relacional, assim como na construção da identidade dos indivíduos. A família tem também a obrigação de ser alicerce das crianças na superação das suas crises. (Passerini & Sozo, 2008, Pratta & Santos, 2007 e Tomé, G., et al 2011)

As crianças necessitam de alguém responsável pela sua educação e desenvolvimento, que a apoie e a defenda, de alguém que cuide pelos seus interesses e as pessoas naturalmente indicadas para o exercício dessas funções são os pais. (Passerini & Sozo, 2008)

A criança vive fases constantes de transformação e evolução, onde a própria família adquire uma papel essencial na construção da afetividade da criança, que engloba as maneiras de pensar, sentir, reagir e de se expressar, além dos padrões de comportamentos, hábitos, costumes e atitudes. Assume-

se que a criança, no contexto familiar aprende a resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos e a lidar com as adversidades da vida nas diversas situações por ela possibilitada. São essas habilidades que a criança aprende a gerir com a família e que tem influência nos diferentes contextos. (Dessen & Polonia, 2007, Oliveira, C. & Marinho-Araujo, C. 2010 e Passerini & Sozo, 2008)

Sendo assim, é necessário que a família reconheça a importância de uma boa relação entre os seus membros integrantes pois, serão estes a base de apoio de um desenvolvimento pessoal e social que possibilitará adiante "transmitir para seus sucessores esta incomensurável responsabilidade da influência familiar". (Passerini & Sozo, 2008)

Torna-se relevante esclarecer a importância que o diálogo assume na relação entre pais e filhos, este deve-se tornar espontâneo e aberto, assim será positiva para pais e filhos e consequentemente para a relação que mantêm com a sociedade, professores e pares, pelo contrário se a dinâmica da comunicação for vista como uma exigência ou uma imposição a informação tenderá ser ocultada, podendo igualmente repercutir-se nas relações sociais. O diálogo refletirá a relação familiar, e se esta for positiva e estável maior será a probabilidade dos pais influenciarem as competências sociais dos filhos. (Fiale 2012, Passerini & Sozo, 2008 e Prata & Santos 2007b)

Os adolescentes tendem a procurar figuras estáveis e firmes, sob o ponto de vista compensatório, então torna-se importante os pais assumirem atitudes de estabilidade, de firmeza, de suporte, de apoio e de confiança perante os filhos, sem que percam a sua autoridade. (Carvalho e Taveira, 2010 e Pratta e Santos, 2007) Para Carvalho e Taveira (2010) os pais assumem uma função de facilitadores nas tomadas de decisão daí ser importante a participação destes em atividades que promovam a relação com o meio. A sua relação deve sustentar-se pelo respeito mútuo coadunando com uma autonomia de tomadas de decisão, ideias e opiniões responsáveis.

A comunhão das tomadas de decisão, responsáveis, são suportadas pelo tipo de relação familiar. Os pais devem estar informados e informar os seus filhos possibilitando que os filhos tomem decisões responsáveis e

acertadas, podem aconselhar mas sem influenciar. (Carvalho & Taveira, 2010 e Fiale, 2012) Neste sentido torna-se louvável o acompanhamento dos pais no dia-a-dia dos filhos. Relativamente à vida escolar esse acompanhamento deve ser mais vincado, nas questões das notas, responsabilidades, assiduidade e notas. Porque não manter um "controlo positivo" periodicamente.

Carvalho & Taveira (2010) organizam o papel dos pais com base em duas funções: perante os filhos (acompanhamento, apoio e aconselhamento) e perante o meio (colaboração, troca de experiências visando o sucesso dos filhos). O objetivo deverá redirecionar os pais para uma promoção da autonomia dos filhos, responsabilidade, prazer pelo estudo e sentimentos de aprovação, enquanto na escola os pais devem ser prestáveis, contribuindo para o sucesso da escola e correspondentemente do seu filho, aumentando as condições para o desenvolvimento.

4.3.1.7 Escola-família – uma questão de relação

A relação Escola-Família é indispensável para o desenvolvimento e para o sucesso pessoal e escolar das crianças. Ela deve promover a troca de informação assídua entre as partes. "Muito do sucesso educacional depende de uma colaboração estreita e sem constrangimentos entre a escola e a família." (Oliveira, M. C., 2010)

Estudos de Bolsoni-Silva, A., et al. (2011) apresentam correlação significante no que diz respeito à influência que a família tem no desenvolvimento da criança, por outro lado demonstram que no que diz respeito às habilidades sociais isso nem sempre acontece. Desta forma os resultados deste estudo, possibilitam ver a criança como um ser individual visto que as habilidades sociais exigidas no contexto familiar são diferentes das exigidas na escola.

No entanto, os resultados apresentados não permitem contradizer Fiale (2012) e Oliveira, M. C. (2010), quando afirmam que, atualmente, a presença dos pais na escola é indispensável, por isso se torna crucial que se encontre

um caminho convergente e se beba desta relação, fazendo dela uma mais-valia no desenvolvimento da educação.

Os pais, enquanto agentes educativos não podem ser distanciados, nem se podem distanciar da escola. Afinal, tanto escola como família exercem uma função idêntica: mediação entre o indivíduo e a sociedade. A sua participação é indispensável para a educação dos educandos. Atualmente os pais e encarregados de educação devem ser vistos como "co-decisores" no processo educativo. No entanto, cabe a escola assumir a responsabilidade desta relação e criar condições para uma participação efetiva. (Fiale 2012, Oliveira, M. C., 2010 e Tavares, 2006)

Tavares (2006) considera ser importante que a escola se dedique à exploração de situações concretas de participação, fazendo com que os motivos de participação sejam alargados. No entanto, esta participação deve ser bem delineada e objetivada para que as responsabilidades sejam assumidas e não impingidas ou confundidas. Cada um deve compreender claramente os seus papéis e saber o que esperar da outra parte. Este esclarecimento evita redundâncias desnecessárias ou até prejudiciais. É fundamental investir na comunicação de forma adequada.

