



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório de Estágio Profissional – As Relações Interpessoais durante uma Unidade Didática de Dança

Relatório apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de Março e Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Mestre Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

Patrícia Fraga Pereira

setembro, 2012

Ficha de Catalogação:

Pereira, P. F. (2012). Relatório de Estágio Profissional. As Relações Interpessoais durante uma Unidade Didática de Dança. Porto: P. Pereira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, DANÇA

Agradecimentos

À minha Orientadora, Lurdes Ávila, pela disponibilidade, apoio e exigência, assim como a sua forma de ser frontal, que me ajudaram a tornar uma profissional mais competente.

Ao Professor Cooperante, António Portela, pela preocupação em todos os momentos e ainda pelo constante incentivo para experimentar novos caminhos.

À Ana Paula Rodrigues e à Ália Sequeira pelo apoio e entreaajuda que fomos construindo ao longo do ano.

Ao Professor Luís Alves, por me ter dado a oportunidade e pela confiança demonstrada no Desporto Escolar, e principalmente pela sua disponibilidade demonstrada em todos os momentos.

À Filipa por me ensinar que as regras podem não ser a chave da vida mas sim o saber jogar.

À minha turma, 9º D, quero agradecer-vos a todos por este belo caminho que fiz com a vossa companhia... Foi um prazer viver o dia-a-dia ao vosso lado.

À Marlene Silva, Pedro Araújo e Bárbara Pinheiro pelo ânimo e pelo suporte que sempre representaram em todos os desafios.

À minha segunda família, Ana Laranjeira, Marta Sousa e Hélia Ferrer, por aparecerem e iluminarem em mim uma pessoa que desconhecia. Todas as maluquices, gargalhadas e histórias inacreditáveis estarão para sempre na minha memória.

À Verónica Silva, por todos os anos de partilha, de afetos, de ensinamentos, mas sobretudo, pela tua amizade. Sem mais palavras... tudo seria mais difícil sem ti!

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão o maior MUITO OBRIGADO por terem sido sempre o meu “abrigo”, a incitação para minha determinação em enfrentar tudo na minha vida. São vocês que me fazem SORRIR todos os dias.

Às Estrelas que me acompanharam em toda a vida!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral.....	V
Índice de Quadros.....	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Abreviaturas.....	XVII
1. Introdução	19
2. Enquadramento Biográfico	23
2.1 Reflexão autobiográfica – Percurso pessoal e académico	25
2.2 Expetativas e Impacto com o contexto de estágio	27
3. Enquadramento da prática profissional	33
3.1 Enquadramento Conceptual	35
3.1.1 Ser Professor	36
3.1.2 Professor Reflexivo	38
3.1.3 O lugar da Educação Física	40
3.2 Enquadramento legal e institucional	42
3.2.1 Escola enquanto Instituição	42
3.2.2 A minha escola – Escola Secundária EB 2/3 de Águas Santas.....	45
3.3 Enquadramento Funcional.....	47
3.3.1 “A receção aos novos professores” – o início do trabalho	47
3.3.2 O núcleo de estágio	49
3.3.3 Os alunos do 9ºD.....	50

3.3.4 A Presença do Professor Cooperante	51
4. Realização da Prática Profissional	55
4.1 Contexto Real de Ensino	57
4.2 Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem	59
4.2.1 Conceção	59
4.2.2 Planeamento	61
4.2.3 Realização	66
4.2.3.1 O controlo da turma – o primeiro passo	66
4.2.4 As relações interpessoais durante uma Unidade Didática de Dança	90
4.2.4.1 Resumo.....	90
4.2.4.2 Introdução	90
4.2.4.3 Métodos	93
4.2.4.4 Apresentação e Discussão dos Resultados	97
4.2.4.5 Conclusões	105
4.2.4.5 Consideração Final	106
4.2.4.6 Referências Bibliográficas	106
4.2.5 Avaliação – Um desafio.....	108
4.2.6 Observação das Aulas de Dança	113
4.3 Participação na escola e relação com a comunidade	117
4.3.1 Desporto Escolar	117
4.3.2 Dinamização das Atividades do Grupo de EF	124
4.3.3 Ação de Formação de Dança.....	127
4.3.4 II Sarau AESCAS	129
4.4 Desenvolvimento Profissional	138
4.4.1 O caminho até à formação contínua.....	138
4.4.2 A dança.. e agora??	141

4.4.3 A importância do 9ºD	143
5. Conclusões e Perspetivas para o Futuro.....	145
Referências Bibliográficas.....	147
Anexos.....	151

Índice de Quadros

Quadro 1 - Apresentação da amostra em função da <i>prática da dança fora da escola</i>	93
Quadro 2 - Tabela de Distribuição da preferência dos alunos em relação às aulas de Dança no primeiro e segundo momentos de observação e de acordo com o género dos alunos.	97
Quadro 3 - Respostas sobre as expectativas dos alunos em relação à prática da dança nos primeiro e segundo momentos de observação.....	99
Quadro 4 - Respostas sobre as relações interpessoais dos alunos no primeiro e segundo momentos de observação	102

Índice de Anexos

Anexo 1 - Quadro resumo da extensão e sequência dos conteúdos da proposta metodológica em Dança Educativa/criativa.....	XVIII
Anexo 2 - Quadro dos conteúdos da Unidade Didática de Dança.....	XIX
Anexo 3 - Questionário Relações Interpessoais.....	XX
Anexo 4 - Questionário das opiniões dos alunos em relação à dança.....	XXIII
Anexo 5 - Manual TECA	XXVII
Anexo 6 - Jornadas da Época Desportiva	XXVIII
Anexo 7 - Medalhas entregues às equipas no MED.....	XXIX
Anexo 8 - Ação de Formação – “ O ensino da Dança na escola”	XXX
Anexo 9 - Panfleto II SARAU AESCAS	XXXII

Resumo

Este Relatório de Estágio reflete e ilustra toda a atividade desenvolvida durante o estágio profissional. O estágio profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto tem como objetivo o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário, desta forma foi através da reflexão que houve um desenvolvimento relativamente a esta profissão.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, num núcleo de estágio constituídos por 4 elementos. O acompanhamento do estágio foi efetuado por um professor da escola, designado Professor Cooperante, e uma Professora da Faculdade, denominada Orientadora.

O Relatório de Estágio encontra-se assim dividido em 4 capítulos. O primeiro capítulo designado de “Enquadramento Biográfico” é enfatizado todo o meu percurso desportivo e académico até ao momento, assim como as razões que me fizeram optar por este caminho. O segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional” que salienta algumas perceções relativas à profissão docente através da contextualização conceptual, legal, institucional e funcional do estágio, refletindo conceitos pertinentes na formação docente e em Educação Física. O terceiro capítulo refere-se à realização da prática profissional, é baseada nas reflexões realizadas ao longo do Estágio, sendo que foram fundamentais para o meu crescimento profissional. Nesta parte estará também presente o meu projeto de estudo, que assenta na aplicação de uma Unidade Didática de Dança. Este trabalho de investigação permitiu-me concluir que os meus alunos melhoraram as relações interpessoais durante a Unidade Didática de Dança. Na quarta e última parte efetuo um balanço geral de todo o Estágio Profissional, e do meu percurso enquanto estudante estagiária, bem como uma perspetiva dos meus objetivos para o futuro.

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, DANÇA

Abstract

This stage report reflects and illustrates all the developing activity during the professional stage. The professional stage of the Faculty Sports of the University of Porto has the professional and personnel development of teacher-in-training staff, by this way it was by the reflection that was an development relativity at this profession.

The teacher training took place at high school Secundária/2,3 of Águas Santas, in a training group based by four elements. The attendance of the stage had been made by a school's teacher, designed cooperative teacher, and a faculty's teacher, named Supervisor.

This report stage is divided into four chapters. The first chapter named as "biographical framework", is emphasized all my way sportive and academic until the moment, so as the reasons that made me choose by this path. The second chapter, "professional practice framework" that refers some perceptions related to the docent profession by the conceptual, legal, institutional and functional contextualization of the stage, reflecting important concepts in the docent formation and Physical Education. The third chapter refers to the realization of the professional practice, is based on the made reflections along the stage, which had been fundamental to my professional growing. On this chapter will be also present my study project, that assents of an Unity Didactic of Dance. This work of investigation allow me achieve that my students improved their interpersonal relations during the didactic unity of dance. On the four and last chapter in make a general balance of all the professional stage, and of my path while teacher in training, also as the expectations of my goals to the future.

KEYWORDS: PROFESSIONAL STAGE, INITIAL TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, DANCE

Abreviaturas

AESCAS - Agrupamento de Escolas de Águas Santas

DE – Desporto Escolar

EB – Ensino Básico

EE – Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESÁS - Escola Secundária/2,3 de Águas Santas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ME – Ministério da Educação

MED – Modelo de Educação Desportiva

OE – Orientadora de Estágio

PEE – Projeto Educativo de Escola

UD – Unidade Didática

UDD – Unidade Didática de Dança

RE – Relatório de Estágio

1. Introdução

A Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) integra o Estágio Profissional (EP), sendo que esta unidade curricular encontra-se dividida na Prática de Ensino Supervisionada e o presente Relatório de Estágio (RE).

O EP decorreu na Escola Secundária/2,3 de Águas Santas (ESÁS) situada na cidade da Maia, num Núcleo de Estágio constituído por quatro elementos, tendo o acompanhamento do estágio sido realizado por dois orientadores, um professor da escola, designado de Professor Cooperante (PC), e uma professora da Faculdade, denominada de Orientadora.

Durante este ano letivo responsabilizei-me pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 9ºano, embora o professor efetivo (PC) estivesse presente em todo o processo. Desta forma os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação foram supervisionados pelo PC e acompanhados pela Orientadora de Estágio (OE), sendo que ainda, os meus colegas de estágio participaram no processo da conceção e planeamento de todas as áreas e realização ao nível das atividades organizadas pelo núcleo de estágio.

“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 EF 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).

A capacidade reflexiva, desenvolvida ao longo do EP, foi um elemento condutor do meu desenvolvimento enquanto professora. Nesse sentido, a adoção de um desempenho crítico e reflexão durante todo o seu percurso é

fulcral para o estudante-estagiário responder aos desafios que lhe são colocados na prática. A elaboração deste RE procura então mostrar o percurso de formação e construção da autonomia profissional que desenvolvi ao longo do estágio, que tem como principal objetivo a minha primeira experiência enquanto professora no contexto real de ensino.

O relatório encontra-se assim dividido em 4 capítulos. No primeiro capítulo designado de “Enquadramento Biográfico” é enfatizado todo o meu percurso desportivo e académico até ao momento, assim como as razões que me fizeram optar por este caminho. O segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional” salienta algumas perceções relativas à profissão docente através da contextualização conceptual, legal, institucional e funcional do estágio, refletindo conceitos pertinentes na formação docente e em EF. O terceiro capítulo refere-se à realização da prática profissional, esta encontra-se dividida em três áreas de desempenho previstas no regulamento do EP: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 4 – Desenvolvimento Profissional. Nesta parte estará também presente o meu projeto de estudo, que assenta na aplicação de uma UD de dança. Na quarta e última parte efetuo um balanço geral de todo o EP, e do meu percurso enquanto estudante estagiário (EE), bem como uma perspetiva dos meus objetivos para o futuro.

2. Enquadramento Biográfico

2.1 Reflexão autobiográfica – Percurso pessoal e académico

"Aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor." (Machado,1999)

A adaptação à realidade da transição de aluno para professor passa pelos valores que contemos na nossa personalidade. As nossas influências e vivências são a primeira fase para ingressar nesta profissão – ser professor. Já Nóvoa (2009) refere por isso que a “...profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior uma personalidade do professor.”

Neste caminho que percorro parece-me importante fazer uma retrospectiva das vivências que influenciaram a minha vida, as minhas escolhas, o desenvolvimento da minha personalidade e as expetativas que cresceram ao longo deste percurso, desta caminhada. As experiências que dele tirei são o fundamento que assenta na identidade profissional que desejo construir. É sensato compreender melhor a pessoa que fui e sou, as minhas perspetivas presentes, que forçosamente se retratam e construirão as presunções futuras.

O desporto e a escola sempre seguiram lado a lado na minha vida. Despertaram em mim muito cedo. As vivências desportivas foram sempre uma constante ao longo do meu percurso escolar e pessoal.

Fui crescendo e admirando cada vez mais o desporto. É certo que o sonho de criança de ser a melhor jogadora de futebol do mundo, sempre acompanhou a minha infância. Mais tarde percebi que dificilmente o concretizaria, pelo que surgiram novas ambições. Assim, o desporto escolar (DE), no ensino básico (EB), começou a ser paixão, participava em todos os desportos que podia e que a escola oferecia. Lembro-me de todos os torneios que lutava com garra e vontade de vencer, fosse andebol, basquetebol, futebol, atletismo ou ténis. E os torneios inter-turmas em que a vivacidade era tanta que motivava as colegas de turma e decidia o lugar de cada uma em jogo, como se fosse a treinadora. Todos estes momentos evidenciados ainda estão bem presentes na minha memória.

Atualmente, percebo que o desporto sempre foi o meu caminho. Vivo dedicada ao desporto porque ele me completa, faz-me sentir plena de emoções, valores e alegrias. Neste mundo, por vezes tão contraditório, ganhei, perdi, aprendi! A vida é mesmo assim, feita de amores e desamores, momentos em que a emoção nos leva para uma plenitude quase perfeita e momentos em que a desilusão é tão grande que quase nos faz desistir. Foram tantos os valores que cultivei ao longo de todos estes anos de envolvimento desportivo!

Estou certa que foram inúmeros os momentos em que pensei não ser este o caminho, em que julguei não ter sido capaz de discernir entre o gosto pela prática desportiva e o querer tornar a ação educativa a minha prática profissional, aquando da escolha do meu futuro profissional. Nóvoa (1992) refere que a entrada na profissão é motivada por acontecimentos da vida pessoal relacionados à EF vivenciada no período escolar, na qual influencia o momento da escolha da profissão. Compreendo sim, que as experiências positivas e negativas nas aulas de EF, o gosto pelo movimento, foram o principal motivo para a tomada de decisão.

Tão certa que no momento de decisão da faculdade que queria ingressar, a FADEUP estava em primeiro lugar. Ingressei no Instituto Superior da Maia, e lá completei o 2º ano e foi também uma experiência agradável. Pedi a transferência para a faculdade onde sempre ansiei tirar o meu curso. Senti algumas dificuldades na integração deste novo ambiente. Hoje, afirmo e orgulho-me de ter sido e de ser, ainda, aluna da FADEUP, pelas novas experiências adquiridas a nível académico e pessoal. A minha primeira opção foi o ramo Exercício e Saúde, o meu receio estava na dança, por este motivo sempre tentei fugir desta área, uma vez que na prática o jeito fica muito aquém do que perspetivo. Optei estagiar nas áreas de Hidroginástica e natação. Contudo, há que distinguir o contexto educativo do contexto de desporto e lazer, e estar consciente da diferença aqui bem plausível! Ultrapassada esta etapa, senti-me preparada para intervir na área do Desporto. O mesmo não posso afirmar em relação ao ensino da EF na escola. Deste modo, surgiu,

naturalmente, o completar da minha formação no 2º Ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, na mesma Faculdade. Considero, que o 1º ano foi repleto de aprendizagens e desafios. Os trabalhos de grupo executados nesse ano são a base para o início do EP. Passar para as tarefas individuais foi a maior dificuldade inicialmente sentida. No entanto, a minha capacidade de iniciativa, enfrentar atividades novas, resolução de situações adversas, aquisição rápida de conhecimentos e ainda a minha motivação pessoal foi um desafio que tive sempre presente, a fim de valorizar as minhas competências de adaptação à função.

Todo este percurso me ensinou a superar as pedras do caminho que me incitam a ir mais além. Marcar cada fase da vida, aprender e crescer à altura do desafio, dar o primeiro passo do meu caminho.

“Por mais longa que seja a caminhada, o mais importante é dar o primeiro passo.” (Vinícius de Moraes).

2.2 Expetativas e Impacto com o contexto de estágio

Antes da entrada do estágio...a evolução das minhas expectativas

No primeiro impacto representei no EP um espaço de aprendizagem, de exigência e trabalho árduo, em vivência de um saber completo de experiências associado às tarefas de planear, realizar e avaliar-me constantemente.

Perspetivei e encarei o EP, como a possibilidade de aplicar, em situações práticas, todos os conhecimentos teóricos que adquiri ao longo da minha formação. Compreendi, primeiramente, que estas duas dimensões (teoria e prática) não devem ser vistas como independentes uma da outra, foi um caminho percorrido com grande responsabilidade e ansiedade em aprender. Bento (1995) refere que, “na profissão elas andam, não só juntas, como só têm sentido juntas”. Para poder evoluir na profissão, e como me ensinaram no 1º ano de Mestrado, é necessário analisar a teoria aplicando-a na ação com constantes reflexões.

Segundo Silva (2009, p.88), “num modelo de prática reflexiva a teoria e a prática encontram-se interligadas. A reflexão sobre a prática permite a (re) construção de novos saberes e atenua a distância entre teoria e prática”. Com esta reflexão encontrei o elo fundamental para me tornar consciente desta nova realidade, a de “Ser Professora”, e afirmar, com toda a certeza, que a busca da competência e da excelência, também pretendidas pela instituição a que pertenço, foram procuradas em todos os momentos de reflexão.

Sendo o estágio o primeiro momento de confronto e integração na atividade profissional com as condições locais de prática – materiais, espaciais e humanas da escola - e com a especificidade dos alunos é natural que procure compreender a sua importância na formação inicial dos professores.

Em relação aos alunos, estava consciente que ia deparar-me com alunos com falta de disciplina, uma vez que na reunião de conselho de turma o comportamento de alguns deles foi discutido. Não posso deixar de inferir aqueles receios iniciais relativamente aos alunos no que concerne ao nível do controlo, de agir positivamente na sua forma de pensar e agir.

“(...) pelas minhas expectativas em relação ao que poderia encontrar, pelas interrogações que tanto me incomodaram acerca dos comportamentos dos alunos, tudo se instalou no meu pensamento, sentindo, assim, muitos receios e anseios.” (Reflexão aula 1 e 2)

Segundo Santo (2009, p.88), “a intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é, pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da atividade docente.” Como professora estagiária tentei, desde logo, compreender os comportamentos dos alunos e perceber as melhores estratégias aplicáveis na minha turma a fim de os memorizar. Apenas através da experimentação iria ser possível verificar a eficácia das estratégias apontadas para a resolução dos

problemas reais da prática, em busca da melhoria qualitativa do processo de ensino e aprendizagem, sendo a reflexão crítica a base dessa melhoria.

“(...) que estes comportamentos mais calorosos e estas atitudes mais impetuosas não sejam para manter nas próximas aulas, caso contrário, sentir-me-ei obrigada a adotar uma atitude menos permissiva, inclusivamente, mais rígida.” (Reflexão aula 3)

Assim, perspetivei conseguir criar um bom clima de aprendizagem nas minhas aulas de EF em que a disciplina seja uma constante. Para além disto, pode-se verificar que “educar é crer na perfeitibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos - nós, os homens - melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento” (Savater, 2006, p.25). Esta definição vem refletir sobre a educação dos valores a fim de preparar indivíduos para o futuro próximo, para a vida. A minha inquietação refletiu essencialmente nas perspetivas, valores e crenças, pois os alunos moldam-se à maneira como agimos, eles “imitam-nos”. Desta forma, vi a minha responsabilidade em poder ser um elo fundamental entre os jovens e o desporto. Uma vez que é, na escola, que muitas crianças e jovens, têm a primeira experiência desportiva, ser capaz de, a partir deste ano, assumir um papel essencial na promoção de hábitos de atividade física, despertando neles o prazer do desporto, este foi um dos primeiros objetivos na entrada da escola.

Nesta fase, quando deparei com a condição de aluna e professora em simultâneo, esperava que a minha turma visse em mim a professora da disciplina, e, acima de tudo, um exemplo a seguir, alguém em quem podiam confiar e com quem podiam partilhar as suas dúvidas e ansiedades. Agora respondo a esta inquietação inicial com a certeza que os alunos respeitaram-me enquanto professora da turma, sendo evidente o meu papel regulador dos processos de ensino e aprendizagem e das situações da aula. Para além disto, foi possível verificar que os alunos possuíam até uma certa expectativa

positiva, mostrando-se ansiosos por novas abordagens que apliquei, estando estas inerentes à nossa profissão, ao ser professor.

No que concerne ao Grupo de EF, sem dúvida, e por palavras ditas pelos professores, não fomos recebidos como meros estagiários, mas antes como “colegas em formação”. Esta expressão permite perceber a coesão que se vive no Grupo de EF. Pelo que experienciei em reuniões de grupo, constituíram uma verdadeira fonte de aprendizagem, onde também absorvi todos os ensinamentos providos dos professores, quer de EF quer de outras disciplinas. São um grupo trabalhador que pensa essencialmente nos interesses dos alunos. Estes conhecimentos mostraram ser de grande utilidade para o contexto real que encontrei este ano letivo. Porém refiro, novamente, que as principais dificuldades surgiram ao nível da transposição da teoria para a prática de todas as situações estudadas. A dimensão da escola, assim como as capacidades tanto físicas como cognitivas dos alunos definem e orientam todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo por isso fundamentais para a aplicabilidade de quaisquer planeamentos. Uma outra dificuldade é o espaço físico das aulas práticas assim como o material disponível: a restrição de espaço e escassez de material são fatores condicionantes para o planeamento dos vários níveis. Contudo, este obstáculo foi ultrapassado com facilidade, com a manipulação do roulement e do material disponível no início do ano letivo com o planeamento anual. Para esta realidade ser possível, surgiu, também o apoio incondicional dos professores da disciplina, na distribuição dos espaços e materiais.

Um Núcleo de Estágio unido, que procure rumar na mesma direção, e onde o relacionamento seja, de todo, afável, é uma mais-valia na consecução dos objetivos. Assim, esperei, com o grupo de estágio, que fôssemos capazes de debater as dúvidas que foram surgindo, contribuindo para o desenvolvimento de um processo reflexivo cada vez mais eficaz, traduzindo-se na evolução que tanto desejava. Para este mesmo aspeto sei que o PC contribuiu também, tanto quanto lhe foi possível. Desde o primeiro contacto que fez questão de me deixar completamente à vontade, tendo sido

responsável pela integração na escola. Vejo-o como alguém com muita experiência que procurou compreender as minhas opções, que me orientou nas ações a desenvolver, que me corrigiu quando foi necessário, de uma forma tão apreciável que conseguiu sempre deixar-me uma palavra de acalento, de ânimo e de encorajamento. A orientação da Professora Lurdes Ávila, que prontamente orientou e aconselhou, foi também um fator importante na minha evolução como professora, neste processo que pressupõe o afastamento da condição de alunos e a transição para uma posição que se revela bem mais complexa e exigente. Neste sentido, considereirei que a partilha com o grupo de estágio e o auxílio e a orientação dos professores mais experientes constituíram-se importantes “alicerces” para o meu desenvolvimento profissional. A descoberta do caminho auxiliado, foi considerado um elemento chave no início em que haveria, realmente, tanta coisa para aprender e ensinar!

No final, serão todas estas vivências no processo de formação, que ocorrem em vários domínios interligados, que permitirão todas as competências necessárias para o desenvolvimento do desempenho e competência profissional. Estou consciente que o caminho é longo, mas a vontade é ainda maior, e os valores que o Desporto sempre me incutiu, irão auxiliar-me neste duro caminho que só culminará quando for Professora de EF.

3. Enquadramento da prática profissional

O EP entende-se como uma projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar (Matos, 2011). Assim, coloca-se ao professor o dever de possuir um conhecimento profundo sobre o meio onde se encontra, quais os seus condicionalismos favoráveis e desfavoráveis que possui e como pode utilizar essas informações para melhorar a sua competência e por consequência o seu próprio trabalho. Neste sentido, uma das etapas fundamentais para o professor é análise do meio, onde o processo se vai desenrolar. É ainda pertinente que o professor compreenda quais as diretrizes que a instituição onde se encontra se baseia e que liberdade tem para a sua intervenção. Assim, segundo as normas da estrutura do RE (Matos, 2011), o Enquadramento da Prática Profissional pressupõe analisar o contexto onde se desenrola o EP, recorrendo aos conceitos de Escola, Professor e Aluno como impulsionadores de toda a prática docente, uma vez que são o ponto central do processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, ao longo deste capítulo, estes conceitos são analisados, expondo alguns aspetos pertinentes ao contexto onde o EP se desenrola. Aspetos esses, que são a base da ação de professor que configuram a realização da prática.

3.1 Enquadramento Conceptual

Mas como iniciar esta caminhada sem ter presentes as características de ser professor? Que conhecimentos este deve possuir e o que faz dele um bom professor? Nesse sentido, parti em busca dessas respostas sobre as quais discorro em seguida. Sendo a reflexão uma competência do professor que deve ser adquirida durante o EP é fundamental discorrer algumas ideias fundamentais sobre este tema. Ultrapassadas estas questões e tendo em conta que EF era a disciplina que iria lecionar, procurei entender o estado da mesma na escola. Só assim foi possível perceber de uma forma mais aprofundada a tarefa que me tinha proposto desempenhar.

3.1.1 Ser Professor

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.”

(Alarcão, 1996, p.177)

Atualmente, vivemos num mundo em constante evolução e modernização, sendo necessária a adaptação constante por parte de todos indivíduos, tal como na profissão do professor. Segundo Silva (2009) partindo de um entendimento de escola, como uma comunidade de aprendizagem, cuja interação entre os membros e com a própria comunidade é fundamental, perceber que, hoje em dia, o papel do professor é muito abrangente e complexo. Desta forma o professor atual tem de estar adaptado ao contexto que o rodeia, ajustando a sua personalidade a esse mesmo contexto e alicerçar a sua conduta na escola e perante os seus alunos.

Compreende-se então que ser professor vai para além da mera transmissão de matérias, das funções na sala de aula e do contexto escola. Ser professor atualmente requer uma formação mais exigente e vasta, de modo a responder às problemáticas da sociedade e principalmente aos problemas que alunos apresentam. Assim, Silva (2009, p.9) no seu RE refere que “Presentemente, exige-se que, além da capacidade de dar cumprimento aos currículos previamente determinados, o professor seja um gestor em situação real, um decisor e um intérprete crítico da sua própria atuação”.

Certo é, que o conhecimento do currículo é importante, porém é insuficiente, até porque é sujeito a uma constante mudança. Neste sentido, se, por um lado, os alunos devem ser construtores ativos do seu processo de aprendizagem, devendo essa premissa refletir-se nas suas posturas e nas atitudes com que se apresentam nas aulas, por outro, os professores devem refletir, cada vez mais, acerca das suas práticas, percebendo a influência que as suas características pessoais e os seus conhecimentos como profissional, poderão exercer sobre as suas aulas, a forma como lidam com os alunos e como desenvolvem os conteúdos programáticos. É necessário dominar a matéria de ensino, no entanto, é imprescindível que se seja capaz de adequá-

la aos alunos, às suas necessidades, às suas capacidades. Assim, o professor deve permitir aos alunos a descoberta do conhecimento de forma autónoma mas guiada, tal como Bento (2008, p.43) refere “sou professor para ensinar a outros aquilo que eles sozinhos não conseguem aprender, para não os deixar abandonados ao desamparo e ao sufoco do desconhecimento” e deve ser capaz de impor aos seus alunos valores e princípios recorrentes na sociedade atual como forma a prepará-los para todos os acontecimentos e exigências que ocorrem após o término da escolaridade.

Desta forma, o professor, para além de tomar decisões face às tarefas concretas que apresenta aos alunos no decorrer do seu ensino, necessita, também, de tomar decisões relativas aos aspetos que as justificam face ao processo de formação e educação dos alunos. Cunha (2007) percebe que o conhecimento do professor, aquilo que ele pensa e sente sobre a educação, são fatores imprescindíveis para a formação do sujeito a formar, uma vez que as suas convicções interferem na escola e na forma como ensina. Então, é essencial que o professor desenvolva autonomia e que, sendo capaz de ponderar as suas ações, consiga justificá-las face ao contexto de ensino em que desenvolve as suas práticas. Só assim poderá ambicionar tornar os seus alunos seres - humanos responsáveis e autónomos.

“Só que eu ensino-me a mim mesmo e a toda a hora a necessidade, nunca satisfeita, de aprender” (Bento, 2008,p.85)

Refiro, por fim, que a formação de professor nunca está completamente findada pois esta vai sendo construída e adaptada ao longo dos diferentes anos de atividade profissional. Alarcão (2001) refere que para mudar a escola é preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e dos outros. Desta forma, a profissão deve continuar no exercício da reflexão constante sobre os problemas existentes da escola, uma vez que nela existe cada aula diferente da outra, cada dia um problema diferente e todos os dias podem ser vistos como aprendizagens permitindo então a evolução ao longo dos anos.

3.1.2 Professor Reflexivo

“Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.” (Alarcão,1996, p.180)

No âmbito do EP surge na formação do professor profissional e pessoal o modelo reflexivo. Alarcão (1996) alertou para a necessidade de os professores serem práticos reflexivos com o intuito de possibilitarem a progressão no seu desenvolvimento profissional e a construção da sua forma pessoal de conhecer, promovendo, assim, o sucesso educativo dos seus alunos, bem como o seu próprio sucesso profissional. Destas afirmações se depreende, desde já, o papel fulcral que a reflexão assume na formação de professores.

Deste modo não poderia deixar de dissecar este tema, sendo que configurou todo o meu percurso ao longo deste EP. Todos os documentos elaborados, desde o plano anual até às unidades didáticas, e todas as aulas, foram alvo de reflexão, foi esta a estratégia principal na construção e reconstrução de todo este caminho percorrido. Refiro, desde já, que este processo desenvolveu, em mim, um sentido mais crítico sobre a ação, assim como uma capacidade de questionar e procurar explicações e soluções para o que fui realizando na prática. Como refere Dewey (1993), citado por Alarcão (1996,p.175) a reflexão é uma forma especializada de pensar, implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidenciando os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e iluminando as consequências a que elas conduzem.

