



RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

VIVER E FAZER ESCOLA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Orientador: Dr. Tiago Manuel Tavares de Sousa

HÉLDER AUGUSTO PINTO CARVALHEIRA

Porto, setembro de 2013

Ficha de Catalogação

Carvalheira, H. A. P. (2013). Relatório de Estágio Profissional: Viver e fazer escola pela Educação Física. Porto: H. Carvalheira. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TUTORIA; COMUNIDADE EDUCATIVA.

Agradecimentos

O presente Relatório de Estágio, apesar de se constituir num documento individual e específico, não teria sido concluído sem a ajuda e a colaboração de pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a sua realização.

À minha família mais próxima, em especial à minha mãe, ao meu filho, à minha esposa, ao meu Irmão e Pai (*in memoriam*). A todos agradeço pelo apoio, preocupação e ajuda.

Ao Professor Tiago Sousa, pela disponibilidade, compreensão e exemplo.

Ao Professor Fernando Vaz, pelo exemplo de profissionalismo, disponibilidade, compreensão, exemplo e acima de tudo pela amizade.

Aos meus amigos que fiz durante o trajeto académico, em especial ao Jorge e ao João, pelos bons momentos passados, pela disponibilidade e amizade.

A todos os meus Professores que, em todo o meu percurso de formação, me transmitiram conhecimentos, valores, comportamentos e perseverança.

Aos professores, pessoal não docente e em especial aos alunos do 9º C, da Escola Básica 2,3 de Sobreira, que estiveram presentes nesta etapa da minha formação.

Obrigado!

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
ABREVIATURAS	XIII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	5
2.1 O meu percurso	7
2.2 Expetativas em Relação ao Estágio Profissional	10
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	15
3.1 Contexto legal e funcional do Estágio Profissional	17
3.2 A Educação Física no plano curricular.....	18
3.3 A Escola Básica 2,3 de Sobreira.....	20
3.4 Os meus alunos... ..	23
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	27
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	29
4.1.1 O primeiro contacto	29
4.1.2 Planeamento	31
4.1.3 Realização	34
4.1.3.1. A importância do “toque” nos alunos.....	34
4.1.3.2. Formas de Comunicar	37
4.1.3.3. Gestão da aula	42
4.1.4 Avaliação: Diagnóstica, Continua e Sumativa	47
4.1.5 O ensino das modalidades desportivas	52
4.2 Participação na Escola e Relações com a Comunidade	54
4.2.1 Atividades Desenvolvidas.....	54
4.2.1.1 Jornadas de captação para o desporto escolar	55
4.2.1.2 Feira de São Martinho.....	55
4.2.1.3 Corta mato escolar	56
4.2.1.4 Corta mato concelhio (Paredes)	57
4.2.1.5 Vídeo games.....	58

4.2.1.6 Meeting de atletismo escolar	60
4.2.1.7 Meeting de atletismo regional (Amarante)	60
4.2.1.8 Dia da dança.....	62
4.2.1.9 Encontro zona norte de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC)	62
4.2.1.10 Viagem de finalistas do 9º ano	63
4.2.1.11 Dia no parque aquático de Amarante	64
4.2.1.12 Dia no parque radical	65
4.2.1.13 Construção de material	66
4.2.1.14 Construção de mesas de Ténis de Mesa.....	68
4.2.1.15 Vigilância do teste intermédio do 9º ano	69
4.2.2 Desporto Escolar	69
4.3 Desenvolvimento Profissional	73
5. ESTUDO	81
6. CONCLUSÕES.....	117
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
8. ANEXOS	i

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Teste Escrito.....	iii
Anexo 2 – Projeto mesas de Ténis de Mesa / Foto	v
Anexo 3 – Cartaz evento - Wii	vi
Anexo 4 – Material Construído	vii
Anexo 5 – Folheto 9º Ano	viii

Resumo

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no segundo ano do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Básica 2,3 de Sobreira, junto de uma turma do 3º Ciclo, do 9º ano de escolaridade, sob a orientação do professor orientador e do professor cooperante. O estágio profissional, tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em conformidade com os critérios de profissionalismo docente e, como tal, para além da apresentação das aprendizagens, este documento tem por como intuito fazer uma reflexão acerca de todos os momentos vivenciados ao longo deste ano. O presente relatório encontra-se organizado do seguinte modo: 1. Introdução; 2. Enquadramento Pessoal: onde descrevo uma breve passagem pelo meu percurso e apresento as expectativas que tinha para o estágio; 3. Enquadramento da Prática Profissional: onde faço referência sobre alguns aspetos de natureza mais concetual, que estiveram ligados diretamente ao estágio; 4. Realização da Prática Profissional: onde faço uma reflexão dos aspetos mais relevantes, bem como das aprendizagens alcançadas, descrevo as atividades desenvolvidas e a minha participação no Desporto Escolar; 5. Estudo: apresento o projeto de investigação *Contributos de um Programa de tutoria de concessão desportiva num aluno com NEE*; 6. Conclusão. Resumidamente, este estágio profissional, revelou ser uma experiência muito enriquecedora e positiva, não só ao nível profissional mas, também a nível pessoal.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TUTORIA; COMUNIDADE EDUCATIVA.

Abstract

The present report was developed under the curricular unit of Professional Training, part of the second year of the 2nd cycle of study leading to a Master's Degree in Teaching Physical Education in Elementary and High Schools, Faculty of Sport, University of Porto. The Supervised Teaching Practice held at the Escola Básica 2,3 de Sobreira, along with a group of 3rd cycle, the 9th grade, under the guidance of the mentor teacher and the cooperating teacher. The professional stage aims at training professional teacher, promoter of quality education. A reflective teacher who analyzes, reflects and knows justify what is in accordance with the criteria of teacher professionalism and, as such, beyond the presentation of learning, this document is the intention to make a reflection about all the moments experienced over this year. This report is organized as follows: 1. Introduction 2. Personal Background: where I describe a brief stint at my present course and the expectations they had for stage 3. Framework for Professional Practice: where I reference about some aspects of a more Conceptual, which were directly related to the stage. 4. Realization of Professional Practice: Where do reflect the most relevant aspects, as well as the learning achieved, describe the activities and my participation in the Sports School 5. Study: present design research *contributions of a Mentoring program grant sporting a pupil with SEN*; 6. Conclusion. Briefly, this apprenticeship, proved to be a positive and enriching experience, not only at the professional level but also on a personal level.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; STUDENT INTERN; STAGE PROFESSIONAL; TUTORING; COMMUNITY EDUCATION

ABREVIATURAS

EF	Educação Física
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
DT	Diretor de Turma
MEC	Modelo de Estrutura de Conhecimento
PE	Professor estagiário
PO	Professor Orientador
PC	Professor Cooperante
EP	Estágio Profissional
AS	Avaliação Sumativa
AD	Avaliação Diagnóstica
UT	Unidade Temática
EMRC	Educação Moral Religiosa e Católica
ISAVE	Instituto Superior de Saúde do Alto Ave
MED	Modelo de Educação Desportiva

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Profissional (EP) “entende-se como um 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, 2011a, p. 3).

Freire (2001, p. 2) refere que “o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional”.

Desta forma, o EP, fase final da formação inicial, é o momento em que colocamos em prática os conhecimentos e experiência adquiridos, mas, acima de tudo, o momento de (re)aprendermos com as evidências do contexto real de ensino e aprendizagem, pois a melhor forma de viver as coisas é fazendo parte delas.

Como tal, o presente documento, elaborado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular pertencente ao segundo ano do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências e aprendizagens proporcionadas pela Prática de Ensino Supervisionada.

Esta prática decorreu na Escola Básica 2,3 de Sobreira sob a orientação do professor orientador da FADEUP e do professor cooperante.

A reflexão, como aspeto essencial do desenvolvimento profissional, acompanhou todo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e, como não poderia deixar de ser, acompanhou a elaboração deste relatório de estágio. Este documento é, então, uma reflexão final onde procuro espelhar o meu processo de formação e desenvolvimento, não só como profissional mas também como pessoa.

Assim, e para uma melhor compreensão dos assuntos a abordar, o relatório encontra-se estruturado do seguinte modo:

- i. Introdução;
- ii. Enquadramento Pessoal: identificação pessoal, alusão ao meu percurso escolar e desportivo e ainda apresentação das expectativas em relação ao EP;

- iii. Enquadramento da Prática Profissional: referência ao contexto legal e funcional do estágio, breve olhar sobre o papel e importância da Educação física, e caracterização do contexto onde a lecionação se processou;
- iv. Realização da Prática Profissional: abordagem de temas mais específicos da minha prática que incidem sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem e sobre a participação na escola e relações com a comunidade. Por fim, apresento e reflito sobre os aspetos que me fizeram desenvolver enquanto profissional;
- v. Estudo: projeto de investigação-ação intitulado *Contributos de um Programa de tutoria de concessão desportiva num aluno com NEE: um estudo de caso*, e as suas respetivas ilações;
- vi. Conclusão: balanço sobre os aspetos que marcaram este ano de estágio.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 O meu percurso

O meu nome é Hélder Augusto Pinto Carvalheira. Nasci aos dezasseis dias do mês de novembro de 1981 na Freguesia de Massarelos, Porto, mas sempre vivi em Baião, o último concelho do distrito do porto e do qual os meus pais são naturais.

Baião é uma vila, inserida num vale, entre a serra da Aboboreira e a serra do Marão, onde o leque desportivo sempre foi muito restrito. Porém, nos últimos anos, têm sido realizados esforços no sentido de, por um lado, criar as infraestruturas necessárias para proporcionar um maior leque de atividades físicas e, por outro lado, cativar e motivar os munícipes para a prática desportiva. Como exemplos pode referir-se a construção, em 2008, das piscinas cobertas, os estágios/ pré-épocas realizados por algumas equipas de Futsal da primeira divisão nacional, ou ainda o acolhimento, neste concelho, de algumas finais do Desporto Escolar.

Desde tenra idade que a minha vida está ligada ao desporto e à prática da atividade física desportiva. Segundo relatos dos meus familiares, o gosto pela prática desportiva era já evidente desde a pré-escola, demonstrando elevado interesse para participar em todas as tarefas propostas nesse campo, realizando-as com grande empenho.