Desta forma, no campo das responsabilidades, entende-se que pais e professores partilham essa área, os seus deveres complementam-se e como tal não podem ser evitados, para que a formação dos jovens possibilite a inserção crítica no mundo. (Fiale, 2012, Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C., 2010 e Oliveira, M. C., 2010)

As lacunas e as competências de cada uma das partes podem ser um ponto de partida para a união de forças que se reclama. A superação das dificuldades pode ser conseguida pela conjugação de competências, permitindo, num futuro próximo, que os pais intervenham na escola, com conhecimento das suas normas, respeitando a atuação dos professores e assim participando na tomada de decisões. (Tavares, 2006)

Até ao momento refere-se que a escola deve ir ao encontro da família, talvez pelo poder formativo que transporta, no entanto, como referem Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C., (2010) os modelos de envolvimento focam-se nos pais

e referem-se pouco às ações dos professores. Estes devem fazer um esforço para mudar de atitude.

As afirmações de Diogo, A., (2010) poderão explicar porque é que na atualidade é a escola que vai ao encontro dos pais. O aumento da margem das tomadas de decisão da escola e da família tem como objetivo o reforço de interesses e estratégia particulares. No sentido de serem desenvolvidos os interesses particulares, pais e alunos passam a ser vistos como clientes, aos quais a escola tem todo o interesse em cativar. Assim, esta perspetiva vem baralhar as teorias há alguns anos defendidas, pois a responsabilidade passa para a escola enquanto os pais aumentam os seus poderes de decisão sobre a mesma.

No entanto, Marcondes & Singolo (2012), mostram que ainda existe desigualdades entre a escola e família relativamente aos poderes, a escola contínua portadora de um poder alargado acerca das tomadas de decisão, principalmente no que diz respeito ao momento e justificação das relações (escola -família) que tanto defendem.

Apesar deste paradigma torna-se necessário desenvolver a comunicação da melhor forma, e isso implica diálogo sem conflitos e assunção de responsabilidades conjuntas para o sucesso da educação, sem esquecer que é o sucesso escolar da criança que está em causa. Ambas as partes devem ter consciência que a sua relação é inevitável e portanto devem perceber que as decisões que tomam irão influenciar o percurso de vida da criança. (Marcondes & Singolo, 2012)

4.3.1.8 Comunicação:

4.3.1.8.1 Responsáveis (pela comunicação)

Para Graça (2012) a comunicação entre a escola e família é entendida como “um conjunto de técnicas e atividades facilitadoras e agilizadoras do fluxo de mensagens” entre os atores envolvidos.

Oliveira, C. & Marinho-Araújo (2010), explicam que a comunicação entre a escola e a família surge por intermédio da criança, muito por culpa das poucas condições que a escola oferece para o envolvimento desejado das famílias. A comunicação e participação dos pais adquirem significado positivo através da sua qualidade e abertura entre as partes.

Assim, Oliveira, C. & Marinho-Araújo (2010), referem que a iniciativa deverá partir da escola e dos seus profissionais, visto que têm formação específica. Contudo, a função da escola não deve passar exclusivamente pela orientação dos pais sobre como ensinar os seus filhos.

Tavares (2006) evidencia a importância que os pais auferem na influência dos seus filhos, e assim, enquanto modelos dos seus filhos tem o poder de mostrar às crianças que o seu envolvimento com a escola é a prova de que a educação é importante.

Graça (2012) diz ainda que a qualidade da educação depende da "continuidade dos fluxos comunicacionais" que garantem permanentemente a interação entre pais e professores. Assim, este tipo de escola procura ser um local de formação participada, quando assume a responsabilidade perante a sua abertura ao meio.

4.3.1.8.2 Benefícios (da comunicação)

Oliveira, C. & Marinho-Araújo (2010) mostram que tanto professores como pais estão de acordo no que toca ao envolvimento das duas partes para o benefício dos alunos. Sendo que esse envolvimento está na forma como a comunicação é mantida.

A relação Escola-Família, adquire contornos facilitadores do sucesso escolar das crianças, e por assim dizer, este sucesso é um sucesso partilhado por pais professores alunos e comunidade. (Oliveira, M. C., 2010) O sucesso referido é para o mesmo autor, um ótimo estímulo para um clima relacional positivo com a escola e um aumento da confiança depositada nos professores e na instituição. Tavares (2006) reforça esta ideia, ao afirmar que "o

envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos".

Tavares (2006) declara que a participação da família na vida da escola, aumenta as expectativas educacionais e valoriza a importância da instituição para os seus educandos.

Feiteira, (2007) afirma que o envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar das crianças. Esta asserção é comprovada pelos resultados dos programas concebidos com forte envolvimento da família – que se traduzem num melhor aproveitamento do estudante.

Alho & Antunes (2009) revelam a necessidade dos atores se envolverem através de contactos frequentes e diversificados, por outras palavras Reis, M (2008) afirma a importância das comunicações estabelecidas serem personalizadas e referirem-se a vários aspetos da educação dos filhos/alunos, relacionados com o aproveitamento, comportamento e/ou atividades realizadas e em que participa. É importante que o discurso seja coerente, positivo e diversificado.