Zeichner (1993) definiu o processo de reflexão como sendo uma ação que implica uma apreciação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam.

“a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos.” (Zeichner, 1993, p.180)

Explicita, assim, que o processo de reflexão vai muito além da procura de soluções lógicas e racionais para os problemas. Ainda, o mesmo autor, refere que a reflexão constitui uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse mesmo trabalho. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (Oliveira & Serrazita, 2002). Daqui resulta a necessidade de perceber o modo como este processo de reflexão ocorre quando um problema real existe e a forma como se chega às opções possíveis para o resolver.

Como refere Oliveira & Serrazita (2002) este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o “reportório de imagens, teorias, compreensões e ações” (Schon, 1987, p.31) por forma a criar uma nova maneira de o ver. Seguindo as ideias de Schon (1987), pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. De acordo com Alarcão (1996) a reflexão na ação trata-se de quando os profissionais refletem no curso da própria ação sem interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. Na reflexão sobre a ação existe uma reconstrução mental da ação, a posteriori, para a analisarem. A reflexão sobre a reflexão na ação trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schon, 1992). Fernandes (2003) remete esta última para uma dimensão metacognitiva que é assumida como determinantes na continuidade do desenvolvimento de qualquer profissional.

Percebo, que na busca constante da competência profissional, o professor deve refletir acerca do exercício das suas atividades, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos de desenvolvimento profissional, promovendo o sentido de pertença a identidades profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. A reflexão surge, então, como o movimento de repensar a ação no sentido de tornar o ensino mais coerente. Fernandes (2003), orientando-se pelas ideias de vários autores, refere que é no permanente diálogo entre reflexão e ação que o crescimento profissional ocorre, dando lugar ao desenvolvimento de uma inteligência pedagógica, de uma teoria prática, que capacita o professor para o confronto com a diversidade e complexidade da prática profissional e para a tomada de decisões contextualmente adequadas.

Neste sentido, remete-se ao desenvolvimento profissional um cunho pessoal ao trajeto que cada estagiário vai desenvolvendo. A importância e a forma como refletimos, como percebemos os erros que promovem uma melhoria posterior, como cada um se implica na busca do conhecimento, pode verdadeiramente fazer a diferença.

3.1.3 O lugar da Educação Física

A EF, enquanto área curricular, estabelece um quadro de relações que partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo de toda a escolaridade, desde o 1º ano do primeiro ciclo até ao 12º ano. Ao longo dos anos de escolaridade obrigatória, a par das disciplinas de Português e Matemática a EF é a única que acompanha as etapas da vida escolar dos alunos. Para efeitos de enquadramento, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas de rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência. Com a aprovação da lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, a escolaridade é obrigatória em Portugal até ao momento em que seja obtido o

“curso conferente de nível secundário da educação”, ou “independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.”

Seguindo as reformulações do sistema educativo, torna-se relevante perceber de que forma a EF contribui para o desenvolvimento dos alunos. Segundo o Currículo Nacional do EB “a EF, enquanto área curricular, estabelece um quadro de relações com as que com ela partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade.” Conforme analisado, estas relações figuram um conjunto de riquezas que não são promovidas por outra área ou disciplina do currículo. O ensino em EF deve focar um desenvolvimento do aluno que se pretende integral, embora complexo e unitário nos processos da educação e em aspetos de formação, visando uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos nos alunos.

Nesta perspetiva a EF, independentemente de qual seja o conteúdo programático ou os processos de ensino e aprendizagem, deve considerar as características dos alunos em todos os seus domínios (motor, cognitivo, sócio-afetivo e cultural). Assim, enquanto disciplina do currículo escolar, deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências motoras, sociais e reflexivas.

O lugar da EF na Escola é incontornável no percurso educativo do aluno que deve ter sempre como objetivo a melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, e deve integrar um conjunto de atitudes, capacidades, conhecimentos e hábitos no âmbito da EF, erradicando assim, até ao final do EB as carências motoras. É por isso, necessário a partir do ensino secundário transmitir aos alunos saberes que lhes permitam manter uma prática desportiva após o término da escolaridade obrigatória.

É segundo as premissas anteriormente analisadas que a EF se encontra estruturada na ESÁS. A disciplina surge como nuclear, sendo o seu currículo adaptado às necessidades da escola e dos alunos, nomeadamente aos espaços e à aptidão respetivamente.

3.2 Enquadramento legal e institucional

O EP enquadra-se no segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da EF e decorre no terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. A habilitação para a docência da EF e Desporto nos ensinos Básico e Secundário é o objetivo máximo a alcançar com a conclusão do referido ciclo. A estrutura e funcionamento do EP da FADEUP no presente ano letivo, 2010/2011, considera os princípios decorrentes das orientações legais constantes no Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de Março e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral do segundo Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento de Mestrado em Ensino de EF, que se reporta ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Este, pressupõe a prática real das funções docentes, sob as quais o estudante-estagiário será exposto ao longo da sua carreira nos anos consequentes. O Regulamento da Unidade Curricular do EP estabelece que o Estágio decorre num Núcleo de Estágio, no contexto escola e com orientação conjunta de um Orientador(a) da Faculdade e um Professor (a) Cooperante da Escola. O estudante - estagiário conduz, na sua plenitude, o processo de ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, isto não obstante o(a) professor(a) da turma ser o(a) professor(a) cooperante. Todo o processo de conceção, planeamento e realização é supervisionado pelo(a) professor(a) cooperante e acompanhado pelo(a) orientador(a) de estágio. Assim, o protocolo assinado foi entre a FADEUP e a Escola Secundária/ 2,3 de Águas Santas, sendo por isso esta a escola cooperante.

3.2.1 Escola enquanto Instituição

“Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. (Gadotti, 2008,p.92)

Com a entrada na escola, como Professora Estagiária, torna-se fundamental uma reflexão sobre onde se desenvolve o trabalho, compreendendo a Escola onde nos inserimos. Analisar e perceber as

características institucionais será, então, fundamental para um bom desenvolvimento profissional.

Primeiramente, a escola reflete características da cultura e realidade social em que está inserida, guiando-se por um conjunto de valores e orientações de acordo com essa mesma cultura. As Escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural (...) (Nóvoa, 1992,p.16). Esta cultura é orientada pelos sistemas educativos que refletem os valores da sociedade, à qual a escola torna-se autónoma nesta centralização de poder. Através do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Plano Anual e Plurianual, Regulamento Interno, a escola deve ser capaz de se identificar e diferenciar das restantes escolas.

Compreendo, desde já, a organização do Sistema Educativo, mas dou mais importância às especificidades contextuais de cada escola. Assim sendo, a escola deve ser responsável pela construção de uma cultura própria e diferenciada. Segundo Nóvoa (1992), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Macedo (1991) refere que a autonomia pressupõe auto-organização, isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. Assim, ao nível da Organização do Sistema Educativo, e apesar de as orientações serem todas emitidas pelo Ministério da Educação (ME) e Ciência, a cada Escola é dada autonomia para adaptar a sua oferta curricular e não curricular às características da comunidade, no sentido de formalizar experiências importantes para uma educação de qualidade. Por este motivo e segundo Silva (2009) a escola converte-se, de uma forma geral, numa administração realizada a partir do nível central, passando para o nível local, e, por fim, para o nível institucional.

Tornando cada Escola mais autónoma configura maior responsabilidade aos agentes educativos, que consequentemente se devem sentir e envolver nas tarefas e na intervenção escolar. Como Nóvoa (1992,p.18) refere “(...) trata-se de erigir as escolas em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional (...)”. Como tal, é essencial perceber o papel da instituição na formação dos alunos.

Não faz sentido obrigar uma criança a ir à escola, impor aulas e trabalho a um aluno se nunca conseguiremos ensinar quem não quer aprender. Aluno obrigado não aprende. Bento (2008) refere a existência de influências sobre a educação, algumas positivas outras negativas, numa menção às escolas paralelas, as quais conduziram a escola a tornar-se “um exílio atrasado, fundado em coisas desagradáveis e à moda antiga: regras, deveres, concentração, esforço, horário fixo de trabalho”, ou seja, uma desmotivação para os alunos em frequentar a escola. Cabe aos agentes educativos proporcionar aos alunos experiências autênticas e cativá-los para as aulas, pois os alunos encontram-se cada vez mais ansiosos por situações novas e desafiantes onde se sintam envolvidos. Como profissionais, e parte integrante da escola, devemos trazer para os alunos a essência da vida e das relações que podem determinar a motivação dos alunos.

“A escola tem de se preocupar não só com a dimensão do “saber” e “saber-fazer, mas também com o saber “Ser” e “Ajudar a Ser”, em que todos estes saberes são construídos e não transmitidos” (Cardoso et al. 1996,p.69)

É aos profissionais instituídos nas escolas que cabe a função de educar e fazer crescer os inconscientes alunos, que lá habitam a espera de encontrar verdadeiras aprendizagens, que sentem ser parte integrante da escola e sempre incluídos num ambiente de valores éticos e morais. Juvonen (1996,p.43) refere que quando os estudante sentem que fazem parte da sua escola, eles são suscetíveis para serem academicamente motivados e mais envolvidos.

Por fim, como refere Canário (2005), a escola funciona no quadro do que pode designar-se por “programa institucional”, entendido como um processo social que “transforma valores e princípios em ação e em subjetividade através de um trabalho profissional específico e organizado.”

Desta forma, seguindo estas diretrizes, torna-se importante referir, que as especificidades da escola são um fator influenciador de todo o planeamento e organização das aulas da disciplina em foco. É por este motivo que uma caracterização da escola onde decorre EP se torna fundamental no enquadramento do processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2 A minha escola – Escola Secundária EB 2/3 de Águas Santas

“A Escola de hoje é a Escola de amanhã, uma Escola sempre atualizada que tem uma visão ecológica, cultural e identitária da Educação.” (Projeto Educativo 2008 - 2011 - Agrupamento de Escolas de Águas Santas)

Como referido no ponto anterior, para o exercício da nossa atividade profissional a análise do contexto escolar torna-se um ponto fundamental. Conhecer os recursos materiais e humanos que podemos ter ao nosso dispor, as potencialidades da escola, as normas e regras de funcionamento, as atividades desenvolvidas, os alunos que a insere, a integração da disciplina EF na escola, são algumas ilustrações das primeiras curiosidades que temos na entrada da escola.

Confesso que tive muitas incertezas e receios no momento da escolha da escola onde desenvolveria o EP. A fim de menorizar as minhas dúvidas, procurei reunir o máximo de informação relativamente à comunidade escolar onde ele decorreria, e então, a ESÁS foi a primeira opção. Surgiu por residir nesta zona e esta ser uma escola de referência do concelho da Maia, visto que os alunos tendem a terminar o Ensino Secundário com boas notas, possibilitando-lhes optar pelos cursos que desejam. É reconhecida no meio como uma escola de grandes oportunidades e capacidades para o ensino. Reconheço a escola como habitante do concelho, mas nunca tinha conhecido

esta realidade enquanto aluna, mas recebi as melhores indicações dos meus pais e de colegas que frequentaram a escola.

Com a análise do projeto educativo de 2008-2011 do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AESCAS), posso referir que a ESÁS foi inaugurada em 1986, e apesar de já ter alguns anos de funcionamento, este ano apresentava-se como nova, por terem concluído a sua reconstituição. A oferta curricular incluía: (a) 2.º Ciclo do EB, tendo sido introduzido o 5.º ano pela primeira vez no ano letivo de 2009/2010; (b) 3.º Ciclo do EB, incluindo uma turma do Curso de Educação e Formação, e; (c) Ensino Secundário, integrando Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais. Contempla, ainda, Cursos de Educação e Formação de Adultos.

A disciplina de EF encontrava-se incorporada no PEE, sendo alvo de especial atenção nas atividades calendarizadas. A instituição apresentava uma enorme diversidade de atividades nos vários domínios do desenvolvimento humano, entre as quais saliento o vasto leque de atividades físicas, bastante enriquecedoras, quer ao nível motor, quer ao nível do desenvolvimento da personalidade e da construção de valores e estilos de vida, desenvolvidas pelo Grupo Disciplinar de EF, do qual faço parte. Nesta perspetiva e através do grupo 620 de EF, esperei que para além da resolução dos problemas que podiam surgir da disciplina, que demonstrassem também criatividade, inovação e dinâmica, de modo a despertar cada vez mais nos alunos o interesse e a motivação pelo desporto bem como a promoção de hábitos saudáveis.

Relativamente às condições físicas desportivas, o estabelecimento de ensino providenciava ótimas condições de trabalho, com possibilidade de utilização de um pavilhão, um gimno-desportivo com duas salas e um campo de jogos exterior. No entanto, sendo esta escola frequentada por 2050 alunos, os espaços tinham de ser bem aproveitados, realizando-se no início de cada ano letivo um roulement. Encontravam-se, assim, disponíveis e asseguradas as condições para desenvolver, com consistência, o processo de ensino-aprendizagem. Com algum desagrado verifiquei, no início do ano letivo, que tinha os espaços sempre ocupados, limitando-me à programação dos

conteúdos pelo roulement, ou seja, pelo espaço que tenho disponível em cada dia. Este aspeto revelou-se de extrema relevância tanto para o planeamento dos conteúdos a abordar e sua ordem de lecionação, como para a maximização da possibilidade de exercitação dos alunos. Relativamente aos materiais disponíveis para as aulas de EF refiro que existia pouco material a ser utilizado, um ponto negativo que teve de ser ultrapassado com a procura de novas estratégias.

Os auxiliares de ação educativa, especialmente aqueles que se encontram no edifício desportivo, constituíram mais um dos elementos enriquecedores desta escola. A sua disponibilidade, amabilidade, e colaboração foram, nos primeiros momentos, importante na preparação das aulas.

3.3 Enquadramento Funcional

3.3.1 “A receção aos novos professores” – o início do trabalho

“Aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor”, Machado (1999).

Segundo Fernandes (2003, p.138), vários autores falam do “choque da realidade”, ilustrando o forte impacto deste primeiro confronto com a docência, associado, por exemplo, à constatação de discrepâncias entre as imagens construídas ao longo do seu percurso anterior e a realidade com que se debatem no “regresso à escola”.

Desde a primeira reunião com o PC, apercebi-me de que a conceção que eu tinha da organização da escola é bastante distinta daquela que eu percebi enquanto aluna. Apesar de conhecer o ambiente e o panorama geral da escola onde decorreu o EP, há aspetos mais específicos que, como ex-aluna, não tive contacto, nomeadamente, a hierarquia dos órgãos de gestão, o estatuto de carreira docente, a organização interna da escola, os cargos existentes e o regulamento interno. Assim, uma das primeiras preocupações foi, orientar-me nesta instituição, como constituinte de um sistema global dirigido por um grande órgão, que é o ME.

Nas precedentes reuniões iniciais de professores contactei com os coordenadores de grupo, de departamento e de diretores de turma. Neste início do ano letivo o diretor da escola passou por todas as reuniões salientando o rigor que deve ser preservado na escola, mas também a importância de se recompensar quem merece. Nestas reuniões percebi, desde logo, que o ambiente democrático não é igual em todas as reuniões! A cada uma compete um clima mais oportuno, em que alguns conflitos entre professores surgem com algum desânimo. Assim, compreendi que nem todas as reuniões são “um mar de rosas”, a competição está ao rubro e aos professores não parecem escapá-la! Sem dúvida um ambiente diferente daquele que tinha presenciado na reunião de núcleo de EF.

Estou certa que a primeira etapa da docência é ser aluno. Todos nós passamos por este processo, por este “planeta” que julgamos conhecer, pelas falsas crenças que surgem do papel de aluno. Este desfasamento, entre o ideal e o real, surge na entrada da escola como “professor”, no início da construção da conceção de escola enquanto professor. Como tal, a entrada na escola foi um ponto crucial no início do ano letivo, a receção que foi organizada pela escola importa agora referenciá-la.

O grupo de trabalho de receção aos professores organizou no início do ano uma visita guiada às instalações da escola que foi importante não só para conhecer alguns docentes, como a sua função e características. Na entrada, foi-nos dado um papel com uma cor do grupo de professores a que ia pertencer. Assim sendo, realizamos uma pequena visita à escola na qual foi apresentado os diversos locais de trabalho em que os professores podem estar ao longo do ano letivo. Em cada pavilhão tinha uma funcionária a espera dos grupos em que recitava uma poesia sobre algumas regras a cumprir naquele espaço. Penso que esta iniciativa foi, sem dúvida, muito gratificante para todos os professores, uma vez que origina a integração escolar desde o início do ano letivo.

A mim possibilitou-me conhecer algum espaço que ainda não tinha conhecido, principalmente do meu interesse pelo ginásio. Aqui estava uma

professora disfarçada de “Madame Zolaica”, como se fazia passar, na qual proporcionou um bom momento de diversão. Penso que esta iniciativa foi ótima para os restantes professores para que durante o ano também possam visitar as instalações por algum motivo sem receio de lá entrar!

“As pessoas positivas enfrentam as tarefas difíceis como sendo desafios a vencer e não como ameaças a evitar” (Frase entregue na receção aos docentes, autor desconhecido)

Esta foi a frase que me acompanhou ao longo do meu percurso, nos momentos mais difíceis lembrar-me-ei sempre, mas sempre, desta frase! Pois foi um “porto de abrigo” nesta fase inicial de tanta ansiedade e receio na minha entrada na escola.

3.3.2 O núcleo de estágio

Em simultâneo com as características da escola e da comunidade escolar que a constitui, o clima relacional entre os vários elementos que compõem o Núcleo de Estágio é, na minha opinião, outro dos aspetos que mais influência exerce sobre o desenvolvimento do EP.

É certo que, se, por um lado, o Estágio propicia o desenvolvimento pessoal, contemplando um percurso individual, por outro, considera, de forma muito marcante, o desenvolvimento do espírito de grupo, a colaboração e o trabalho em equipa. Um Núcleo de Estágio unido, que procurasse rumar na mesma direção, e onde o relacionamento fosse, de todo, afável, seria uma mais-valia na consecução dos objetivos que tracei. Nesse sentido, a troca de experiências que o Núcleo promove entre os estagiários que o compõem foi, também, elemento indispensável a que todo o processo se fundisse no êxito ambicionado.

“Gostaria, também, de salientar que sem a ajuda dos meus colegas de estágio nada seria possível! Foram eles que me encorajaram, ajudaram durante a aula, e no final motivaram para continuar (...). Considero que o núcleo de estágio está a ser uma mais valia na

consecução dos meus objetivos e estão a contribuir para a minha evolução que tanto desejo!” (Reflexão da aula 30)

Este percurso foi evoluindo e certamente foi o núcleo que esteve presente nos momentos mais marcantes deste EP. Com eles aprendi a fazer de cada derrota, uma vitória, de cada dificuldade uma oportunidade de crescer, de me superar. No entanto, é com agrado, que escrevo que as altas expetativas em relação ao núcleo de EP não foram concretizadas em todos os sentidos, por vezes, pela coesão, e realização de mais tarefas em grupo, que nem sempre dedicamos com a perspetiva de fluir em grupo mas sim individualmente.

3.3.3 Os alunos do 9ºD...

Feita a análise das condições de ensino e do meio envolvente, surge a necessidade de uma análise dos alunos sobre os quais o EP se irá centrar. Estes dados foram recolhidos no início do ano letivo, através de um questionário colocado aos mesmos.

De entre as várias turmas atribuídas ao PC acabou por ser a turma do 9ºD a que iria desenvolver a minha prática profissional. É uma turma constituída por um número bastante distinto de elementos do sexo masculino e feminino, 9 e 16, respetivamente. A idade média dos alunos encontra-se nos 13,9 anos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16, sendo os 14 anos a idade mais representada. Quanto ao número de retenções 3 alunos já reprovaram uma vez e 1 aluno reprovou duas vezes. Os anos de retenção referidos foram 7º, 8º e 9º ano.

Em relação à saúde e tendo por base as fichas de caraterização individual realizadas no início do ano letivo, nenhum aluno apresentava problemas de saúde impeditivos da prática desportiva regular.

Já relativamente ao nível de escolaridade e atividade profissional dos encarregados de educação dos alunos, constatei que na maioria eram detentores de formação acima do 9º ano de escolaridade e exerciam atividades profissionais em conformidade com o nível de escolaridades.

Na disciplina de EF, se por um lado o futebol e o badminton são as modalidades mais referidas como preferidas, por outro, a ginástica, andebol e basquetebol, referidas por alguns alunos como as modalidades onde sentem maiores dificuldades.

3.3.4 A Presença do Professor Cooperante

No percurso do estagiário configura-se uma base de elementos de desenvolvimento que sustenta a sua atuação como um processo orientado, onde ocorrem as vivências necessárias ao desenvolvimento do desempenho profissional e à competência profissional. Para alcançar este caminho a orientação pedagógica torna-se o elo fundamental para os futuros – professores.

Analisando o processo de Orientação Pedagógica pode-se constatar que o PC, por ser o elemento que interage de forma mais direta no dia-a-dia do estagiário, é uma referência constante ao longo do ano, e particularmente na fase inicial do estágio, na qual procura-se a aplicação de comportamentos e técnicas consideradas desejáveis e eficazes para a obtenção de sucesso na condução do processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase, o PC desempenha um papel fundamental para começar adotar uma orientação mais prática, na base da reflexão de todos os fatores inerentes ao processo ensino-aprendizagem e a construir uma identidade pessoal. Assim, espera-se que seja “promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral et al., 1996, p. 91).

Desde o primeiro momento que este papel de orientador foi elemento facilitador na condução do caminho do processo ensino-aprendizagem. A análise e reflexão conjunta das aulas, figurada numa reunião semanal, enriqueceram, sem dúvida, o meu pensamento reflexivo. Nestas eram discutidas novas questões e sugestões que se tornavam momentos de aprendizagem e de responsabilidade pelas decisões da prática profissional. A aula assume-se como o centro da reflexão, por se tratar do local primordial da ação do professor, e é ainda através da análise conjunta com o supervisor

acerca dos fenómenos educativos ocorridos neste contexto que a formação se desenrola (Alarcão, 1982, citado por Amaral et al., 1996). É de notar, que foram naquelas primeiras dificuldades sentidas que o PC evidenciou uma atitude de ajuda e apoio. Levantou-me, encaminhou-me, guiou-me no sentido da competência com as “palavras questionadas” que só o sentido da reflexão tinham caminho.

Albuquerque et al. (2005), referem-se-lhe como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o estagiário ao exame reflexivo dos atos pedagógicos e das relações estabelecidas. Deve, portanto, assumir-se como o líder natural do grupo, não como protótipo a imitar, mas sim alguém que, pelo seu papel formador e mediador, assume a responsabilidade conjunta de dotar o futuro professor da capacidade de questionar a sua prática e de encontrar as melhores soluções para os problemas com os quais se vai deparando. Neste âmbito surgiu a sua capacidade de organizar o meu pensamento com respostas incertas que me orientava. A simples frase: “esta questão é para refletires e depois discutirmos” possibilitou-me progredir na minha prática reflexiva e criar uma autonomia progressiva do pensamento.

Ambicionei a tão cobiçada Autonomia, capaz de enfrentar novas aventuras numa prática de ensino supervisionada, com o sentimento de ter enriquecido a minha formação inicial e absorvido o máximo de conhecimentos e competências profissionais e, com isto, adquirido bases para enfrentar o árduo mundo profissional e para, autonomamente, continuar a minha formação. Seguindo a linha de pensamento de Fernandes (2003,p.62), é esperado que, a breve termo, inicialmente os supervisionados por um profissional mais experiente se assumam como profissionais autónomos e reflexivos, capazes de assegurar a sua auto-supervisão e a continuidade do seu desenvolvimento.

Para além disto, existir uma boa relação entre o Estagiário e o PC é fundamental para que todo o processo decorra de forma natural e harmoniosa. Bons relacionamentos ajudam os estagiários a interiorizar estratégias, a descobrir habilidades motoras e a adquirir competência social. Por outro lado,

relacionamentos pobres ou inconscientes podem provocar nos estagiários frustração, surpresa e isolamento.

Durante o estágio considero que a ligação estabelecida com PC que acompanhou todo o processo, pautou em toda a sua atuação pela capacidade de ajudar e encaminhar numa relação de proximidade e se afastar no momento da ação espontânea do professor. Como já referido, através da adoção de uma atitude questionadora e reguladora fez da prática, e da análise da mesma, o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante nos saberes. Disponibilizou fontes e recursos para que eu evoluísse e tentasse ir sempre mais além, sem nunca me impor o seu próprio modelo de ensino.

4. Realização da Prática Profissional

4.1 Contexto Real de Ensino

Segundo Matos (2011), nas normas orientadoras do EP, o principal objetivo do EP visa a integração do EE no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, na qual desenvolvam competências profissionais que promovam um desempenho crítico e reflexivo. Seguindo esta perspetiva cabe, agora, fazer uma pequena viagem pelo meu caminho ao longo deste ano letivo, mais propriamente no que diz respeito a todas as experiências que vivenciei no exercício da profissão docente, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, até à participação, integração e relação com a comunidade escolar, utilizando como base as reflexões realizadas ao longo do presente ano letivo.

Agora, antes de começar a próxima fase, resta realizar uma pequena reflexão sobre este confronto com o contexto real de ensino, que após tê-lo vivido nos últimos meses é que se revela a verdadeira dimensão do que é ser professor. Os saberes disciplinares anteriormente adquiridos revelaram-se, portanto, fundamentais, uma vez que a sua confrontação com o real contexto de ensino, me permitiu delinear metodologias, definir objetivos, estabelecer metas concretas.

No entanto, ao longo deste ano letivo, tive a necessidade de aprofundar os conhecimentos, a necessidade de procurar nova informação, constantemente ajustar e criar estratégias que melhor se adaptavam à minha turma. De tal forma, que o confronto com a realidade, no início, foi algo complicado, uma vez que as diferenças dos tempos de secundário até ao presente momento são muitas. Este foi um aspeto diariamente evidenciado que presenciei na formação do cidadão na escola. É um processo complexo e que se procede de acordo com as alterações a nível social. De acordo com Savater (2006, p.25), “educar é crer na perfeitibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos - nós, os homens - melhorar uns aos outros por

intermédio do conhecimento”. Esta definição vem refletir sobre a educação dos valores a fim de preparar indivíduos para o futuro próximo, para a vida. Considero então, que a escola tem a função de preparar os seus alunos para estas constantes evoluções, desenvolvendo a autonomia, responsabilidade e capacidade de ajustamento para facilitar a adaptação dos alunos à realidade atual da sociedade. É certo, sem dúvida alguma, que a escola de hoje não é a escola de ontem!

Esta adaptação ao contexto real de ensino foi progressiva e a cada dia sentia mais consciência do papel do professor dentro de uma escola, sendo que a nossa ação não se limita à sala de aula. Considero, presentemente, que esta confrontação com a realidade foi marcante e até mesmo fundamental para o meu desempenho. Ajudou-me a ter uma noção mais integral daquilo que poderia esperar do ensino, levou-me a estabelecer metas mais realistas e a delinear objetivos mais ponderados e ajustados. Conduziu-me à necessidade de me direcionar para um ato que viria, de facto, a estar presente ao longo de todo o processo, o ato reflexivo. O EP, resumidamente, é sobretudo uma visão realista das nossas opções e tomadas de decisão que são consideradas com a reflexão momento após momento.

É necessário perceber, ainda, que a formação do professor nunca se pode afirmar estar terminada, de tal forma que este ano letivo deve ser considerado o início do caminho reflexivo que deve estar sempre presente em toda a nossa vida. Isto porque, os ensinamentos adquiridos nunca serão suficientes, nunca estão acabados, há necessidade de constante procurar novos modelos de ensino, novas metodologias, de acompanhar a evolução social e cultural, constantes adaptações.

Desta forma, analisar o processo desenvolvido ao longo deste ano, é, então o meu objetivo para este capítulo. Como orientação deste capítulo utilizarei uma reflexão crítica das quatro áreas de desempenhos, contrapondo sobre os problemas, as dificuldades, as estratégias, as atividades desenvolvidas e o processo de avaliação. A integração de alguns excertos de

reflexões de aulas, neste capítulo, parece-me bastante pertinente, uma vez que, o EP enquadra-se dentro do modelo reflexivo da formação de professores e foi através de vários tipos de reflexão, que alicercei todo o meu trabalho. Por esta razão todos os pontos referenciados em seguida, surgiram ao longo do ano letivo de uma forma positiva, uma vez que todos eles serviram para crescer e criar em mim uma pessoa com uma atitude reflexiva de toda a minha vida e não só profissional.

4.2 Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem

Esta área abrange as tarefas didáticas do professor, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. São estas as tarefas que lhe permitem preparar a sua intervenção, tendo como objetivo fundamental a otimização do processo de ensino-aprendizagem, bem como a consecução do sucesso educativo. Neste sentido, podemos considerar que elas assumem especial relevância na construção de uma estratégia de intervenção melhorando o processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para a formação integral dos alunos.

Esta área torna-se indispensável na passagem do EE pela escola, uma vez que é aqui que se encontram todos os pressupostos que orientam e validam o ensino da EF, assim como permitem orientar de uma forma eficaz o processo do ensino e da aprendizagem. Desta forma, nos pontos seguintes estão organizadas as experiências deste caminho, desde a conceção à avaliação do processo de ensino.

4.2.1 Conceção

Ser professor é uma profissão que não se baseia apenas na prática efetiva de ensinar. Antes desta existe uma fase em que é fundamental considerar uma série de aspetos que nos vão permitir organizar, planejar e conduzir todo o processo de ensino de forma competente. Segundo as normas orientadoras do EP de Matos (2011,p.3) esta fase significa “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica às condições gerais e

locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos.”