Com a entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico esse gosto pelo desporto foi sempre aumentando. A minha mãe recorda que o objeto que não podia faltar na mochila era a minha bola de futebol, inclusive ia mais cedo para a escola para “ganhar” o direito a jogar no campo, que se enchia rapidamente com a chegada dos alunos.

Na altura das “férias grandes” (férias de verão) a minha mãe colocava-me num projeto denominado “campo de férias”. Apesar das atividades diversificadas, aquelas que mais me interessavam e que, por coincidência ou não, existiam em maior número estavam relacionadas com a prática desportiva. Nos “campos de férias” tive a oportunidade de praticar e experimentar várias modalidades, como é o caso dos jogos coletivos, do cicloturismo, das caminhadas, da natação e da canoagem. Foi aí que aprendi a nadar e que adquiri o gosto pela natação, modalidade que ainda hoje pratico frequentemente.

Com a entrada no 2.º ciclo do Ensino Básico, o leque de opções ao nível do desporto aumentou significativamente. Para isso contribuiu as aulas de Educação Física e as atividades extra aulas como é o caso do Desporto Escolar.

Extra escola o leque de opções continuava reduzido para a nossa idade na altura. Uma alternativa era a entrada para o rancho folclórico do concelho. O facto de o meu Avô ser um dos elementos, e fundador do mesmo, facilitou-me a entrada aos 10 anos de idade, onde perduro como elemento até a data. Nesse período, foram centenas as atuações que fizemos, percorrendo o país de norte a sul e ilhas. Nesse meu percurso, foram já várias as atuações fora do país como representante do mesmo, nomeadamente em 2003 a Dijon - França, em 2006 a Paris e Normandy - França, em 2009 a Mimizan - sul de França, e recentemente, em 2013, no festival internacional de Andorra. Em terras Lusas merecem destaque as participações no Festival Nacional de Folclore, realizado no Algarve, e o intercâmbio, em agosto de 2011, com a ilha da Madeira. Já foram também várias as atuações perante as câmaras da Rádio e Televisão de Portugal, com destaque para o ano de 2011 uma vez que, no programa Portugal no Coração, fomos finalistas de um concurso de Ranchos Folclóricos Federados.

Mas a minha grande paixão, como a maioria dos rapazes naquelas idades era o futebol. No entanto, como o clube local apenas possuía os escalões de juniores e seniores e em todo o concelho só uma associação fazia formação, mas mesmo essa iniciava no escalão de Iniciados, a alternativa, até ter a idade para jogar nesse escalão, era jogar no desporto escolar. E foi aí que o “bichinho” despertou. Recordo que encarávamos o único treino semanal com muito empenho e já nessa altura “disputávamos” o lugar na equipa principal. Os jogos, que por norma se realizavam ao sábado, eram antecidos de noites mal dormidas, tamanha era a ansiedade.

Com 15 anos de idade fui inscrito, pela primeira vez, no clube de futebol pertencente à Associação Desportiva e Cultural de Santa Cruz do Douro, clube que representei até ao primeiro ano de júnior. Nessa altura fui jogar para a Associação Desportiva de Baião, o clube representativo do concelho e o qual todos queriam vir a representar, onde me mantive por três épocas desportivas - a primeira no escalão júnior, a segunda ainda como júnior mas já com

participação no escalão sénior e a terceira como sénior. No ano seguinte, recebi uma proposta para ir jogar para outro clube, Futebol Clube de Frente, onde me mantive por três épocas. Na passagem por este clube destaca-se a subida a primeira divisão da Associação de Futebol do Porto. Após essa experiência, regressei novamente ao meu clube do coração, Associação Desportiva de Baião, representando-o por mais uma época desportiva.

No ano 2005 abracei um novo desafio - ser treinador de Futebol. Iniciei como treinador do escalão de minis (crianças com idades entre os 4 e os 6 anos), e em 2006 já estava a treinar uma equipa de escolinhas no campeonato da Associação de Futebol do Porto. Desde então tenho passado por várias equipas de formação.

O ano de 2007 revestiu-se de um significado especial, pois foi neste ano que consegui o ingresso tão esperado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. E desde que aqui cheguei a minha formação tem vindo a aumentar de uma forma considerável.

No ano de 2010 com a licenciatura concluída, comecei a lecionar Educação Física e Natação a vários Infantários, com alunos de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Mas como o grande sonho é poder lecionar numa escola secundária e dar aulas no curso tecnológico de Desporto, resolvi, em 2011, prosseguir estudos e tirar o mestrado em ensino de Educação Física. Tendo sido uma formação bastante enriquecedora, principalmente devido às didáticas e ao “trabalho de campo”, sendo este ano de estágio o *ex-libris* da minha formação.

Desde a minha entrada na pré-escola, onde já tinha aulas de Educação Física (EF), que comecei admirar a forma como os Professores contatavam com os seus alunos, muitas vezes a utilizar o toque o contato direto com os seus alunos, o que por sua vez proporcionava a uma maior proximidade com o Professor. Visto o gosto pelo desporto já estar na minha essência, o fato de os Professores nos conquistar mais facilmente e nos possibilitarem a abordagem a novas modalidades e atividades desportivas, promoveu a uma maior ligação e com estes docentes, ao ponto de muitos deles se tornarem para mim adultos significativos, os quais ainda hoje recordo com satisfação e alguns deles ainda hoje mantemos amizade que se fundou nos tempos de escola, estes cada um a

sua maneira, foram alimentando esta vontade de um dia seguir os seus paços e ter o privilegio de poder ser Professor.

O gosto pelo desporto em geral, despertava em mim a vontade de aprofundar os meus conhecimentos nas variadíssimas modalidades, tentando aumentar os meus conhecimentos o máximo possível para poder tirar o maior partido das mesmas.

Com o evoluir dos estudos, nomeadamente na área de Formação Técnica de Desporto no secundário e de treinador de futebol, onde dei os primeiros passos na transmissão de conhecimentos a terceiros, veio despertar ainda mais a vontade de ser Professor e ter o privilegio de poder transmitir a terceiros tudo o que afeta ao desporto.

Como tive várias referências de Professores de EF na minha vida, tanto como docentes como amigos sendo alguns deles adultos significativos aos quais me tentei rever um dia, quero um dia tentar ser esse adulto para outras crianças, criando e despertando o gosto pelo desporto.

2.2 Expetativas em Relação ao Estágio Profissional

O Estágio Profissional é o patamar que idealizamos alcançar, um patamar mais elevado, ao qual está inerente uma maior responsabilidade pelo facto de acrescentarmos ao papel de aluno o papel de professor.

É o momento de chamar à prática os conhecimentos, essencialmente teóricos, adquiridos durante a minha formação. Formação que será contínua ao longo de todo o meu trajeto enquanto profissional da docência, pois o Estágio Profissional não é o ponto de chegada, mas antes o ponto de partida. Será, então, necessária uma reciclagem permanente de forma a adquirir novos conhecimentos e a modificar os anteriores.

Para este estágio criei várias expectativas, nomeadamente, adquirir e fomentar as minhas bases no que respeita à profissão de Professor e enriquecer-me enquanto pessoa, amigo, chefe de família e membro de uma sociedade. No fundo adquirir novos conhecimentos, novas experiências, novos métodos, que me capacitem para uma resolução cada vez mais adequada e eficaz dos problemas com que me irei deparar, não só no que respeita à escola mas à vida em geral.

Visto ser “na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 207), pretendia, neste ano de estágio, “dar-me à escola” e sentir-me parte dela. Para isso, era necessário passar o maior tempo possível na escola, estando disponível para abraçar qualquer desafio, estivesse este direta ou indiretamente relacionado com a disciplina de Educação Física. Ao estar disponível para a escola, esperava também que a escola estivesse disponível para mim, isto é, esperava ter o apoio dos colegas de estágio, professores cooperante e orientador, professores e funcionários da escola, família, amigos e da própria turma, colaborando todos na partilha de conhecimentos, experiências e informações relevantes para o meu enriquecimento.

As expectativas são sempre criadas sobre o desconhecido, e, como tal, é provável que algumas expectativas não se realizem. Foi o que aconteceu, visto que o meu estágio saiu um pouco da norma.

No que concerne aos colegas de estágio verifiquei, logo no primeiro dia, que não iria ter três colegas como é habitual, mas apenas um. Esse fator veio a revelar-se decisivo e com duas consequências de carácter oposto. Uma delas, mais negativa, esteve relacionada com o pouco tempo de trabalho em conjunto, ocasionado pelo facto de o meu colega me ser completamente desconhecido e residir um pouco afastado da escola. Isto, ao não prejudicar decisivamente a nossa prestação enquanto núcleo, fez com que ficasse um pouco aquém das minhas expectativas iniciais. Por vezes sentia-me sozinho no núcleo. A outra consequência, positiva, esteve relacionada com o facto de me ter proporcionado uma maior autonomia, independência e responsabilidade ao longo de todo o ano de estágio. Pensei quase sempre por mim mesmo e sempre que considerei necessário procurei o professor cooperante para me auxiliar e apoiar.

No que respeita ao professor cooperante as expectativas superaram-se. Comportou-se, do meu ponto de vista, para além do cooperante espectável. Foi um verdadeiro companheiro, amigo e adulto significativo, no qual me pretendo basear e rever um dia. Nunca me indicou o caminho a seguir, deu-me antes a opção de escolha da direção a tomar, juntando-se depois a mim para caminhar a meu lado fazendo-me refletir sobre a mesma. Nunca quis que fosse igual a si,

nem que seguisse as suas direções. Queria, sim, que fosse sempre autónomo e se possível melhor que ele.

O professor orientador foi a surpresa que se revelou imprescindível nesta viagem. Inicialmente delineando todos os passos regidos pela obrigatoriedade do estágio, orientando-me num oceano imenso, não pelo fato de dizer onde seria o meu destino, mas orientando-me sempre no caminho a traçar para o alcançar no momento oportuno. Posteriormente pela postura que teve comigo em particular, compreendendo o fato de se tratar de um aluno trabalhador/estudante, mais velho que o normal, pai, com família constituída e, como tal, com responsabilidades e obrigações acrescidas. Esteve sempre do meu lado, como se de um amigo se tratasse, compreendendo a minha posição e ajudando-me a alcançar os objetivos propostos.