4.3.1.9 Indisciplina – participação dos pais na prevenção/resolução de casos críticos

As transformações na sociedade fizeram chegar à escola novos públicos e com expectativas bastante diferentes – escola de massas. No entanto, a "escola viu-se com dificuldades em tratar por igual o que por natureza é desigual". Por outro lado a família começou a "evidenciar algumas dificuldades em acompanhar o discurso escolar", afastando-se da escola. (Afonso, 2006 e Monteiro, 2009) A diversidade sociocultural provocou problemas de integração e de motivação escolares que, por sua vez, originaram problemas de indisciplina com graves efeitos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Desta forma, Afonso, S., (2006) centra a causa da indisciplina no desequilíbrio emocional dos membros da comunidade educativa devido à transformação ocorrida na escola.

Passerini & Sozo (2008) e Penna (2010) procuram encontrar a causa da indisciplina no âmbito familiar (ao que Monteiro (2009) afirma ser a *Variável Familiar*), afirmando que as crianças tendem a ficar sob situações de risco quando, em casa, não têm ou não tiveram oportunidade de receber da família alguns conceitos vitais de sobrevivência psicoafectiva. O autor refere-se à construção de vínculos afetivos, autoestima, autoconceito e interação social. Este acompanhamento, ou falta dele, pode levar as crianças a procurar formas de suprir as suas necessidades, alterando os seus comportamentos, consequentemente poderão surgir a insegurança, a ansiedade, o medo e a violência. Tortorelli, et al (2010) corroboram a ideia anterior, quando se baseiam em resultados de um estudo entre a perceção da violência familiar e o relato de violência escolar onde se mostra que quando o ambiente familiar é menos acolhedor as situações de violência aumentam na escola, assim como quando existe um maior suporte emocional da família os relatos de violência tendem a diminuir.

Afonso, S., (2006), Carvalho & Taveira (2011) e Tortorelli, et al (2010) vão mais longe no que diz respeito à origem da indisciplina. Afirmam que é um fenómeno complexo que se manifesta de várias formas e graus de intensidade, com origem em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar. Assim, declaram que deve partir da escola a iniciativa para a sua solução, através do levantamento e resolução dos problemas. Já, Vieira e Amado (2009) entendem que para tratar estas situações de origem multifatorial (*Variáveis Familiares, Grupo de Pares, Escolares ou Individuais* – Monteiro, (2009)), torna-se necessária a intervenção dos encarregados de educação. Efetivamente, enquanto mediadores, estes agentes podem articular suas funções educativas com as funções dos professores, o que facilitará a resolução deste tipo de problemas.

Monteiro, C. (2009), sublinha que um dos fatores para a indisciplina são efetivamente os modelos de disciplina autoritária ou inconsciente. Afonso, S., (2006) afirma que a prevenção dos maus comportamentos passa pelo processo de construção de base da disciplina escolar, através de modelos de disciplina consistentes e coerentes, exigindo assim o envolvimento dos pais e

encarregados de educação de forma a colaborarem com a escola tendo em vista um objetivo comum.

Tortorelli, et al (2010) dizem que a intenção não é a de culpabilizar nem a escola nem os pais, mas a de expor alguns fatores relevantes acerca deste tema. A escola tem o dever de incutir nos seus alunos os valores que estimulem o comportamento dentro das normas socias por isso a formação docente também contribui para o combate à violência, através do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Os autores ainda afirmam que o apoio prestado pelos pais neste tipo de problemas pode melhorar a relação professor aluno.

Tortorelli, et al (2010) apontam a escola como um espaço necessário para se dialogar e debater estes problemas, para que sejam discutidas e pensadas maneiras de combater os comportamentos de indisciplina nas escolas e na família. Os autores concluem que deve existir um reconhecimento do "poder" de ambas as partes para que se possam formar parcerias efetivas.

Assim, nunca é demais assinalar a necessidade de participação dos docentes, pais, encarregados de educação e de alunos no levantamento dos problemas e na resolução dos mesmos. (Afonso, 2006, Carvalho & Taveira 2011 e Monteiro, 2009) Carvalho & Taveira ainda identificam a intervenção nos recreios, nos espaços e nos tempos livres**,** a regulamentação de políticas/orientações face à conduta e a formação/sensibilização de agentes educativos como algumas das estratégias inibidoras e/ou preventivas destes casos disciplinares.

Em situações desta natureza, a solução passará por priorizar o investimento em programas de orientação para pais, com a finalidade de os dotar de competências que os tornem capazes de lidar de forma mais adequada com os filhos adolescentes assim como de planos de formação dos professores. (Graça, 2012 e Pratta & Santos, 2007) São referidos instrumentos acessíveis, tais como, entre outros, a capacidade de fornecer orientações precisas que sirvam de referência aos adolescentes frente a situações que exijam reflexão e tomada de decisões. Assim, os pais podem reduzir as suas angústias perante a adolescência dos filhos e estes, por sua vez, podem ver os

pais como um suporte emocional singular, ao qual podem recorrer diante das dificuldades de ajustamento que enfrentam. (Pratta & Santos, 2007)

Por outro lado, Monteiro (2009) assume a responsabilidade do professor no sentido em que a autoridade, antes exercida, deve passar para formas de liderança onde o professor é calmo, flexível e coerente.

Afonso (2006) diz que devido à multiplicidade de fatores que fazem insurgir a indisciplina na escola ainda existe um longo caminho a percorrer. Esse caminho será atravessado mais facilmente quanto mais estreita for a relação entre a família e a escola, sem constrangimentos e sem distanciamentos, mas com respeito e responsabilidade. Para Monteiro (2009) este caminho encontrará o seu destino desejado através da atuação em conjunto de professores e pais. Ainda enfatiza que, estes problemas, encontram solução através da supervisão da prática pedagógica, através da formação inicial e formação contínua e numa escola reflexiva acerca das suas práticas, permitindo assim, através do diálogo e da colaboração construir conhecimentos do seu campo de ação.

4.3.1.10 Família-escola:

4.3.1.10.1 Fatores inibidores do envolvimento dos pais

Vários autores têm-se debruçado sobre esta temática, pois para se encontrarem soluções é necessário procurar e refletir sobre as causas.