Neste sentido, após o conhecimento do contexto físico, realizou-se a primeira reunião com o núcleo de estágio e PC na qual foram indicados alguns documentos que, após a sua análise, permitiriam enquadrar-me enquanto professora na ESÁS, tais como: o Regulamento Interno; o PEE); Regulamento da Disciplina de EF; Planificação Anual de EF; e os Programas de EF.

Para me inteirar de informações importantes para que me contextualizasse enquanto professora da escola, procurei os documentos mencionados e, dessa forma, saber em que consistiam. Em seguida, passei à sua análise, o que me forneceu dados específicos acerca do que necessitava saber para iniciar esta jornada.

Assim, a análise do Projeto Educativo da Escola, com o intuito de compreender as suas principais linhas orientadoras, apresentaram-se como aspetos fundamentais para a adequação do programa à realidade com a qual me deparei. A este nível também a interpretação do Regulamento Interno e, mais especificamente, da parte que respeita à disciplina de EF, se revelaram essenciais para o estabelecimento de regras de comportamento e normas de conduta sem as quais todo o processo de lecionação teria ficado comprometido.

Na análise da Planificação Anual de EF, no sentido de articular objetivos, finalidades, conteúdos e indicações metodológicas, e, ainda, a interpretação dos critérios de avaliação que o grupo já havia definido, em conformidade com a especificidade da escola e dos alunos que a compõem, foram tarefas às quais disponibilizei significativo interesse dada a sua relevância para todo o processo. Desta forma, todo o planeamento (plano anual, unidades didáticas e planos de aula) foi consolidado sobre uma vasta análise das especificidades da escola e da turma. Foi importante deter a noção de que estes documentos constituem uma importante referência, mas possuem uma estrutura flexível, a

qual cada professor terá de adequar tendo em conta os recursos locais de que dispõe e as características da sua turma.

Na mesma ordem de ideias, foi também fundamental, a caracterização da turma, uma vez que pude identificar as principais características sociais, psicológicas, culturais e de aprendizagem dos alunos. Neste domínio, revelou-se crucial, face às informações recolhidas, o Conselho de Turma, onde me deparei com um cenário pouco animador, uma vez que o comportamento de alguns alunos revelava falta de disciplina. No entanto, este ponto foi progressivamente ultrapassado com o meu primeiro objetivo de estágio – o controlo da turma – na qual os alunos revelaram, nas aulas de EF, um bom comportamento.

Com a fase de conceção razoavelmente delineada, começou então o verdadeiro desafio do planeamento.

4.2.2 Planeamento

Foi com base nas análises efetuadas anteriormente, relativamente às condições locais e às características dos alunos, e ainda, no conhecimento anterior que procurei organizar a fase de planeamento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bento (2003), o planeamento consiste na organização, controlo e racionalização do processo de ensino através da orientação do processo de aprendizagem, da apropriação de conhecimentos e habilidades, da formação e desenvolvimento de capacidades, da ativação do comportamento na aprendizagem, da formação consciente e racional dos traços característicos da personalidade, sendo também um meio de motivação. Desta forma, o planeamento comporta uma série de tomadas de decisão que, para serem tomadas, é necessário saber o que ensinar, a quem ensinar, e de acordo com que metas, condições e recursos, para que seja possível planear. Daqui a importância da realização da conceção ser a base de todo o processo. Só assim, se poderá delinear uma estratégia de ação fundamentada, que selecione e realize os objetivos essenciais que levem à formação do aluno.

Parti para esta etapa, o planeamento, com o conhecimento do contexto geral do ensino, bem como das características particulares do meio em que estamos inseridos o que se revelou fundamental em todo o processo, permitindo uma adequação dos programas à nossa realidade.

Entendi, assim, o planeamento como um processo não estático ou imutável, mas que deve ser constantemente repensado e, se necessário, reajustado. Assim, os planos são um guião para o professor, que não se devem constituir como um limite, mas sim como um ponto de partida para a reflexão. Quero com isto dizer que enquanto professores, não podemos ficar presos com o que planeamos inicialmente, devendo sim, ser capazes de, constantemente, repensar, conscientemente, esse planeamento ajustando-o à realidade da nossa turma, uma vez que também ela é dinâmica.

Neste âmbito, os diversos níveis de planeamento seguiram, ao longo do EP, o Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers (1990). Percebi, ao longo deste ano que os módulos funcionam como um todo, residindo aí o seu valor, uma vez que toda a informação que proporcionam vale mais do que a simples soma das partes que o integram. Para além disto, este modelo não se encerra em si mesmo. Pelo contrário, é apenas o ponto de partida de um processo em constante evolução, onde a formação contínua e a atualização nos vários domínios do conhecimento se revelam cruciais para o desempenho profissional.

“Para finalizar, destaca-se o facto de o planeamento anual se constituir um documento flexível, podendo sofrer alterações ao longo do ano”. (Justificação do Planeamento Anual)

O planeamento anual comporta uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino que será desenvolvido ao longo do ano letivo, sem pormenores da atuação, realizando-se trabalhos iniciais de análise. Segundo Bento (2003), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma

compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. Desde o início do ano letivo, para a elaboração do Planeamento Anual, foi necessário ter em conta todos os dados e orientações para a sua concretização. Desta forma, foi necessário analisar em primeiro lugar o Calendário Escolar tendo em conta o conhecimento do horário da disciplina – EF - para a minha turma. Foi, então, possível contabilizar o número de aulas disponíveis em cada período e no total do ano letivo. De seguida, como já referido anteriormente, foram consultados documentos elaborados pelos grupos de EF da escola, nomeadamente a Planificação da disciplina para o 9º ano, que especificou, entre outros aspetos as modalidades a lecionar em cada período. No entanto, incorporei a modalidade de Dança no planeamento anual com o intuito de realizar uma unidade didática (UD) constituída por 12 aulas de 45 minutos. Para além disto, foi ainda analisado o Plano de Rotação pelos Espaços de EF (Roulement), que refere o local destinado a cada Professor, em cada aula, por semanas letivas. Para a elaboração do planeamento anual o Roulement foi, sem dúvida, determinante na medida em que algumas modalidades têm características específicas e necessitam de também de condições específicas e necessárias para a sua lecionação.

“A seleção dos conteúdos a abordar nesta UD foi realizada tendo por base o nível de desempenho inicial dos alunos, verificado na aula de avaliação diagnóstica, efetuada nas duas primeiras aulas desta unidade, onde se procurou averiguar o nível e a etapa em que a turma, no seu geral, se encontra.” (Justificação da UD de Basquetebol)

No que diz respeito à planificação das Unidades Didáticas (UD) realizei sempre como ponto de partida, essencialmente, o nível de desempenho dos alunos, concretizado nas avaliações diagnósticas realizadas. Estas avaliações tinham como principal objetivo recolher informações relativas ao nível de desempenho dos alunos, distribuindo-os por distintos níveis de aprendizagem.

Assim, este trabalho, embora já experienciado em anos anteriores de formação através das Didáticas, revelou-se complexo, sendo realizado com bastante ponderação e após uma reflexão dos dados disponíveis. Contudo, sabia tal como o planeamento anual que as UD não eram imutáveis, tendo sido, ao longo do ano, efetuados reajustes, que não descredibilizam as UD previstas, mas mostram sobretudo que o processo de ensino aprendizagem é alterável e que o aluno é o cerne de todo o processo. Desta forma cabe ao professor elaborar reflexões sobre as UD realizadas e ser capaz de propor alterações ao planeamento, no sentido de poder contribuir para o sucesso da turma.

No último nível de planeamento, a elaboração dos planos de aula, revelaram-se um enorme desafio ao longo de todo o ano. A procura dos exercícios mais adequados, das estratégias mais pertinentes, bem como de tarefas inovadoras, diversificadas e interessantes, foi, sem dúvida, uma preocupação permanente.

“Por considerar que a lecionação dos conteúdos programáticos deve contemplar, tanto quanto possível, tarefas atrativas que contribuam para o enriquecimento de competências e estimulem o desenvolvimento global dos alunos, achei importante proporcionar aos alunos vivências desportivas que lhes facultassem a exercitação e o aprimoramento do seu domínio das habilidades motoras, mas que pudessem, ainda, concorrer para a aquisição e aplicação de conhecimentos acerca da modalidade, tais como os aspetos regulamentares. O desenvolvimento dos aspetos psicossociais foi, também, aqui visado, procurando-se convergir para o desenvolvimento da persistência, do espírito competitivo e ainda, da liderança e da responsabilidade.” (Reflexão da aula 19 e 20)

Idealizei as minhas aulas para que as situações de aprendizagem criadas se articulassem entre si de uma forma lógica e fossem de encontro ao objetivo geral projetado para a aula. Assim, foi necessário da minha parte um melhoramento, ao longo do ano letivo, na construção e redação do objetivo

geral. Neste sentido, além de procurar definir concretamente o objetivo geral e que o mesmo fosse integrador de tudo o que pretendia para a aula, também o fiz com os objetivos comportamentais. Esta foi de facto uma tarefa complexa, com a qual cresci, substancialmente, tendo, ao longo do estágio, melhorado a minha capacidade de planificação, tomando em consideração o conteúdo, as necessidades dos alunos e o espaço disponível.

“Um dos aspetos que irá acompanhar ao longo da carreira docente é a necessidade de nos adaptarmos fácil e rapidamente ao espaço que temos disponível. Assim, para esta aula, que previamente realizei dois planos de aula distintos, devido às condições climatéricas que me impediu de utilizar o espaço exterior, só tendo disponível o ginásio. (Reflexão aula 24)

Inicialmente, muitos eram os receios e a insegurança de falhar, que me impulsionaram, ao mesmo tempo, a refletir, exaustivamente, sobre cada detalhe da aula. Desta forma considerei sempre para todas as aulas, principalmente quando o espaço era o exterior, dois planos de aula para duas modalidades diferentes. No entanto, ao longo do ano, fui-me tornando mais autónoma, tendo a minha capacidade de resposta às diversas situações melhorado significativamente.

Outra dificuldade sentida ao longo do ano foi planejar para trinta minutos de aula. De facto, a experiência ao longo deste ano, fez-me considerar que este tempo de aula não é favorável para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF. Assim, acresce ainda o facto de estas aulas serem aulas de transição, o que implica uma mudança de instalações, por parte dos alunos. Da mesma forma, os alunos necessitam também que lhes seja disponibilizado tempo, no início da aula, para se equiparem e, no final, para cumprirem também com os cuidados mínimos de higiene. Assim, mesmo desenvolvendo estratégias para que a aula seja iniciada rapidamente, é inevitável que o tempo da mesma se resuma a uns trinta minutos de aulas, isto quando todas as tarefas são cumpridas rapidamente pelos alunos. Utilizando uma estratégia

competitiva, valorizava com pontos extras a pontualidade das equipas formadas.

Por fim, considero importante que imutabilidade não é uma palavra a considerar no ato de planejar, uma vez que todo ele é passível de alteração momentos antes, durante e após a própria aula. Bento (2003) refere que o plano de aula conduz as planificações e reflexões anteriores para um plano mais concreto da atividade do professor, do ponto de vista da realização metodológica do ensino e da respetiva reflexão. Consequentemente, as planificações anual e U.D. constituem-se como a base para a preparação das aulas.

4.2.3 Realização

4.2.3.1 O controlo da turma – o primeiro passo

O professor tem que liderar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento dos alunos, torna-se necessário que haja uma aceitação e receptividade dos mesmos relativamente ao processo, e que reconheçam o professor como sendo o líder que os orientará na sua formação. Desta forma, uma vez que os alunos ao saberem que somos professores – estagiários poderiam numa etapa inicial encarar-nos com alguma ligeireza. Foi de facto um aspeto que me preocupou bastante no início do ano letivo, como se pode verificar, desde já, na reflexão da aula 1 e 2:

“Nesta fase da aula os alunos dispersaram-se começando a sentir-se o mau comportamento que no conselho de turma foi falado. Senti muitas dificuldades em manter a ordem da aula, tendo mesmo de elevar bastante a voz para me fazer ouvir.”

Deste modo, uma tarefa que desde cedo procurei desenvolver nas minhas aulas foi o de gestora dos comportamentos dos alunos, que considero central nesta área. Nas primeiras aulas o meu objetivo principal era o controlo da situação mas simultaneamente ganhar a confiança dos alunos. E,

efetivamente, esta foi a primeira etapa que viria a ser fundamental no desenrolar de toda a prática letiva que desenvolvi.

Neste sentido, numa primeira fase de realização do processo de ensino-aprendizagem mais do que conseguir que os alunos executassem, com perfeição, as habilidades motoras, preocupei-me em controlar a turma e foi aí que investi grande parte da minha energia aquando da fase de reflexão.

*“O exercício era uma situação de 2x1, em que os atacantes progrediam em drible e deviam realizar lançamento na passada ou em apoio. **Dois minutos e a desorganização instalou-se entre os grupos. Fiquei estática e sem reação perante o que estava acontecer. Senti-me sem capacidade para resolver o problema! O meu plano tinha falhado. Esperei que se organizassem. (...)** Refletindo, agora, talvez ter parado o exercício e ter voltado a explicar fosse uma melhor solução. Ou, até mesmo, exemplificar com os alunos que tinham percebido. **É de notar aqui a falta de experiência como professora.**” (Reflexão da aula 7 e 8)*

Lembro-me que foi a partir desta reflexão que a minha posição mudou. Um professor que hesita, que não se responsabiliza, que não assume o controlo, não conseguirá conquistar os seus alunos. Não conseguirá que estes se sintam cativados, que sintam vontade de o seguir. Desta forma, olhando ainda para a mesma reflexão (aula 7 e 8) pode-se verificar uma tomada de consciência: *“Serei obrigada a adotar uma **postura mais rígida**, uma vez que os alunos demonstraram uma atitude um pouco infantil e desleixada na execução dos exercícios.”*

Considero ser a atitude mais importante e que preveniu a ocorrência de outras semelhantes no decorrer do ano letivo. Esta foi uma das estratégias que utilizei nas aulas iniciais. Julgo que foi de extrema importância, uma vez que me facilitava a instrução, mantinha toda a turma no meu campo de visão, mantendo os alunos controlados e atentos à minha intervenção. Penso que este tipo de atuação no começo do meu trajeto foi fundamental, já que o

processo do controlo da turma foi solucionado rapidamente, permitindo que me centrasse, mais vincadamente, noutros problemas da atuação de um professor.

Assim, após algumas aulas, a afinidade inicial fez-me acreditar que todo o processo poderia decorrer num clima em que a rispidez não necessitasse de se apresentar tão regularmente. Embora tivesse constatado que desde o primeiro momento aqueles alunos, em plena fase de adolescência, procuravam testar os meus limites e pôr-me à prova, julguei não ser necessário encarnar uma personagem demasiado austera, tão diferente daquilo que normalmente me caracteriza. E assim, pode-se verificar nas restantes aulas.

“Ao nível comportamental os alunos mantiveram-se disciplinados e controlados, salvo raras exceções.” (Reflexão aula 16 e 17)

Sendo assim, nesta turma começou-se a notar uma falta de concentração e distração constante com tudo o que se passava em seu redor e não propriamente com comportamentos inapropriados. Foi nesta altura que senti que precisavam de estar em constante desafio, e envolvidos nas tarefas. Neste sentido, com o objetivo de manter os alunos disciplinados e, igualmente, motivados para a aula, estruturei para todas as situações tarefas propostas que conduzissem a tempos de espera significativos, bem como a realização de tarefas complementares. Efetivamente, conseguir que os alunos estivessem implicados em situações quer motoras, quer cognitivas, significaria mantê-los mais controlados.

“De uma forma geral, a aula caracterizou-se pela motivação e pelo envolvimento dos alunos, que foi sem dúvida uma boa opção. Com este envolvimento dos alunos, o controlo da turma foi mais fácil sem que acontecessem comportamentos desviantes. Importa referir este aspeto por o comportamento ser pontuado. Este método manteve-se por ter verificado que os alunos adotaram uma postura diferente das primeiras aulas.” (Reflexão aula 19 e 20)

A supervisão foi então um elemento de intervenção que me ajudou imenso no controlo da turma. Quis sempre deixar transparecer aos alunos que estavam sempre a ser observados, não no sentido de estarem a ser controlados, mas na medida em que soubessem que a professora estava sempre presente em todos os momentos das aulas. As minhas movimentações constantes e posicionamentos estratégicos ao longo do espaço da aula, foram importantes para ter sempre a turma no meu campo de visão, mas também porque me foi permitindo sempre que possível ajudar, corrigir, questionar os alunos para além do controlo.

“Quanto às interações estabelecidas, procurei circular por todos os grupos de trabalho, no entanto, com maior incidência nos grupos de alunos com maiores dificuldades, no sentido de os orientar na melhoria dos seus desempenhos.” (Reflexão aula 16 e 17)

De facto, ao longo das aulas houve necessidade de ir ajustando a minha postura aos comportamentos. Outra metodologia adotada desde o início foi responsabilizar-me pela formação dos grupos de trabalho, procurando que na mesma aula todas as tarefas fossem estipuladas para um número de alunos por grupo. Assim, a organização dos alunos foi sempre realizada de acordo com critérios pré-estabelecidos, sendo o domínio das habilidades motoras e as questões comportamentais os principais critérios. *“Na tentativa de contrariar estas tendências, e assim, estimular um maior envolvimento dos alunos e um maior controlo daqueles que apresentam comportamentos menos apropriados, a lecionação desta modalidade será acrescida de uma vertente competitiva, onde o trabalho por equipas terá primazia.” (Reflexão aula 10 e 11)* A separação dos alunos mais conflituosos em grupos diferentes, permitiu-me gerir com certa tranquilidade os seus comportamentos e o comportamento dos restantes.

Como já referi, uma das fases de maior dificuldade que sentia no controlo da turma era durante os momentos de instrução. Nestes momentos os alunos apresentavam-se muitas vezes desconcentrados e a conversar com os

colegas, ou simplesmente distraídos com fatores externos à aula. Desta forma, para que conseguisse alcançar o controlo da turma foi, necessário, o estabelecimento de regras e implementação de rotinas para estes momentos. Assim, surgiram estratégias como colocar sempre, desde o início de cada aula, os alunos sentados de costas para as outras aulas e de frente para mim. A pouco e pouco, os alunos foram assumindo consciência para a necessidade de estarem atentos nos momentos de transmissão de informação para conseguirem compreender o objetivo dos exercícios. Sendo que os alunos começavam a tornar-se mais autónomos e dinâmicos na organização dos exercícios, inclui outra rotina - a arrumação do material.

“Os alunos mostraram-se bastante cooperantes na preparação e arrumação do material, tendo evidenciado preocupações de respeito para com o material que em aulas anteriores estavam menos presentes.” (Reflexão aula 22 e 23)

Para além das estratégias mencionadas, é de referir que os alunos indisponíveis para a prática das aulas efetuavam, em todas as aulas, o preenchimento de um relatório padronizado para o efeito, tendo, ainda, sido incluídos em tarefas de heteroavaliação dos desempenhos dos colegas, tarefas essas que, a meu ver, contribuíram para que assumissem uma postura mais consciente.

“Caracteriza a participação/comportamento dos alunos na aula (ativa, empenhada, desatenta...).” (Relatório de Dispensa)

Segundo Santo (2009, p.88) “a intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é, pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da atividade docente.” Apesar do tempo despendido a implementar, a alertar para, a recapitular, não considero que tenha sido desperdiçado. Neste sentido após a implementação das estratégias referidas considero que as aulas decorreram num ambiente propício ao desenvolvimento e formação dos alunos, existindo sempre um

respeito mútuo entre o professor e alunos, tal como os alunos entre si. Portanto, a minha postura nos primeiros tempos foi sempre pautada por uma distância natural em relação aos alunos, distância esta, que foi sendo encurtada à medida que os alunos foram merecendo.

4.2.3.2 Unidade Didática de Futebol: Modelo de Educação Desportiva

Com as experiências do ano anterior, principalmente da unidade curriculares de Didática de Atletismo e Voleibol, tinha uma grande motivação e vontade na aplicação do Modelos de Educação Desportiva (MED). Desde que finalizei o 1º ano de Mestrado que esperei com grande expectativa se conseguiria aplica-lo em contexto real de ensino. Contudo, as interrogações constantes se seria competente na sua aplicação no momento do planeamento e o facto de não ter a colaboração dos colegas no planeamento e realização das aulas, criaram constrangimentos que condicionavam a minha atuação.

Recriar, então, um contexto desportivo real na escola, parece-me uma estratégia de ensino bastante criativa e promotora de atitude positivas nos alunos. Sendo eu defensora de que os alunos devem adquirir autonomia, cooperação e responsabilidade durante as aulas, penso que este modelo é sem dúvida um propulsor para o desenvolvimento destas características.

A génese do MED reporta-se à tese de doutoramento de Siedentop, na qual defendia a colocação da educação lúdica ("Play Education") num lugar central nas orientações curriculares de EF (Mesquita & Graça, 2009). Desenvolvido, assim, por Siedentop (1987), este modelo pretende colmatar algumas necessidades nomeadamente do foro afetivo e social às aprendizagens, tendo como objetivo fundamental, formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Siedentop (1994) (cit. por Mesquita & Graça, 2009, p.60) considerou seis características para a caracterização deste modelo, sendo elas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Desta forma, ao longo deste ponto estas características serão alvo de reflexão.

Para os alunos, idealizam-se novas responsabilidades, “ao nível da participação ativa, promoção da equidade e inclusão, responsabilidade pelo próprio comportamento e desempenho na execução da aula, maior liderança, cooperação, aceitação e apoio aos outros, procura de soluções, avaliar, aprender e ensinar” (Siedentop, 2000, p.169).

“Comecei a refletir no seu planeamento, preparação e realização. A primeira dúvida, atribuir ou não a responsabilidade aos alunos de treinarem como equipa sem nenhuma orientação. Com este modelo pensei que os alunos poderiam não estar preparados para o desafio. Tomei a decisão de realizar um Manual onde estivessem os exercícios que poderiam ser utilizados por cada equipa em cada aula para treinarem os diferentes conteúdos. Posto isto, dividi todas as aulas com uma parte para o treino dos conteúdos e uma parte de competição entre as equipas apropriado aos conteúdos. Para além disso a UD foi dividida em pré-época, competição e evento culminante.” (Reflexão da aula 37 e 38)

Por motivo de alguns receios decidi implementar o modelo na modalidade de Futebol por ser aquela em que me sinto mais à vontade e tenho maior confiança. No primeiro momento pensei que seria indispensável transmitir aos alunos as características do modelo, os critérios que o balizam e as exigências que lhes seriam colocadas. Esta explicação global deu-se na primeira aula que orientou o início da UD. Para que pudesse sensibilizar os alunos para a preponderância da implicação do seu trabalho, realçando a importância do companheirismo e fair-play procedi a realização de um Manual – Manual TECA. Neste estava descrito todo o processo que seria construído e as características que o desenvolvem o MED.

“Com a aplicação deste modelo pretende-se que ao longo de toda a UD de Futebol te tornes num aluno(a) que domina não só as habilidades do Futebol, mas também que conheças e valorizes as tradições e rituais associados ao desporto e atividade física

*(distinguindo a boa da má prática desportiva) e sejas um promotor e defensor da autenticidade dessa prática desportiva. Este manual de Equipa vai ajudar-te a alcançar estes objetivos com sucesso, pelo que **deves lê-lo com muita atenção!***

Boa época Desportiva, o teu sucesso é o sucesso da tua equipa!

VIVE VERDADEIRAMENTE O DESPORTO!” (Manual TECA)

“(...) por este motivo realizei uma breve apresentação do Modelo aos alunos, em que a principal preocupação foi sem dúvida incutir o espírito competitivo e perceber a importância das equipas!”

(Reflexão da aula 37 e 38)

Em primeiro lugar, de forma a controlar o comportamento dos alunos foi necessário a criação consciente e estratégica das equipas. Segundo Mesquita e Graça (2009), ao nível da formação das equipas, os critérios têm por base assegurar o equilíbrio competitivo das mesmas, assim como, desenvolver relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. Para além disto, o fator inclusão é sem dúvida um aspeto evidenciado pelos autores, que ao contrário das abordagens tradicionais, procura diminuir os fatores de exclusão (Siedentop, 1994). Como tal organizei equipas heterogéneas, ponderando cuidadosamente a inclusão, de modo a conter um aluno com maior perfil para desempenhar o papel de capitão em cada equipa. Este aluno deveria ser capaz de exigir dos colegas um grande compromisso para com a equipa, de medir as ações dos colegas, fomentando um espírito de companheirismo e empenho. Formaram-se equipas através da avaliação diagnóstica, e com a ajuda dos alunos, encontrar perfis com níveis distintos no que diz respeito às capacidades para a modalidade. Quero aqui colocar um ponto positivo na manutenção dos grupos ao longo das aulas em alguns aspetos. Em primeiro lugar eleva a competição entre os mesmos e as vivências de cada aluno, beneficiando o seu aproveitamento, pois, mesmo que sem competição direta, cada grupo quer ter o melhor resultado no que concerne aos objetivos propostos para cada exercício. E quanto à questão da gestão do tempo de aula os ganhos são elevados visto que não há perda de tempo na formação de grupos.

Com a primeira etapa concluída – a formação das equipas – as expectativas começavam a ser cada vez mais altas. E após o primeiro contacto com esta nova perspetiva das aulas, os alunos ficaram bastante curiosos, interessados e ansiosos.

“Na entrega dos Manuais TECA os alunos demonstraram de imediato um grande entusiasmo e motivados para a realização do MED. (...) Fiquei satisfeita ao verificar o interesse e euforias demonstradas pelos alunos. Lembrei aos alunos que o MED seria retirado caso eles não cumprissem com as suas funções nas aulas seguintes.” (Reflexão 37 e 38)

E assim começou...

“Na distribuição das tarefas propus aos alunos que se organizassem e comesçassem a treinar, pois a época começa AGORA!” (Reflexão 37 e 38)

Estas primeiras aulas criaram grandes expectativas elevadas em relação à concretização do MED. Desde logo, pelo interesse demonstrado pelos alunos, não só pela modalidade em si, como pelas novidades introduzidas. Esta motivação dos alunos, era de facto um aspeto a aproveitar, no sentido de a converter em empenho nas aulas, e assim conseguir que a UT de Futebol fosse um sucesso de aprendizagem.

Desde cedo, os alunos começaram a perceber o objetivo do modelo, emergindo neles um maior sentido de responsabilidade, de autonomia e da competitividade. As tarefas atribuídas aos alunos, logo na pré-época foram cumpridas, sendo que os capitães de equipa começaram a apresentar maior liderança, à medida que se responsabilizavam por decisões dentro da sua equipa, assim como, no aspeto organizativo de certas atividades.

“(...) Este ponto terá de ser, sem dúvida, melhorado na próxima aula, os alunos não podem aprender totalmente sozinhos, não podem ser só os capitães a corrigir os colegas. O espírito de equipa

estava completamente implementado, treinavam para melhorar, para ganharem, para serem os melhores!” (Reflexão 37 e 38)

Em determinados momentos, houve necessidade de abrandar o entusiasmo. Na Pré-época realizei jogos pré-desportivos como situação de competição, foi importante saber conter algum entusiasmo para evitar situações de muita excitação que pudesse atrasar as aulas. “No exercício de competição, os alunos estavam ansiosos para darem o melhor pela sua equipa, todos queriam ganhar, perder não era objetivo! Como não consegui perceber a equipa que chegou em primeiro lugar repeti o exercício o que gerou alguma confusão. Nesta primeira fase demonstraram ser muito competitivos, e até aquele aluno que no início da aula se recusou a fazer avaliação, realizou o exercício de competição com maior entusiasmo que os restantes alunos. ***E mais surpreendida ficava..”***

Nesta fase inicial, sobressaíam, também, algumas vantagens proclamadas no MED. Ao nível da organização, o espaço disponível e o número de alunos envolvidos parecia não se fazer sentir, uma vez que como se encontravam em fase de treino, o MED permitia ter em atividade grande parte da turma e solicitar outras funções à equipa em espera no momento da competição dos jogos pré-desportivos. Para além disto, as questões da filiação e criação da identidade da equipa, é também um aspeto facilitador da organização da aula. Como os alunos já têm as suas equipas pré-definidas e o espaço para treinarem, ao chegar a aula agrupam-se imediatamente, o que diminui o tempo despendido em tarefas de organização e permite rentabilizar melhor a aula.

Das primeiras tarefas de equipa...à autonomia

Tudo parecia indicar que o MED teria uma aplicação muito proveitosa na turma, mostravam-se muito entusiasmados com o facto de construírem símbolos das suas equipas: nome, logótipo, cor do equipamento, mascote, etc. E então a primeira tarefa foi realizado com sucesso: *“No desenvolvimento do MED e da tarefa proposta para a aula, houve uma equipa que não trouxe*

equipamento da mesma cor, tendo sido atribuídos 50 pontos as restantes equipas.”(Reflexão da aula 39)

*“No final da aula, apresentaram as tarefas propostas para aula (nome da equipa, lema, cor, hino, grito e mascote), esta fase da aula foi sentida por todos com grande entusiasmo! **Estou completamente surpreendida com todo o envolvimento da turma! Esforçam-se em todas as tarefas propostas! Treinam com entusiasmo, competem como equipa, gritam com garra, cantam com alegria.....**” (Reflexão da aula 40 e 41)*

A filiação promove a integração dos alunos em equipas, o que facilita a integração dos alunos em equipas e, concludentemente o sentido de pertença ao grupo, onde a variedade dos papéis assumidos, seja como jogadores, árbitro, treinadores, estatísticos ou jornalistas, amplia as vivências, promovendo um desenvolvimento mais global dos alunos (Mesquita e Graça, 2009). A realização de um vídeo de promoção de cada equipa permitiu ver ideias originais e perceber a dimensão destas tarefas. *“Todas as equipas foram bastante originais e mostraram empenho na sua realização. São todas estas tarefas que criam este ambiente de aprendizagem que qualquer professor deseja. Esforço e dedicação.” (Reflexão da aula 43 e 44)*

O sentido de filiação foi um fator que, numa fase inicial parecia difícil de implementar mas que pelo trabalho de equipa se mostrou progressivamente fácil de alcançar no desempenho de todos os alunos a este nível, o que se refletiu no incremento do desempenho da turma. De uma forma progressiva, os alunos assumiram cada vez mais uma postura responsável, o que me foi permitindo conceder índices de autonomia nas tarefas às equipas e que, conseqüentemente, me facilitou o controlo das situações de gestão e organização ao longo da aula.