O pessoal docente e não docente da escola também foi marcante neste ano de estágio. Inicialmente era visto como mais um estagiário, que todos os anos frequentam aquela escola. Mas como em tudo na vida não gosto de ser mais um, queria então, no futuro, ser recordado, não como “aquele estagiário”, mas sim como o professor Hélder. Nesse sentido, comecei a fazer jus à posição que ocupava, frequentando a escola assiduamente. Com a ajuda do professor cooperante comecei a fazer parte da sociedade da escola, a estar presente em tarefas mesmo que extracurriculares, estando disponível para o que fosse necessário realizar na escola. Em relação ao departamento de EF, sinto que tive a sorte de ser bem recebido desde o início, o que me facilitou a inclusão. Passados dois meses do início do estágio sentia-me um deles, acompanhando-os em todas as tarefas afetas ao departamento, fossem elas intra ou extra escola, sendo prestável quando necessário, observando as suas aulas e fazendo companhia nos seus almoços, lanches, diálogos, entre outros.

Em meados do segundo período ocorreu, provavelmente, o momento mais marcante deste estágio. O professor cooperante lesionou-se gravemente, ao ponto de ser submetido a uma cirurgia à coluna e estar afastado da escola até ao terceiro período. Perante esta situação assumi parte das suas turmas e, com elas, as responsabilidades que lhes estavam associadas, ou seja todo o processo referente à organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Confesso que, inicialmente, me assustei um pouco face à capacidade e responsabilidade afeta à minha prestação. O fato de conhecer muito bem todos

os alunos, já ter lecionado a todas as turmas e estar familiarizado com todos, facilitou-me o trabalho. O comportamento dos alunos manteve-se e da perspectiva do professor continuaram a seguir a linha de atuação (objetivos, conteúdos e critérios) já definida pelo professor cooperante.

Procurei, com esta experiência inesperada, retirar o maior aproveitamento possível, criando rotinas e hábitos de trabalho bastante mais complexos e elaborados. O facto de lecionar aulas consecutivas a anos distintos, tendo por base modalidades também distintas, aumentou a complexidade da minha prestação, promovendo uma maior gestão de conteúdos e a capacidade de os saber gerir e transmitir no momento oportuno.

O desporto escolar também foi marcante neste ano de estágio, inicialmente nunca tinha pensado em me envolver da forma que o fiz, principalmente numa modalidade que me era pouco familiar (orientação), mas como foi a modalidade a qual o coordenador está ligado, começou de forma quase que involuntária a fazer parte dos meus dias na escola, ora nos treinos, nas provas, nas aulas lecionadas e até no trabalho de campo, no qual remarquei todos os pontos existentes na escola. A minha presença começou a ser habitual no que respeitava a orientação escolar. Com a ausência do professor cooperante, assumi na íntegra tudo o que respeitava a orientação no desporto escolar, planeando, orientando e treinando os alunos para as diversas provas. Na primeira prova, a qual tive que ser autónomo, foi marcada por vários fatores de extrema responsabilidade, nomeadamente pelo fato de ter a minha responsabilidade um grupo extenso de alunos, no local extra escola, se para a sua maioria o fato de ser desconhecido acarretava uma maior preocupação e controlo sobre o grupo, complicava, visto a prova ser a beira-mar por si só um local que pressupõe atenção e regras redobradas, bem como o fato de levar vários alunos novos na modalidade e necessitarem de uma orientação e ajuda mais frequente. Nesse sentido fui obrigado a criar regras, para que tudo corresse dentro do espectável e que não existissem problemas com ninguém do grupo.

Foi uma experiência nova e marcante para a qual não somos preparados na parte inicial da nossa formação, a qual senti a necessidade de me personalizar e acima de tudo frisar a minha posição no grupo, ao qual me teriam, mais que nunca, ter obediência e seguir as minhas indicações.

Em suma, o meu estágio saiu um pouco fora do espectável, visto ter que assumir de forma autónoma responsabilidades que eram impensáveis a partida para o mesmo.

No balanço final, sinto que consegui evoluir muito mais do que esperava, tendo a necessidade de gerir um maior volume de sentimentos, obrigações e responsabilidades como um professor normal, fazendo-me sentir como tal, mas sem nunca descorar todas as minhas obrigações e postura como professor estagiário.

Vi-me forçado a criar a minha própria identidade de professor, pedagogo, membro da sociedade e amigo dos meus alunos, para tal tive a necessidade de criar uma base de suporte para essa identidade, sendo que esta foi a capacidade de conseguir transmitir no toque e no olhar o que pretendia aos meus alunos. Constatei que a forma como nos avaliam, nos respeitam e nos seguem, esta na base do respeito que têm por nós e que por sua vez esse respeito fundamenta-se através da confiança que atribuímos ao próximo, e a forma que considero mais eficaz de transmitir essa confiança é através do olhar, tentei conhecer os meus alunos e comunidade escolar através do olhar, “dar-me” através do olhar e conhecer as pessoas através do mesmo.

Temos que conhecer as pessoas para conseguir chegar até elas, tomando a melhor decisão, esta inerente e incluída na complicada profissão de Professor.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Contexto legal e funcional do Estágio Profissional

O Estágio Profissional é a etapa final da nossa formação inicial e na qual, enquanto futuros professores, somos integrados no exercício da vida profissional. Esta integração no contexto real é feita de forma progressiva e orientada, procurando desenvolver as competências pedagógicas, didáticas e científicas que permitam ao futuro professor, através de um desempenho crítico e reflexivo, dar resposta às exigências e desafios da profissão¹ (Matos, 2011a).

Sustentado na base legal que confere a habilitação profissional para a docência (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro), o Estágio Profissional tem ainda em consideração o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos Ciclos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física (Matos, 2011b).

Na FADEUP o Estágio Profissional decorre no terceiro e quarto semestres do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e funciona como o período de transição e integração no mundo do trabalho. Neste período, o futuro profissional exerce a sua atividade e assegura a condução do processo de ensino e aprendizagem sob a orientação e supervisão de um docente da FADEUP (Orientador), delegado pelo órgão competente, e de um docente pertencente à escola onde o Estágio Profissional terá lugar (Cooperante), escolhido pela comissão científica e ouvido o professor regente da unidade curricular Estágio Profissional.

A orientação e supervisão pedagógica é uma componente fundamental no processo de integração e preparação para o mundo do trabalho. Assim, o professor cooperante e o orientador desempenham um papel de grande importância ao auxiliar e guiar o professor estagiário neste processo complexo e variado, resultante da diversidade de tarefas exigidas aos professores nos dias de hoje, os quais criam situações que nos facilitam a integração nesta nova realidade.

¹ Documento interno “Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP” elaborado pela professora doutora Zélia Matos. Não publicado.

Alarcão (1996, p. 14) diz-nos que “a formação de um profissional dotado de tal competência deve (...) comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (...) lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade (...)”.

E porque a atividade do professor não se esgota na lecionação das aulas, durante o Estágio Profissional são-nos requeridas várias tarefas que estão divididas em quatro áreas de desempenho. A Área 1 corresponde à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem e engloba os aspetos da conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. As Áreas 2 e 3 surgem agrupadas e dizem respeito à Participação na Escola e Relações com a Comunidade. Destas áreas fazem parte “todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (Matos, 2011a, p. 6). Por fim, a Área 4 (Desenvolvimento Profissional) engloba todas as atividades relacionadas com a construção da competência profissional.

3.2 A Educação Física no plano curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) define os objetivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica para ir ao encontro da realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social e preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Esses objetivos gerais correspondem a três dimensões de formação dos alunos (dimensão pessoal; dimensão para a cidadania; dimensão das aquisições básicas e intelectuais) e em todos eles surgem objetivos específicos relacionados com a Educação Física. Isto constitui, desde logo, um indicador das potencialidades que esta disciplina possui e as oportunidades formativas diversificadas e complementares que oferece.

A Educação Física, ao chamar a si o Desporto, constitui-se numa disciplina singular no currículo do aluno, já que proporciona o conhecimento que ele desenvolve sobre si próprio. Segundo Bento (1998), o Desporto é o conteúdo da Educação Física, sendo esta a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade. O Desporto é uma forma de relação com o corpo, é uma tecnologia corporal.

E para além de desenvolver os aspetos da dimensão pessoal, a Educação Física tem, através do desenvolvimento de atitudes e valores, uma marca bastante vincada no que diz respeito à dimensão para a cidadania.

Importância similar desempenha ao nível cognitivo, embora este seja um aspeto sobre o qual ainda recai algum ceticismo como consequência da visão meramente recreacionista da disciplina de Educação Física. Para isso contribuiu, e ainda contribui, as duas ideologias tradicionais (“biológica” e “pedagógica”) que têm influenciado os professores e as suas práticas na escola (Crum, 1993).

Na “ideologia biológica” o corpo humano é visto como uma máquina, um instrumento, e a Educação Física é vista como “formação do físico”, um guarda importante contra as emações de doença (tuberculose, no passado, obesidade e doença coronária, nos dias de hoje), estando, assim, as tarefas relacionadas com a formação do corpo-máquina e não com a aprendizagem (Crum, 1993).

A segunda ideologia pode ser categorizada como “ideologia pedagógica”, ou seja “educação através do físico”. O movimento é um meio para a exploração, comunicação, desenvolvimento pessoal e formação do carácter, onde a essência da Educação Física é “mover-se para aprender” (Crum, 1993).

No entanto, esta visão não é tão aceite atualmente, pois, pese embora a necessidade de direcionar o foco (de todos aqueles que ensinam) para a aprendizagem, estudos recentes concluíram que as crianças e jovens fisicamente mais ativos mostravam não só melhores performances cognitivas nos testes como tinham uma mais intensa atividade cerebral das zonas responsáveis pela realização de diferentes tipos de tarefas intelectuais (Soares, 2013). O mesmo autor refere que os estudos publicados demonstraram que as crianças ativas tinham “uma melhor performance da memória”, uma “maior flexibilidade na modulação cognitiva” e um efeito muito promissor no

rendimento escolar e na performance cognitiva “em crianças com *deficit* de atenção/ hiperatividade”.