Num estudo realizado sobre o contributo dos diretores de turma para a relação entre a escola e a família os resultados apresentados por Alho e Nunes (2009) apresentam como responsáveis pelo distanciamento desta relação os próprios interessados – pais e escola. Os diretores de turma atribuem a falta de envolvimento da família nas atividades da escola, ao desinteresse dos pais pela vida escolar dos educandos, no entanto, assumem que a escola também os afasta e/ou não desenvolve atividades que promovam o envolvimento. Alho e Nunes (2009)

Neste mesmo estudo, Alho & Antunes (2009), apresentam como principais obstáculos para uma relação positiva entre a entre escola e família, as visões diferentes que a escola e a família têm das mais variadas situações, e a "tentativa dos pais de entrarem em domínios exclusivos dos professores." De uma outra perspetiva, afirmam que a responsabilidade é do professor ao dificultar a comunicação com os pais, no entanto entendem ser constrangedoras as possibilidades de interferência dos pais na sua função profissional. (Alho & Nunes, 2009). A ideia é sustentada quando Oliveira, C. & Marinho-Araújo (2010) referem que "envolver a família pode representar uma ameaça para alguns professores."

Para além das visões que escola e pais têm, Tavares (2006), refere também a diferença de tratamento a que as crianças estão sujeitas em casa e na escola como sendo um problema que dificulta o trabalho em conjunto entre as partes. Desta forma assume-se que o tratamento será tanto mais diferenciado quanto mais acentuadas forem as diferenças entre pais e professores, seja ao nível socioeconómico, seja ao nível dos valores ou das atitudes. O autor afirma que os professores acabam por ser influenciados pelo modelo de família que possuem – modelo de classe média –, podendo as suas expectativas iniciais quanto aos ambientes de origem dos discentes provocar um distanciamento do professor em relação à família dos alunos. Num conflito entre ambas as partes poderá existir uma desresponsabilização no que toca a tarefas tangentes à educação dos filhos/alunos.

Marcondes & Singolo (2012) acerca do seu estudo sobre a comunicação e envolvimento, afirmam que os pais não se sentem motivados a irem à escola devido aos assuntos repetitivos, sendo eles o rendimento escolar e os problemas de comportamento. Os pais ainda acrescentam que as restantes informação ou temas abordados nas reuniões são inexistentes ou superficiais.

Marcondes & Singolo (2012) concluem que nas reuniões a comunicação não acontece da forma ideal. Os pais continuam a sentir-se como ouvintes e não como participantes. Já os professores, entendem e compreendem que a não participação possa ter a ver com os horários de trabalho. No entanto nem

por isso estes deixam de afirmar que os pais são desinteressados e negligentes, observando-se assim uma contradição entre as afirmações.

Tavares (2006) procura evidenciar a falta e a necessidade de formação académica que permita a promoção desta relação. De facto, durante a sua formação académica, não são abordados conteúdos respeitantes ao conhecimento de estratégias de colaboração entre pais e escola contribuindo, lamentavelmente, para um distanciamento por parte dos professores em relação aos pais e vice-versa.

Graça (2012), revela os resultados do seu estudo que explicam a fraca participação e envolvimento das famílias na escola e que vão de encontro a alguns dos fatores já mencionados: a cultura escolar vigente não facilita a interação com a família; os professores privilegiam o contacto com os pais para a resolução de problemas comportamentais e de aproveitamento; as famílias associam a ida à escola para resolver problemas; os pais não se sentem competentes para apoiar os filhos; participação dos pais decresce com o aumento da escolaridade dos filhos; o perfil do diretor de turma não é valorizado pela organização, é apenas considerado um elemento de ligação na concretização da colaboração com a família; a desvalorização das competências comunicacionais e relacionais do professor assentes no respeito pela diversidade de características individuais e culturais dos alunos e EE; a inexistência de programas de intervenção das famílias na escola; a comunicação presencial das reuniões não propicia o envolvimento do encarregado de educação; a falta de tempo e formação dos diretores de turma, faz com que assuma o cargo como mais uma tarefa a cumprir de forma rotineira, e pouco eficaz; a desvalorização do representante dos encarregados de educação na escola; o caráter negativo e de acusação com que se representam os contactos entre pais e professores provocam a omissão por parte dos alunos, levando ao afastamento da família; as organizações escolares atuam através de rotinas e de procedimentos que possibilitam a atividade regular tornando difíceis a resposta às exigências de mudança; as escolas apresentam objetivos educacionais difusos, sujeitos a diferentes interpretações; a linguagem utilizada pelos professores é pouco percetível e a

uma maior autonomia profissional na tomada de decisões nos órgãos; as responsabilidades para a concretização dos objetivos educacionais não são clarificadas nem partilhadas por todos os intervenientes; a experiência profissional do diretor de turma nem sempre é condição essencial para uma boa preparação para o exercício.

Os fatores acima evidenciados permitem descortinar o porquê das posições defensivas e/ou acusativas nesta relação família e escola. Ou seja, estas posições acabam por ser uma tentativa em encontrar justificações individuais para uma "não responsabilização" do insucesso de todos. Oliveira, C. & Marinho-Araújo (2010)

Para Oliveira, C. & Marinho-Araújo (2010), a participação dos pais na escola não pode significar uma desresponsabilização dos professores, assim como o contrário não deverá acontecer. O objetivo não é nem será empurrar responsabilidades de uns atores para outros e vice-versa, mas estas posições assumidas levam exatamente a esta situação.

Menezes (2005) relembra que a competência social dos adolescentes depende da qualidade das relações que estabelecem com a sociedade. O mesmo autor fala ainda numa responsabilidade partilhada entre a escola, a família, as associações, os média e as instituições no desenvolvimento dos jovens, no sentido de melhorar a eficácia de ensino e promover o sucesso escolar.