“Ao longo das aulas tenho notado, maior facilidade na explicação dos exercícios, a organização por equipas e e até da gestão do espaço (...) Sem dúvida que evoluíram e a forma como se tornaram

cada vez mais autónomos e responsáveis pela sua aprendizagem foi bastante plausível.” (Reflexão da aula 45)

Assim, percebe-se, desde logo, que a configuração deste modelo de ensino, com potencial para proceder a alterações do comportamento social e afetivo, devido à diversidade de papéis assumidos pelos alunos e facilitação de inter-relações (seja de companheiro ou adversário) são uma atração para os profissionais de EF procederem à sua implementação.

“No fim da UD é com satisfação que vejo os alunos a quererem realizar todas as funções. Também intervimos de forma a manter a disciplina. Mais uma vez me deparei que a visão global do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o estar completamente atenta a todos os elementos da turma.” (Reflexão 45)

Na competição...

A competição é algo que está presente no quotidiano dos alunos, seja no ambiente familiar, escolar, profissional ou numa simples brincadeira. Sabemos que o desporto é apontado como um dos fatores que pode contribuir para a formação dos jovens, não só a nível físico, mas também a nível psicológico e social, cabe aos professores aproveitar este aspeto como forma de preparar os alunos para o “mundo” que existe para além dos portões da escola.

Segundo Bento (2004, p.54), “...o desporto é pedagógico e educativo quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigência...quando fomenta a procura do rendimento na competição...”. Com esta afirmação fica clara a importância da competição no processo de aprendizagem das modalidades desportivas.

Como característica do MED, segundo Siedentop (2000, p.168), “a época desportiva é constituída em torno de uma agenda formal de competição, afixada no início para permitir que as equipas se preparem para os seu

adversários (...) este calendário formal ganha maior importância com os alunos dispostos a treinarem e prepararem-se para os jogos (...) tal como o que acontece no desporto formal”. E assim aconteceu, a competição formal finalmente surgiu. Todavia, com o início do período competitivo, o excesso de vontade de vencer de alguns alunos começou a criar dificuldades, apesar de sempre os ter alertado para a importância da cooperação, do espírito de equipa, salientando que a própria classificação geral teria em consideração aspetos como a equidade, o fair-play (respeito pelo adversário e decisões de arbitragem), e o empenho.

Começaram a evidenciar-se atitudes que revelavam uma vontade de “vencer a qualquer custo”, que trouxe à evidência a exterioridade do espírito competitivo da maioria dos alunos.

*“Venho procurando motivar os alunos, através da apresentação de tarefas apelativas, interessantes e desafiadoras. Neste sentido, o desenvolvimento de capacidades sugestivas tem sido, explorado ao longo deste EP e, principalmente, ao longo da lecionação da modalidade de Futebol (...) São importantes as qualidades do professor, função de modelo, dinamismo e otimismo pedagógico que imprime à sua ação e que contagia os alunos no sentido de os ganhar para a atividade ativa e consciente. **A turma vem evidenciando comportamentos que espelham a coesão entre os alunos da mesma equipa e gerir as suas atitudes contestatárias não tem sido tarefa fácil quando estão em competição contra outras equipas.** (...)Tenho procurado evitar, tanto quanto possível, situações que possam de alguma forma despoletar comportamentos menos apropriados dos alunos e amenizar as situações que eles próprios criam, e tal tarefa se por um lado me tem feito crescer, por outro, tem-me mostrado o quanto difícil é trabalhar com alunos nesta faixa etária, em plena fase de adolescência. Pois os alunos só têm um objetivo a vitória!!” (Reflexão aula 43 e 44)*

No contexto real de ensino é assim mesmo, todos os constrangimentos necessitam de ser equacionados e resolvidos no momento, daí que ao professor seja constantemente solicitada a capacidade de adaptação e readaptação, com vista a melhorar a sua prática e beneficiar sempre os alunos.

“Em termos conclusivos, refiro também para a necessidade de manter a tolerância zero para os comportamentos inadequados na próxima aula (..)” (Reflexão aula 45)

O evento culminante...

O evento culminante foi realizado num formato que abrangeu a participação de todos os alunos da turma como uma equipa e dos professores estagiários e PC numa equipa adversária.

“Para a sua preparação foi necessário um planeamento, preparação e realização. Decidi realizar um jogo de futebol contra os professores. Com estas ideias, surgiu a escolha da prova com o pressuposto de ser algo diferente do habitual na restante época mas que ao mesmo tempo se liga-se à modalidade. O principal objetivo da atividade foi proporcionar aos alunos uma aula que os marcasse de forma positiva no desporto. Propus aos alunos que se preparassem como uma turma, que trouxessem uma t-shirt da mesma cor e um grito.”

Nesta aula houve lugar para todo o envolvimento festivo e os alunos encheram-se de cânticos para apoiar a sua turma como se fosse o torneio Inter-turmas. Houve toda a rotina de um jogo formal e era notória a vontade dos alunos.

*“Com o aquecimento realizado pedi à turma que se organizasse de forma a estar em campo no máximo dois rapazes. Rapidamente se organizaram, e jogaram com todo o entusiasmo! Ganhar era sem dúvida o objetivo da turma tal como tem acontecido dentro das equipas ao longo da época desportiva. **Estes alunos têm demonstrado serem bastante competitivos o que por vezes***

prejudicou a sua relação nas aulas originando conflitos entre as equipas. Foi com desagrado que assisti ao longo da UD a várias discussões proporcionadas por todas as equipas pela competição.” (Reflexão da aula 46 e 47)

São nestas experiências, sensações, emoções, responsabilidades e na relação com os outros, que os indivíduos constroem a sua personalidade e que ampliam os seus conhecimentos. Foi vantajoso a elaboração do evento culminante nestas condições, possibilitando a partilha e interação com elementos com quem não se relacionam com tanta frequência. “O jogo contra os professores possibilitou uma motivação e esforço extra para a prática de futebol. Esta abordagem simulou um torneio oficial, sendo também um dos pressupostos do MED. Neste contexto de festividade e de culminar de um caminho de cooperação entre a equipa remeteu-se para um dos aspetos positivos, criando um ambiente favorável.”(Reflexão aula 46 e 47) Tal como referido anteriormente, o MED revela-se assim uma ferramenta potenciadora do desenvolvimento sociocultural e inter-relacional dos alunos, sendo este um dos meus alvos ao longo desta UD.

“No final do jogo desenrolou-se a entrega de prémios tanto para a classificação geral como para prémios extra com troféus realizados por mim. Houve alguma demora na deslocação dos alunos, porém esta parte da aula constituía o auge de toda a época, visto que o esforço dos alunos iria ser reconhecido e recompensado. Pode-se tirar o verdadeiro valor do MED, ou seja, a inclusão de todos. A entrega de cada prémio foi feita com a ajuda dos professores estagiários, e após isso os alunos faziam um percurso junto dos professores no qual estes os felicitavam. Verificou-se que neste momento os alunos se sentiam orgulhosos do seu trabalho.”
(Reflexão da aula 46 e 47)

Todas estas emoções não teriam sentido se não tivesse escrito e marcado na memória de cada um os momentos inesquecíveis que

vivemos. Quando recordo aquelas fotografias parece que a minha mente viajou até aqueles momentos... *“Para terminar, o Evento Culminante atingiu as expectativas esperadas, proporcionando aos alunos experiências diferentes para além do Futebol. Os comentários dos alunos contribuíram para esta conclusão. Estes mostraram-se com grande entusiasmo. Os alunos foram parte fundamental para o sucesso desta aula.” (Reflexão aula 46 e 47)*

Reflexão final...os efeitos da competição

A presença das componentes afetivas e sociais, com as atividades de ensino organizadas por equipas na qual exige a integração de todos os alunos, são a grande vantagem deste modelo. É certo, que se verifica uma minimização das diferenças interindividuais, potenciando-se a participação ativa e deliberada de todos os alunos nas tarefas de organização e aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009).

Assim, a resposta das alunas a este tipo de modelo instrucional na modalidade lecionada foi sem dúvida, bastante satisfatória, percebendo que a componente competitiva e possibilidade de diferentes papéis se assumiu principalmente como um fator motivador e tornando-as mais comprometidas com as tarefas de ensino do Futebol.

“Verifica-se que o Futebol despoleta sentimentos muito opostos dentro da turma, não sendo, portanto, generalizado o entusiasmo para com a modalidade. Se parte dos alunos, na maioria os do sexo masculino, evidenciam aptidão e muito interesse, certo é que tantos outros, maioritariamente as meninas, revelam pouca motivação aliada a uma fraca disponibilidade motora. Estes factos quase não se fazem sentir com a realização do MED. As alunas estão completamente empenhadas e até posso referir que se entregam mais às funções do que os alunos. Procurei atenuar, tanto quanto possível, este facto, promovendo atividades em que os alunos interajam entre si, independentemente do sexo, no sentido dos mais hábeis auxiliarem aqueles que possuem maiores (...) Nesta

modalidade em que a preferência parece ser intrínseca aos rapazes não se faz sentir nas aulas que até agora lecionei.” (Reflexão da aula 43 e 44)

Como já referi, desde o início do ano letivo verifiquei que existia um aumento de empenhamento dos alunos sempre que o fator competitivo era incluído nas tarefas das aulas. Procurar mantê-lo, então, em todas aulas foi a fator chave para este percurso, concretizando assim uma das características preconizadas por Siendentop no MED. Deste modo, a presença de pontos (de uma avaliação quantitativa) em todas as aulas, incrementou a disposição dos alunos para se envolverem no jogo, assim como em todas as tarefas de registo de pontuação e arbitragem durante todas estas aulas.

Centrada na competição e em todo o sistema de organização e complexidade ao nível da gestão dos espaços, grupos e tarefas a desenvolver, levou-me a sentir uma grande dificuldade na gestão dos conflitos inter-equipas e intra-equipas no exagero levado pelos alunos na competição. As atividades competitivas, essenciais no desporto, podem ser conduzidas de modo a controlar os potenciais efeitos negativos por terem a centração exagerada na vitória poderá introduzir, devendo-se pelo contrário, chamar a atenção para as dimensões éticas e positivas, valorizar o esforço, o trabalho em equipa, ensinar a saber lidar com a vitória e com a derrota, os princípios e regras de fair-play (Rosado & Ferreira, 2009).

“Lutar pela vitória esteve bastante presente nesta aula. Os alunos só pensavam em ganhar, ganhar, nem que fosse preciso passar por cima das decisões dos árbitros. Deste modo foi necessário parar a competição e acalmar os ânimos.” (Reflexão da aula 45)

De acordo com Savater (2000) a competição tem um efeito socializador muito forte, uma vez que apela sempre à presença do “outro”, porquanto ninguém compete só. Para competir, temos necessariamente que nos relacionar ainda que num contexto de disputa, daí que o respeito e o reconhecimento do adversário são transversais à oposição e ao desejo da

vitória. Por tudo isto, a UT permitiu-me verificar que com as características que os alunos evidenciaram, o enfoque colocado pelo MED na competição formal, pontuações e prémios, acabou por fazer sobressair aspetos negativos.

Parece-me assim adequado concluir que este tipo de modelo de ensino se manifestou adequado às características da turma como meio eficaz para melhorar os índices de motivação para a prática e responsabilidade, sem descurar o desenvolvimento das habilidades motoras e os conhecimentos teóricos inerentes às modalidades ensinadas. Por outro lado, esta experiência permitiu-me perceber que a turma quando submetida a competição formal revela um ambiente negativo de disputa, de modo a que a rivalidade competitiva que demonstram evolua e estabelecem relações interpessoais negativas entre todos durante as aulas de EF.

Para finalizar, refiro que esta experiência foi muito construtiva no sentido em que permitiu perceber aspetos relevantes do MED, na minha turma, que me ajudaram a perceber alguma das suas características, assim como na preparação das restantes unidades didáticas. Sendo que a dança foi a UD seguinte, perceber se os alunos mantêm ou melhoram as suas relações interpessoais na aula de EF foi um objetivo.

4.2.3.3 Unidade Didática de Dança

“Por mais longa que seja a caminhada, o mais importante é dar o primeiro passo.” (Vinícius de Moraes).

No início deste relatório abordei esta unidade didática de Dança (UDD) dizendo que era para mim um desafio para mim por se tratar de uma modalidade “menos comum” na escola e simultaneamente constituía uma matéria na qual eu entendia não estar completamente à vontade.

De facto, aquando da realização do PFI já havia apontado essa dificuldade: *“Na primeira reunião, com a Orientadora da Faculdade, a proposta da implementação de uma UDD provocou, logo, naquele momento, um estado um pouco deprimente (...)”*. A única experiência que possuía no ensino da

Dança reportava-se à unidade curricular de didática específica do desporto no primeiro ano do curso de mestrado. Contudo, já possuía, à partida, informações importantes advindas da observação das aulas das colegas do meu núcleo de estágio, nomeadamente da importância de planejar muito bem a aula dando especial atenção à organização dos alunos e aproveitar as potencialidades da música como fator de envolvimento dos alunos nas aulas.

E assim surgiu a primeira aula..

No início da nossa prática tendo em vista a formação inicial surgem-nos dificuldades normais de quem nunca enfrentou o contexto real de ensino, ou seja, na nossa formação académica anterior concedeu-nos conhecimentos e competências que nunca foram postos à prova nas condições de exercícios do ensino.

Ainda durante o primeiro período do ano letivo as condições atmosféricas eram inconstantes, resultando muitas vezes em alterações quer do local de aula quer das dimensões do seu espaço. Inicialmente, senti dificuldades em ajustar-me perante a alteração repentina de contexto, mas rapidamente, me habituei. De forma a ultrapassar esta dificuldade preparava um plano de aula alternativo, atendo à possibilidade de ter de reduzir o espaço da aula.

“Para esta aula, preparei um plano de aula correspondente à avaliação sumativa de basquetebol. Ocorreu entretanto existiu uma troca de professores e tive de ceder o meu espaço. Uma vez que já tinha realizada a avaliação de ginástica de solo e como não tinha mais soluções surgiu a proposta dos colegas estagiários para realizar a avaliação inicial de dança. Foi uma solução brilhante.”

Assim, comecei esta UDD sem planeamento e preparação. E o que senti naqueles momentos anteriores ao início da aula?

“Tive a sensação de estar outra vez no primeiro dia do ano letivo. Pelas minhas interrogações sobre a minha capacidade para a

lecionação da dança, tudo se instalou no meu pensamento, sentindo muitos receios e anseios no início e durante a aula.” (Reflexão aula 30)

O que é certo, é que todos estes sentimentos foram diminuindo no decorrer da aula, e revendo, agora, a reflexão desta primeira aula, até sinto arrepios de alegria de tanta emoção que transpareceu naquela aula.

“Durante a aula, quando a música parava cantavam e dançavam sem pararem. Queria explicar os exercícios e não me deixavam porque continuavam lá no mundo deles de alegria! Nem o apito os calava! Aqueles nem pareciam os meus alunos, queriam continuar a dançar, a dançar, a dançar sem parar. E no momento do exercício do ritmo rapidamente perceberam e realizaram-no sem dificuldade! Percebi, então, que esta modalidade não seria tão difícil quanto perspectivava. É verdade, senti uma motivação e atitude muito diferente das restantes aulas.

A coreografia era bastante simples e de uma maneira geral todos os alunos realizaram sem dificuldade e com uma grande motivação. Por vezes exageraram nos momentos de instrução mas como a aula era nitidamente diferente, permiti que eles sentissem e aproveitassem a aula o mais possível. É verdade eu senti que eles estavam a sentir a música e estavam noutro mundo que ninguém parece perceber!”

A realização desta primeira aula foi, sem dúvida, extremamente importante na medida em que me permitiu sistematizar algumas ideias e definir objetivos a cumprir durante esta unidade didática. Todo este processo de constante ação – reflexão – ação é sem dúvida a construção de práticas de ensino de qualidade.

O divertimento como fator de desenvolvimento das relações interpessoais nas aulas de dança..

Trabalhei muitas horas na organização desta UD e parecia não diminuir. Revendo a reflexão da aula 48, rapidamente se percebe:

“Por tudo o que a envolve, a aula foi esperada com uma certa ansiedade, pelas minhas expectativas em relação ao que poderia encontrar, pelas interrogações que tanto me incomodaram acerca das reações dos alunos. Apesar do grande entusiasmo demonstrado na primeira aula de dança do primeiro período. Questões e questões se envolviam, medos e desafios, será que vão gostar? E se não gostarem? Para além disto, a componente coreografia não seria desenvolvida nesta aula, o que poderia também ser um aspeto negativo visto que era apenas constituído por exercícios – jogos que constitui os restantes conteúdos da UD.”

Desde logo, a minha preocupação centrou-se numa única questão: *“Será que vão gostar?”*. Sempre considerei que a motivação para as aulas de dança fosse o primeiro passo para o sucesso. O envolvimento e divertimento nas aulas sempre foram o pilar do planeamento!

“Por considerar que a lecionação dos conteúdos programáticos deve contemplar, tanto quanto possível, tarefas atrativas que contribuam para o enriquecimento de competências e estimulem o desenvolvimento global dos alunos, achei importante proporcionar aos alunos vivências que lhes facultassem a exercitação e o aprimoramento do seu domínio das habilidades motoras, mas que pudessem, ainda, concorrer para a aquisição e aplicação de conhecimentos acerca da modalidade. O desenvolvimento dos aspetos psicossociais foi, também, aqui visado, procurando-se convergir para o desenvolvimento da criatividade e das relações interpessoais. A memória neste exercício foi sem dúvida fundamental porque tinham de executar sempre os movimentos dos colegas anteriores. Notei algumas dificuldades em alguns alunos, sendo que este aspeto tem de ser melhorado uma vez que o

desenvolvimento de uma coreografia pressupõe que os alunos consigam memorizar todos os passos e executá-los sem dificuldade. Foi com entusiasmo que a turma se envolveu na atividade e esta foi, sem dúvida, o momento mais participativo de todos os alunos.

*Assim, dedicarei mais tempo nos exercícios de grupo uma vez que é nestes exercícios que eles desenvolvem todos os conteúdos da **UD de dança e principalmente melhoram as suas relações interpessoais! Sinto que se empenham mais nas tarefas de grupo do que na execução da coreografia.***” (Reflexão da aula 49 e 50)

O recordar os professores que me incitaram o gosto pela disciplina de EF, despertou a minha consciência e como que num sussurro, vi em gestos, aquilo que não consegui traduzir em palavras: Diversão! Penso que foi aqui que encontrei a chave para o encantamento dos alunos que ocorreu, efetivamente, pelas tarefas propostas, pelas estruturas organizativas utilizadas, pela minha participação nas situações práticas, pelo apelo a sentimentos genuínos, pela multidisciplinaridade das situações de aprendizagem, enfim, por variadíssimas razões sobre as quais me proponho agora discorrer em maior pormenor.

Como já referi, desde o início da lecionação a realização de tarefas que despoletassem o interesse e o entusiasmo dos alunos foi uma constante. Procurei, assim, que os alunos sentissem que os seus gostos e preferências eram considerados e que se envolvessem na partilha de objetivos comuns. Organizei exercícios de improvisação em grupos – com representação, na qual cada grupo ficaria responsável por uma parte de uma música. Estes exercícios tinham como objetivo que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de improvisação, o trabalho em equipa e ainda, valorizarem a relação com os outros.

“Refiro que os alunos surpreenderam-me bastante na forma como se organizaram e aplicaram a execução dos exercícios. Sinto que nas aulas de EF, principalmente de dança, os alunos sentem-se livres e têm manifestado uma grande motivação para as aulas. Foi com entusiasmo que a turma se envolveu na atividade e esta foi, sem dúvida, o momento mais participativo de todos os alunos.” (Reflexão aula 52 e 53 sobre o exercício da improvisação)

O recurso a materiais diversificados e apelativos foi outra das grandes apostas. Recordo, com certo regozijo os momentos que antecederam o início da aula. A preocupação exagerada com as questões da montagem da aparelhagem, refletidas numa preparação atempadíssima do mesmo, foi dando lugar, com o decorrer do tempo, à tranquilidade. Colocava as músicas por ordem de exercícios e em pastas diferentes no MP3! Pedi aos alunos que me entregassem uma lista das músicas que gostavam! Foi a confiança que substituiu o receio, a inexperiência que até então mal me deixava descansar, que fez com que aula após aula me deixasse mais relaxada.

Neste sentido, a minha interação junto dos alunos foi sempre no sentido de os levar a experienciar o êxito, incitando-os a acreditar que seriam capazes.

“Quanto às intervenções, sempre dar feedbacks, focando-me não apenas nas correções a efetuar aos desempenhos, mas também reforçar aquilo que executavam corretamente. O facto de me ter deslocado pelo espaço procurando manter sempre todos os alunos sob vigilância permitiu-me uma observar os alunos e orientá-los quer nos seus desempenhos, quer nos seus comportamentos. Em algumas situações participei ativamente nos exercícios no sentido de os direccionar para a consecução dos objetivos.” (Reflexão aula 54)

Segundo Moraes e Varela (2007), a motivação é observada desde a tenra idade, sob diferentes formas. Estes autores retratam a ideia de que uma habilidade motora específica no desporto pode ser desenvolvida através do

reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas, possibilitando o desejo de aprender a atividade com um determinado empenho. Procurei em que cada aula constituísse, para cada um dos alunos, um novo desafio, decidi aliar o maior envolvimento que a turma vinha evidenciando ao desenvolvimento de uma coreografia. Propus aos alunos a realização de uma tarefa que, contando também como elemento de avaliação, teve como objetivo primordial, envolve-los no seu processo de aprendizagem. Demonstraram criatividade quando os organizei e pedi-lhes que realizassem, em grupos, uma sequência de 16 tempos para juntarem à coreografia base.

“Para além disto, é notório que os alunos estão cada vez mais autónomos nas tarefas de aula. Isto foi bastante óbvio na elaboração dos 16 tempos para juntar a coreografia.” (Reflexão aula 52 e 53)

Refletiram-se sem dúvida dificuldades no controlo dos colegas. Levou-os a contactarem com algumas das dificuldades que eles próprios me tinham colocado, a discutir ideias, opiniões e contactar com uma experiência nova. De uma forma geral a relacionarem-se!

Senti muita satisfação em lecionar aulas de dança na turma 9ºD! O seu empenho, a sua motivação para as aulas, que gradualmente consegui despoletar, fomentaram todo o meu investimento a este nível. Permito-me recordar algumas passagens, que registei, na reflexão da aula 60 e 61: *“Como professora esta foi uma das aulas que mais gostei de lecionar, tanto pelo dinamismo que lhe consegui impor, como pela motivação que os alunos mantiveram, mesmo sendo de carater avaliativo.”*

Para culminar a última aula desta UD decidi realizar uma atividade que fosse do agrado dos alunos e que fortalecesse uma maior aproximação entre eles e professora. Desta forma, realizei um exercício de improvisação, ao qual os alunos demonstraram sempre grande interesse em realizá-lo. Com estas aulas realizadas, pude, realmente, envolver-me mais com cada um dos meus alunos, pude perceber quais as suas necessidades, as preferências e consegui que estes momentos fossem, verdadeiramente, de DIVERTIMENTO/APRENDIZAGEM.

4.2.4 As relações interpessoais durante uma Unidade Didática de Dança

4.2.4.1 Resumo

O presente estudo pretende analisar os relacionamentos interpessoais dos alunos durante uma unidade didática de dança. Procedeu-se, também, à análise das expectativas e atitudes em relação à prática da Dança na disciplina de EF.

Aplicamos uma unidade didática de dança, a alunos do 9º ano de escolaridade que visa promover o desenvolvimento dos principais conteúdos da dança criativa os quais abarcam quer as habilidades motoras e criatividade dos alunos quer a promoção da autonomia dos alunos.

Desta forma foi realizado um estudo quantitativo numa turma constituída por 24 alunos (15 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos.

A recolha dos dados foi realizada por inquérito, aplicado no início e final da unidade didática de dança, e o tratamento estatístico dos dados foi realizado através da análise descritiva e à estatística inferencial, com a utilização do Teste Wilcoxon para comparar os dois momentos de aplicação dos questionários.

Verificou-se perante os resultados obtidos, que através da concretização da coreografia final, as relações interpessoais dentro da turma melhoraram durante a Unidade Didática de Dança.

Palavras-chave: Educação Física, Dança, Expectativas, Relações Interpessoais.

4.2.4.2 Introdução

O ensino da dança na escola não deverá fixar-se na formação de bailarinos, mas relacioná-lo com a vida das crianças e adolescentes, ajudá-los a tomarem consciência e reafirmarem sua própria potencialidade, facilitarem o seu relacionamento, aumentarem a sua capacidade de resposta e sua habilidade para se comunicarem (Vargas, 2007). Desta forma, estando

conscientes de toda a riqueza e possibilidades do ser humano, no que se refere ao movimento e à expressão, não podemos pensar o ensino da dança como uma simples repetição de passos e gestos, mas como uma atividade capaz de estimular e desenvolver outros domínios, que não podem ser esquecidos pelo professor. A compreensão das necessidades dos alunos torna-se, então, fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a Dança deve ser vista como uma proposta educativa, a ser ensinada com criatividade, expressão e comunicação realizando relações com o quotidiano dos nossos alunos, tendo para eles sentido e significado (Nascimento, 2011).

Segundo Vargas (2007) a escola poderá criar um ambiente de relações amigáveis que ofereça a participação, colaboração e integração de todos os participantes. Neste sentido é necessário compreender que a EF reafirma o seu papel na formação das crianças como um todo, dispondo de um espaço muito rico para discussões e reflexões dos conflitos entre valores que existem na Escola (Correia, 2008). A problemática dos conflitos existentes no decorrer das aulas leva-nos a uma questão pertinente e que levanta algumas questões que se querem devidamente resolvidas. De acordo com Correia (2008) percebe-se que existe a necessidade da procura de soluções quando os alunos são envolvidos em situações de conflito provocados pelo contacto físico, pela competição/cooperação presente nos jogos, pelo confronto com a vitória/derrota e pelo contacto entre os mais aptos e os menos aptos para atividade física. Para Giffoni (1964) (cit. por Vargas, 2007, p.73), ao resolver os problemas da melhor forma possível, faz com que aumente os laços entre os colegas (alunos), o que faz com que exista uma procura conjunta do grupo para alcançar o êxito. No presente estudo, e após a perceção de conflitos ocorridos durante a aplicação de uma Unidade Didática de Futebol, com a utilização do Modelo de Educação Desportiva, tentamos perceber até que ponto a aplicação de uma outra metodologia, uma outra modalidade e o simples facto da estudante estagiária estar mais atenta a todas estas questões modifica as relações interpessoais dos alunos após uma Unidade Didática de

Dança (UDD). A importância do professor neste processo de formação é de elevada importância, uma vez que deverá, conscientemente, assumir e representar o papel de orientador no desenvolvimento de atitudes, servindo como um modelo e como referência de diálogo (Guimarães, Pellini, Araújo e Mazzini, 2001). Estamos certos que o profissional de EF tem na dança mais uma opção para a otimização da formação dos alunos. Como refere Vargas (2007), a prática da dança desenvolve a responsabilidade que se, traduz no desejo de executar da melhor maneira possível os movimentos o que se traduz num indispensável auxílio mútuo de trabalho do grupo.

Como refere Santos (1997), a dança é uma atividade que dá prazer a todo o ser humano que a pratica e uma forma de libertação de tensões, energias e emoções. O indivíduo adquire o seu equilíbrio psicofísico e, conseqüentemente, adapta-se e integra-se no meio que o envolve (Santos,1997). Com este estudo pretendemos responder a algumas questões que nos despertaram interesse no processo de ensino-aprendizagem e que revelaram, na prática da dança, favorecer as relações interpessoais da turma.

O objetivo geral do presente estudo consiste em averiguar a influência nas relações interpessoais, da aplicação de uma UDD, nas aulas curriculares de EF do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos metodológicos organizamos este artigo de modo a tentar (1) perceber as preferências dos alunos em relação às aulas de dança; (2) perceber as expectativas dos alunos para as aulas de dança; (3) perceber se a influência de uma UDD nas relações interpessoais dos alunos.

Importa ainda fazer uma breve exposição da estrutura no nosso estudo: Introdução; métodos (amostra, metodologia e procedimentos estatísticos), apresentação e discussão dos resultados, conclusões e referências bibliográficas.

4.2.4.3 Métodos

Uma vez conhecido o problema de partida, há que preceder à recolha de informação selecionando, o método que mais se ajuste ao estudo a desenvolver. Neste capítulo são dadas a conhecer as diferentes fases de investigação desenvolvidas, características da amostra, metodologia e análise estatística

4.2.4.3.1 Amostra

Para a realização deste estudo foi utilizada uma amostra constituída por 24 indivíduos de ambos os sexos, dos quais 15 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos.

Os indivíduos pertencem a uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade), da ESÁS.

Dos 24 alunos, apenas 4 referiram ter praticado uma modalidade de dança nas aulas de EF sendo esta o Hip Hop.