A Educação física, como o resultado da atividade dos alunos e dos seus efeitos, permite o desenvolvimento em diferentes domínios (cognitivo, motor e sócio afetivo), constituindo, desta forma, algo único no conjunto das disciplinas que compõem o currículo. Porém, as suas potencialidades não se esgotam no que até aqui tem vindo a ser mencionado. Para além das vantagens do ponto de vista da “saúde” e bem-estar, do facto de não existir, na Escola, outro meio para promover de forma tão eficaz o trabalho em equipa, a superação, a motivação, a liderança, a criatividade e de capacitar os alunos de um conjunto de competências, ela apresenta-se como um fator de combate à exclusão ao possibilitar a participação de todos os discentes. Rodrigues (2003, p. 70) diz-nos que uma das qualidades da Educação Física é a capacidade de permitir “uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciam dificuldades”. Também a este respeito, Soares (2012) refere que “o desporto é a atividade humana mais democrática e integradora que existe”.

Por fim, uma outra potencialidade que podemos mencionar está relacionada com a interdisciplinaridade, que ao ser bem aproveitada pode constituir-se um forte meio para potenciar a formação e desenvolvimento dos alunos.

Assim, e tendo em consideração as questões enunciadas ao longo do texto (dimensões de formação, integração social e interdisciplinaridade), facilmente nos apercebemos do papel essencial que a disciplina de EF tem no processo de educação e formação das crianças e jovens.

Portanto, a sua transversalidade e as suas possibilidades devem sempre ser tidas em conta por parte de quem a ensina e devem, também, servir para elevar a sua importância e necessidade, contrariando as medidas que têm vindo a deteriorar o ensino em geral e o ensino da EF em particular.

3.3 A Escola Básica 2,3 de Sobreira

Não existem escolas ideais, perfeitas ou iguais. Cada uma, face à comunidade e ao meio onde está inserida, tem a sua caracterização e cultura particular, distinguindo-se assim das restantes. Como refere Nóvoa (1995, cit. por Carvalho, 2006, p. 6), “as organizações escolares (...) produzem uma

cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

Neste sentido, a caracterização do contexto escolar é um aspeto fundamental para o exercício da nossa atividade. Através dela é possível obter informação sobre o meio onde a escola está inserida, sobre os seus recursos, potencialidades, regras de funcionamento ou, ainda, sobre o tipo de alunos que a frequentam. Estas, e outras, informações revelam-se de grande importância para o processo de ensino, pois, tal como nos diz Mialaret (1980), o ato pedagógico é influenciado por um conjunto de condições que importam perceber.

A Escola Básica 2,3 de Sobreira localiza-se no Lugar da Estação, na Freguesia de Sobreira, Concelho de Paredes e constitui a escola sede do Agrupamento. Este tem como área de influência 40,7% da área do concelho e integra alunos de estratos socioeconómicos diferenciados, “sendo a maior parte proveniente de famílias com baixos recursos e pouca escolaridade” (Agrupamento de Escolas de Sobreira, 2010, p. 11).

Os alunos residem, na sua generalidade, próximo da escola e deslocam-se para a mesma através da rede de transportes públicos disponíveis (comboio e autocarro). No entanto, de acordo com o documento orientador do Agrupamento, esta rede não satisfaz as necessidades dos alunos e dos encarregados de educação.

Os encarregados de educação trabalham, na sua maioria, na indústria e nos serviços pouco qualificados. Já no que respeita à participação e acompanhamento da vida escolar dos seus educandos verifica-se que fica aquém do desejado. Para além disto, apresentam baixas expectativas em relação ao futuro dos mesmos. De fato, a situação económica e social em que vivemos e o próprio (des)interesse e conflito em torno da Escola pode condicionar as expectativas que sobre ela são estabelecidas. Costa (1999, p. 1) refere que “longe vai o tempo em que a sociedade sabia o que exigir da Escola e, por seu lado, esta sabia o que oferecer à sociedade”.

Para além do fraco envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e das reduzidas expectativas em relação ao futuro, a desmotivação, falta de autonomia e responsabilidade dos alunos, a indisciplina, algum insucesso escolar ou o número reduzido de atividades que

envolvam a comunidade escolar são, também, alguns dos constrangimentos que esta escola vivencia e que procura ultrapassar. Para isso é fundamental “ir ao encontro da realidade do meio sócio familiar e comunitário” (Agrupamento de Escolas de Sobreira, 2010, p. 3) e tornar a escola num lugar aprazível e apetecível proporcionando, a cada aluno, metodologias e estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem, que permitam o desenvolvimento das suas capacidades e competências.

Para isto, a escola delineou um conjunto de prioridades educativas (sucesso escolar; qualidade do ensino; envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; condições de trabalho; embelezamento dos espaços verdes; entre outras) e, acima de tudo, conta com a estabilidade do corpo docente e com o alargamento da oferta formativa ao nível do 3º ciclo. Estas alternativas formativas, proporcionadas pelos Cursos de Educação e Formação, contribuíram para uma taxa nula de abandono escolar, e junto da população adulta permitiram melhorar as suas qualificações, com possíveis impactos na melhoria das suas condições de vida.

Desta forma, criam-se oportunidades para valorizar o que realmente se aprende nesta instituição e qual a utilidade do que se aprende para o desenvolvimento das crianças, dos jovens e da população adulta. No entanto, é necessário continuar a procurar e a criar condições para que a Escola seja um local “onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho”, onde o aluno se sinta identificado com o que realiza, sendo para isso importante que a escola integre o que de significativo os alunos aprendem fora dos seus muros (Canário, 2005, p. 87).

Para a realização das aulas de Educação Física, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, onde estão identificadas as marcações dos jogos desportivos coletivos presentes, de um ginásio, utilizado essencialmente para a modalidade de ginástica, de um espaço desportivo exterior dividido em dois campos (com marcações de campos de Futebol, Andebol e Basquetebol), com uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Para a abordagem da modalidade de Natação a escola utiliza a piscina Municipal Rota dos Móveis do Município de Paredes, existente nas imediações da escola. Em suma, a escola possui material necessário para abordar todas as modalidades presentes no programa nacional de Educação Física.

Tanto no Concelho como na própria freguesia em si, estão criadas condições com variadíssimas ofertas desportivas para o público-alvo, independentemente das várias associações desportivas que promovem a prática de várias modalidades, quer de índole federativo quer de recreação e lazer.

3.4 Os meus alunos...

Um maior e melhor conhecimento dos alunos é um aspeto determinante para o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem. Conhecimento que nos possibilita adaptar a nossa atuação em função das necessidades e características dos alunos. Mas esta não é uma tarefa fácil, pois “a grande heterogeneidade dos níveis iniciais dos alunos, no que respeita ao conhecimento, capacidade de realização e motivação para o conteúdo das diversas modalidades desportivas ensinadas na escola, implica grandes dificuldades de preparação e condução do processo de ensino e aprendizagem” (Graça, 1991, p. 9).

Assim, e sabendo que todos os alunos são diferentes, a caracterização da turma constituiu-se numa estratégia inicial de grande importância, permitindo identificar as características de cada discente e da pessoa que “mora” em cada um deles. Shigunov (1997) refere que, cada aluno constitui-se como um indivíduo distinto, com possibilidades, necessidades, interesses e aptidões.

Assim, enquanto professor, procurei conhecer as pessoas a quem ia ensinar e com quem ia aprender.

A minha turma, era composta por vinte e oito discentes, sendo onze do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. A maioria dos alunos situava-se na faixa etária dos 14 anos, sendo que apenas três, pelo facto de serem repetentes, tinham idade superior (15 e 16 anos de idade). No que diz respeito à saúde, tendo como base as fichas de caracterização individual do aluno distribuídas no início do ano letivo, nenhum dos alunos apresentou problemas de saúde impeditivos da prática desportiva regular.

Nesta caracterização, considerei também relevante analisar alguns aspetos do ambiente familiar, tendo em conta variáveis como o nível académico e a profissão dos encarregados de educação. Verifiquei que a

maioria tinha apenas o segundo ou terceiro ciclo de escolaridade e que exerciam as suas atividades profissionais em conformidade com as suas habilitações. Esta informação foi ao encontro do descrito no ponto anterior sobre a ocupação profissional dos encarregados de educação. Relativamente à minha turma existia, também, uma considerável percentagem de pais desempregados (31,48 %).

A disciplina da Educação Física apresentou-se como a disciplina preferida dos meus alunos, aspeto comprovado pela entrega e dedicação às várias modalidades ensinadas durante este ano de estágio. Mesmo as modalidades individuais foram “abraçadas” pelos discentes de uma forma que não esperava. Porém, foi nas modalidades de Basquetebol e Voleibol, em parte devido à utilização de características do Modelo de Educação Desportiva (criação de grupos (equipas) de trabalho heterogéneos, sendo homogéneos entre si, fomentar a lecionação das modalidades num carácter mais competitivo), que se evidenciou uma maior cumplicidade, interajuda e cooperação, não só entre os alunos mas, também, entre eles e o professor (Eu).

Em termos motores, a minha turma evidenciou diferenças de desempenho inicial pouco acentuadas. Exceção para a modalidade de Atletismo, uma vez que existiam três alunos que se encontravam num nível muito próximo da especialização – aspeto comprovado com a presença nos campeonatos nacionais de juvenis. O fato de a maior parte da turma praticar uma atividade desportiva extraescolar, sendo esta federada ou não, atribui aos mesmos uma melhor predisposição desportiva.

Tanto a modalidade de Atletismo como a de Ginástica, devido à sua natureza mais técnica, revelaram-se aquelas em que os alunos apresentaram maiores dificuldades.

Em suma, conhecer um pouco do percurso escolar dos meus alunos, das suas dificuldades, capacidades e motivações e, ainda, do contexto familiar, permitiu-me estabelecer diferentes estratégias de intervenção de forma a respeitar as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada um. Graça (1991) refere que, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e para que as diferenças de desempenho inicial se atenuem e todos consigam aprender, é fundamental respeitar esses ritmos. Assim, esta caracterização ajudou-me a

proporcionar a todos os discentes as mesmas oportunidades, embora aplicadas de forma diferenciada. Mesquita (2003, cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 26) lembra que, “as necessidades de cada um dos alunos têm de ser contempladas, na medida em que a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades entre indivíduos é equacionar as diferenças de cada um”.