No entanto, Graça (2012) vaticina que prevalência das situações apresentadas tem por base uma filosofia de resistência à mudança ou indiferença a essa mudança. Por isso, será redutor pensar que a "promoção" das famílias aos órgãos de direção da escola chegam para demonstrar esse processo de mudança, quando por outro lado se continua a descurar os aspetos principais deste envolvimento: participação no processo educativo e no apoio aos professores.

4.3.1.10.2 Estratégias promotoras da participação dos pais

Quando o objetivo traçado por todos os que estão implicados na educação dos jovens é a promoção do sucesso escolar, torna-se indispensável desenvolver um plano de estratégias que permita a articulação**,** já evidenciada**,** entre os estabelecimentos de ensino e a família. (Feiteira, 2007)

Tavares, (2006) sublinha a urgência de criar formas de intervenção dos Encarregados de Educação na escola, para se "encontrar respostas educativas interessantes e motivadoras". Do mesmo modo, devem surgir estratégias bem definidas**,** de forma a possibilitar o aumento do envolvimento e da participação das famílias no percurso educativo. (Tavares, 2006) Concordo com Tavares pois convém não esquecer que não existe uma única forma correta de envolver os pais. Torna-se necessário definir estratégias de acordo com o contexto.

No sentido de promover o sucesso escolar, Epstein (cit. por Feiteira, 2007) elabora um conjunto de estratégias, a partir do que designa de teoria das esferas de influência sobrepostas, prevendo, na educação da criança, uma responsabilidade partilhada entre a escola, a família e a comunidade.

A tipologia que propõe compreende seis modos de aproximação dos pais à escola e da escola aos pais**,** que se coadunam com algumas das estratégias referidas anteriormente. São estas as estratégias propostas: *Ajuda das escolas às famílias* no papel educativo, no sentido de criar condições emocionais e educativas para a aprendizagem e de desenvolver atitudes favoráveis à escola. A escola ajuda os pais a serem pais na tarefa de ensinarem os filhos a serem alunos; *Comunicação entre a escola e família e vice-versa***,** na tentativa de definir responsabilidades e estratégias que permitam decifrar um caminho comum, na educação dos educandos, caminho este baseado no respeito mútuo e no desejo de negociar; *Envolvimento nas atividades da escola,* através de trabalho voluntário no apoio a professores e alunos, na participação em atividades ou na apresentação de propostas diversas, intensificando a relação com a comunidade escolar e as suas responsabilidades pessoais como membro ativo dessa comunidade; *Envolvimento da família em atividades em casa*, na orientação e

acompanhamento dos filhos nas suas tarefas escolares, tendo em conta a (in)formação recolhida através da relação dos pais com a escola; *Envolvimento nas tomadas de decisão,* quer pela representação nos organismos da escola quer em grupos como a associação de pais, com o objetivo de promover, através da sua intervenção, o desenvolvimento na qualidade do ensino; *Envolvimento com a comunidade,* partilhando as suas responsabilidades com os serviços comunitários, através do apoio prestado aos alunos pela partilha de informação, ações de sensibilização ou disponibilização de recursos.

Por muito eficazes que sejam, as estratégias por si só não bastam; é necessário saber (como) pô-las em prática, de forma refletida e competente. Como refere Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C., (2010) o modelo proposto baseia-se, tal como se baseiam os modelos de Don Davies e Owen Heleen, à ação dos pais, acabando por pouco se referirem às atitudes, face ao processo de mudança, por parte da escola e professores. Talvez por isso, Graça (2012) afirme que os modelos propostos, apesar de demostrarem os resultados positivos desta parceria (escola-família), na realidade não se verificam esses resultados. já que o aumento da participação das famílias na escola ainda não se verifica da forma que se pretende, assim como não se vislumbra uma melhoria das práticas das organizações escolares.

4.3.1.11 Considerações Finais

A revisão de bibliografia sobre o tema do presente estudo veio confirmar o que se previa sobre a influência do sistema familiar no sucesso escolar dos educandos, ou seja, permitiu comprovar que os pais detêm um papel determinante na formação dos filhos. O que nos permite afirmar que quanto maior o envolvimento dos pais, maior será a probabilidade de sucesso escolar dos filhos.

No entanto, apesar desta influência e do modelo que a família representa para os seus descendentes, ela não é a única com tais capacidades. A escola tem esse poder e responsabilidade, e neste jogo de

influências torna-se necessário que os professores as saibam gerir. Faz parte das tarefas do professor elucidar os pais para um melhor acompanhamento no crescimento e no desenvolvimento escolar dos filhos.

Com o aumento da autonomia escolar, os professores passaram a ter igualmente mais responsabilidades, cabe então aos docentes dar o primeiro passo e contribuir para esta relação indispensável nos dias de hoje promovendo a comunicação entre as partes interessadas.

Nesta relação, como em qualquer outra é, categoricamente, a falha de comunicação o primeiro passo para o distanciamento dos atores em presença bem como para a sua desresponsabilização perante o relacionamento. No que diz respeito à educação, torna-se imprescindível desenvolver, a partir da escola, redes de comunicação eficazes que permitam um envolvimento produtivo para o sucesso dos alunos, no qual família, escola e comunidade se desenvolvem mutuamente.