Relativamente à variável independente *prática da dança fora da escola* (quadro nº1) verificamos que maioria dos alunos nunca praticou dança fora da escola. Sendo esta correspondência de 37,5% para alunos que já praticaram dança e 62,5% os alunos que nunca praticaram Dança fora da escola. As modalidades de Dança praticada referidas pelos alunos foram: danças de salão(2), Hip Hop(5) e ballet(2).

Quadro 1 - Apresentação da amostra em função da *prática da dança fora da escola*

Prática de dança fora da escola	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Sim	9	37.5
Não	15	62.5
Total	24	100

Todos os indivíduos participaram em todas as aulas de EF correspondentes ao período de aplicação da UDD, com a duração de 12 aulas

de 45 minutos, sendo que uma aula de 90 minutos corresponde a 2 aulas de 45 minutos.

4.2.4.3.2 Metodologia

A pesquisa deste estudo foi baseada na aplicação de uma UDD pelos 4 professores estagiários da ESÁS. O principal motivo que nos levou a optar por aplicar o estudo em todas as turmas, foi o facto de nos encontrarmos em contexto de EP e, como tal, toda a informação para o desenvolvimento desta área é fundamental. Desta forma, foi utilizada a unidade didática (anexo 1) apresentada em “Dança na Educação - Física Princípios metodológicos” (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011), e ajustada à realidade das diferentes turmas dos diferentes estudantes estagiários.

Dado que o objetivo geral do estudo seria analisar uma UDD nas aulas curriculares de EF, definiu-se, inicialmente, utilizar filmagens e observações de todas as aulas, bem como um questionário sobre a importância e expectativas da dança nas aulas de EF na perspetiva dos alunos. Desta forma todos os alunos foram informados da participação no estudo, tendo sido autorizados previamente pelos respetivos encarregados de educação. Os questionários foram aplicados na primeira e na última aula da unidade didática. As observações e recolha de dados foram realizadas recorrendo ao Sistema de Observação do Comportamento do Professor (S.O.P.) (Sarmiento, 2004), e ao Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (OBEL-Ulg) (Piéron, 1988). Contudo, para o desenvolvimento deste estudo não utilizei a análise estatística das observações, apenas foram utilizadas para observar a minha atuação e refletir durante a aplicação da UDD.

Optamos por construir um questionário com questões relacionadas com as preferências dos alunos acerca da dança e suas expectativas, para ser aplicado no primeiro e segundo momento de recolha de dados (antes e após a aplicação da UDD), com o objetivo de perceber se ocorreram alterações em algumas opiniões e atitudes. Estes dados são um complemento às informações adquiridas para o objetivo específico do estudo. Este questionário está

elaborado com 12 grupos de questões sendo, elas relacionadas com a disciplina de EF, com a modalidade de dança, com as suas expectativas em relação às aulas e, ainda, com os hábitos de dança fora das aulas de EF.

Durante a aplicação da Unidade Didática de Futebol (UDF) organizamos um questionário baseado na versão portuguesa do Quality of Relationships Inventory (QRI) (Pierce, Sarason & Sarason, 1991), denominada por Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais (IQRI). Este questionário tem como objetivo avaliar a percepção do suporte, do conflito e da profundidade sentida pelo indivíduo num relacionamento específico, por exemplo em relação a um amigo (Pinheiro & Neves, 2009). Porém foi adaptado com o intuito de responderem em relação a todos os indivíduos da turma e no contexto específico das aulas de EF. Assim, foi pedido no primeiro e segundo momento de recolha de dados (antes e após a aplicação da UDD) que respondessem às questões tendo em conta as aulas de EF que os indivíduos foram sujeitos (no primeiro momento a UDF e o segundo momento a UDD). Este questionário foi composto por 25 itens, cujas respostas são seleccionadas numa escala de tipo Lickert com quatro níveis: (1) Nunca ou nada, (2) Poucas vezes ou pouco, (3) Bastantes vezes ou bastante, (4) Sempre ou muito. As 25 questões realizadas nos dois momentos de observação foram as seguintes: (1) Até que ponto pode aconselhar-se com a maioria da turma sobre diversos problemas existentes nas aulas de EF?; (2) Com que frequência se esforça para evitar conflitos com a maioria da turma nas aulas de EF?; (3) Até que ponto pode contar com a maioria da turma para o/a ajudar quando tem um problema nas aulas de EF?; (4) Até que ponto é que a maioria da turma o/a consegue pôr chateado/a nas aulas de EF?; (5) Até que ponto pode contar com maioria da turma para lhe dar uma opinião honesta, mesmo que não queira ouvir essa opinião?; (6) O quanto é que a maioria da turma o/a consegue fazer sentir culpado/a nas aulas de EF.; (7) . Até que ponto tem de “ceder” nesta relação nas aulas de EF?; (8) No caso de estar com muita raiva de alguém, até que ponto pode contar com a maioria da turma para o/a ajudar?; (9) Até que ponto é que a maioria da turma deseja que você mude nas aulas de EF?; (10) Quão positivo é o papel da maioria da

turma nas aulas de EF?; (11) Nas aulas de EF, até que ponto este relacionamento é importante?; (12) Quão próximo será o relacionamento com a maioria da turma daqui a 10 anos?; (13) Até que ponto sentiria a falta da maioria da turma se os dois não se pudessem ver ou falar durante 1 mês?; (14) Quão crítica é a maioria da turma em relação a si?; (15) Se quisesse fazer algo diferente nas aulas de EF, quão convicto/a está de que a maioria da turma estaria disposta a fazer consigo?; (16) Até que ponto se sente responsável pelo bem-estar da maioria da turma nas aulas de EF?; (17) O quanto é que depende da maioria da turma nas aulas de EF?; (18) Até que ponto pode contar com a maioria da turma para o/a ouvir quando você está bastante zangado/a com outra pessoa?; (19) O quanto é que deseja que a maioria da turma mude nas aulas de EF?; (20) Até que ponto a maioria da turma o/a consegue pôr zangado/a nas aulas de EF?; (21) Até que ponto discute com a maioria da turma nas aulas de EF?; (22) Até que ponto pode verdadeiramente contar com a maioria da turma para o/a distrair das suas preocupações quando está sob stress?; (23) Com que frequência a maioria da turma o/a faz sentir zangado/a nas aulas de EF?; (24) Com que frequência a maioria da turma tenta controlar ou influenciar o teu comportamento nas aulas de EF?; (25) Nesta relação, até que ponto você dá mais do que recebe nas aulas de EF?

4.2.4.3.3 Análise Estatística

Com a recolha dos dados através dos questionários referidos anteriormente, procedeu-se à análise estatística dos mesmos. Foram organizadas duas bases de dados no programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 18.0.

Tendo em vista o tratamento dos dados foi utilizado a estatística descritiva para ambos os questionários para apresentação dos valores da média, desvio de padrão, máximo e mínimo. Foi, ainda, realizada uma análise dos valores percentuais em algumas variáveis do estudo.

Na estatística inferencial, recorreu-se à estatística não paramétrica, já que se verificou a ausência de normalidade. Para além disto, a amostra tem um

número reduzido de indivíduos ($n < 30$). Desta forma, recorreu-se ao Teste Wilcoxon para comparar o primeiro com o segundo momento de observação no que concerne às categorias dos dois questionários. Durante o estudo o nível de significância adotado foi de $p < 0.05$.

4.2.4.4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Dado que a aplicação dos questionários sobre as preferências dos alunos acerca da dança e suas expectativas foi aplicado em dois momentos distintos (antes e depois da UDD), optamos por, neste ponto, apresentar e analisar os resultados de algumas questões que achamos pertinentes, uma vez que têm como objetivo complementar os dados fornecidos pelo Inquérito sobre as relações interpessoais dos alunos.

Assim para analisar as preferências dos alunos acerca da modalidade da dança, são apresentadas as respostas às perguntas: “Qual a tua preferência relativamente às aulas de dança?” realizada no inquérito inicial e no inquérito final (quadro nº2).

Quadro 2 - Tabela de Distribuição da preferência dos alunos em relação às aulas de Dança no primeiro e segundo momentos de observação e de acordo com o género dos alunos.

1º Momento de Aplicação						
	Totalidade da amostra		Género feminino		Género Masculino	
	N	%	n	%	n	%
Preferia não ter porque não gosto de dançar	5	20.83	0	0	5	55.56
Preferia não ter porque acho que não vou conseguir	0	0	0	0	0	0
Quero ter porque gosto de dançar	6	25	5	33.33	1	11.11
Quero ter porque acho que vai ser fácil para mim	0	0	0	0	0	0
Quero ter porque vai ser um desafio diferente	13	54.17	10	66.67	3	33.33
Total	24	100	15	100	9	100
2º Momento de Aplicação						
	Totalidade da amostra		Género feminino		Género Masculino	
	N	%	n	%	n	%
Preferia não ter porque não gosto de dançar	4	16.67	0	0	4	44.44

Preferia não ter porque acho que não vou conseguir	0	0	0	0	0	0
Quero ter porque gosto de dançar	12	50	10	66.67	2	22.22
Quero ter porque acho que vai ser fácil para mim	0	0	0	0	0	0
Quero ter porque vai ser um desafio diferente	8	33.33	5	33.33	3	33.33
Total	24	100	15	100	9	100

Através da análise do quadro nº 2, verificamos que, relativamente à totalidade da amostra e no primeiro momento de aplicação do inquérito, 20.83% dos alunos preferiam não ter Dança, e apenas 16.67% mantiveram essa opinião no 2º momentos de aplicação do inquérito. Em contrapartida, no segundo momento os alunos que *querem ter porque gostam de dançar* apresentam um aumento de cerca de 25% (de 25% para 50%). Consideramos este aumento substancialmente relevante (para o dobro) relativamente ao número de alunos que passaram a gostar de dançar. Correia (2008), num estudo realizado com adolescentes dos 13 aos 14 anos, após a aplicação de uma UDD o número de alunos que afirmavam que costumavam dançar e gostam de dançar foi superior, comparativamente com um primeiro momento semelhante ao do nosso estudo. A fim de fortalecer esta ideia, a mesma autora investigou a diferenciação dos resultados por género, e verificou, através de questionários, que no final de uma UDD todos os alunos do género feminino gostavam de dançar e que existiu um aumento do número de alunos do género masculino que passaram também a gostar de dançar. Os resultados da presente pesquisa indicam que no final da UDD os alunos do género feminino apresentam um aumento de cerca de 33,34 % e os do género masculino de cerca de 11,11% na categoria *querem ter porque gostam de dança*. Também no estudo de Medina et al. (2008) num estudo realizado a 59 alunos evidenciou o papel da escola durante o processo de formação dos jovens na construção de uma capital cultural em dança. E assinala que o sistema de ensino é importante para adquirir o gosto pela atividade. Assim, no presente estudo, parece que alguns dos alunos, de ambos os géneros, modificaram a sua opinião relativamente ao gosto pela dança (no final da UDD), revelando-se mais positivos relativamente à aceitação da modalidade.

Tendo em conta o propósito do estudo procedeu-se, ainda, à análise da questão número 11 do questionário sobre as preferências dos alunos acerca da dança e suas expectativas com o intuito de perceber se existiam diferenças relativamente à comparação do primeiro momento de observação (1ºMom.) com o segundo momento (2ºMom.) nas variáveis em estudo. Desta forma, no quadro nº3 podemos observar as respostas dos alunos em relação às suas expectativas em relação às aulas da dança, estas demonstram estar em consonância com a seguinte escala: (1) Sem importância para mim, (2) Importante para mim, (3) Muito importante para mim.

Quadro 3 - Respostas sobre as expectativas dos alunos em relação à prática da dança nos primeiro e segundo momentos de observação

Resposta dos alunos	1ºMom.			2ºMom.			p
	Média (sd)	Min.	Máx.	Média (sd)	Min.	Máx.	
1.Melhorar a minha coordenação	2.25(0.79)	1	3	2.33(0.76)	1	3	0.88
2.Melhorar a minha condição Física	2.25(0.73)	1	3	2.50(0.66)	1	3	0.17
3.Divertir-me	2.58(0.65)	1	3	2.67(0.64)	1	3	0.63
4.Trabalhar em grupo	2.42(0.65)	1	3	2.63(0.49)	2	3	0.23
5.Ouvir música enquanto pratico atividade física	2.58(0.65)	1	3	2.83(0.38)	2	3	0.13
6.Dar o meu melhor	2.42(0.83)	1	3	2.38(0.77)	1	3	0.85
7.Aprender uma modalidade nova	2.33(0.76)	1	3	2.25(0.79)	1	3	0.56
8.Conseguir fazer facilmente as atividades propostas	2.17(0.76)	1	3	2.00(0.72)	1	3	0.38
9.Relaxar	2.46(0.72)	1	3	2.42(0.83)	1	3	0.76
10.Conhecer melhor o meu corpo	2.29(0.75)	1	3	2.25(0.79)	1	3	0.79
11.Aprender a dançar	2.5(0.78)	1	3	2.38(0.82)	1	3	0.38
Escala: 1 - Sem importância; 2 - Importante; 3 - Muito importante							

Após a aplicação do Teste Wilcoxon no sentido de procurar diferenças nas diversas variáveis do 1º para o 2º momentos de observação, verificamos que não existiam diferenças em qualquer uma das variáveis em estudo relativamente aos 2 momentos de observação relativamente às “Expetativas para a prática da dança”. No entanto consideramos que as categorias apresentadas entre o 1º e 2º momento de observação nas categorias 3 (*Divertir-me*), 4 (*Trabalhar em grupo*) e 5 (*Ouvir música enquanto pratico atividade física*) são de substancial relevância.

Percebe-se, portanto, que a partir destas conceções, a Dança quando ensinada de forma alegre e prazerosa, o aluno aprende a expressar-se, a criar e integrar-se com o meio, proporcionando-lhe um amplo desenvolvimento como ser humano, integral, complexo e total (Londrina, 2011)

Segundo Moraes e Varela (2007) a motivação é observada desde a tenra idade, sob diferentes formas. Estes autores retratam a ideia de que uma habilidade motora específica no desporto pode ser desenvolvido através do reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas, possibilitando o desejo de aprender a atividade com um determinado empenho.

Uma das preocupações metodológicas da aplicação desta UDD é poder conjugar um clima positivo, divertido com a promoção da criatividade e autonomia dos alunos, e que se verificou na escolha dos alunos pela categoria *divertir-me muito importante* durante as aulas de dança. A UDD preocupa-se em proporcionar a exploração das capacidades expressivas gestuais tentando ter também um carácter lúdico, atrativo e motivador para os alunos (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011). Assim, os alunos preferem atividades nas aulas de EF em que o divertimento esteja integrado. Harris e Penny (2000) (cit. por Correia, 2008, p. 142) observaram que alguns alunos preferem ou colocam em destaque a sociabilidade e o prazer, em detrimento da competição nas atividades desportivas. Além disso, referem que a diversão e o prazer são os maiores motivos para a juventude participar no desporto existindo uma clara relação entre o prazer nas atividades das aulas de EF e a frequência da

participação fora das aulas (Harris e Perry, 2000). Consideramos que esta categoria pode ser expressada entre outros fatores pelas diversas estruturas organizativas utilizadas pelo professor, pela participação do professor nas situações práticas, pelo apelo a sentimento autênticos, pelo trabalho em grupo. Procedendo, em seguida, à análise da categoria *trabalhar em grupo* observamos que existiu um aumento que apesar de não significativo achamos relevante considerar já que no final da UDD os alunos consideram esta categoria *muito importante*. De acordo com Santos (1997), a dança educativa desenvolve alguns objetivos fundamentais, como os sociais, que são alcançados através de formas de relacionamentos, ou seja, através da dança a criança aprende a conhecer-se a si própria, aprende a conhecer os outros e a trabalhar em conjunto e em cooperação. Portanto, o trabalho em grupo parece ser, tal como nas perspetivas dos alunos do presente estudo, uma componente importante que a dança proporciona. Este trabalho de grupo é desenvolvido através do conteúdo Coreografia contemplada na UDD, na qual requeria a preocupação de ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011). Desta forma consideramos, desde já, que este trabalho em grupo foi um fator para o desenvolvimento das relações interpessoais. Outro fator importante na promoção das relações interpessoais são as funções da música na vida quotidiana que segundo Ilari (2006) estão claramente relacionadas. Ao analisar, novamente o quadro nº 2, verificamos que na categoria *Ouvir música enquanto pratico atividade física* a opinião dos alunos mantêm-se do início para o final da UDD, considerando este fator muito importante nas aulas de dança. No estudo realizado por Ilari (2006), em que investiga se existem ou não funções específicas da música nas relações interpessoais, através de relatos dos participantes (60 jovens e adultos, de idade entre 12 e 43 anos), concluíram que a música é facilitadora de atividades que promovem a aproximação de indivíduos. Tal como refere Crozier (1997) (cit. por Ilari, 2006, p.197) a música constitui a base da dança, que é um elemento facilitador de encontros interpessoais. Chegamos à conclusão, desde já, que a música poderá ter sido um fator de desenvolvimento das relações

interpessoais dos alunos ao longo da UDD, uma vez que estes responderam a esta componente como *muito importante* para as aulas.

No sentido de perceber se na perspetiva dos alunos, houveram alterações nas relações interpessoais com os colegas após a aplicação da UDD, e optamos por, neste ponto, realizar uma apresentação das categorias do questionário aplicado que revelaram diferenças significativas.

Quadro 4 - Respostas sobre as relações interpessoais dos alunos no primeiro e segundo momentos de observação

Variável	1ºMom.			2ºMom.			P
	Média (sd)	Min.	Máx.	Média (sd)	Min.	Máx.	
Questão 2	3.13 (0.95)	1	4	3.67(0.48)	2	4	0.02
Questão 4	3.04 (0.86)	1	4	2.17(1.01)	1	4	0.01
Questão 5	3.17 (0.70)	2	4	2.79(0.59)	2	4	0.02
Questão 10	3.08 (0.58)	2	4	3.58(0.58)	3	4	0.01
Questão 15	2.5 (0.72)	1	4	3.17(0.96)	1	4	0.01
Questão 16	2.54 (0.88)	1	4	3.13(0.85)	1	4	0.02
Questão 17	2.42(1.02)	1	4	3.00(0.78)	1	4	0.01
Questão 19	3.08(0.83)	2	4	2.75(0.74)	1	4	0.05
Questão 20	2.67 (0.92)	1	4	2.13(0.83)	1	4	0.04
Questão 23	2.21 (0.78)	1	4	1.88(0.80)	1	4	0.05

Através da análise do quadro nº4 verificamos que existem diferenças significativas em 10 das 25 questões apresentadas no questionário. Com o intuito de realizarmos um abrangente enquadramento dos resultados optamos por agrupar algumas questões e realizar a nossa discussão em função da relação entre elas.

A questão 2 *Com que frequência se esforça para evitar conflitos com a maioria da turma nas aulas de EF*, apresenta diferenças significativas do primeiro para o segundo momento de observação. No final da UDD os alunos consideraram que se esforçaram *sempre* para evitar conflitos durante as aulas de dança. Também Correia (2008) refere que os conflitos existentes nas aulas de EF acabam por ser resolvidos e contribuem para a melhoria das relações interpessoais e união da turma durante uma UDD. A dança em EF poderá

promover o desenvolvimento da capacidade dos alunos se sentirem responsáveis por evitar conflitos na turma.

Quando analisamos as questões 4 (*Até que ponto é que a maioria da turma o/a consegue pôr chateado/a nas aulas de EF*), 19 (*O quanto é que deseja que a maioria da turma mude nas aulas de EF*), 20 (*Até que ponto a maioria da turma o/a consegue pôr zangado/a nas aulas de EF, esta é igual à 4 não é?*) e 23 (*Com que frequência a maioria da turma o/a faz sentir zangado/a nas aulas de EF*) observamos uma diminuição de situações de conflito entre os alunos durante as aulas de dança. Isto poderá ser explicado pela mudança de metodologia em relação à modalidade coletiva que antecedeu a abordagem à dança e pelo facto da estudante estagiária estar mais atenta às relações interpessoais dos alunos durante estas aulas, ao contrário do que aconteceu nas aulas da unidade didática de futebol. Segundo Correia (2008) existem mais situações de conflitos provocados pelo contacto físico, pela competição/cooperação presente nos jogos, pelo confronto com a vitória/derrota e pelo contacto entre os mais aptos e os menos aptos para atividade física. Deste modo, é notória a importância do professor neste processo de formação que deverá, assumir e representar conscientemente o papel de orientador no desenvolvimento de atitudes, servindo como um modelo e como referência de diálogo (Guimarães, Pellini, Araújo, Mazzini, 2001). Durante a UDD pretendíamos um total envolvimento que teria de ser partilhado entre aluno e professor. Desta forma cabe ao professor contagiar o ambiente onde se processa a aula, que é exigente mas que pode proporcionar aos alunos novas experiências na aula de EF, mais difíceis de atingir numa outra modalidade (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011). O ambiente de aula poderá proporcionar, através, do envolvimento do professor, o desenvolvimento das relações interpessoais com uma participação mais positiva dos comportamentos na perspetiva dos alunos.

Após a análise das questões 5 (*Até que ponto pode contar com a maioria da turma para lhe dar uma opinião honesta, mesmo que não queira ouvir essa opinião*), 10 (*Quão positivo é o papel da maioria da turma nas aulas*

de EF), 17 (*O quanto é que depende da maioria da turma nas aulas de EF*), e 15 (*Se quisesse fazer algo diferente nas aulas de EF, quão convicto/a está que a maioria da turma estaria disposta a fazer consigo*), percebemos que os alunos consideraram que durante as aulas de dança o papel desempenhado pelos seus colegas foi positivo. Isto explica-se pelo facto de na UDD estar presente o conteúdo Relação que pretende que o alunos saibam estabelecer e criem sistemas de conexões (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011). Observamos que os alunos, no final da UDD, consideram-se mais próximos e dependentes da turma para conseguirem ultrapassar os desafios. Num estudo realizado por Garcia, Maciel e Krebs (1998), com o objetivo de investigar o comportamento social (ênfase nas relações interpessoais) das meninas adolescentes participantes das aulas de dança, concluíram que o desenvolvimento social de todas as alunas revelou-se positivo, fortificando as relações professora/aluna e colegas/colegas. A turma revelou-se um grupo durante as aulas de dança, e isto, poderá compreender-se através da componente Coreografia contemplada na UDD, na qual existe a preocupação, com este conteúdo, de ir encontro aos interesses e motivações dos alunos (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011). Assim, durante a UDD foi promovida a criação de movimentos, produzidos pelo trabalho de grupos e que integrariam posteriormente na coreografia final, executada por toda a turma. Deste modo, consideramos que os alunos se sentiram mais dependentes do grupo “turma” para obterem sucesso. No final da UDD, os alunos estão mais convictos da colaboração dos colegas e iniciativas individuais do que no início da UDD. Esta situação poderá ser o resultado da promoção do conteúdo criatividade na UDD, que pretende concretizar a tomada de decisões e ainda que o aluno crie movimentos espontâneos, com formas e posturas corporais (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011). Por fim, consideramos, ainda, que a base desta UDD foi a promoção da dança através da capacidade criativa dos alunos, que levou os alunos a sentirem-se mais apoiados pela turma para alcançar os seus objetivos no final da UDD.

4.2.4.5 Conclusões

Com este estudo podemos concluir que os alunos modificam a sua opinião relativamente ao gosto pela dança, no final da UDD, revelando-se mais positivos relativamente à aceitação da modalidade. De acordo com o Género, as alunas têm melhores expectativas face à dança do que os alunos, embora se tenha verificado um aumento nas preferências dos alunos relativamente a esta modalidade no final da UDD.

Concluímos também que os alunos preferem atividades nas aulas de EF em que o divertimento esteja integrado. O facto da UDD aplicada preocupar-se em proporcionar a exploração das capacidades expressivas gestuais tentando ter também um carácter lúdico, atrativo e motivador para os alunos (Ávila-Carvalho & Lebre, 2011) foi de elevada importância na promoção da própria modalidade. De acordo com as expectativas dos alunos o trabalho em grupo (como turma) parece ser, também uma componente importante que as aulas de dança promovem. A música também contribuiu positivamente para o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos durante este período, em que decorreu as aulas de dança.

Os resultados finais obtidos, através desta modalidade na Educação Física caracterizaram e promoveram o desenvolvimento da capacidade dos alunos se sentirem mais responsáveis com o objetivo de evitar conflitos na turma. Foi possível também verificar que o ambiente de aula poderá proporcionar, através, do envolvimento do professor, o desenvolvimento das relações interpessoais com uma participação mais positiva dos comportamentos na perspetiva dos alunos. Podemos também concluir que os alunos, no final da UDD, consideram-se mais próximos e dependentes da turma para conseguirem ultrapassar os desafios. Como se pode verificar, a UDD promoveu a criação de movimentos, produzidos pelo trabalho de grupos e que integrariam posteriormente numa coreografia final, executada por toda a turma. Os alunos sentiram-se mais dependentes do grupo “turma” para obterem sucesso. A base desenvolvida pela UDD foi a promoção da capacidade criativa dos alunos, permitindo-lhes criarem o gosto pela

descoberta dos próprios sentimentos e emoções e desenvolverem atitudes de compreensão, visto que a maior parte dos alunos se sentiram mais apoiados pela turma para alcançar os seus objetivos no final da UDD. Com este estudo, verificamos que através da concretização da coreografia final, as relações interpessoais dentro da turma melhoraram durante a UDD.

4.2.4.5 Consideração Final

Não se pode usar o pretexto de não se saber dançar para abordar esta modalidade na escola. Precisamos de mudar a nossa atitude perante alguma resistência e insegurança por parte dos professores. Seria interessante a realização de um estudo com uma amostra mais significativa e que avalie diferentes contextos, explorando aspetos ligados às relações estabelecidas entre o professor e aluno, debruçando-se na formação inicial e contínua dos professores, no sentido de perceber se a dança está fortemente ligada a estas relações.

4.2.4.6 Referências Bibliográficas

Ávila-Carvalho, L., & Lebre, E. (2011). Dança na Escola. Princípios metodológicos *Livro de resumos do Seminário Internacional Descobrir a dança/ Descobrir através da dança*. FMH. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Correia, V. (2008). *A dança na Educação Física – Contributo para a Educação na vertente da Educação Sexual. Estudo realizado no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: V. Correia. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. In D. J. Hargreaver & A. C. North (EDs.). *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press, 67-83.

Garcia, A., Maciel, A., & Krebs, R. (1998). Dança – participação: um estudo a partir do paradigma individuo – ambiente. In A. Marques, A. Prista, A. Júnior (Eds), *Educação Física: Contexto e Inovação (Vol.2)*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Actas do V

Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, Porto, 1998, pp. 525-534.

Guimarães, A., Pellini, F., Araújo, J., & Mazzini, J. (2001). *Educação Física Escolar: Atitudes e Valores*. Motriz, 1 (7), 17-22.

Ilari, B. (2006). *Música, Comportamento Social e Relações Interpessoais*. Maringá: Psicologia em Estudo, 11(1), 191-198

Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, N.01

Medina, J. et al. (2008). *As representações da Dança: uma análise sociológica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Movimento, 14 (2), pp.99-113.

Nascimento, K. (2011). *A dança no contexto da Educação Física Escolar*. Londrina: Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina.

Pierce, G. R., Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 1028-1039.

Pinheiro, M. & Neves, C. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. Exedra: Revista Científica, (2), 9-32.

Vargas, L. (2007). *Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Editora Mediação

4.2.5 Avaliação – Um desafio

Conjuntamente com as tarefas de planificação e realização, a avaliação é, também, parte integrante da atividade do professor. Estas tarefas estão diretamente relacionadas, e esta ligação percebe-se pelo facto de ser pela avaliação, o controlo e análise do ensino e rendimento dos alunos, que o professor analisa a planificação e realização do próprio ensino. Encarada como tarefa central do professor e inevitável, confesso que de todas, esta foi a minha dificuldade.

Na escola onde realizei o meu EP a avaliação final em EF dividia-se em 3 parâmetros: Saber – Fazer (60%); Saber – Ser (30%) e Saber (10%).

Apesar de a ter encarado desde o início do ano letivo, com a realização das avaliações diagnósticas, como um meio para situar os conhecimentos dos meus alunos e, assim, poder ajustar todo o processo às suas capacidades, rapidamente percebi que, ela, não seria uma tarefa fácil no final de cada período. Classificar os alunos, quantifica-los de 1 a 5, e agora? Na fase inicial, todas as avaliações constituíram momentos de grande ansiedade, pois tinha uma grande vontade de preencher todos os critérios para todos os alunos de uma forma coerente. Sendo assim, todos estes momentos se tornavam bastante complexos principalmente pelo destreino da observação. Considero, então, como aspeto fundamental para avaliar a observação. Segundo Alarcão & Tavares (1987) entende-se por observação o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino – aprendizagem com a finalidade de, posteriormente, proceder a uma análise do processo de acordo com as variáveis em foco.

*“Se existem alunos que realizam os batimentos de forma tecnicamente incorreta, a turma no seu geral, julgo ter uma prestação satisfatória, sendo que a média da turma se coloca no nível elementar. **Os gestos técnicos são, no entanto, um aspeto no qual dedicarei alguma atenção no planeamento e execução das aulas, de forma a melhorar a prestação dos alunos neste ponto, uma vez existam alunos com muita dificuldade. É de salientar que os alunos não sabem diferenciar o serviço curto e***

longo, um ponto que terá de ser exercitado para perceberem a sequência de batimentos no Badminton.” (Reflexão da Avaliação Diagnóstica de Badminton)

Efetivamente conseguir observar tudo, a prestação de cada um dos alunos, inferir o que eram capazes de realizar não se denotava tarefa fácil e rapidamente, fui remetida para a complexidade de um processo que na avaliação diagnóstica apenas se iniciava. Estaria eu preparada para esta tarefa tão exigente?