Tudo isto revelou-se determinante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1 O primeiro contacto

O primeiro dia em que me apresentei na Escola E.B. 2,3 de Sobreira foi marcante e será para sempre recordado como o dia do “embarque”. Era tudo novo para mim, até mesmo o meu colega de estágio. Sentia-me só e ansioso, mas ao mesmo tempo “preenchido” e confiante, pois tinha início a concretização do meu sonho, Ser Professor. E para o reforçar desta confiança o Professor Cooperante teve, desde logo, um papel fundamental, já que demonstrou ser uma pessoa em quem poderia confiar e que estava ali completamente disponível para me acompanhar e auxiliar na viagem que agora começava.

Nesse mesmo dia participei na reunião geral da escola onde estavam presentes todos os docentes da mesma. Nela foi-nos dado a conhecer, embora de forma sucinta, a escola e o seu corpo docente e discente, e ainda os meios de transporte que servem a comunidade no percurso até à escola, a distribuição dos espaços escolares por ciclos, as instalações desportivas, os documentos orientadores, bem como as atividades anuais pré-definidas.

Após esta primeira familiarização procurei conhecer, de uma forma mais aprofundada, o contexto, características e cultura que diferenciam esta das restantes escolas, pois “as organizações escolares (...) produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (Nóvoa, 1995, cit. por Carvalho, 2006, p. 6). Assim, nesta viagem de integração e, essencialmente, de descoberta, foi necessário analisar o programa de Educação Física relativo ao ciclo de ensino no qual estava inserida a minha turma (3.º ciclo), o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, o Regulamento de Educação Física, entre outros documentos.

Este procedimento (conceção) constitui a primeira tarefa do professor e através dela procuramos criar o alicerce inicial de toda a nossa ação pedagógica.

Para a partida nesta viagem foi também importante consciencializar-me do caminho a percorrer e das prováveis adversidades que poderiam advir. Deste modo, a realização do Projeto de Formação Individual revelou-se um

fator determinante, na medida em que me permitiu uma percepção acerca dos meus conhecimentos, capacidades e dificuldades, e, ainda, a definição das metas a atingir ao longo deste ano de estágio.

Mas a recolha de informação não se ficou pela análise de documentos. A partir do momento em que soube qual a turma que iria lecionar questionei o antigo professor de EF de forma a melhor conhecer as características dos alunos que a compunham, nomeadamente no que dizia respeito às capacidades psicomotoras. E os diálogos com a Diretora de Turma (DT) permitiram-me ficar com a noção do comportamento dos alunos fora do pavilhão e obter uma outra perspetiva sobre os domínios cognitivos e sócio afetivos. Das conversas informais com ambos os docentes percebi que estava na presença de uma turma com bastantes aptidões para o desporto, mas que apresentava alguns problemas relacionados com a falta de concentração e, em alguns casos, com a falta de regras de conduta, resultando em conversas e brincadeiras durante as aulas.

Contudo, para uma caracterização mais objetiva e aprofundada da turma, criei e distribuí uma ficha de caracterização individual. Dela faziam parte questões que considerei relevantes e que estavam relacionadas, por exemplo, com as motivações dos alunos ou com aspetos inerentes à sua saúde, inteirando-me, fundamentalmente, de algumas limitações que porventura poderiam condicionar a realização das aulas de EF. Esta tarefa foi determinante para que a minha intervenção, enquanto professor, fosse mais direcionada e eficaz.

Os dados obtidos, seja pela leitura e análise de documentos, diálogo com os outros professores ou intervenção junto dos alunos, foram, sem dúvida, uma mais-valia, contribuindo para que a minha ação estivesse mais adaptada à realidade da escola e, em especial, à realidade da turma.² Matos (2011, p. 3) refere que a atividade de ensino deve ser projetada “no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos”.

² Documento interno “Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP ” elaborado pela professora doutora Zélia Matos. Não publicado.

Este ano de estágio profissional revelou-se fundamental no culminar da minha formação, consciencializando-me de todas as responsabilidades afetas a docência, que ao longo da nossa formação na Faculdade nos preparam para as mesmas, mas num carácter mais teórico, e que aqui fui obrigado a fazer todo o transfere inerente a essa teoria para que a execução na prática pudesse ter resultados positivos.

A inclusão no ceio escolar, proporcionou-me ter um leque mais abrangente das realidades que se vivem e praticam no mesmo, e assim ter um conjunto mais diversificado de conceitos, formas de estar e agir as quais serviram para o delineamento do meu “norte” enquanto professor, através do qual se baseou a minha intervenção.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é uma tarefa complexa que consiste em “conferir um ordenamento metodológico às indicações programáticas (objectivos, tarefas, conteúdos), considerando as condições locais (pessoais, materiais e temporais), sobretudo da situação na classe ou turma” (Bento, 1987, p. 50).

Como tal, em reunião do grupo de Educação Física, e tendo por base as principais necessidades dos alunos da comunidade escolar, elaborou-se a Planificação Anual da disciplina, onde constam todas as modalidades a serem abordadas ao longo do ano letivo e para cada ano de escolaridade. Desde logo pretendi participar nas decisões relacionadas com a nossa disciplina e contribuir para enriquecer o currículo dos alunos. Assim, nessa reunião propus a possibilidade de lecionar à minha turma a modalidade de Judo, comprometendo-me a deixar na escola todo o planeamento afeto à mesma, de forma a poder ser considerada uma opção para os anos seguintes. Foi-me concedida essa oportunidade, revelando-se uma mais-valia tanto para mim como para a escola, já que enriqueceu o leque de modalidades escolares e proporcionou aos alunos uma modalidade com um carácter diferente das existentes até então.

Apesar de o grupo de Educação Física definir quais as modalidades que deveriam ter um maior relevo, ficava ao critério de cada professor a gestão dessas modalidades, nomeadamente o número de aulas e conteúdos a ensinar.

Assim, tendo em consideração as orientações do Programa Nacional de Educação Física para o terceiro ciclo, as decisões tomadas pelo grupo de Educação Física, as aulas a “dedicar” a cada modalidade e os espaços disponíveis para a prática, dei início á construção dos três níveis de planeamento (anual, unidade temática e aula).

Dada a obrigatoriedade de atribuir maior relevo a determinadas modalidades, na definição do planeamento anual optei por distribuir as mesmas em função do tempo de aula. Desta forma, as modalidades de “maior relevo” (previamente mencionadas pelo Grupo de EF), foram lecionadas nos blocos de 90 minutos e as restantes nos de 45 minutos. Esta alternância tem, na minha perspetiva, dois aspetos positivos: mais tempo para reter a informação; e evita a saturação que a prática constante de uma modalidade pode desencadear. Porém, quando ocorre algum imprevisto e a aula não se realiza os alunos ficam privados dessa modalidade durante quinze dias. Este é já um período de tempo excessivo, pois obriga a que na aula seguinte muito do tempo útil seja dedicado à revisão da matéria.

Após este nível de planeamento foi necessário analisar e conhecer de forma aprofundada os conteúdos a serem ensinados. Esse aprofundamento do conhecimento foi determinante para a realização das unidades temáticas. Nelas é feito um ordenamento da matéria a ensinar em cada aula e definido os momentos de avaliação. Esse ordenamento é fundamental pois, tal como referem Graça e Mesquita (2006, p. 215), “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada se aprender”.

Neste nível de planeamento tive que ser preciso nos objetivos a atingir, principalmente porque o número de aulas destinado para o ensino de cada modalidade era reduzido, aproximadamente dez aulas.

Todo este planeamento faz parte do Modelo de Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1987), modelo esse que se revelou fundamental para a delineação do processo de ensino e aprendizagem.

O Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), com os seus oito módulos, demonstra como se pode criar um corpo de conhecimento estruturado e interdisciplinar para um desporto específico e depois usá-lo como uma base para estruturar um modelo de ensino (Vickers, 1987).

Os MEC's funcionaram como uma linha orientadora para a lecionação de cada modalidade, e com a preparação de cada um fui enriquecendo e consolidando as bases essenciais para uma lecionação fundamentada e específica. Ou seja, com o avançar do tempo a informação presente em cada documento foi sendo cada vez mais sintética e revelante.

Porém, ao longo do estágio profissional foram vários os aspetos que tive a necessidade de reformular e melhorar. Um desses aspetos esteve relacionado com as progressões pedagógicas dos conteúdos de ensino, já que as mesmas devem ser criadas, sempre, em função dos nossos alunos. Apesar de ter utilizado uma sequência da base para o topo (Vickers, 1987), o que me facilitou a elaboração das progressões, só consegui ajustar as mesmas aos meus alunos quando comecei a dedicar maior atenção aos seus níveis iniciais de desempenho.

“Num cômputo geral a aula correu bem e os alunos conseguiram melhorar todas as habilidades exercitadas, mas o facto que posso retirar no geral desta aula é que para as próximas aulas tenho de planear progressões pedagógicas com menor dificuldades, que se revelem para os alunos bases importantes e compactas para as diferentes habilidades”

(Reflexão nº 7, 12 de outubro de 2012)

Neste sentido, reforço a importância do ato “refletir”, mesmo antes da ação, com o objetivo de antever se a progressão pedagógica proporciona ao aluno a evolução para atingir o objetivo final pretendido.

Um outro aspeto alvo de reformulação, e por aconselhamento do Professor Orientador, esteve relacionado com as unidades temáticas, pois pretendia-se que as mesmas apresentassem etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Desta forma, as unidades temáticas passaram a ter uma nova estruturação, contendo os conteúdos a ensinar em cada aula e a forma como os pretendia abordar, o que se revelou fundamental para o terceiro nível de planeamento (aula).

Para Bento (1995), a aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas principalmente, a unidade pedagógica do processo de ensino. E foi neste nível que se evidenciou uma das maiores dificuldades afetas à fase do planeamento - as aulas tinham de ser planeadas com base nos objetivos referentes à aprendizagem dos alunos e não nas atividades que pretendia realizar.

A este respeito Rink (1993) refere que só se começa a pensar como um professor quando se consegue, primeiro, escrever o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer e não planejar escrevendo o exercício em primeiro lugar.

Este foi um aspeto que com o acumular de alguma experiência, advinda dos constantes planeamentos, observações e reflexões das aulas, registou alterações significativas.