No sucesso da comunicação escola-pais está o sucesso da educação e é esta comunicação que permite desenvolver a confiança nos agentes educativos. Esta capacidade de manterem o diálogo e de se envolverem permite que tanto os professores como os pais desenvolvam um conhecimento aprofundado dos alunos, principalmente no que toca às suas necessidades. Nos casos de indisciplina, que já sabemos prejudicam o rendimento escolar dos educandos, este envolvimento e participação permitem desenvolver mais eficazmente as estratégias preventivas que o problema reclama. Indica-se que este caminho da prevenção, passa pela eficácia de modelos de disciplina aplicados na escola desde a base da formação, sendo que devem ser elaborados juntamente com os pais. Atualmente, não faz sentido que o modelo seja autoritário mas sim consistente e coerente incutindo normas de atuação da sociedade ou/e da escola nos alunos.

No convívio e na relação entre o triângulo educativo constituído por escola, pais e alunos devem coabitar os conceitos de responsabilidade, respeito e colaboração. Por um lado, será possível que os pais e, consequentemente, os filhos tenham maior apreço pelos professores, por outro lado, pede-se aos docentes que demonstrem maior sensibilidade na relação

que mantêm com os encarregados de educação e os educandos. De facto, as estratégias promotoras do sucesso passam por um aumento da capacidade dos professores em comunicar e motivar os pais, aumentando o seu interesse pela educação e bem-estar na escola. É importante que os pais não sejam "convocados" apenas para receberem as más noticias, mas também que participem, presencialmente sempre que possível, nas atividades escolares do filho. Numa conceção alargada do seu papel de formador, cabe ao professor ensinar os pais a partilharem estratégias plausíveis para a educação dos filhos.

No entanto é necessário, para o bom funcionamento desta relação, que exista efetivamente um interesse comum e uma atitude positiva face à mudança. Pela revisão efetuada percebem-se melhorias em relação às atitudes dos pais no comprometimento com a educação dos filhos, mas por outro lado sente-se um posicionamento distante do lado dos professores. Daí retiram-se ilações que permitem afirmar que as responsabilidades e zonas de ação ainda não estão bem definidas.

Torna-se necessário que os professores invistam na sua formação contínua acerca deste tema. Só assim poderão perceber esta dinâmica e com que recursos podem promover esta relação.

Apesar de o estudo referir alguns pontos importantes acerca das relações e responsabilidades da escola e da família, seria também importante desvendar o que motiva verdadeiramente os pais e professores a assumirem esse compromisso com a educação. Para além disso, também seria interessante investigar a forma como se pode mudar mentalidades e alterar hábitos há muito enraizados face ao processo de mudança. A transformação de mentalidades pressupõe que se passe à ação, mas levanta-se a questão: que liberdade terá o professor para se assumir como agente dessa mudança? Ainda se constata que o diretor de turma é visto como um mero transmissor. Deve esta transformação ser uma tarefa da escola, do diretor de turma ou, realmente, de todos? No que toca à indisciplina, como atuar eficazmente no longo caminho que ainda falta percorrer no que concerne ao envolvimento desejado?

O presente estudo deixa no ar mais dúvidas do que certezas mas, embora limitado, serve de ponto de partida para uma reflexão aberta a professores, pais e comunidade, acerca dos papéis que cada um desempenha na educação; constitui, igualmente, uma chamada de atenção, pois no conturbado momento presente urge que a escola e a família, há muito de costas voltadas, se aproximem e se tornem verdadeiramente complementares.

Não foi minha intenção encontrar culpados, mas sim soluções; não encontrei soluções, acabei por encontrar caminhos.

4.3.1.12 Referências Bibliográficas

Alho, S e Nunes, C. (2009). *Contributos do director de turma para a relação escola-família.* Educação, Vol. 32

Bolsoni-Silva, A., Marturano, E. e Loureiro, S., (2011). *Estudos de Confiabilidade e Validade do Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas Versão para Pais - QRSH-Pais.*Psicologia: Reflexão e Critica; Vol. 24

Carvalho, M e Taveira M, (2010). *O papel dos pais na execução de planos de carreira no ensino secundário perspetivas de pais e estudantes.* Lisboa: Análise pscologica

Carvalho, M. e Taveira, M. (2011). *SER+ no mundo da escola: projecto de promoção do clima psicossocial*. Marco de Canaveses.

Dessen, M. e Polonia, A., (2007). *A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano*. Brasil: Paidéia,

Diogo, A., (2010). *Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola.* Flup: Sociologia Vol. 20

Feiteira, M. (2007). *A participação dos Encarregados de Educação na Organização Escolar. Dissertação de mestrado em Análise Social e Administração da educação.* Aveiro: Universidade de Aveiro-Departamento de Ciências da Educação.

Fiale, L (2012). *Fracasso escolar: Família, escola e as contribuições da psicopedagogia.*

Graça, A. (2012). *Escola-Família: A educação em rede. Dissertação de mestrado em Administração Publica na especialidade de Administração da Educação.* Lisboa: ISCSP

Marcondes, K. e Singolo, S. (2012). *Comunicação e Envolvimento: Possibilidades e interconexões entre família e escola.* Brasil: Padeia Vol. 12

Menezes, I. (2005). *O desenvolvimento psicossocial na adolescência. In Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Miranda e Bahia (org.).* Lisboa: Relogio D'Agua Editores.

Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência Escolar. Dissertação de mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação.* Porto: Universidade Portucalence Infante D. Henrique.

Oliveira, M. C. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais, Dissertação de mestrado em educação na área de especialização de administração educacional.* Porto.

Oliveira, C e Marinho-Araujo, C., (2010). *A relação família-escola: intercecções e desafios*. In: Estudos de Psicologia, Vol 27. Brasil: Universidade Católica de Campinas

Passerini, J., Sozo, M., (2008) A influência da família no desenvolvimento emocional de *crianças sob situação de risco: um olhar da Terapia Ocupacional.* Brasil: Universidade Católica de Goiás

Penna, G. (2010). Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. Brasil, Educação Unisinos, Vol 14.