Assim, paulatinamente, fui preconizando esta tarefa com mais segurança, e percebendo melhor as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos meus alunos. Desta forma, a determinação dos momentos, dos processos, dos critérios, dos objetivos e dos instrumentos de avaliação foram, progressivamente, dotando cada uma das diferentes modalidades de avaliação de sentido e de intencionalidade e mostraram-me que este seria o elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta avaliação diagnóstica preconizou em todas as unidades didáticas a primeira aula, e tornou-se fundamental para desenvolver todas as etapas do MEC da modalidade e delinear o processo de ensino e aprendizagem adequado às suas necessidades e ao contexto específico encontrado.

Para além disto, as primeiras dificuldades, a inexperiência, a incapacidade de realizar conjuntamente duas tarefas sem negligenciar nenhuma delas, a dificuldade de gerir a turma e simultaneamente inferir os seus desempenhos, foram obstáculos que encontrei.

Relativamente à avaliação formativa, o professor deve registar cuidadosamente e de forma sistemáticas as tarefas que o aluno realiza ao longo do tempo. Durante este ano letivo esta foi uma tarefa constante e basta pensar nas reflexões das aulas, nas quais fazia uma análise tanto à minha atuação como às habilidades, comportamentos e atitudes dos alunos.

*“Ao nível do jogo, os alunos evidenciam uma maior capacidade de resolução de problemas, efetuando deslocamentos para receber a bola e criando linhas de passe. No entanto, **a finalização continua a ocorrer apenas esporadicamente, uma vez que pelo receio de***

não concretizarem o lançamento, preferem na maioria das vezes passar a bola, mesmo que o colega de equipa se encontre em posição menos favorável, possibilitando muitas vezes a recuperação da equipa adversária. Por este motivo dei feedbacks motivadores e parei o jogo para explicar as várias soluções.”
(Reflexão aula 22 e 23)

Para além disto, a preparação de documentos de apoio para os alunos – Fichas de Apoio Formativas, relativamente a cada um dos conteúdos programáticos lecionados, a elaboração de documentos de apoio para as aulas, recursos didáticos para a explicação da matéria, a utilização dos quadro competitivos e ainda, a emissão de feedbacks que permitissem aos próprios alunos situarem-se face aos seus desempenhos, foram importantes meios para que cada uma das diversas modalidades de avaliação fosse determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

“No jogo 3x3, utilizei novamente o quadro competitivo que realizei para Basquetebol, ao qual os alunos demonstraram um grande interesse em contar os pontos da sua equipa, e mantiveram-se envolvidos no circuito competitivo, realizando o que era pretendido nas estações. Durante o jogo, tentei sempre supervisionar os alunos que realizavam a condição física para garantir a sua execução.”
(Reflexão aula 16 e 17)

Importa também salientar que, o conhecimento dos alunos, dos seus comportamentos e a sua evolução ao longo das respetivas UD, permitiu-me realizar, com mais facilidade, a avaliação sumativa. Por outro lado, embora na EF, mais do que em qualquer outra disciplina, a interpretação e avaliação da performance do aluno dependa, de certa forma, do observador, procurei, para que nunca prevalecesse a subjetividade, minimizar, o mais possível este aspeto, através da definição clara dos critérios de avaliação.

De uma visão inicial de mera classificação consegui ir percebendo que a avaliação se pretende um processo de regulação e de controlo. Embora efetivamente no final sejamos obrigados à atribuição de um nível – à quantificação dos desempenhos, o que realmente interessa é a informação que

daí podemos recolher acerca do processo realizado e que concomitantemente poderemos utilizar para a melhoria das práticas de ensino que desenvolvemos, para a reestruturação de critérios ou até mesmo, para a adequação dos objetivos.

No momento de avaliação sumativa, adotei vários sistemas de avaliação, o que deixou bastante satisfeita e segura na adoção de algumas estratégias de avaliação, nomeadamente na lecionação da unidade didática de ginástica de solo:

“Por toda a complexidade que lhe está subjacente e pelas exigências físicas que colocam, normalmente os alunos apresentam imensas dificuldades e alguma desmotivação na sua abordagem. Na tentativa de contrariar estas tendências, e assim, estimular um maior envolvimento dos alunos e um maior controlo daqueles que apresentam comportamentos menos apropriados, a lecionação desta modalidade será acrescida de uma vertente competitiva, onde o trabalho por equipas terá enfoque. Procuro, assim, um clima de aprendizagem mais desafiante e motivador, que contribua para bons resultados na avaliação contínua. Neste sentido, no final de cada aula será atribuída uma nota a cada equipa, tendo em conta os desempenhos, comportamentos, ajudas e preocupações com a segurança evidenciados. Sem dúvida que a cooperação, a entre - ajuda e ainda, o espírito competitivo e a autossuperação serão aqueles que mais fulcralmente procurarei desenvolver com a aplicação da estrutura organizativa já mencionada, ou seja dividir os alunos em equipas.” (Reflexão aula 10 e 11)

Para além disto, no momento da avaliação sumativa, procedi ao envolvimento dos alunos na avaliação, estabelecendo a realização da heteroavaliação dos colegas, confrontei-os com a necessidade de desenvolverem a imparcialidade, o espírito crítico e mais ainda, de se responsabilizarem pelas suas opções.

“Assim, enquanto uma equipa realizava a avaliação outra encontrava-se em preparação, com a possibilidade de exercitar os

elementos gímnicos e as duas equipas restantes efetuavam a heteroavaliação dos desempenhos dos colegas que estavam a ser avaliados. Penso que esta estratégia por ser tão benéfica para a maior implicação dos alunos nas atividades da aula e por permitir que os alunos desenvolvam o espírito crítico deverá continuar a ser utilizada, por ser uma boa forma de cativar os alunos e de mantê-los disciplinados. É interessante verificar que efetivamente se empenham, tanto na observação, como na atribuição de notas e que, em alguns casos, são capazes de evidenciar a imparcialidade que estas situações exigem. Formar um indivíduo pressupõe que o cultivemos a vários níveis, tantos quanto possível! (Reflexão aula 28 e 29)

Na análise às diversas fichas de heteroavaliação, foi interessante constatar que os alunos são bastante críticos em relação aos desempenhos dos colegas embora, por vezes, se denote uma avaliação mais favorecida em relação aos amigos. Contudo, as vantagens que a mesma traz, como referido na reflexão da aula 28 e 29, superam, na minha perspetiva, alguma parcialidade que possa ser, pontualmente, denotada.

Em cada período foi, também, realizada uma avaliação do conhecimento teórico, através da elaboração de um teste escrito, que comportava toda a matéria desenvolvida ao longo das aulas. Considerei pertinente a realização de uma avaliação aos saberes teóricos porque, sendo importante percecionarmos o que o aluno —sabe fazer - é igualmente essencial constataremos os conhecimentos teóricos adquiridos, para compreendermos os quadros teóricos dos alunos nas diferentes modalidades, sendo que para estes, é fundamental que sejam capazes de sustentar a sua prática, à luz dos fundamentos teóricos mais relevantes em cada matéria, assim como adquirir uma base sólida da cultura desportiva de cada modalidade.

Assim, no final deste processo, fico contente por ter conseguido uma grande evolução nesta tarefa do professor – a avaliação. Aprendi, essencialmente, que para merecer é necessário trabalhar e conquistar!

4.2.6 Observação das Aulas de Dança

Uma das tarefas obrigatórias do EP, que considero muito enriquecedoras e vantajosas na evolução de um EE são os momentos formais de observação, tanto dos colegas estagiários, como dos professores mais experientes. Alarcão e Tavares (1987, p.103) definem observação como “o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco”. Para a realização do estudo sobre a UDD o núcleo, no início do ano letivo, acordou a aplicação de fichas de observação sistemática nesta unidade.

As observações que realizei e às quais estive sujeita foram distribuídas ao longo do ano, entre o primeiro e segundo período, utilizando-se em todas as aulas fichas de observação sistemática da gestão do tempo de aula, do comportamento do professor e do comportamento do aluno. Na ficha de observação da gestão do tempo de aula contemplava 5 categorias de análise (instrução à classe; organização da classe; a classe organiza-se; pratica; e outros comportamentos) representando alguns dos episódios mais representativos; a ficha de comportamento do professor permite traçar um perfil das suas características mais frequentes, sendo estudadas 7 categorias (instrução, Feedback, organização, afetividade, intervenções verbais do alunos, observação e outros comportamentos); o sistema de observação do comportamento dos alunos permite traçar um perfil das características mais frequentes dos alunos contemplando 11 categorias de análise (atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação do material, deslocamentos, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, intervenções verbais, afetividade e outros comportamentos).

Ao longo das primeiras observações efetuadas no primeiro período às minhas colegas estagiárias, que revelavam experiência na área da dança, fui evoluindo na interpretação dos dados das fichas e respetiva reflexão, considerando pouco e pouco alguns parâmetros específicos da ação do professor, das interações que realizava com os alunos, a adequação das

situações de aprendizagem, e ainda o comportamento e desempenho dos alunos. Como se pode verificar na reflexão da aula 7 da UD de dança da professora estagiária Ana Paula Rodrigues:

“Os alunos demoram demasiado tempo a organizarem-se nos exercícios - 17,68%, componente que também pode ser melhorada nas próximas aulas. A professora pode optar nos momentos de instrução por colocar os alunos sentados e certificar-se que estão atentos às informações. De seguida, realizar se necessário uma demonstração com os alunos de forma a tornar os períodos de instrução mais eficazes e rápidos.

*Durante a aula, **constatei que os alunos evoluíram no conhecimento de alguns conteúdos, realizando os exercícios sem que fosse necessária a intervenção da professora.** Este fato demonstra que os alunos são responsáveis nas tarefas propostas, apesar de continuarem muito faladores durante os períodos de instrução. Assim, os alunos demonstraram bastante interesse e motivação ao longo de toda a aula. Da mesma forma, durante a coreografia mostraram-se atentos nas indicações dadas pela professora, sendo visível a preocupação que, de forma global, evidenciaram no sentido de ultrapassarem as dificuldades apontadas.*

Quanto às atividades da aula penso que estavam bem articuladas e que o tempo proposto para os exercícios esteve sincronizado às competências demonstradas pelos alunos.

O estabelecimento de algumas regras, tais como só pegar no material quando a professora autorizar e pousá-lo sempre que ela o solicitasse, poderá ser uma forma de manter os alunos mais atentos, concentrados e controlados, uma vez que em alguns dos momentos em que decorria transmissão de novos conteúdos havia alunos a manipular o material. Penso que estes terão sido os incidentes mais proeminentes da aula, tendo a professora agido em conformidade, com rapidez e coerência.

A professora procurou, ao longo da aula, transmitir feedbacks aos alunos, tanto corretivos como de incentivo, o que acabou por contribuir para que a turma se mantivesse empenhada. Houve a preocupação de não estar constantemente a quebrar o ritmo da aula com paragens para correções individuais, realizando-se as mesmas apenas quando se justificavam e para toda a turma, com referência aos principais erros da generalidade referente à coreografia.”

Considero, assim, que as observações de todas as aulas dos meus colegas de núcleo foram importantes para a minha evolução nesta área. O confronto com diferentes metodologias e estratégias de intervenção e o discernimento acerca da sua adequabilidade e eficácia foram impulsionadores importantes para que eu repensasse nas possibilidades de práticas de ensino que poderia desenvolver e para que percecionasse eventuais comportamentos similares que pudessem ocorrer na minha aula. Rever novos exercícios e progressões, estratégias de disciplina e motivação. Enfim, usufruir de uma série de vantagens que de outro modo não existiriam.

“É de referir, ainda, que a aula foi realizada no pavilhão onde se verificou uma maior dificuldade no empenho dos alunos, pelo facto de existir, por vezes, bastante barulho e a música não se ouvir. Os alunos dispersaram-se e diminuiu o controlo da turma. Outro aspeto essencial foi a falta de espelho. Para que os alunos percebessem, a professora colocava-se de costas e explicava os movimentos de uma forma mais lenta. Desta forma, considero que esta barreira foi sem dúvida bem ultrapassada.” (Reflexão da aula 3 e 4 da UD de dança da professora estagiária Ana Rita Almeida)

De facto, alertou-me para a necessidade de uma observação constante, para aspetos como a ocorrência de comportamentos inapropriados quando estamos de costas ou quando estamos a instruir outro grupo de trabalho. Deu-me a possibilidade de me rever, de certo modo, em alguns momentos e de encarar com maior preponderância a necessidade de reajustar e, concomitantemente, progredir.

No que se refere aos momentos iniciais das observações das minhas aulas de dança, senti inicialmente algum nervosismo, face a um elevado número de preocupações, o de ser observado. Embora isto não tenha afetado o meu comportamento e postura no decorrer da aula. Os alunos também não estavam habituados à presença de outros professores em todas as aulas. Rapidamente percebi que mais do que efetuar juízos de valor acerca do que eu e a turma realizávamos, aqueles três elementos, seriam o suporte para que eu revisse as minhas ações, refletisse e, efetivamente, evoluísse para níveis de desempenho superiores.

Fui encarando com naturalidade as observações e os debates que efetuávamos no final de cada semana sobre as aulas, em Núcleo de Estágio. Não me recordo de um único diálogo em que tenham sido proferidas pelo PC observações como “devias ter feito assim”, “esta metodologia teria sido mais apropriada” ou outras do género. Como poderia não me sentir à-vontade quando me era dado espaço para errar, e igualmente, para repensar os meus erros? Saber justificar era, efetivamente, o mais importante. Contudo, só justifica quem é capaz de refletir sobre o que realizou e sobre o que esteve na base do realizado. Só quem analisa, pondera, reflete, consegue responder pelos seus atos e opções. Foram muitas as aprendizagens que retirei deste processo!

Para além disto, a observação das aulas do PC e de outros professores da escola foram, também, importantes para minha evolução. Dito isto confirmo que a experiência é fator que se adquire com os anos de ensino e se torna essencial para um bom profissional. As observações a estas aulas foram, sem dúvida, uma estratégia bem conseguida e manifestamente vantajosa já que, a assistência a aulas com diferentes professores, mostrou perspetivas distintas. Uma outra vantagem reside na troca de impressões que subjaz a estas observações. Era curioso verificar que cada um de nós esteve atento a pormenores diferentes. A ênfase dada a cada particularidade, o foco primordial, as ilações de cada ação, tudo nos distinguia.

Assim, a observação das aulas não só melhorou a minha capacidade de observação, como me fez repensar ainda mais a minha própria prática e tentar

encontrar as melhores estratégias para consecução das aulas de dança. O confronto com outras realidades, promoveu também a minha capacidade de reflexão e o espírito crítico, na medida em que analisava o que acontecia e procurava encontrar soluções para problemas que tivessem eventualmente ocorrido. Desta forma, poderia adaptar a informação recolhida à minha turma, tomando medidas preventivas ou, pelo menos, já saberia como agir face a essas dificuldades caso se verificassem nas minhas aulas.

4.3 Participação na escola e relação com a comunidade

Na segunda e terceira área de desempenho – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que se insere no EP, tem como objetivo contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade escolar, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora (Matos,2011).

Assim, procura que os estagiários se tornem conscientes de que a atividade do professor não se pode limitar à relação que estabelece com os alunos na sala de aula. Esta deve ser ampliada a toda a comunidade escolar, devendo o professor ser um elemento ativo que procura identificar-se com a escola e o projeto educativo. Esta área de desempenho engloba, assim, todas as atividades não letivas realizadas, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar.

Durante o ano letivo, procurei estar envolvida em todas as atividades escolares contributivas para a promoção do sucesso educativo e dinamização da comunidade escolar. Todas estas participações foram extremamente ricas e permitiram-me adquirir experiências e conhecimentos.

4.3.1 Desporto Escolar

A sua organização

O Desporto Escolar (DE) é um instrumento que pretende a “promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do DE e no combate

ao insucesso e abandono escolar.” (ME, 2009,p.3). Este deve ser, ainda, articulado de forma horizontal e vertical com todos os anos de escolaridade e com as atividades da EF, da expressão e educação físico motora e das atividades físicas e desportivas das atividades de enriquecimento curricular do primeiro ciclo do EB.

Relativamente à estrutura do DE encontra-se no topo o Gabinete coordenador do DE (GCDE) que é um serviço da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do ME, que tem como pressupostos “coordenar, acompanhar e formular propostas de orientação, em termos pedagógicos e didáticos, para as atividades do DE.” (ME, 2009.p.7). Seguindo-se as Direções Regionais de Educação que têm como “missão desempenhar funções de administração periférica, relativas às atribuições do ME e dos seus serviços centrais, assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das Escolas.” (ME, 2009,p.7).

Relativamente às organizações dos campeonatos, compete às DRE a organização dos campeonatos Regionais deixando a organização dos campeonatos nacionais e internacionais para a DGIDC, sendo que esta pode delegar numa ou mais DGR a organização dos mesmos com o seu apoio. Compete, ainda, às escolas integrar o projeto do DE obrigatoriamente no seu Plano de Atividades da Escola e do seu PEE permitindo aos alunos a possibilidade de práticas desportivas para além da disciplina curricular de EF. Além disto, o projeto de DE nas escolas deve ser coincidente com período de quatro anos deste mesmo programa de 2009/13 promovendo a criação de uma cultura desportiva na escola e contribuindo para o desenvolvimento desportivo local.

O número mínimo de alunos por modalidade no projeto de DE em cada escola é de 15 alunos em que pelo menos 7 alunos pertençam ao mesmo escalão/sexo no caso das modalidades individuais. Cada aluno poderá participar no máximo em duas modalidades do DE, uma individual e outra coletiva.

O DE surge assim com objetivo de proporcionar um Desporto para todos, de acesso livre e gratuito, aspeto que ganha maior relevância no contexto escolar, principalmente para aqueles que não têm possibilidade de praticar uma modalidade num clube ou associação fora da instituição escolar.

Futsal - Treinadora Adjunta?

Sendo o DE uma das possibilidades profissionais dos professores de EF foi, desde logo, meu objetivo participar na entrada da escola como professora estagiária. Saber as leis que regulam o papel do professor no DE conhecer a função do professor como “treinador” de uma equipa e compreender a atividade de ensino e treino de DE enquanto processo predominantemente pedagógico na educação e formação dos alunos foram as primeiras curiosidades surgidas.

Neste sentido, para conhecer o Futsal e o seu processo de treino, e também, essencialmente perceber a dinâmica e exigência desta atividade que é o DE, acompanhei o Professor Responsável (Treinador Principal) com bastante interesse e dedicação o escalão infantis B de futsal masculino.

O Primeiro contacto

“Deu-se início aos treinos do DE de Futsal, e como me propus em participar não pude faltar a este primeiro treino. No primeiro contacto com a equipa, e por tudo que o envolve, senti alguma ansiedade, e receio em relação ao que poderia encontrar, preocupava-me com os comportamentos dos alunos. No entanto, a vontade de querer alargar o meu repertório de conhecimento relativamente ao desempenho de professor – treinador do DE é tanto que não poderia deixar fugir esta oportunidade de aprender. Assim, mostrei uma total disponibilidade e amabilidade no desempenho das funções que lhe estão inerentes.

Os alunos receberam-me com o maior contentamento e a primeira pergunta que fizeram foi: “Professora vai ser nossa Treinador

Adjunta?”. Esta questão entrou em mim com grande entusiasmo, e sem dúvida, após esta receção, a vontade de voltar é ainda, maior do que perspectivava.

O ambiente de ensino é completamente distinto de uma aula de EF. Parece que os alunos veem principalmente, em nós professores, um exemplo a seguir. A verdade é, que são alunos que, de algum modo, necessitam de algum apoio dos professores para a integração dos mesmos na comunidade escolar.

Quanto ao nível de habilidades motora dos alunos encontram-se bastantes dificuldades, e certamente, um grande trabalho terá de ser desenvolvido para vitória e vitórias poderem ser alcançadas!

*Considero que, para já, o importante, é os alunos sentirem-se motivados e integrados, a partir do DE, na comunidade escolar. É sem dúvida, motivante para todos os alunos terem a oportunidade de representar a sua escola, e principalmente que se **divirtam!** É importante que esqueçam possíveis problemas e que seja uma alegria para os alunos virem para os treinos de DE. Esta será a missão dos próximos treinos, manter os alunos que temos e cativar novos os alunos para a equipa!*

Refiro, por fim, que senti um carinho especial pelos alunos e uma grande motivação para continuar esta tarefa que tanto esperei! Agora falta, realizar algumas pesquisas sobre o DE, uma vez que o Professor Luís referiu algumas modificações que estão presentes no Site do DE.” (Reflexão do treino de DE do dia 11-10-2011)

A construção de uma equipa - competição

A cultura futebolística encontrada na escola é enorme. Não existe intervalo onde não se veja uma bola de futebol nos espaços do recreio e sempre com alunos interessados em contactar com a modalidade nem que seja pelo fator social. No entanto, com as inúmeras identidades exteriores com a oferta de futebol/futsal para este escalão etário, os alunos envolvidos inicialmente eram bastante reduzidos para a minha expectativa inicial.

“No próximo treino todos têm de trazer um amigo.”(Professor Luís Alves)

Assim, no que concerne à captação de elementos para o DE deparei-me com a vontade esporádica de alguns alunos participarem com uma grande vontade. No entanto, desde o primeiro momento, que nem sempre foi fácil a entrada de novos alunos. Fomos nós, os professores de EF, a encaminharmos os alunos para a modalidade, a interação e luta para a coesão de um grupo foi bastante grande no início dos treinos. Foi neste ponto que iniciamos a nossa caminhada para a vitória.

“Mais duas inscrições, e a equipa parece estar a completar-se. Treino a treino prevejo que venham mais alunos (...) Deste modo, conseguiremos cada vez mais aderência e formar uma equipa com qualidade.” (17-10-2011, Escola Secundária/ E.B de Águas Santas, 18h40min)

E assim, se formou uma equipa. Foi também interessante compreender todo o processo de preparação para os momentos competitivos, assim como pormenores que não podem ser descurados para o próprio dia – a construção da tática. Como treinadores discutíamos a melhor estratégia e foi tão importante para mim esta responsabilidade que me envolvi totalmente. E as competições?

As competições eram algo de extraordinário! Não tenho palavras para descrever o ambiente que se vive nos encontros, com todos os alunos dedicados à mesma modalidade. A competitividade está claramente presente, no entanto, decorre num ambiente bastante saudável, positivo e de cooperação.

Infelizmente, os noventa minutos semanais que disponhamos, não eram suficientes para se alcançar um tão alto nível de execução. Em alternativa, apenas com um grande investimento da escola, muito trabalho e horas adicionais no horário do docente seria possível alcançar tais resultados. Constatei isto quando os alunos venciam e pediam mais treinos por semana!

*“A vontade, a garra, a paixão, o espírito de equipa, a bola, e ainda muito mais,
o GOLO!”*

O resultado da competição local foi o primeiro lugar do grupo seguindo-se o segundo lugar na competição regional. A alegria deve-se ao ótimo desempenho e reconhecimento do trabalho que foi realmente algo muito bom de assistir, e a obtenção de resultados que contribuíram naturalmente para a continuidade da prática da modalidade.

Um aluno Especial

Uma das pretensões é que o DE seja acessível a todos os alunos e que seja implementado efetivamente e de forma sustentada em todas as escolas. Deste modo, apesar de se tratar de uma atividade opcional, a verdade é que compareceram igualmente alunos pouco empenhados e interessados em aprender, o que destabilizava um pouco o clima do treino. No entanto, a maioria estava decidida a aprender, e, ao perceberem o objetivo – formar uma equipa – rentabilizaram os treinos a cada semana que passava. Refiro, desde já, que foi necessário um grande esforço dos professores durante os treinos, devido à dificuldade em gerir um grupo de alunos heterogêneos ao nível das habilidades técnicas e táticas do futsal.

Ao longo desta formação, deparei-me com alunos que são especiais. Existia na equipa um aluno com bastantes dificuldades de integração. Desde o primeiro treino que senti uma grande ligação com ele talvez derivado à sua carência afetiva e dificuldade em ligar-se às pessoas.

“(...) é necessário ter atenção ao aluno A, visto que é um aluno com bastantes dificuldades de integração e, tal como o DE pressupõe, a missão é contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividade física e desportivas (Programas do DE, 2009/2013). Este aluno apresenta grandes dificuldades motoras nas habilidades, é preciso termos uma atenção especial para que o DE não seja mais um motivo de desintegração na escola, uma vez que os colegas o tratam por vezes “mal” pelas suas dificuldades. Apresenta uma grande vontade em ser guarda-redes, o que

influenciou também a forma de ele estar. Uma vez que parece que viu na baliza o seu refugio! Para ganhar esta função, é preciso motivá-lo, e provar aos colegas que também é capaz. Ao aperceber-me deste facto e conjuntamente com o professor Luís, ajudámo-lo a perceber a posição do guarda-redes. Será nossa função continuar a motivar este aluno que tanto gosta e vê no DE uma forma de integração escolar.” (Reflexão do treino de DE do dia 17-10-2011)

O desporto é uma área de interesse para um grande número de alunos, que se mostram empenhados e veem nesta atividade uma oportunidade de se desenvolverem nos vários domínios, motor, afetivo e cognitivo, de aprender e consolidar conhecimentos. Esta prática de noventa minutos adicionais por semana permitiu sem dúvida um maior envolvimento de todos os alunos que estabeleceram relações fortes de cooperação e empatia entre eles e com os Professores.

Assim, no DE estabelecem-se relações que são diferentes da relação com os alunos da nossa turma em EF. As provas constituem um meio para aprofundar ainda mais esta relação, que se pauta pelo respeito, motivação elevada e sentido de aperfeiçoamento e superação constante, tanto dos alunos como do professor.

Uma grande Experiência

Olhar agora para o início do ano letivo, realizar comparações e perceber a evolução e progresso de todos os alunos fruto de um grande trabalho e empenho é realmente bastante positivo. Perceber, ainda, que fui eu, de algum modo que contribuí para o sucesso e aprendizagem destes alunos leva-me a pensar o quão enriquecedora e compensadora foi esta experiência. Dela retiro ensinamentos e procedimentos que serão certamente muito uteis no futuro, inclusivamente a possibilidade de orientar uma equipa de DE.

Considero que, ao longo deste ano, vivenciei uma aprendizagem notória através da interação com um professor experiente. Foi possível realizar e refletir as várias estratégias, regras e rotinas que eram aplicadas na orientação dos treinos. Com esta compreensão consegui transferir algumas destas

estratégias para as minhas aulas para melhorar a gestão e o controlo da turma e ainda enriqueci-as com diferentes exercícios.

No final desta experiência o balanço é positivo, esta tarefa contribuiu para a minha formação e desenvolvimento, não só como forma de melhorar e promover a minha participação e integração, mas sobretudo para o meu desenvolvimento pessoal através de novas experiências no acompanhamento do processo ao longo de todo o ano letivo. É com entusiasmo que reconheço que a minha formação não estaria completa se não tivesse passado por todas estas experiências no DE. Assim, apenas tenho a agradecer a oportunidade que me foi concedida e os ensinamentos que dela retirei.

4.3.2 Dinamização das Atividades do Grupo de EF

Na procura de uma maior interação dos alunos com a Escola e, mais especificamente, com a nossa Disciplina em contexto extra-curricular, o Grupo Disciplinar de EF elabora, todos os anos letivos, um Plano Anual de Atividades, onde inclui uma enorme variedade de atividades que visam despoletar nos alunos o gosto pela Atividade Física e pela Prática Desportiva.

As atividades realizadas pelo nosso Grupo Disciplinar integradas no Plano Anual de Atividades foram os torneios Inter-Turmas (Andebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol) e o corta-mato, que inclui a Marcha do Desporto Adaptado. Para uma melhor organização, foi realizada no início do ano letivo a organização dos professores por grupos de trabalho responsáveis por cada Torneio. O Núcleo constitui a equipa organizadora dos Torneios de Futebol, juntamente com outros dois Professores.

Porque o espírito sempre foi o de aprender, dispusemo-nos a participar em todas as atividades do Plano de Atividades, procurando, em cada uma, usufruir o máximo possível quer do planeamento e organização, quer da concretização. Envolvemo-nos, afincadamente, em cada uma das tarefas e, tenho por certo, que o Grupo será unânime em reconhecer, que contribuímos para uma maior afluência e adesão por parte dos alunos.

Sendo assim, a organização dos torneios, dada a já realização nos anteriores, já se encontrava bem estruturada. As inscrições eram realizadas

por correio eletrónico facilitando, assim, a gestão das equipas e estruturação do torneio. Para todos os torneios existia um ficheiro na qual era utilizado durante os torneios para a colocação dos resultados facilitando assim a apuração das equipas para as fases seguintes.

“Não posso, no entanto, deixar de referir que a organização de todas as tarefas, e saliente-se que este tipo de atividades engloba um elevado número de tarefas, me enriqueceu quer ao nível pessoal, quer em conhecimento. Todas as tarefas que elaborei, desde a preparação do espaço, da organização dos alunos, da arbitragem dos jogos, até mesmo da entrega das medalhas exigiu dedicação e ainda, colocar em prática os conhecimentos e habilidades, facto que no final vi completamente recompensado pela aderência e pelo envolvimento que todos os alunos evidenciaram.”(Reflexão dos torneios do 1º Período)

Foi num processo contínuo de troca de experiências que conseguimos absorver todos os ensinamentos dos professores mais experientes. O nosso investimento nestas atividades, que não estavam, obrigatoriamente, sob a nossa responsabilidade, prendeu-se essencialmente com a procura de mais facilmente encarnarmos o espírito de equipa educativa que a Escola partilhava e, prepararmo-nos para as atividades que estariam, de facto, sob a nossa competência.