Nesse sentido, após nos consciencializarmos de todos os pressupostos afetos ao planeamento dos exercícios, temos que o saber interligar da melhor forma com as partes que compõem um objetivo de aprendizagem (comportamento esperado, situação, e critério de êxito) e ter a capacidade de saber distinguir os objetivos a que nos propomos, nós enquanto professores, dos objetivos a atingir pelos alunos.

Planejar é uma função fundamental da atividade do professor. Assim, a fase do planeamento e mais concretamente as tarefas subjacentes aos diferentes níveis assumiram-se como decisivas para a condução do processo de ensino e aprendizagem. E as reformulações ou replaneamentos operados ao longo deste ano letivo, com as suas exigências e complexidade, permitiram-me aprender e melhorar a minha intervenção enquanto professor, tornando o planeamento numa tarefa cada vez mais específica, direcionada e eficaz.

4.1.3 Realização

4.1.3.1. A importância do “toque” nos alunos

Realização, o momento de colocar em prática tudo o que foi anteriormente idealizado, pensado e planeado. Mas, sendo nós seres humanos envolvidos por uma enorme complexidade, temos de estar conscientes que a aplicação do planeamento nem sempre decorre como esperado. Ou seja, estamos sempre sujeitos a imprevistos e adversidades que nos obrigam a contorná-los sem nunca por em risco o processo de ensino e aprendizagem. Bento (1987, p. 15) refere que “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”. Assim, e de acordo com o mesmo autor, o ensino “tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser

contempladas no seu planeamento e preparação” (Bento, 1987, p. 16). Nesse sentido pode-se constatar que o planeamento não é um dado adquirido que se aplica, mas sim que requer a sua operacionalização.

O meu primeiro dia de aulas, enquanto professor estagiário, e tal como já foi referido anteriormente, era à muito esperado, pois tratava-se da concretização de um sonho. Nesse sentido, confesso que os dias antecedentes à primeira aula foram vividos com bastante ansiedade e nervosismo. Estava receoso em relação à minha prestação inicial pois, como me considero uma pessoa muito exigente em tudo que envolve a minha prestação, quando algo ocorre fora do planeado, e que de certa forma altera a minha própria confiança, sinto que os momentos seguintes são vividos quase que em desespero, desejando que termine rapidamente. E apesar de ter alguma experiência no que respeita a situações de liderança e exposição para uma população, tanto como treinador como professor, sentia que, mesmo assim, algo poderia correr mal. E sendo o primeiro momento com os meus alunos não queria de forma alguma transmitir a minha inquietação e nervosismo.

“No que afeta ao meu comportamento na aula, inicialmente estava bastante nervoso, senti que as palavras não queriam sair da boca...”

(Reflexão nº 1, 18 de setembro de 2012)

Porém, a empatia estabelecida com os meus alunos nessa primeira aula fez com que a ansiedade inicial desse lugar a um sentimento progressivo de confiança e entusiasmo, o que, para além de me deixar mais à-vontade, deixou uma vontade incessante de lecionar a próxima aula.

A relação professor-aluno e, como tal, as interações estabelecidas condicionam e têm implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Codo (1999, cit. por Ribeiro, 2006, p. 39) “é através das relações afectivas que o processo ensino-aprendizagem se realiza”.

Assim, tentei estabelecer, desde o início, uma relação de amizade com os meus alunos e procurei contagiá-los, cativá-los e “chegar” até eles, mas sem nunca descorar a minha postura enquanto professor e as regras afetas à “sala de aula”. Tentei que me vissem, não como mais um professor mas, como um professor com quem pudessem contar, que “falasse a mesma linguagem”, que sorrisse e chorasse com eles se necessário, que estivesse por perto não somente para indicar o caminho a percorrer mas para caminhar a seu lado.

“Sinto que de aula para aula a minha relação com os alunos está a melhorar, já sabem que a minha base das aulas se rege pela educação e respeito entre todos e que acima de tudo quem manda na aula sou eu enquanto professor e que a mim me devem obediência.”

(Reflexão nº 3, 25 de setembro de 2012)

Tentei que todas as minhas aulas tivessem algo próprio, particular, que “tocassem” os alunos, não como uma obrigatoriedade mas como algo que lhes desse prazer executar.

“... como o tempo de aula já estava no limite, abdiquei dessa formalidade de escreverem a palavra no balão. Contudo passado alguns minutos dos alunos se dirigirem para os balneários fiquei surpreso com a presença de um grupo no pavilhão, onde me entregaram o seu balão com as palavras de cada elemento desse grupo, ação que me surpreendeu pela positiva, porque evidenciou que os alunos foram para o balneário a pensarem na aula e mesmo assim quiseram terminar a última tarefa planeada.”

(Reflexão nº6, 09 de outubro de 2012)

Considero que a nossa disciplina (EF) tem fatores particulares, que mais nenhuma das muitas existentes tem. A estrutura organizacional e a (in)formalidade afeta ao contexto das aulas, proporciona, por si só, um carácter diferente, isto é, os alunos têm outra postura, outra forma de agir face à sua envolvimento.

“Como vem sendo hábito às sextas-feiras, os alunos vêm para o pavilhão com bastante tempo de antecedência com o objetivo de poderem jogar”

(Reflexão nº 90, 24 de maio de 2013)

O simples fato de os alunos poderem estar em movimento e de o diálogo ser um elemento predominante faz com que os alunos se expressem de uma forma mais desinibida e evidenciem “facetas” que não se manifestam dentro da sala de aula. Assim temos o privilégio de conhecer os alunos de uma forma mais própria, natural, através da sua espontaneidade. Mas, para mim, o aspeto mais particular que um professor de EF tem, em relação aos restantes, é a possibilidade do “toque” nos seus alunos. Este toque pode marcar a diferença no que diz respeito à proximidade dos alunos, conseguindo transmitir segurança, confiança, conforto e atenção. Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 243) consideram que “se o professor conseguir propagar o afecto e uma empatia genuínas, criará um clima de sala de aula quente e facilitador do qual os alunos tirarão benefícios”. Ribeiro (2005) refere também que, os professores

asseguram que a afetividade é importante no estabelecimento de uma melhor relação educativa, entre professores e alunos, permitindo o favorecimento da aprendizagem dos conteúdos escolares.

A troca mútua de confiança, entre alunos e professor, permitiu-me adquirir a base que considero essencial para que todo o processo referente à fase da realização se tenha desenrolado de forma positiva.

A relação que estabeleci com os meus alunos ao longo deste ano letivo levou à criação de um ótimo ambiente nas aulas, permitindo-me o controlo disciplinar dos alunos num ambiente agradável. A minha postura enquanto professor foi sempre a mesma, quer dentro quer fora das aulas, o que levou a que os alunos se familiarizassem com a minha forma de estar e agir, existindo sempre espaço e momentos para tudo, sendo que o importante é saber gerir esses momentos.

Recordo que o meu adulto significativo foi um antigo professor de EF do qual ainda hoje sou amigo e mantenho contacto. Neste sentido, pretendi cativar os meus alunos com a minha maneira de ser e estar e com os meus ideais, de forma a poder vir a ser esse adulto para algum deles.

“Houve uma mística de sentimentos por parte de todos os alunos que suscitou um clima comovente e muito marcante para mim, demonstrando acima de tudo um carinho especial e uma amizade que penso que ficará marcada para sempre.”

(Reflexão nº94, 04 de junho de 2013)

Consumado este ano de estágio, e tendo em conta o excerto anterior, considero que deixei a minha marca em cada um dos meus alunos e que, por sua vez, cada um me marcou para sempre.

4.1.3.2. Formas de Comunicar

A comunicação é a transmissão de um sinal (que tem uma forma e passa um significado) de um emissor para um recetor através de um canal de comunicação (Lyons, 1987, cit. por Rodrigues, 2010). E comunicar, conforme referem Rector e Trinta (1999, cit. por Rodrigues, 2010, p. 19), “é manifestar uma presença na esfera da vida social”.

A comunicação pode ocorrer de forma verbal ou não-verbal. Esta última, e de uma maneira simplificada, é caracterizada como não discursiva,

suportando-se no corpo e nos objetos a ele associados (Mesquita, 2007). Ou seja, é uma linguagem expressa sob a forma de movimentos e expressões. Assume um papel tão importante quanto a verbal para um bom relacionamento entre professor e alunos (Richmond, 2001, cit. por Rodrigues, 2010), ainda para mais quando se trata de uma disciplina em que o corpo e o movimento são elementos de importância capital.

Desta forma, na escola, tal como acontece na vida social, a comunicação exerce um papel imprescindível. A este respeito, Rosado e Mesquita (2009, p. 70) referem que no processo de ensino e aprendizagem “é inquestionável o papel exercido pela comunicação”. E porque, de acordo com os mesmos autores, a capacidade de comunicar constitui um dos fatores que determinam a eficácia pedagógica, foi necessário dedicar alguma atenção às estratégias utilizadas para comunicar com os alunos e, acima de tudo, identificar as limitações da minha intervenção. Estas estavam relacionadas, essencialmente, com a forma confusa como transmitia a informação e com o querer fazer tudo de uma só vez. Assim, de forma a melhorar a comunicação era necessário ter em conta os seguintes aspetos:

Local e organização

Antes de nos preocuparmos com o que se pretende transmitir, deve-se ter em atenção o local onde nos encontramos. Ao querermos ter a atenção de um grupo é fundamental orientá-los para que sejam o seu foco principal. Para isso, é importante orientar o grupo para que fiquem de costas para possíveis fontes de distração.

A forma como o grupo é organizado torna-se, também, um fator relevante. Se todos os elementos do grupo estiverem sobre o nosso campo de visão e simultaneamente se todos nos conseguirem ver, a informação que emitimos terá maior probabilidade de ser recebida.

Nesse sentido, a organização do grupo em forma de “U” foi a estratégia que utilizei para comunicar com toda a turma em simultâneo. Esta organização permite ao orador (professor), com apenas um olhar, cativar os elementos da plateia (alunos), permite mobilizar o grupo em função do orador e facilita, ainda, o diálogo entre todos os intervenientes.

“...pedi para que os alunos se colocassem em “U” a minha frente com o objetivo de ter o campo de visão com todos e para que os alunos tivessem o mesmo entre si.”