Pratta, E. e Santos, M., (2007a). *Família e Adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros*. Maringá: Psicologia em Estudo.

Pratta, E. e Santos, M., (2007b). *Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro*. Brasil: Paidéia.

Reis, M., (2008). *A relação entre pais e professores: uma articulação de proximidade para uma escola de sucesso. Dissertação de doutoramento em Educação Infantil e Familiar.* Universidade de Malaga: Departamento de Didática de la Lengua y la Literatura.

Tavares, P. (2006). *A Participação dos Pais e Encarregados de Educação no Processo Educativo Dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação.* Porto: Universidade Portucalense.

Tomé, G., Camacho, I., et al. (2011). *A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses.* Psicologia: Reflexão Critica Vol. 24

Tortorelli, M., Carreiro, L. e Araújo, M., (2010) *Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo.* Brasil: Teoria e Prática; Vol. 12

Vieira, C. e. Amado, J. (2010). *Notas sobre a mediação de conflitos em contexto escolar*: Não publicado.

5. Conclusão e Perspetivas futuras

"Uma árvore precisa de enfrentar tormentas para alcançar uma altura digna de orgulho" (Autor desconhecido, sd)

Para além de dar cumprimento a uma exigência institucional, a realização do presente relatório de estágio permitiu-me proceder a uma exposição crítica das minhas expectativas iniciais relativamente ao EP, das inquietações e dificuldades sentidas, dos avanços e recuos experimentados, das estratégias aplicadas e dos resultados alcançados ao longo do processo de formação. Na verdade, durante a elaboração do presente relato, as constantes operações mentais envolvidas no processo de escrita e, consequentemente, de reflexão, fizeram-me tomar consciência de uma manifesta evolução nas conceções que fui desenvolvendo.

Olhando para trás, é evidente que**,** se começasse de novo**,** tudo seria diferente**.** A experiência, possibilitada pela prática, foi sem dúvida uma mais-valia que poderia constituir-se como o ponto de partida para as modificações a operar. Nesse olhar retrospetivo, apercebo-me, no entanto, que se o EP tivesse sido objeto de reformulações, o próprio relatório de estágio também teria que ser diferente! Como reflexo do estágio, este documento manifesta a complexidade da profissão de professor, caraterizada pela ampla carga de conhecimentos e competências que exige e que, apesar de serem constantemente atualizados, são tantas vezes insuficientes.

Ser profissional do ensino não é atingir o estatuto de uma determinada posição mas é inscrever-se numa dinâmica sempre inacabada, vivida ao ritmo cadenciado de constantes de mudanças e da necessidade inexorável de constantes adaptações. Por isso**,** afirmo que na educação não existem dois dias iguais e que o que está para trás fica, muitas vezes, carregado de um sentimento de insatisfação e de insuficiência. Um professor com capacidades reflexivas admite que pode compreender cada vez melhor o sistema

educacional em que se insere e, mantendo vivas a ambição e a curiosidade, aprender a fazer sempre mais e melhor.

A área da educação, pela amplitude que caracteriza o seu campo de ação, permite ao professor navegar, sem fim, e desenvolver permanentemente as suas competências. Contudo, mais do que desenvolver a sua formação no âmbito específico de uma área do saber, é necessário que ele assuma um compromisso perante a sociedade, facultando e promovendo o desenvolvimento da mesma. Efetivamente, é fundamental esta dimensão social, pelo que, especialmente nos dias de hoje, o comprometimento do professor deve estender-se não só aos alunos mas também aos seus pais.

Do meu ponto de vista, consegui assumir esse compromisso e responsabilidade perante a educação e perante a disciplina de educação física, assim como perante o potencial que ambas acarretam.

Numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo, não fará sentido que o professor se esvazie da prática. Tendo em consideração as palavras de Sidentop & Tannehill, D. (2000), é minha preocupação tornar-me num professor cada vez mais eficaz e manter essa preocupação durante os primeiros anos de carreira. É esta força e esta vontade que possibilitam "alcançar um nível de eficácia" que me distinguirá "como um professor de Educação Física competente." Este propósito só fará sentido se entrar rapidamente no mercado de trabalho. Porém, como é sabido, as perspetivas a curto prazo não são, infelizmente, as melhores mesmo tendo em consideração a mobilidade para exercer a profissão em contextos geográficos fora do país.

No contexto presente e no novo limiar em que agora me encontro, o meu objetivo é continuar a desenvolver as competências adquiridas no domínio da prática, mesmo fora da escola e, simultaneamente, manter a capacidade e a vontade de investigar que me conduzam a um desenvolvimento permanente no campo teórico. Espero convictamente que este desenvolvimento contínuo me abrirá portas de realização pessoal e profissional num futuro tão próximo quanto desejo.

6. Referências Bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schón e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A., et al. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Allain, L. R. (2005). *Ser Professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional*: Annablume.

Amado, J. F., I. (2005). A gestão da sala de aula. In Miranda, G. & Bahia S. (Ed.), *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relogio D'Agua.

Angeliadis, M. (2007). *The Effects of Mentoring on the Elementary Special Education Mentor*. disponível em http://books.google.pt/books?id=F3EZGU-PnZgC&printsec=frontcover&dq=The+Effects+of+Mentoring+on+the+Elementary+Special+Education+Mentor&hl=pt-PT&sa=X&ei=Tan9T9C-Ncm5hAevvMHOBg&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=The%20Effects%20of%20Mentoring%20on%20the%20Elementary%20Special%20Education%20Mentor&f=false.

Alves, N., et al (1996). *A escola e o espaço local: Políticas e actores*. Lisboa Instituto de Inovação Educacional.

Bento, J. O. (1979). *Formação de professores*. Porto: Centro de documentação do ISEF-UP.