Sendo estes torneios, eventos marcantes para os alunos, evidencio a sua maximização na presença e importante todo o entusiasmo que se vivia nas bancadas. Eram tantos os cânticos no apoio às suas turmas que por vezes se tornava difícil a arbitragem. Cada jogo parecia um dérbi num estádio cheio de adeptos eufóricos, e por vezes exaltados com a derrota! Neste âmbito, competiu-nos a nós, professores, intervir e dar o exemplo na garantia do respeito e arbitrar com segurança, sem que os alunos percam de vista que somos docentes.

A responsabilidade de conceção do torneio inter-turmas de Futebol, constituiu-se como a primeira experiência em organização de atividades. Mais uma vez, procuramos que toda a atividade se evidenciasse no êxito alcançado

nas atividades anteriores e seria, realmente, o que viria a acontecer. A concepção, o planeamento, a organização e avaliação estiveram a cargo do núcleo de estágio tendo a realização da mesma, contado com a colaboração de outros professores do grupo. A nossa vontade de tornar o evento o mais arrebatador possível levou-nos a um elevado empenho. Sem dúvida que ambas as atividades me enriqueceram bastante, permitindo uma aprendizagem e crescimento numa área ainda não muito explorada: a organização de eventos desportivos.

O primeiro Corta-Mato na ESAS

Na realização do Corta-Mato Escolar, uma vez que se realizava pela primeira vez, disponibilizámo-nos para a promoção de um maior envolvimento de todos. Desde a divulgação até à concretização fomos incansáveis na promoção de uma atividade que, não sendo de cariz obrigatório, tendia a ser desvalorizada pelos alunos.

Esta atividade decorreu no dia 13 de Dezembro de 2012 e realizou-se no recinto exterior da Escola, orientado para todos os escalões etários. A receção de todos os alunos foi realizada às 9h com intuito de conhecerem o percurso da prova e receberem os dorsais. Tendo em conta as diferentes etapas escolares visadas na escola foi necessário proceder à estruturação do percurso de acordo com o escalão etário dos alunos. Assim, o núcleo contemplou um percurso igual para todos os escalões diferenciando-se o número de voltas ao percurso. Considero que o espaço estava bem organizado e o trajeto bem delimitado, com vários professores colocados em pontos estratégicos.

“A minha função nesta atividade foi a entrega dos dorsais aos alunos. Esta tarefa foi bastante exaustiva uma vez que o número de inscritos foi superior ao esperado pelo grupo de EF. Filas e filas de alunos para receberem os dorsais! No entanto, encarei a tarefa com satisfação e o facto de contactar com todos os escalões etários foi sem dúvida um benefício para a minha realização profissional, ser professora. Não posso, no entanto, deixar de referir que a organização de todas as tarefas, e saliente-se que este tipo de

atividades engloba um elevado número de tarefas, me enriqueceu quer ao nível pessoal, quer em conhecimento.”(Reflexão do Corta-Mato)

Este dia foi pautado por um ambiente animado, com muita música e alunos e professores completamente envolvidos pela festividade. É de salientar, que a Marcha Desporto Adaptado foi um sucesso, com a participação de todos os alunos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), cumprindo assim uma volta de reconhecimento do percurso. Todos os professores participaram, e foram, novamente, fulcrais para o êxito do evento, especialmente para garantir a segurança dos alunos e monitorizar os diferentes pontos ao longo do percurso determinado.

Seguidamente, a participação nas atividades fora da escola, tal como o Corta-Mato Distrital, foi outra das sugestões do PC que considero ter sido extremamente benéfica para que eu me sentisse mais integrada não apenas na escola, mas principalmente dentro de uma classe, a classe docente. Nesta atividade pude rever antigos professores e vivenciar um evento que até então conhecia apenas da perspetiva enquanto aluna. A partilha de opiniões permitiu-me perceber como a envolvência em atividades desportivas pode, efetivamente, enaltecer os aspetos sociais, bem mais do que os aspetos logísticos.

4.3.3 Ação de Formação de Dança

A responsabilização pela organização de uma atividade que nunca havia sido realizada anteriormente e cuja intencionalidade se prendia com a formação dos Professores de EF, assim como todos os restantes professores que queiram participar tornou-se um grande desafio que se antevia. Estaríamos nós à altura?

O seu significado prende-se pela necessidade de um conhecimento mais profundo sobre o tema abordado, e que nos facilite a nós e aos professores uma intervenção eficaz no momento em que tenhamos de lecionar esta modalidade e não continuar a “fugir” pelas dificuldades que parecemos conter. Esta opção esteve relacionada com o futuro da dança educativa na escola, e

com eventualidade de os professores não sentirem tantas dificuldades na sua atuação, balizando assim, aqueles receios intrínsecos que tanto me expressaram durante as minhas aulas de dança.

“Tenho, ainda, presente o sentimento experienciado no momento em que tomei conhecimento da proposta da realização do estudo sobre a UDD. A insegurança de ver referenciada esta modalidade no meu estágio foi o meu primeiro pensamento, admito, reportou-me logo para o fato de não ter experienciado esta modalidade na faculdade e, portanto, pensei, como poderia estar eu preparada para tal desafio!”(Reflexão workshop o Ensino da Dança na Escola)

Estou consciente que estes medos não eram preletores apenas de uma estudante-estagiária mas sim de muitos Professores de EF experientes, mas sem qualquer formação integral nesta área. Com esta experiência puderam, melhorar a atuação que se encontra mais sustentada e demarcada com o conjunto de aprendizagens que obtiveram.

A ação visava um momento de caráter teórico sustentado por uma elevada componente prática. Na componente teórica foram ensinados os conteúdos relativos ao ensino da dança na escola, evidenciando algumas vantagens na sua aplicação. A vertente prática da formação surge fundamentalmente para que os formandos vivenciassem alguns exercícios correspondentes para o desenvolvimento dos conteúdos passíveis de serem realizados em contexto escolar tendo em conta o nível da turma. Foi ainda, apresentada uma UD elaborada pela Professora Orientadora no sentido de construir uma base para as aulas de dança.

A elaboração de uma ação deste tipo deve ser cuidadosa, deve ter em consideração todos os aspetos burocráticos que são necessários para que esta possa ocorrer. Uma das dificuldades sentidas inicialmente foi a marcação de um dia por semana, para a realização da ação de formação, que fosse do agrado para a organização (núcleo de estágio) e para os professores de EF. Assim que foi possível definir uma data para a realização da formação iniciamos a divulgação da mesma e deu-se início aos trabalhos para a sua

concretização. Logo que possível entramos em contato com a direção da escola, esta mostrou-se muito disponível para nos ajudar nas diversas tarefas que foram executadas, como a disponibilização de uma oferta de um Buffet para a primeira sessão da ação de formação.

No final da formação foi solicitado aos presentes que respondessem a uma ficha de avaliação do evento onde eram evidenciados basicamente aspetos que correspondiam à organização, divulgação, condições humana e materiais, pertinência e grau de satisfação pela concretização da ação. Os resultados foram relevantemente positivos, o que nos leva a crer que a formação foi totalmente conseguida, contribuindo largamente para o sucesso no Núcleo de Estágio.

4.3.4 II Sarau AESCAS

A segunda e terceira área de desempenho – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que se inserem no EP, tem como objetivo contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade escolar, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora (Normas Orientadoras de EP, 2011/2012). Assim, com o intuito de dinamizar a comunidade escolar e promover a prática do desporto, o núcleo de estágio da qual faço parte decidiu organizar o II SARAU AESCAS que se revestiu no maior evento do Agrupamento.

Desde o primeiro momento, que na minha perspetiva, importante não seria o número de atividades que poderíamos realizar, mas antes estabelecer as que mais nos pudessem projetar ao nível da organização e dinamização e que se consubstanciassem no êxito desejado. Sendo assim, o nosso grande desafio ao nível da organização de atividades viria, efetivamente, a revelar-se o mais complexo e exigente de todos a que estive sujeita ao longo deste EP.

Logo que tivemos conhecimento de que estaríamos responsabilizados por uma atividade acreditei, com todo o entusiasmo, que, apesar de todo o trabalho que nos exigiria, seria a grande oportunidade de mostrarmos a toda a

Escola, e agora não apenas ao Grupo de EF, o nosso valor. Foi-nos dada uma oportunidade para provarmos que poderíamos, realmente, ser uma mais-valia dentro de um grupo cujo objetivo foi sempre o de dinamizar.

No início do ano letivo, o PC evidenciou desde logo o sucesso da atividade organizada pelo núcleo de estágio do ano anterior: SARAU AESCAS. O nosso pensamento estava em sintonia, foi realizá-lo novamente com êxito. Após algumas reuniões, e na primeira chuva de ideias do núcleo, a decisão inicial foi idealizar um II SARAU AESCAS com o intuito da concretização de um inter-turmas de Dança. Desta forma a atuação de grupos de ginástica foi posta de parte, e focamos apenas na modalidade de Dança! E assim começaram as iniciativas produzidas pelo Núcleo de Estágio na Escola.

A primeira etapa, desta atividade, foi cumprir os procedimentos legais, nomeadamente a apresentação da atividade ao Grupo Disciplinar de EF, que teve de ser aprovada e registada em ata e, posteriormente, apresentada e aprovada em Conselho Pedagógico. Todos revelaram abertura e se mostraram disponíveis para a receber.

Para uma melhor orientação do caminho a seguir foi elaborado um Projeto do II SARAU AESCAS onde estava implementado as tarefas e decisões que foram discutidas em várias reuniões do núcleo de estágio. Desta forma é importante ressaltar todas as tarefas realizadas antes do evento para perceber a grandiosidade do mesmo.

Todas as ações realizadas antes do Sarau, desde a angariação de patrocínios à preparação do espaço exigiram-nos tempo, muita perseverança e, ainda, que puséssemos em prática os nossos conhecimentos e habilidades, outros que nem sabíamos possuir. A angariação de patrocínios, como esperado a primeira dificuldade surgiu! Sendo que necessitávamos principalmente de contributos monetários. Alugamos o sistema de luz e som, o que, no nosso entender, modificaria por completo o contorno do evento. Perante a situação económica a maioria das respostas foram negativas. Apesar das adversidades, a nossa vontade era mais forte e não desistimos, e foi já muito próximo da data do evento que o núcleo decidiu realizar rifas para a ajuda do Sarau. Metade do valor angariado foi para uma cadeira de rodas para

um aluno com necessidades educativas especiais. Como as ideias eram muitas mas o dinheiro era pouco para a compra de alguns materiais e aluguer de alguns equipamentos fundamentais, decidimos ainda cobrar um valor simbólico a entrada do público para assistir ao Sarau, mas, também, para existir um melhor controlo dos espetadores uma vez que não poderia exceder os 1000 lugares na bancada.

Como referido, anteriormente, a realização de um inter-turmas de dança durante o Sarau era um objetivo. Desta forma organizar a informação e promover a participação das turmas era o grande desafio que se exigia. Deste modo, foram realizados cartazes e comunicado aos professores de EF que incentivassem os seus alunos a participarem de forma a recolher o máximo de inscrições possíveis. Para termos a certeza da participação dos alunos no evento e perceber as suas condições de trabalho realizamos um casting. Foi com grande desagrado que verifiquei que apenas dois grupos, se tinham inscrito mas ao mesmo tempo com um grande orgulho por a minha turma fazer parte desses grupos! Afinal a Professora Estagiária que não era da área da dança e que sentia um certo receio nesta modalidade conseguiu organizar e motivar a sua turma para o desafio. Se todos os professores tivessem tentado que os seus alunos participassem teríamos tido muitos mais a participar! Afinal eu como professora, no final da UDD, apenas disse: “Pronto, acho que já estão preparados para participar e ganhar o torneio inter-turmas de dança”. Estas foram as palavras que levaram o 9ºD a participar no II SARAU AESCAS.

Pela, relativa adesão ao projeto, procuramos promover a participação de todo o agrupamento, a articulação vertical, entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade e, ainda, a articulação horizontal entre disciplinas. Apesar das especulações e obstáculos com que nos deparamos no trabalho que íamos desenvolvendo, as escolas mostraram-se disponíveis para a participação de tal modo que tivemos de atribuir apenas uma atuação por escola. Nesta fase foi importante, ainda, a delegação nos docentes e nos assistentes operacionais da função de acompanhamento de todo evento de cada escola, com o intuito de auxiliar a organização dos alunos no espaço. Apesar de algumas contrariedades, tivemos praticamente todas as escolas representadas no

Sarau. Para a apresentação de cada Escola apenas era colocado um limite temporal de 4 minutos, pelo que poderiam incluir o número de alunos que pretendessem.

Para além disto existiu, durante o processo, e à medida que se ia aproximando da data um número de tarefas a decidir e discutidas para a preparação e desenrolar do evento, tais como: a decoração do espaço; a coordenação com o responsável pelo sistema de luz e som; assegurar pessoas responsáveis pelos audiovisuais, nomeadamente fotografar e filmar o evento; a escolha e preparação dos alunos apresentadores; a requisição de recursos humanos e materiais, especialmente pessoal não docente; os lanches para os participantes; toda a dinâmica de entrada e saída dos participantes e ainda a definição de um local para os mesmos permanecerem durante o evento; elaborar os guiões de apresentações, em PowerPoint, dos grupos participantes e dos patrocinadores para permanecer durante o decorrer do Sarau; realizar a carta e garantir a presença de Bombeiros e PSP no Pavilhão durante o evento; entre muitas outras coisas que fizeram parte de todo este projeto.

A necessidade de preparar todo o espaço atempadamente, de deixar cada material disposto no exato local onde seria necessário, de tornar o pavilhão mais apelativa para a comunidade escolar e envolvente, foi tarefa que, sendo realizada apenas pelas professoras estagiárias e pelo PC, nos deixou envaidecidos do trabalho conseguido. Queríamos mostrar que estávamos à altura da responsabilidade e que éramos capazes de dinamizar a atividade, tornando-a motivante para quem nela participasse. Confesso, também, que havia ainda, uma pontinha de vontade de mostrar ao Grupo Disciplinar que nós, embora ainda muito inexperientes, conseguiríamos trazer para aquele pavilhão a vivacidade e a eloquência que faltaram nas outras atividades. Iniciamos com a realização de uma planta que foi discutida várias semanas até ao Sarau. Queríamos o espaço bem definido para cada população, dividindo então, em Zona Vip's, Zona de Participantes, Zona dos Encarregados de Educação dos alunos da pré-escola, Zona de atuação, Zona do sistema de som e zona dos lanches. Penso que sem dúvida foi uma boa organização do espaço para toda a operacionalização do evento, com previsão para quase

todos os momentos e situações. No dia do evento, estivemos desde às 8h00 – hora de abertura do pavilhão – a montar todo o espaço. Para isto, contamos com a ajuda de alguns professores e assistentes operacionais.

Com todo o espaço organizado e decorado iniciou-se o ensaio geral dos participantes da escola. A sua receção deu-se às 20h30, nem dei conta do tempo passar e à hora marcada já tínhamos os grupos nos balneários a preparar-se. O público chegava conforme se aproximava da hora, o que provocou nos momentos iniciais uma descoordenação e falta de comunicação relativamente à entrada de algum público.

O II SARAU AESCAS iniciou-se, então, no Pavilhão Municipal de Águas _Santas II – Corim, no dia 25 de maio de 2012. Contou com a participação de alunos das diferentes escolas do agrupamento. As atuações, como já referi, eram organizadas com intuito de mostrarem o que idealizaram ao longo do ano letivo. As bancadas encheram-se e o êxito foi memorável! No final, vimos todo o nosso esforço completamente recompensado pela aderência e pelo envolvimento que todos evidenciaram, contribuindo para que ali se enaltecessem os valores do Desporto, entre os quais, a festividade, a competitividade, o espírito de equipa, a entreaajuda, a paixão, a persistência e a superação, e pelo facto de a mesma ter cumprido os propósitos para os quais foi realizada, divulgando a tão ambicionada articulação entre alunos e as diferentes escolas do AESCAS.

Ainda sinto a nostalgia que experienciei no final da realização desta atividade. O empenho e a dedicação estiveram, de facto, bem presentes em todos os momentos, desde a etapa de conceção até à etapa de concretização. Julgo que o sentimento de vitória e de êxtase que me percorria era, verdadeiramente, o reflexo de todo o investimento que vínhamos deliberando relativamente à integração e ao relacionamento com a comunidade. Mas que grande vitória do núcleo!

Perceber o quão complexo, mas gratificante também, poderá ser a realização de um evento deste género foi de todas, a mais gratificante das aprendizagens ao nível da participação e da relação com a comunidade.

O estreitamento de relações levou os alunos a sentirem-se mais envolvidos pelas atividades que, por diversas vezes, começaram no seio das aulas, com a realização de coreografias de Dança. E sim a minha turma participou! Um orgulho que nunca mais esquecerei!

Avaliação Individual da Atividade

No final de qualquer evento, é fundamental realizar uma avaliação, de forma a compreender se foram cumpridos os objetivos e se tudo decorreu de acordo com o planeado. Com esta análise reflexiva, pretende-se, acima de tudo, evidenciar os pontos positivos e negativos e facultar possíveis sugestões para melhorar os aspetos que correram menos bem.

Assim, coloco de seguida alguns aspetos que considero importantes.

Aspetos positivos:

- ✓ Entrada Paga – Melhor controlo das entradas e saídas;
- ✓ Grande envolvência e mobilização da comunidade local e escolar;
- ✓ Patrocínios obtidos;
- ✓ Presença dos Bombeiros Voluntários de Nogueira da Maia – Secção de Águas Santas e PSP de Águas Santas para assegurar os cuidados básicos em caso de alguma emergência;
- ✓ Realização de Rifas para cobrir as despesas do Sarau e a reverter metade do valor para uma cadeira de rodas de um aluno com necessidades educativas especiais da escola;
- ✓ Associação a uma angariação de fundos para a cadeira de rodas de um aluno com NEE;
- ✓ Excelente organização do evento, nomeadamente da sua dinâmica, do material, apresentação, decoração, espaço reservado para convidados e patrocinadores e para os participantes, evidência dos patrocínios no PowerPoint e no Placard na entrada;
- ✓ Realização duma reunião prévia com um responsável de todos os grupos participantes, a fim de recolher as músicas e explicar a dinâmica do evento;

- ✓ Espaço reservado para os Encarregados de Educação dos alunos da pré-escola;
- ✓ Zona de Participantes na lateral do palco;
- ✓ Saída do palco com a receção de um lanche para cada aluno;
- ✓ Prémios para os alunos participantes;
- ✓ Toda a operacionalização do evento, com previsão para quase todos os momentos e situações;
- ✓ Reunião prévia com os alunos do Curso Profissional de Turismo e com os alunos das associações de estudantes e divisão de tarefas.
- ✓ Realização de um intervalo mesmo não estando definido;
- ✓ Boa organização do palco no espaço: centrado no pavilhão permitindo a visualização de todas as pessoas nas bancadas;
- ✓ Os grupos enquadram-se todos no tipo de atividades adequadas ao espaço;
- ✓ Realização de uma Mascote para a dinamização do público.

Aspetos negativos:

- ✓ Mau som nos microfones dos apresentadores;
- ✓ Mais momentos diferentes das atividades principais como o Kin-ball;
- ✓ Mais luz nas atuações;
- ✓ Melhor coordenação na entrada e saída do palco desde o início do evento;
- ✓ Menos atuações do grupo escolar visto que acabariam por ser sempre os mesmos alunos a atuar;
- ✓ Pouca aderência ao torneio inter-turmas de dança;

Sugestões/aspetos a melhorar:

- ✓ Realizar uma reunião prévia com os professores, início do ano, para incluírem uma UDD durante o 1º ou 2º período para que possa existir uma melhor adesão ao torneio inter-turmas de dança;

- ✓ Definir a organização das entradas no pavilhão e fazer chegar a informação a toda a escola atempadamente – local de venda dos bilhetes, preço dos bilhetes, convites bem estruturados para cada escola;
- ✓ Recolher uma fotografia de todos os grupos participantes para colocar no PowerPoint de todos participantes e não só de alguns;
- ✓ Estabelecer uma orientação para os Professores de EF na organização do evento em substituição dos alunos da associação de estudantes;
- ✓ Durante o dia, para a montagem do espaço, organizar previamente uma lista de tarefas para os alunos e professores responsáveis.

Para finalizar refiro algumas sugestões a nível de trabalho de grupo para que esta tarefa seja melhor estruturada:

1. Utilização de uma Check-List e calendarização e organização das tarefas a realizar ao longo dos meses da organização e não apenas na aproximação do evento.
2. Trabalhar em Grupo, sendo que todas as tarefas devem ser aprovadas em grupo antes de dar o passo seguinte.
3. Não existir um líder mas sim quatro líderes com tarefas muito bem definidas e responsáveis pelas diferentes áreas de organização/operacionalização do evento.

Reflexão final

Esta foi uma atividade onde me relacionei de forma muito marcante com a comunidade, quer ao nível da angariação de patrocínios, junto de diversas entidades comerciais, nas imediações da Escola e fora delas, quer ao nível da articulação com as diferentes Escolas que constituem o Agrupamento. O estreitamento de relações com a comunidade é um aspeto essencial na formação como docentes ativos, que se comprometem com o desenvolvimento de ações onde o enriquecimento dos alunos é visto como aspeto primordial.

As horas passadas a procurar materiais para o evento, a organização dos grupos de dança e dos espaços que cada um precisaria foram momentos que, apesar de me esgotarem física e psicologicamente, me fizeram crescer profissionalmente! A cada hora passada tentava imaginar o êxito que poderíamos conseguir para aquele dia tão relevante para toda a comunidade. Recordo o dia que antecedeu o evento, essencialmente por ter de estar na escola às 8H00 da manhã e acordar às 6H00 com uma grande ansiedade. Desta forma, não posso deixar de referir que a organização de todas as tarefas, e saliente-se que esta atividade englobou, de facto, um elevado número de tarefas, que me enriqueceu quer a nível pessoal, quer em conhecimentos.

De uma forma geral, considero que a atividade cumpriu os propósitos estabelecidos, sendo notória a satisfação com que todos se envolveram e participaram nas diferentes tarefas. Assim, vimos todo o nosso esforço e labor recompensados e é com imenso agrado que constatamos que apesar de trabalhosa, esta foi uma atividade onde realmente se conseguiu que os alunos interagissem, havendo a tão ambicionada articulação entre alunos e disciplinas das diferentes escolas do AESCAS.

Finalmente, não podia deixar de fazer referência às minhas alunas do 9ºD que tanto brilho levaram até ao Sarau. E o seu caminho? Desde a primeira aula de dança que quando a música parava todos continuavam a cantar e dançar. Queria explicar os exercícios e não deixavam e continuavam lá no seu mundo de alegria! Nem pareciam os meus alunos, queriam continuar a dançar, a dançar, a dançar sem parar. Percebi, então, que eram diferentes!! Sentiam o que faziam... as simples improvisações de teatros transmitiam algo que mais ninguém imaginaria. Até aqueles meninos que pensam em futebol tinham superado as diferenças. É verdade todos me conseguiram surpreender, pela positiva, a forma como encaravam as aulas. E pronto a partir daqui o “bichinho” ficou nas meninas e o melhor de tudo é que não desistiram! Treinaram, brincaram e evoluíram sem parar...No Sarau mostraram realmente o seu trabalho, não só como grupo, mas como turma! Não consigo descrever todo o

orgulho que senti no momento que estavam a dançar. Mais nenhuma turma teve a coragem e vontade de ser um grupo!!

Assim deixo a memória deste evento!

4.4 Desenvolvimento Profissional

4.4.1 O caminho até à formação contínua

Segundo as Normas Orientadoras do EP (Matos, 2011), esta área deve englobar atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. Desta forma, no processo de formação desenvolvido ao longo do EP, percorri várias áreas de domínios interligados e inerentes à profissão docente, e em especial ao professor de EF, cujas vivências contribuíram para um desenvolvimento profissional ambicionado.

Durante o ano letivo, também eu, procurei a qualidade pessoal pela excelência procurando recolher o máximo de informação possível sobre as dificuldades e problemas que surgiram no meu caminho. Contribui para a partilha e o espírito crítico de opiniões construtivas, que me auxiliara na descoberta das soluções para os problemas que iam surgindo. Verificou-se tanto nas reuniões de núcleo, em momentos informais, como no final das aulas que observávamos, momentos esses que se revelaram muito importantes no desenvolvimento da minha ação como já referi anteriormente.

Fazendo, agora, uma reflexão acerca do caminho traçado neste ano letivo, penso que a minha atuação, o meu envolvimento, o empenho e a responsabilidade foram fulcrais para o meu processo de integração na profissão, para a minha formação e desenvolvimento profissional e pessoal. Analisando toda esta evolução, considero que o conhecimento específico em cada área de desempenho foi globalmente assimilado, tendo sido derivado da reflexão crítica e do investimento realizado consoante os problemas e dificuldades detetadas na ação.

Perante as diferentes exigências ao longo do ano, senti a necessidade de apostar no desenvolvimento de competências que me permitissem tornar mais eficaz na minha ação enquanto condutor de um processo de ensino-aprendizagem. Apoiando-me várias vezes na literatura ou, em alguns casos, recorrendo à experiências de profissionais em determinadas áreas, procurei o reforço e revisão de conhecimentos ao nível dos diferentes conteúdos trabalhado durante o ano. Assumo, ainda, que a reflexão cumprida transversalmente em todas as áreas de desempenho foi fulcral nesta etapa de aprendizagem e desenvolvimento, e acredito que continuará a sê-lo no exercício profissional futuro.

Esforcei-me para aprender com todas as experiências boas e menos boas que vivi, refletindo sobre elas e retirando sempre alguma aprendizagem para me tornar professora. Neste sentido foram importantes as reflexões efetuadas com o meu PC e a minha orientadora sobre as diferentes aulas e atividades ocorridas. Estas permitiram aperfeiçoar os planos de aula, todos os planeamentos, reflexões e adotar novas estratégias e desenvolver a minha sensibilidade para detetar erros, ponto que considero fundamental para o crescimento do ser professor.

É também de salientar a importância da minha participação nas reuniões. As reuniões de conselho de turma que foram uma experiência de relevo, uma vez que consegui aperceber-me de como funcionava o sistema de avaliação, a forma como os diferentes professores interagem e se ajudavam mutuamente e as demais burocracias necessárias ao bom funcionamento de uma turma e de uma escola. Nestas reuniões, apesar de não ter um papel muito ativo uma vez que não tinha quaisquer problemas com os alunos. Retirei informações importantes para o entendimento de algumas atitudes dos alunos e percebi certas dificuldades que estes sentiam nas demais disciplinas.

Também as reuniões do grupo de EF não podem ser esquecidas. Estas reuniões permitiam-me aproximar-me mais dos diferentes professores

entendendo as diferentes opiniões e formas de estar na escola. Uns professores mais relaxados e descontraídos outros mais tensos mas todos trabalhavam para o mesmo objetivo e no mesmo sentido – o sucesso escolar dos alunos.

Assim, compreendo que o desenvolvimento profissional é isso mesmo, é crescer nos mais variados aspetos enquanto professor e enquanto pessoa com crenças pessoais e identidade própria através das nossas experiências e reflexões.

Contudo, na minha perspetiva as competências advindas da prática não foram totalmente consolidadas uma vez que apenas se procedeu à prática pedagógica de uma única turma. Apesar de ter passado por quase todas as experiências, não tinha responsabilidade total por determinadas funções. Aprendi como desempenha-las sim, mas não o fiz sozinha! Uma vez que a consolidação efetiva da aprendizagem implica tempo e oportunidade para a exercitação, o ano de estágio foi demasiado reduzido para poder afirmar o contrário, salientando, desde já, a necessidade de formação e aprendizagem continua para o desenvolvimento profissional.

Como tal, ainda que a formação inicial seja capaz de fazer face a esta necessidade, o professor nunca dá por concluída a sua formação, sendo esta forma de pensar e de agir uma estratégia de evolução pois, apenas através dela, o professor poderá desempenhar a sua função com qualidade. Esta qualidade, embora tenha como base a formação providenciada pela instituição formadora, é alcançada através da realização de uma formação contínua e na autoformação (Cunha,2008).

Pode-se então concluir que a formação do professor nunca termina. Esta é um processo pessoal que se realiza ao longo de toda a vida. Para tal é necessário que o professor se questione sobre as suas práticas, tenha um espírito crítico na procura de novos conhecimentos e que esteja aberto à inovação. E aqui se levanta novamente a questão da reflexão. Refletir para melhorar. Esta atitude não só será a chave para o progresso, como permite a compreensão de si mesmo e da realidade em que se encontra inserido. O

essencial, enquanto professor, passa por uma constante formação e vontade de melhorar para conseguir atingir um patamar de qualidade elevada no processo ensino-aprendizagem.

Paralelamente, a todo este processo que se deverá proceder ao longo de toda a carreira docente, também eu, durante o EP procurei participar em algumas formações que me ajudassem a colmatar algumas dificuldades sentidas em determinadas áreas, que me proporcionassem adquirir novos conhecimentos ou simplesmente que relembrassem conceitos importantes da atividade docente.

4.4.2 A dança.. e agora??

Sabendo de antemão que a minha capacidade para as danças deixava um pouco a desejar, dada a necessidade de expressão corporal que implica, e que se tratava de uma modalidade que integrava os conteúdos programáticos da disciplina de EF, aproveitei de imediato a oportunidade de realizar um Workshop do Ensino da Dança na Escola.

“Um dia, no meio destes sentimentos de insegurança, na minha caixa de entrada dos e-mails, surgiu o Workshop – Ensino da Dança na Escola. Sem hesitação inscrevi-me e vi logo aqui a possibilidade de aprender esta modalidade que tanto anseio ensinar.” (Reflexão Workshop – Ensino da Dança na Escola)

Falando um pouco sobre esta formação, considero que esta possibilitou-me a revisão de alguns conteúdos orientados no 1º ano de Mestrado e a aprendizagem de diferentes estilos de dança que contempla o programa nacional.