(Reflexão nº1, 18 de setembro de 2012)

Organização só após a informação

Um erro comum nos Professores Estagiários (PE), é que organizam a turma antes de concluir a informação, levando a que os alunos passem logo a ocupar as suas posições. Isto, dificulta bastante a continuação da comunicação.

Sarmiento (1993, p. 15) referem que “os aspetos da instrução estão estreitamente ligados às questões de organização (...)”. Assim, cabe-nos a nós professor ter a capacidade de saber gerir a sua relação. Em casos excepcionais poderá ser necessário aproveitar, por exemplo “um erro de um aluno”, e proceder de imediato a organização do mesmo e só depois proceder a justificação afeta a essa organização.

“ ... como me apercebi que este erro estava a ser evidenciado por vários alunos, optei por parar a aula, chamando a atenção de todos os alunos para a prestação da equipa vermelha, pedindo para detetarem o erro que os mesmos estavam a cometer, o que fez com que todos os alunos se apercebessem de uma forma demonstrativa do erro que estavam também eles a executar. Aproveitei a situação para corrigir o mesmo com os alunos da equipa vermelha.”

(Reflexão nº77, 26 de abril de 2013)

Volume da mensagem

A nossa forma de comunicar deve ser prática, objetiva e essencial. Nesse sentido, quanto mais sucinta for a mensagem maior a probabilidade de o recetor a adquirir com êxito.

Como atuamos num meio mais liberto e suscetível a distrações e conversas paralelas, devemos ter o cuidado de a nossa mensagem não ser muito extensa e repetitiva, pois, se assim for, corremos o risco de ela se tornar desinteressante para os alunos.

Siedentop e Tannehill (2000, p. 265) referem que, “muitas vezes os professores fornecem mais informação do que aquela que os alunos podem usar quando começam a praticar a tarefa” e que “os detalhes do

desenvolvimento da tarefa são dominados por uma série de tarefas de refinamento, e não através da inclusão de todos eles na tarefa de informação”.

Desta forma, é essencial ser curto e objetivo no conteúdo da nossa mensagem, podendo, em situações pontuais, ter a necessidade de dividir, por fases, o conteúdo daquilo que se pretende transmitir, sendo essas fases intercaladas com a prática.

“ Com o objetivo de ter uma aula com bastante empenhamento motor e consequentemente poucos tempos “mortos”, vinha preferencialmente na parte inicial da aula, a transmitir grande parte do que pretendia para a mesma sendo assim um pouco alongado na explicação. Aos pouco vou constatando que aulas têm maior sucesso quando procedo a transmissão de conteúdos nas minhas mensagens de formas mais objetivas e diretas e com o desenrolar da tarefa vou incrementando conteúdos de forma progressiva o que favorece aos alunos a sua assimilação.”

(Reflexão – diário de bordo, fevereiro de 2013)

Demonstração

Por vezes, por maior que seja a nossa capacidade de diversificar o conteúdo da mensagem, temos a necessidade de utilizar outros meios e formas de transmitir aos alunos o que pretendemos.

Umas das melhores formas é, em parceria com a explicação, demonstrarmos na prática aos alunos os movimentos ou ações que pretendemos que os mesmos executem. Rink (1994) e Darden (1997), citados por Graça e Mesquita (2006, p. 212), referem que “a demonstração, em parceria com a explicação, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efetuar”.

“ ... após a primeira explicação de como pretendia o gesto de ataque nas barreiras, achei por bem eu próprio proceder à demonstração ... o que se mostrou uma ação eficaz, visto possibilitar aos alunos uma nova perspetiva da tarefa, evidenciando todos os critérios de êxito pretendidos.”

(Reflexão nº26, 20 de novembro de 2012)

A demonstração, ao possibilitar ao aluno a visualização dos movimentos a serem executados, assume, de facto, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois retemos/ recordamos melhor aquilo que vemos do que aquilo que ouvimos.

Assim, e tendo em conta a sua importância, este princípio de atuação (demonstração) marcou presença assídua em todas as aulas, com especial destaque para as aulas das modalidades de cariz mais técnico, como é o caso da Ginástica.

Por fim, é de referir também que a demonstração deve ser efetuada no local de realização do exercício. Apesar de aparentemente evidente, este foi um aspeto sobre o qual me questionei no início do Estágio Profissional (EP), principalmente quando a aula estava organizada por estações. Mas, como nos dizem Sarmiento et al. (1993, p. 12) a informação e demonstração devem ser efetuadas “no local de realização do comportamento requerido”.

Escolha direcionada do meio de comunicação

Com o desenrolar das aulas fui tendo uma perspetiva diferente do comportamento dos alunos, bem como da identificação de “momentos chave”, os quais mereciam uma intervenção mais direcionada da minha parte. Nesse sentido, e alertado pelo Professor Orientador (PO), foi necessário ter em atenção esses momentos e ajustar a minha intervenção em função dos mesmos.

“... sinto-me com capacidades de quantificar e qualificar o nível de aprendizagem dos meus alunos, e face ao mesmo ser capaz de escolher a melhor estratégia (direcionada e simplificada) que se adequa para aquele momento, e não atribuir feedbacks constantes com o mesmo objetivo, que com o passar do tempo são meros “zumbidos” para os alunos, sem qualquer conteúdo. Nesse sentido, nas próximas aulas tentarei desafiar-me a mim próprio sendo capaz de diversificar a minha prestação nomeadamente com informação inicial mais clara e objetiva, questionamentos, demonstração não só da minha mas de alunos que estejam a executar um movimento que considere importante evidenciar para a turma, podendo ser ele bem ou mal executado.”

(Reflexão nº81, 03 de maio de 2013)

Para ter sucesso nesta tarefa, não basta ter a capacidade de identificar os momentos certos para intervir, nem conhecer os alunos ao ponto de saber a melhor forma de os abordar. Mas sim ser dotado de experiência e vivências de respostas a vários níveis, que nos sustentem fiabilidade na escolha mais apropriada de “chegar” até ao aluno, esclarecendo-o da sua dúvida ou

demonstrando-lhe a forma mais viável de chegar ao sucesso em determinada tarefa.

“Inicialmente parecia mais simples escolher a forma mais viável para transmitir a minha mensagem sem que fosse sempre pelo feedback pedagógico, mas na verdade sinto que só com a experiência serei capaz de saber diagnosticar mais acertadamente o meio dessa resposta.”

(Reflexão nº85, 14 de maio de 2013)

Neste contexto, senti que por várias vezes errei nas opções que tomei, mas também que muitas das vezes optei pela forma mais correta de transmitir a minha mensagem aos alunos.

“Num caso em particular decidi fazer um questionamento “provocatório” a uma aluna face ao seu posicionamento e a mesma ficou a olhar para mim sem saber o porquê da minha questão. De seguida decidi levar a aluna comigo para observar as movimentações de outro grupo de trabalho, no qual estavam a fazer as movimentações que pretendia que a aluna fizesse.”

(Reflexão nº85, 14 de maio de 2013)

Ao longo do meu percurso profissional irei vivenciar várias atitudes e várias respostas motoras dos meus alunos. Cabe-me a mim saber lidar com as mesmas, extraíndo o que existe de positivo em cada uma delas, quer sejam respostas expectáveis e favoráveis à transmissão de conteúdos, quer sejam indesejáveis, isto é, que não promovam a resposta desejada mas que me forneçam de base para diagnósticos futuros.

Contudo, reconheço que diversificando a nossa forma de comunicar com os alunos e, acima de tudo, deixando de ser previsível e monótona a forma de abordagem, o processo de ensino e aprendizagem sairá favorecido e os alunos conseguirão uma evolução mais consistente e, também, mais pormenorizada.

4.1.3.3. Gestão da aula

A aula funciona com base em três sistemas inter-relacionados (de gestão, de instrução e social do aluno), em que a mudança num dos sistemas repercute-se no desenvolvimento dos outros (Hastie & Siedentop, 1999). Como tal, para existir um bom funcionamento e para que a nossa intervenção seja eficaz é fundamental articular esses sistemas.

Foi o que procurei fazer, embora reconheça que nem sempre aconteceu. Ensinar, proporcionando as melhores oportunidades para aprender, é uma

tarefa exigente. Assim, momentos houve em que ao ter organizado a turma de uma determinada forma ou a atenção dada a aspetos menores, contribuíram para que o aspeto instrucional saísse prejudicado.

No entanto, ao longo deste ponto, não é a questão instrucional que pretendo focar, mas antes direcionar a atenção para os aspetos relacionados com a gestão das aulas, mais concretamente no que respeita à organização do espaço e do material, às condições de segurança, e à organização dos alunos em função do número de elementos que constituem a turma e em função dos ritmos de aprendizagem que cada um deles apresenta.

Um dos aspetos que habitualmente condiciona a gestão prende-se com os comportamentos de indisciplina. Porém, adiantando desde já, a indisciplina verificou-se apenas em situações pontuais, não se revelando um aspeto sobre o qual necessitasse de despende muito tempo para o solucionar. Porventura, a apresentação e, principalmente, a elaboração em parceria com os discentes das regras de funcionamento das aulas e, também, as rotinas criadas, influenciaram positivamente o comportamento dos alunos, pois, julgo que, acima de tudo, consegui que os mesmos se sentissem corresponsáveis pelo bom funcionamento das aulas.

Gerir uma aula é, então, uma tarefa bastante complexa, uma vez que a aula integra vários fatores que importa articular. E quando conseguimos conciliar todos esses fatores, torna-se meio caminho andado para que a aula progrida sem que se note o tempo passar.

“Foi uma aula muito intensa e ativa em que o tempo “voou” e mal se deu por ele passar. Quando me apercebi do mesmo já estava na hora de terminar a aula.”

(Reflexão nº13, 19 de outubro de 2012)

Porém, conforme alertam Siedentop e Tannehill (2000, p. 60) ser um bom gestor da aula não significa que sejamos professores eficazes, mas os “professores eficazes são, em primeiro lugar, bons gestores da aula”.

Para uma boa gestão de aula torna-se importante dominar vários fatores, que diretamente ou indiretamente estão inerentes a mesma. Assim, quanto maior for o conhecimento e domínio dos fatores envolventes a aula, mais facilmente somos capazes de gerir a mesma e encontrar respostas para possíveis imprevistos.