Bento, J. O. (1987). *Desporto "matéria" de ensino*. Lisboa: Caminho.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2004). *Desporto - Discurso e substância*. Porto: Campo das letras.

Bento, J. O. (2008). *Formação de mestres e doutores: exigências e competências*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional* (1ª ed.). Coimbra: Qaurteto Editora.

Brunet, L. (1995). Climade trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Canário, R., et al (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Corrêa, U. et al (2005). Efeitos da frequência de conhecimento de performance na aprendizagem de habilidades motoras. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v19n2/v19n2a04.pdf

Costa, A. (2010). As finalidades e os objetivos da educação física escolar [Versão electrónica] disponível em http://www.grupoescolar.com/pesquisa/as-finalidades-e-os-objetivos-da-educacao-fisica-escolar.html.

Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*: Edições ASA.

Cunha, C. (2007). *Educação Física em Portugal: Os Desafios na Formação de Professores*. Porto: Estratégias Criativas.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ericone, D. (org.), Dieter, C., et al. (2008). *Ser professor. Brasil: Edipucrs*. Disponível em http://books.google.pt/books?id=qCNGd7nACuQC&printsec=frontcover&dq=ser+professor&hl=pt-PT&sa=X&ei=5p7kT6jdLcXLhAexn8nMCQ&redir_esc=y#v=onepage&q=ser%20professor&f=false.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, D. (2008). A avaliação do desempenho dos professores. *Jornal A Pagina da Educação*.

Finck, S. (2006). *A Educação Física e o Esporte na Escola Pública em Ponta Grossa Dissertação de Doutoramento em ensino fundamental no terceiro e quarto ciclo: análise do quotidiano do professor e prespectivas de mudança no ensino.* Leon: Universidade de Leon.

Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión de conocimento. *Revista Iberomericana de Educação, nº 32. Disponivel em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie32.him>*.

Formosinho, J. (2001). *A Formação dos Professores: da prática docente na instituição à prática pedagogica nas escolas* (Formação profissional de professores no ensino ed. Vol. 1). Porto: Porto Editora.

Freire, A. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf.

Freire, J. (1991). *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipicone.

Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gavaldon, L. (1998). *Nós educadores*. São Paulo: Loyola.

Gomes, P. & Graça, A. (2001). *Educação Física e Desporto na Escola: Novos Desafios, Diferenes Soluções*.

Goméz, P. (1997). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gori, R. M. (2001). A inserção do professor de educação física na escola. Disponível em http://boletimef.org/biblioteca/826/A-insercao-do-professor-iniciante-de-educacao-fisica-na-escola.

Grilo, M. (1996). A construção da inovação nas escolas. In C. Bartolo (Ed.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A. É. Áurea, M (Ed.), *Os professores: Identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Theaching in Physical Education Vol. 17*.

Kenski, V. (1994). A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In S. Piconez, (Ed.), *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado (2ª ed.)*. Campinas, Espanha: Papirus.

Kulcsar, R. (1994). O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In S. Piconez, (Ed.), *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado* (2ª ed.). Campinas, Espanha: Papirus.

Lopes, A. M. (2003). *Projecto de gestão flexível do curriculo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa.

Matos, Z. (2011a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP.

Matos, Z. (2011b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP.

Menezes. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescencia. In Miranda, G. & Bahia S. (Ed.), *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relogio D'Agua.

Mendonça, M. (2007). *Aprendizagem e Avaliação de Competências na Escola Moderna: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Funchal Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.

Mesquita, I. Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In I. e. R. Mesquita, A. (Ed.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Monge, M. e Almeida, (2002). *Gestão flexível de currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Musgrave, P. W. (1979). *Sociologia da Educação* (M. F. Justo & J. M. Mota, Trad. 3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, C. (2006). *O papel da internet no processo de construção do conhecimento: Uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º ciclo com a internet. Dissertação de Mestrado em ciências da comunicação - Comunicação, Cidadania e Educação:* Instituto de Ciências sociais Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (1991). *Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida?. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas.* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, et, al (Ed.), *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, E. & Cunha, V. (2006). O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. *Revista de Educacion a Distancia, 5*.

Oliveira, M. T. (2002). *A indisciplina em aulas de educação física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Viseu: ISPV

Oliveira, P. (2011). *Relatório de Estágio Profissional.* Porto: P. Oliveira. 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.

Panazzolo, N. (2011). *A motivação para aprender de alunos do ensino médio. Dissertação de Licenciatura em Pedagogia*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Relvas, A. (2004). *O ciclo vital da família: Perspetiva sistémica (3ª ed.)*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Rendeiro, P. (1998). *Características do bom professor de educação física: confronto de perceções de alunos e professores. Ciências do Desporto - Área de Desporto para crianças e jovens*. Dissertação de Mestrado apresentada à FCDEF: Universidade do Porto.

Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Armed.

Ribeiro, M. & Queirós, T. (2010). *Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspetiva de professores estagiários.* Bragança: EDUSER: Revista de educação, Vol. 2

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*: Mosby Year Book.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Universidade de Michigan: Jossey-Bass.

Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury: Aldershot Hants.

Schön, D. (1997). Formar Professores como profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4 ed.)*. California: Mayfield Publishing Company.

Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: Estudo de caso de um Estudante-Estagiario de Educação Física.* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Sousa, J. (2010): Supervisão Pedagógica: O papel do Orientador/O papel do estagiário. Revisão Bibliográfica. Dissertação de mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Vila Real: UTAD

Souza, H. L. (2001). *Vida de Professor*. Porto Alegre, Brasil: AGE LTDA.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê?* Porto: Profedições.

Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vieira, F., et al. (1996). *A investigação-acção na formação de professores: Um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*: Universidade do Minho.

Vieira, F., e Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME - Cadernos do CCAP – 1.