“Um aspeto que a formação realçou foi o facto de as aulas de dança na escola estarem a ser mal encaminhadas. Estas são vistas como o “treino do espetáculo final”. O professor limita-se a passar uma coreografia que deve ser “decorada” pelos alunos para apresentarem no espetáculo final de ano. Assim, chamou atenção para a necessidade de formação dos professores de EF na área da dança para perceberem que a dança é mais do que uma mera

coreografia! Pois os alunos vão lembrar-se da riqueza dos restantes conteúdos da dança e não da coreografia. “A dança não deve ser ensinada como disciplina específica, mas como recurso que auxilia na formação da personalidade (...), ela faz parte do campo emocional, comunicativo, criativo e cognitivo” (Dickert, 1980).”

(Reflexão Workshop – Ensino da Dança na Escola)

Para além dos conhecimentos adquiridos, sentindo-me um pouco mais à vontade com o conteúdo em questão, a participação nesta formação foi igualmente importante pela aprendizagem de um contexto de avaliação que me pode preparar efetivamente para as minhas avaliações.

“A componente de avaliação da dança foi também ela bastante importante uma vez que possibilitou compreender, apesar de ter sido efetuada em grupo e através de vídeos, as diferenças existentes nos alunos, tanto a nível técnico como na coreografia. Desde alunos que não se encontram no ritmo a alunos com movimentos técnicos perfeitos foram analisados durante a formação.” (Reflexão Workshop – Ensino da Dança na Escola)

“Uma das maiores aprendizagens que retirei é que, em verdade, que no ensino nada é falível ou passível de imutabilidade. Cada estratégia é aplicável tendo em conta a especificidade de uma turma, de cada um dos alunos que a compõem e de determinada situação. Não há professores iguais, não há turmas iguais, não há práticas de ensino iguais. Existem, sim, conteúdos de ensino idênticos que devem ser articulados e preparados, procurando captar para além do limite do meramente observável, com o intuito de ser capaz de responder apropriadamente às exigências que se colocam, nunca esquecendo que todo o processo é desenvolvido no sentido de conduzir o aluno à aprendizagem.”

Esta formação serviu para me ajudar no meu desenvolvimento profissional, e ajudou-me na concretização do objetivo de lecionar 12 aulas de danças e concretizar o estudo de investigação-ação.

Por isso, consciencializar de que é fundamental um investimento contínuo em nós próprios que permita um desenvolvimento profissional permanente, é, por isso, urgente. Não se pode assim, ficar refém dos ensinamentos adquiridos ao longo do nosso processo de formação inicial, mas, antes pelo contrário, deve-se, insistentemente, procurar novos desafios que contribuam para o enriquecimento e desenvolvimento, profissional e humano.

Por fim, revelo que toda a motivação e entusiasmo dos alunos mostrado durante as aulas de dança, contribuíram para uma mudança, na minha conceção sobre a modalidade e, no futuro, sentir-me-ei, verdadeiramente, motivada para desfrutar da oportunidade de a lecionar.

4.4.3 A importância do 9ºD

“Nunca tive uma professora que me motivasse para a aula, é a primeira.”

(Frase de um aluno do 9ºD)

Não poderia terminar este RE, sem mencionar aqueles que também muito contribuíram para que este ano fosse, evidentemente, um ano de crescimento e desenvolvimento profissional. Aqueles que despertaram em mim um permanente sentimento de investigação e de reflexão! Com outra turma, certamente teria experienciado diferentes dificuldades, diferentes sentimentos, teriam sido bem distintas as suas necessidades e, conseqüentemente, as minhas. Realmente não poderia ter tido melhor turma: trabalhadora, inovadora, amiga, interessada, cooperativa, competitiva e motivada.

Foram eles que me motivaram, todos os dias, para elaborar o melhor plano de aula, para maximizar toda a sua aprendizagem, procurando, incessantemente, pelas melhores estratégias para que, das aulas, resultassem aprendizagens significativas. Todo este investimento realizado preconizou nas relações que fomos estabelecendo, nos propósitos que fomos estipulando e nas experiências que fomos trocando. Partilhámos emoções e projetos conjuntos, nos quais eu, me revi, e eles se revelaram, assim como no Sarau AESCAS.

É com uma enorme satisfação, e uma enorme vontade de fazer mais, de ir mais além, que acabo mais uma etapa deste meu processo de formação. Orgulho-me de ter feito tudo o que estava ao meu alcance por estes alunos, de ter dedicado a esta turma tudo o que tinha e até mesmo o que não tinha, porque é, de facto, grande, muito grande, a minha satisfação! Trabalhei com os melhores alunos! Ao longo deste ano as aulas foram acontecendo, e digo acontecendo porque foram passando num ápice, sem qualquer esforço. Muitas coisas se passaram ao longo de todo este tempo. Algumas inesquecíveis. Mas em todas elas deram-me oportunidade de aprender. E eu aprendi imenso!

Sinceramente não me acho capaz de os poder esquecer. É certo que daqui por 20 ou 30 anos, terei dificuldade em lembrar-me dos nomes de todos eles. Mas mesmo nessa altura, quando estiver só, a recordar numa louca viagem temporal destes momentos, vou-me lembrar da minha primeira turma, o 9ºD. E logo me recordarei de todas as aulas que vivi.

Será com prazer que recordarei e com um enorme sorriso e nostalgia todos estes bons momentos. Todas as risadas, todas as chatices, todas as brincadeiras, todos os sermões, por tudo isto e mais, me fizeram crescer, como pessoa e como profissional.

No final de contas quero agradecer-vos a todos por este belo caminho que convosco percorri... Foi um prazer viver o dia-a-dia ao vosso lado!

5. Conclusões e Perspetivas para o Futuro

A elaboração do RE foi extremamente importante na medida em que me permitiu de uma forma muito realista vivenciar todo o meu processo de formação. Deixar escrito em papel o começo de todo este percurso que pretendo ir construindo ao longo dos anos, revelou-se uma tarefa bastante complexa. Este documento representa mais que um simples relato da minha experiência como “professora” já que são focados também aspetos importantes da minha vida!

Concretizar algumas ideias e cumprir objetivos durante este ano foi um grande leque de aprendizagens que certamente não vão parar. Neste momento julgo ainda estar longe do fim e pela experiência que tive, são os alunos e o contacto com eles que mais me vão ensinar. O meu objetivo, o meu desejo é estar à altura do desafio para toda a vida e chegar ao final com a sensação de missão cumprida. Apesar de ainda estar bem no início da carreira docente, posso afirmar que este ano foi e será sem dúvida o mais importante e enriquecedor de toda a minha formação. Como referi, um ano repleto de novas vivências e emoções, em que todas elas, por mais pequenas ou insignificantes que parecem ter sido, trouxeram algo a minha maneira de ver a realidade e que ao longo do tempo vão, juntamente com outras, criar e consolidar a minha identidade profissional que só agora começou a ser construída.

Falando um pouco da minha caminhada, estou certa, que não julguei, ao pisar a escola pela primeira vez, que esta viria a ser o palco de tanta aprendizagem e desenvolvimento, nem que me encaminharia para tamanho sentido de responsabilidade e comprometimento. Aos poucos fui percebendo como ultrapassar todas as etapas: **“As pessoas positivas enfrentam as tarefas difíceis como sendo desafios a vencer e não como ameaças a evitar”** (frase entregue na receção aos docentes).

Ainda hoje, a finalizar o relatório, não me consigo abstrair da nostalgia, da intensidade, da diversidade de sentimentos que experienciei ao longo do ano. O entusiasmo, o nervosismo e a ansiedade dos primeiros momentos, o desalento de outros, que, por vezes teimava em aparecer, sendo que

rapidamente se tornavam na alegria e na vontade que, sobretudo, marcaram este ano.

Olho para trás e tento perceber se terei sido capaz de fazer chegar aos meus alunos, em cada aula, aquilo que mais fascinante existia em cada modalidade. Contudo sei também que o meu melhor muitas vezes não chega! Desta forma, não tenho dúvidas que também errei. E agora? Agora tudo passou e não mais voltará. Nada será igual.

Sei que, durante a realização do relatório, posso, por vezes, ter dado espaço, talvez demasiado, à emoção que vivi durante as aulas, contudo, acredito que assim fui capaz de espelhar, verdadeiramente, o que todo este ano letivo representou para mim.

Hoje sem grandes certezas acerca do que futuro me espera, permite-me apenas acreditar que um dia, que espero não estar tão longe assim, voltarei a esta realidade. Que o futuro me reserve um sem fim de oportunidades de continuar a evoluir e me permita continuar a sonhar!

Espero que o dia de amanhã seja reflexo também de todo o meu relato!

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Águas Santas. Projecto Educativo de Escola. Ano letivo 2008-2012.

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

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador*. Lisboa: Livros Horizonte. Colecção Horizonte de Cultura Física.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (Or.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto. Porto Editora. Colecção CIDInE. Pp.89-122.

Assembleia da República. (2009). Lei n.º85/2009 de 27 de Agosto. In *Diário da República*. 1ª Série. Nº166, 5635-5636.

Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo de Letras: Editores, S.A.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ªed.). Lisboa: Livros Horizonte. Colecção Cultura Física.

Bento, J. (2004). *Desporto: discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. (2008). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de Professor. Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do aluno. Repercussões do nível da supervisão. In Alarcão, I. (Or.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto. Porto Editora. Colecção CIDInE. Pp.65 – 88.

Cunha, A. (2007). *Formação de Professores: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Cunha, A. (2008). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra.

Fernandes, S. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação - no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Gadotti, M. (2008). Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In Gutiérrez, F., Romão, J., Gadotti, Garcia, W. (2008). *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo. Pp. 91-108.

Juvonen, J. (1996). Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: the function of excuses and other clever explanations. In Juvonen, J. e Wentzel, K. R. (Eds). *Social motivation: understanding children school adjustment*. New York.: Cambrigde University Press. Pp. 43-65

Macedo, B. (1991). *Projecto Educativo de Escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. Inovação, 4, pp.127-139.

Machado, S. (1999). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ.

Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos*

ensinos básicos e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais de ensino do Desporto. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp.39-68

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. In *Diário da República*. Série I – A. N.º60.

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro. In *Diário da República*. 1.ª Série. N.º 38, 1320-1328.

Ministério da Educação. (2009). Programa do Desporto Escolar para 2009-2013. Lisboa.

Moraes, C. & Varela, S. (2007). *Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Eletrônica de Educação. Consult. 26 de Junho de 2012, disponível em http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das Instituições Escolares. In Nóvoa, A. (Coord). *As Organizações Escolares em Análise*. Colecção Temas da Educação (2). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Pp. 13-43.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM. Consult. 12 de Maio de 2012, disponível em http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 185-206

- Santo, J. E. (2009). *Formação de Professores para a prevenção da indisciplina*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 87-100 Consult. 16 Outubro, 2011, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Savater, F. (2000). *O meu dionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, P. (2009). *Documentos de circulação interna*. Gestão e Cultura Organizacional de Escolas (2009/2010). Porto: FADEUP.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Siedentop, D. (1994). *Sport: Quality P.E through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4ªEd.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioners. Toward a New design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schon, D. (1992). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord). *Os Professores e a sua Formação*. Colecção Temas da Educação (1). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Education – A Knowledge Structures Approach*. Illinois. Champaign: Human Kinetics Books
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexia de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexo 1 - Quadro resumo da extensão e sequência dos conteúdos da proposta metodológica em Dança Educativa/criativa

Temas	Aulas/Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Noção Corporal	Ações, Partes, Formas	AD	I/E	E	E	C	Af						
Noção de tempo	Ritmo/cadência	AD	I/E	E	E	E	Af	E	C				AF
	Ritmo/estrutura			I/E	E	E	E	E	E	E	C	AF	
Noção de Espaço	Níveis	AD	I/E	E	E	C	Af						
	Direções	AD	I/E	E	E	E	E	C	Af			AF	
	Percursos	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C		AF
Relação (R.)	R. com o corpo			I/E	E			E		C			AF
	R. com o/os colega/s		I/E	E			E		E		C	AF	
	R. com objetos				I/E	E		E		C		AF	
	R. com o meio					I/E	E		E		C		AF
Energia	Tempo, Peso			I/E	E	E	E	C	Af				
	Fluência					I/E	E	E	E	E	C		AF
Criatividade	Improvisação		I/E	E			E		E		E	AF	
	Composição				I/E	E		E		E		AF	
Coreografia	Relação musica/movimento			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AF
	Memória			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AF
	Criação						I/E		E		E	AF	

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica, I – Introdução, E – Exercitação, C – Conclusão, Af – Avaliação formativa, AF – Avaliação Final

Anexo 2 - Quadro dos conteúdos da Unidade Didática de Dança

Temas	Conteúdos	Exemplos/explicação:
Noção Corporal	Ações	Saltar, girar...
	Partes	Cabeça, braços...
	Formas	Dobradas, alongadas...
Noção de tempo	Ritmo/cadência	Repetição dos fenómenos em intervalos regulares - (sons, músicas)
	Ritmo/estrutura	Modificações periódicas qualitativas (intensidade – forte/fraco), ou quantitativas (duração – longo/curto) - (sons, músicas)
Noção de Espaço	Níveis	Alto, médio e baixo
	Direções	Cima, frente, trás
	Percursos	Retilíneos, curvos, irregulares...
Relação (R.)	R. com o corpo	Tocar, puxar...
	R. com o/os colega/s	Empurrar, aproximar...
	R. com objetos	Afastar, envolver...
	R. com o meio	Abraçar, olhar...
Energia	Tempo, Peso	Rápido, descontraído, leve, em esforço ...
	Fluência	Livre, continua, aos solavancos...
Criatividade	Improvisação	Com diferentes estímulos (temas, vídeos, palavras) sem a preocupação de reprodução
	Composição	De movimentos Membros Superiores, de sons, de passos. Com a preocupação de reprodução/repetição para os colegas ou professor
Coreografia	Relação musica/movimento	Capacidade do aluno se movimentar de acordo com a música
	Memória	Repetição sem ajuda
	Criação	Movimentos, passos ou momentos da coreografia, tipos de relação...

Anexo 3 - Questionário Relações Interpessoais

UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Nome: _____ Nº ____ 9ºD

Solicitamos a tua colaboração para responderes ao presente questionário.

As informações obtidas serão utilizadas para um estudo de mestrado que terá como objetivo estudar as relações interpessoais com a turma.

É importante que as tuas respostas sejam sinceras referindo o que realmente pensas sobre a maioria da turma. Por isso, lê bem as perguntas antes de responderes. Lembra-te não há respostas certas ou erradas.

Antecipadamente agradecemos o tempo que disponibilizaste para o preenchimento deste

Assinala com uma cruz (X) a resposta pretendida.

1- Sexo:

Feminino: ☐

Masculino: ☐

2- Idade: _____ Anos

Assinala com um circulo ☐ conforme a tua opção, e de acordo com a escala seguinte.

- 1- Nunca ou nada
- 2- Poucas vezes ou pouco
- 3- Bastantes vezes ou bastante
- 4- Sempre ou muito

1. Até que ponto pode aconselhar-se com a maioria da turma sobre diversos problemas existentes nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
2. Com que frequência se esforça para evitar conflitos com a maioria da turma nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4

3. Até que ponto pode contar com a maioria da turma para o/a ajudar quando tem um problema nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
4. Até que ponto é que a maioria da turma o/a consegue pôr chateado/a nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
5. Até que ponto pode contar com maioria da turma para lhe dar uma opinião honesta, mesmo que não queira ouvir essa opinião?	1	2	3	4
6. O quanto é que a maioria da turma o/a consegue fazer sentir culpado/a nas aulas de Educação Física.	1	2	3	4
7. Até que ponto tem de “ceder” nesta relação nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
8. No caso de estar com muita raiva de alguém, até que ponto pode contar com a maioria da turma para o/a ajudar?	1	2	3	4
9. Até que ponto é que a maioria da turma deseja que você mude nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
10. Quão positivo é o papel da maioria da turma nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
11. Nas aulas de Educação Física, até que ponto este relacionamento é importante?	1	2	3	4
12. Quão próximo será o relacionamento com a maioria da turma daqui a 10 anos?	1	2	3	4
13. Até que ponto sentiria a falta da maioria da turma se os dois não se pudessem ver ou falar durante 1 mês?	1	2	3	4
14. Quão crítica é a maioria da turma em relação a si?	1	2	3	4
15. Se quisesse fazer algo diferente nas aulas de Educação Física, quão convicto/a está de que a maioria da turma estaria disposta a fazer consigo?	1	2	3	4
16. Até que ponto se sente responsável pelo bem-estar da maioria da turma nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
17. O quanto é que depende da maioria da turma nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
18. Até que ponto pode contar com a maioria da turma para o/a ouvir quando você está bastante zangado/a com outra pessoa?	1	2	3	4

19.O quanto é que deseja que a maioria da turma mude nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
20.Até que ponto a maioria da turma o/a consegue pôr zangado/a nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
21.Até que ponto discute com a maioria da turma nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
22.Até que ponto pode verdadeiramente contar com a maioria da turma para o/a distrair das suas preocupações quando está sob stress?	1	2	3	4
23.Com que frequência a maioria da turma o/a faz sentir zangado/a nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
24.Com que frequência a maioria da turma tenta controlar ou influenciar o teu comportamento nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4
25.Nesta relação, até que ponto você dá mais do que recebe nas aulas de Educação Física?	1	2	3	4

Anexo 4 - Questionário das opiniões dos alunos em relação à dança

UNIVERSIDADE DA PORTO

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Nome: _____ Nº ____ 9ºD

Questionário destinado aos alunos do 3º ciclo e Secundário

Solicitamos a tua colaboração para responderes ao presente questionário, sendo este anónimo e sigiloso.

As informações obtidas serão utilizadas para um estudo de mestrado que terá como objetivo estudar a importância da dança nas aulas de Educação Física na perspetiva dos alunos.

É importante que as tuas respostas sejam sinceras, visto que todas as respostas serão analisadas. Por isso, lê bem as perguntas antes de responderes.

Antecipadamente agradecemos o tempo que disponibilizaste para o preenchimento deste

Assinala com uma cruz (X) a resposta pretendida.

1- Sexo:

Feminino: ☐

Masculino: ☐

2- Idade: _____ Anos

3- Gostas da disciplina de Educação Física?

Sim ☐

Não ☐

4- **Lê com muita atenção.** Estes são alguns motivos que te podem levar a gostar da disciplina de educação física.

Assinala com um circulo ☐ conforme a tua opção, e de acordo com a escala seguinte.

5- Sem importância para mim. (S.I.)

6- Importante para mim . (I)

7- Muito importante para mim. (M.I.)

“Eu gosto de educação física porque...”

	S.I	I.	M.I
Melhorar as minhas capacidades físicas	1	2	3
Estou próximo (a) dos meus amigos.	1	2	3
Trabalho em equipa.	1	2	3
Recebo prémios.	1	2	3
O professor ajuda-me.	1	2	3
Divirto-me.	1	2	3
Gosto de utilizar as instalações e material desportivo.	1	2	3
Dou o meu melhor.	1	2	3
Tenho sucesso.	1	2	3
Aprendo actividades físicas novas.	1	2	3
Aprendo a relaxar.	1	2	3
Consigo fazer facilmente as actividades propostas.	1	2	3
Ajudo os meus colegas quando têm alguma dificuldade.	1	2	3
Sinto-me à vontade perante a turma e o professor.	1	2	3

5- Na aula de Educação Física preferes as modalidades coletivas ou as individuais?

6- Coloca por ordem de preferência, numerando de 1 a 16 as modalidades individuais indicadas.

1-Ginástica Rítmica	
2- Ginástica Artística	
3- Ginástica Acrobática	
4- Trampolins	
5- Resistência	
6-Velocidade	
7- Estafetas	
8-Barreiras	
9- Salto em comprimento	
10- Triplo salto	
11- Salto em altura	
12- Lançamento do peso/disco/dardo	
13- Salto à vara	
14- Natação	
15- Dança	
16- Judo/lutas	

7- Assinala com um círculo  as modalidades de dança que conheces.

- 1- Não conheço (N.C.)
 2- Conheço (C.)
 3- Conheço bem (C.B.)

	N.C.	C.	C.B.
1-Danças tradicionais	1	2	3
2-Danças de salão			
2.1. Salsa	1	2	3
2.2. Merenque	1	2	3
2.3. Cha-cha-cha	1	2	3
2.4. Rumba	1	2	3
2.5. Jive	1	2	3
2.6. Fox-trot	1	2	3
2.7. Valsa	1	2	3
2.8. Bachata	1	2	3
2.9. Tango	1	2	3
2.10. Samba	1	2	3
3.Hip Hop	1	2	3
4. Dança Contemporânea	1	2	3
5. Jazz	1	2	3
6. Ballet Clássico	1	2	3

8- Assinala com um círculo ☐ as modalidades de dança que praticaste nas aulas de Educação Física.

1- Nunca (N.) 2- Algumas vezes (A.V.) 3- Muitas Vezes (M.V.)

	N.	A.V.	M.V.
1-Danças tradicionais	1	2	3
2-Danças de salão			
2.1. Salsa	1	2	3
2.2. Merenque	1	2	3
2.3. Cha-cha-cha	1	2	3
2.4. Rumba	1	2	3
2.5. Jive	1	2	3
2.6. Fox-trot	1	2	3
2.7. Valsa	1	2	3
2.8. Bachata	1	2	3
2.9. Tango	1	2	3
2.10. Samba	1	2	3
3.Hip Hop	1	2	3
4. Dança Contemporânea	1	2	3
5. Jazz	1	2	3
6. Ballet Clássico	1	2	3

- 9- Das modalidades de dança apresentadas na questão anterior, qual a que gostarias de praticar nas aulas de Educação Física?

- 10- Qual as expectativas que tens em relação as aulas de danças que vais ter este ano?
Coloca uma cruz (X) no que estas a sentir.

Preferia não ter porque não gosto de dançar	Preferia não ter porque acho que não vou conseguir	Quero ter porque gosto de dançar	Quero ter porque acho que vai ser fácil para mim	Quero ter porque vai ser um desafio diferente
---	--	----------------------------------	--	---

- 11- Assinala com um circulo ☐ conforme a tua opção, e de acordo com a escala seguinte.

- | |
|---|
| 1- Sem importância para mim. (S.I.)
2- Importante para mim . (I)
3- Muito importante para mim. (M.I.) |
|---|

“Nas aulas de dança vou...”

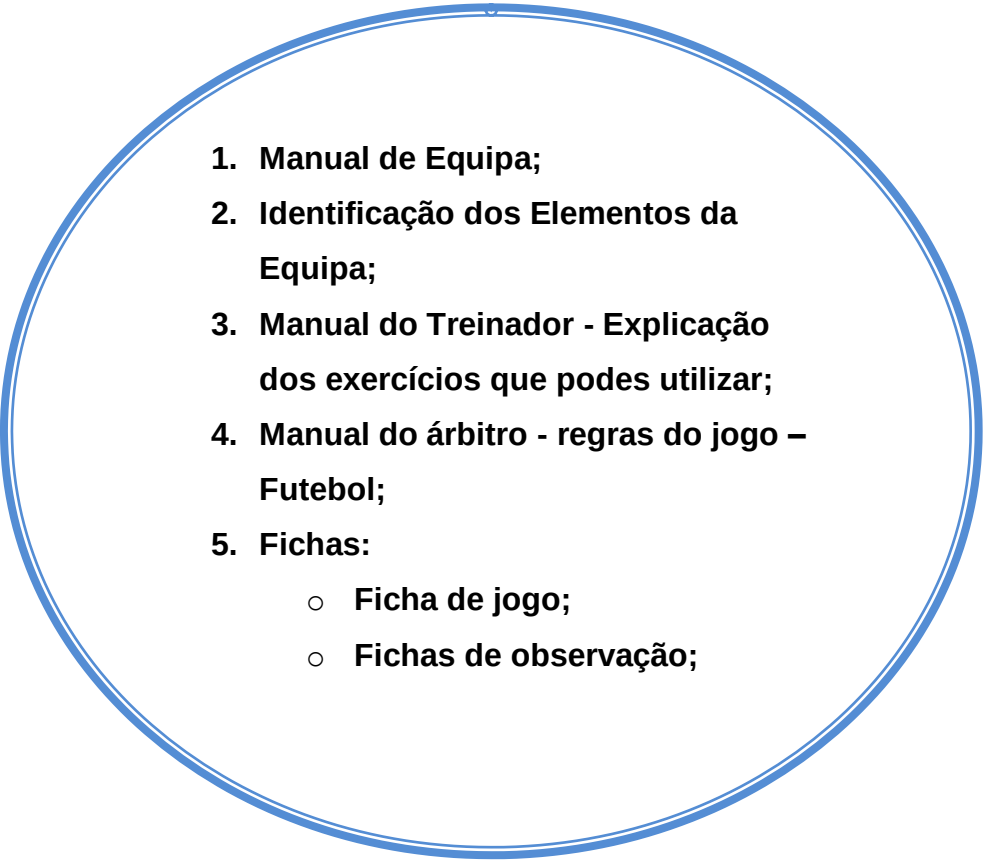
	S.I.	I.	M.I.
Melhorar a minha coordenação	1	2	3
Melhorar a minha condição física	1	2	3
Divertir-me	1	2	3
Trabalhar em grupo	1	2	3
Ouvir música enquanto pratico actividade física	1	2	3
Dar o meu melhor	1	2	3
Aprender uma modalidade nova	1	2	3
Conseguir fazer facilmente as actividades propostas	1	2	3
Relaxar	1	2	3
Conhecer melhor o meu corpo	1	2	3
Aprender a dançar	1	2	3

- 12- Praticas ou já praticaste dança fora da escola?

Sim ☐ Se sim, qual? _____
Não ☐

Obrigada pela tua colaboração!

Este manual contém os seguintes elementos:

- 
1. Manual de Equipa;
 2. Identificação dos Elementos da Equipa;
 3. Manual do Treinador - Explicação dos exercícios que podes utilizar;
 4. Manual do árbitro - regras do jogo – Futebol;
 5. Fichas:
 - Ficha de jogo;
 - Fichas de observação;

Tarefas Realizadas ao longo da época pela tua equipa:

<u>Data da aula</u>	<u>Função</u>	<u>Data da aula</u>	<u>Função</u>	<u>Data da aula</u>	<u>Função</u>

Anexo 6 - Jornadas da Época Desportiva

Dia 12 de Janeiro

Forma de Competição: (3 + GR x 3 +GR).

Campo inteiro.

Jogos de 4 minutos cada parte com um minuto de Intervalo. Depois do jogo há um minuto para descanso e troca. **Dependerá do tempo que tivermos para a aula!**

Nesta aula não há delegado, eu recolho a pontuação do jogo junto do árbitro.

Jornada		Árbitro	Cronometrista/ Delegado	Observador
1ª	AXB	C	C	D
2ª	CXD	B	B	A
3ª	BXD	A	A	C
4ª	AXC	D	D	B

Dia 19 de Janeiro

Forma de Competição: (4 + GR x 4 +GR).

Campo inteiro.

Jogos de 4 minutos cada parte com um minuto de Intervalo. Depois do jogo há dois minutos para descanso e troca. **Dependerá do tempo que tivermos para a aula!**

Nesta aula poderá ou não haver delegado! Depende da vossa responsabilidade!!

Jornada		Árbitro	Cronometrista/ Delegado	Observador
1ª	AXD	B	B	C
2ª	CXB	D	D	A
3ª	BXA	C	C	D
4ª	DXC	A	A	B

Anexo 7 - Medalhas entregues às equipas no MED



Ação de Formação - “ O ensino da dança na Escola”

Objetivo:

Aumentar as competências teórico/práticas dos professores de Educação Física na lecionação da dança na escola, com base nos conteúdos presentes no programa nacional de educação física e em algumas metodologias existentes.

Público-alvo: Professores de E.F

Local: Escola Secundária 2/3 de Águas Santas

Carga horária: 1 Sessão teórica + 7 sessões teórico/práticas = **8 sessões**
8 Sessões de 1h30min, num total de **12 horas**.

Programa:

Sessões	Local	Dia	Hora	Conteúdos	Formadores
<u>Sessão</u> <u>1</u>	Auditório (Grande)	02 de Fev.	13h45/15h15	- História da Dança - Enquadramento conceptual - Valor educativo da dança - Análise do programa nacional de dança - Formas de organização das aulas de dança na escola	Núcleo de estágio FADEUP
				Introdução geral aos conteúdos: Corpo, tempo, espaço, relação, energia, criatividade e	

<u>Sessão</u> <u>2</u>	Auditório (Grande)	09 de Fev.	13h45/15h15	- coreografia. - Abordagem específica dos conteúdos corpo, tempo e espaço.	Núcleo de estágio
<u>Sessão</u> <u>3</u>	Auditório (Grande)	16 de Fev.	13h45/15h15	Abordagem específica dos conteúdos relação, energia e criatividade.	Núcleo de estágio
<u>Sessão</u> <u>4</u>	Auditório (Grande)	23 de Fev.	13h45/15h15	- Abordagem específica do conteúdo coreografia. - Apresentação de uma proposta metodológica para a abordagem da dança na escola	
<u>Sessão</u> <u>5</u>	Ginásio	01 de Março	13h45/15h15	Introdução a dança de salão a abordar na escola.	Professora Ana Inês
<u>Sessão</u> <u>6</u>	Ginásio	08 de Março	13h45/15h15	Introdução do Hip Hop na escola.	Professora Paula e Professora Sofia
<u>Sessão</u> <u>7</u>	Ginásio	12 de Abril	13h45/15h15	Construção coreográfica com materiais.	Professora Lurdes Ávila
<u>Sessão</u> <u>8</u>	Ginásio	19 de Abril	13h45/15h15	Apresentação dos planos de aula elaborados pelos participantes.	Núcleo de estágio

Organização: Núcleo de Estágio da FADEUP

27 De Outubro 2011

Anexo 9 - Panfleto II SARAU AESCAS