Nesse sentido, torna-se essencial numa fase inicial de docência num novo local o conhecimento de toda a envolvência afeta as nossas aulas bem como das condições materiais para que, já ao nível do planeamento, sejam definidas as estratégias que permitam aos alunos a exercitação nas melhores condições possíveis.

“O principal obstáculo com que me deparei nesta aula foi a escassez de material, nomeadamente, colchões de queda. Como só tinha disponível dois colchões, o Professor Cooperante (PC) indicou-me uma estratégia para colocar os mesmos a um nível de altura mínima aconselhável para o exercício em questão - colocar pneus de dimensões elevadas como base dos colchões, elevando assim a superfície dos mesmos e diminuindo o ângulo de queda dos alunos.”

(Reflexão nº20, 06 de novembro de 2012)

Trabalhar em escolas que possuem condições “ideais”, que possuem todo o material necessário para a lecionação das diferentes modalidades, é, muitas vezes, o anseio de vários professores. Mas, trabalhar numa escola em que nem sempre temos as condições materiais “mínimas” para lecionar não é decisivo para que o ensino não aconteça. E, do meu ponto de vista, não se constitui como um fator negativo ou limitativo. Antes pelo contrário, pois requer da nossa parte maior dinamismo e interesse pela disciplina.

Assim, como os materiais disponíveis para o ensino de determinadas modalidades não eram suficientes, foi necessário proceder à construção e adaptação de materiais que possibilitasse a abordagem das mesmas. E, ao envolver os alunos na construção do material, estes aquando da sua utilização dar-lhe-ão maior importância e, de certa forma, empenhar-se-ão mais afincadamente nas tarefas propostas.

Juntamente com as condições materiais, também as instalações/ espaços nos criam alguns desafios, pois, regra geral, existem muitos alunos para pouco espaço. Como tal, temos que voltar a ser criativos para que todos os alunos estejam em atividade e usufruam das mesmas oportunidades de participação.

“(...) sinto que a aula não teve o rendimento para a qual a planeei. Serviu-me de “lição” para aulas futuras, já que nestas situações, em que tenha apenas condições para um aluno de cada vez exercitar a tarefa, devo atribuir tarefas para os restantes, para que estes estejam sempre em atividade, aumentando assim o seu empenho motor.”

(Reflexão nº20, 06 de novembro de 2012)

Como a minha turma era extensa no que respeita ao número de alunos (vinte e oito), obrigou-me a fazer uma gestão/organização mais cuidada das tarefas propostas, no sentido de promover a todos os alunos um maior tempo de empenhamento motor. Mas, mesmo este teve que ser gerido de uma forma particular, porque após muito tempo a executar a mesma tarefa os alunos acabam por se ir saturando, o que leva à desmotivação e à diminuição do empenho.

“O principal erro que constatei nesta aula está relacionado com a forma como a organizei, sendo que os alunos, que não estavam a fazer a avaliação, passavam muito tempo a exercitarem nas barreiras e passado algum tempo senti que estavam um pouco saturados e de certa forma iam desmotivando aos poucos com as repetições sistemáticas do mesmo percurso.”

(Reflexão nº34, 07 de dezembro de 2012)

As questões da organização espacial devem também contemplar um aspeto que, ao nível da prática desportiva, assume uma importância fulcral – a segurança dos praticantes. Mas, tendo em conta a diversidade de atividades e modalidades desportivas, existem algumas que, devido aos maiores riscos que encerram, merecem uma atenção redobrada. Uma dessas modalidades é a Ginástica. Nestes casos devemos, acima de tudo, promover e garantir a segurança e a integridade dos nossos alunos, organizando a aula com vista a evitar acidentes. Para tal, podemos e devemos reforçar as ajudas, até mesmo por parte dos outros alunos, de forma a evitar situações de perigo para os executantes.

Para além da modalidade de Ginástica, houve uma outra (Judo) que, durante o meu estágio profissional, mereceu a minha atenção redobrada no que aos aspetos da segurança diz respeito. Como se trata de uma modalidade que promove o contato obrigatório entre os pares de trabalho foi necessário adotar algumas estratégias. As mesmas estiveram relacionadas com a gestão dos grupos de trabalho, dividindo os discentes por género e por peso. Pretendia com isto que o equilíbrio fosse maior e, assim, diminuir o risco de contatos inerentes a forças desproporcionais.

“Decidi desenvolver a modalidade trabalhando em grupos de dois, dentro dos mesmos géneros, sendo esses grupos criados por mim, os

quais tentei que fossem homogêneos para um maior equilíbrio nas ações quer de ataque, quer de defesa.”

(Reflexão nº38, 08 de janeiro de 2013)

Por fim, um dos aspetos de grande importância para uma gestão mais eficaz da aula, e sobre o qual tive de dedicar uma atenção especial, é o conhecimento dos alunos. Como a “matéria-prima” com que trabalhamos é bastante complexa (ser humano), faz com que tenhamos que gerir a exposição da matéria de formas distintas face às necessidades, também distintas, dos nossos alunos.

Mas esta não é uma tarefa fácil, pois “a grande heterogeneidade dos níveis iniciais dos alunos, no que respeita ao conhecimento, capacidade de realização e motivação para o conteúdo das diversas modalidades desportivas ensinadas na escola, implica grandes dificuldades de preparação e condução do processo de ensino e aprendizagem” (Graça, 1991, p. 9).

Desta forma, devemos ter o cuidado de fazer uma gestão da aula que vá ao encontro das necessidades de cada grupo de trabalho e se necessário às necessidades de cada indivíduo.

“Assim apercebi-me que por vezes temos que ser pacientes com os nossos alunos e que para alguns a progressão deve ser menos complexa e por fases, porque se introduzirmos vários conteúdos ao mesmo tempo, corremos o risco de se “perderem” e não assimilarem nenhum, e por outro lado ao melhorarem num aspeto esquecem-se do que pensamos que já estava assimilado e assim termos que retroceder.”

(Reflexão nº85, 14 de maio de 2013)

Nem todos os alunos têm a mesma margem de progressão e processamento. Assim, cabe a nós, professores, gerir da melhor forma o grupo de trabalho, para que sejamos coerentes com todos os alunos sem correr o risco de, por vezes, “prejudicarmos” uns em prol de outros.

Graça (1991) diz-nos que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e para que todos consigam aprender é fundamental respeitar esses ritmos. Confesso que nem sempre os respeitei, sobretudo na fase inicial do estágio, mas com o passar do tempo, com o acumular de alguma experiência e com o recurso à reflexão, este foi um aspeto em que melhorei.

Contudo, houve momentos em que senti que deveria começar de novo, no que respeita à lecionação de aspetos básicos de algumas modalidades.

“Retroceder penso que é a palavra correta. Temos de nos consciencializar da sua necessidade, para que os alunos consigam ter as bases necessárias para a sua evolução, uma evolução assente numa estrutura segura. Não queremos que evoluam rapidamente adquirindo vários conteúdos em simultâneo, quando o risco de virem a regredir é mais evidente. Em suma, esta aula fez-me ver que a profissão de professor tem afeta variadíssimos aspetos que só com a vivência, experiência e acima de tudo a vontade de estar sempre a aprender conseguiremos no futuro aproximarmos da perfeição, dotando-nos da capacidade de, face a cada aluno e a cada estímulo, “responder” da forma mais acertada. Visto a nossa matéria-prima serem os seres humanos, diferentes uns dos outros, não podemos ter a nossa “formatação” sempre igual, como se de um mecanismo fabril se tratasse.”

(Reflexão nº85, 14 de maio de 2013)

Concluo dizendo que gerir uma aula é uma função difícil e que, concordando com Rink (1993, p. 131), “a gestão nunca é alcançada”. É um processo em curso onde a experiência, o conhecimento e a reflexão possuem um papel fundamental, de forma a tornar o ensino-aprendizagem num processo cada vez mais eficaz.

4.1.4 Avaliação: Diagnóstica, Continua e Sumativa

A avaliação é uma tarefa indispensável no processo de ensino e aprendizagem. E tal como as restantes tarefas, ela tem de ser pensada e planeada de acordo com os objetivos previamente definidos.

Ribeiro (cit. por Gonçalves et al., 2010, p.18) pensa que “um sistema de avaliação, como qualquer outro sistema, assenta em determinados pressupostos que, por um lado, o justificam e, por outro, o tornam possível... no contexto do processo ensino-aprendizagem, não faz sentido, falar de avaliação de resultados se não se assumir uma planificação de todo o processo”. Segundo o mesmo autor, neste planeamento, “identifica-se o que se pretende atingir (os objetivos de aprendizagem), concebe-se o processo de chegar lá (os métodos, meios e materiais) e, finalmente, a maneira de saber se foi alcançado, ou não, o pretendido (tipos e instrumentos de avaliação) ” (Ribeiro, data, cit. por Gonçalves et al., 2010, p.18)

Desta forma, a avaliação deve permitir identificar e determinar as características individuais dos alunos, face aos parâmetros escolares. Gonçalves et al. (2010, p.17) referem que “os parâmetros e critérios de

avaliação devem constituir um elemento fundamental de orientação nos alunos”. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem ser explícitos, criteriosamente cumpridos e atingíveis por parte dos alunos.

A avaliação global de um ano letivo divide-se em três contextos sendo eles a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A primeira dificuldade com que me deparei foi, após ter realizado a ficha de **avaliação diagnóstica**, que segundo Rosado e Colaço (2002) permite observar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar as novas aprendizagens, conseguir avaliar numa só aula cada aluno da turma em todos os critérios definidos.

Constatei, logo depois da primeira aula em que essa dificuldade se manifestou, que tinha passado o tempo agarrado a uma folha e uma caneta, com a principal preocupação de quantificar as prestações dos alunos. Mais tarde, quando me sentei para refletir, verifiquei que tinha atribuído demasiada importância a fatores que me seriam pouco revelantes para diagnosticar o nível em que os meus alunos se encontravam. Então questionei-me sobre qual seria a forma mais viável e criteriosa de avaliar os discentes. O melhor seria mesmo olhar para quem tem mais experiência nestas andanças. Passei, então, a observar mais aulas dos outros professores de Educação Física da escola, para ver quais as estratégias que utilizavam.

Das várias estratégias utilizadas houve uma que me despertou mais atenção. Consistia em criar uma linha orientadora na qual se inseriam os alunos que estavam num nível elementar. Para essa linha eram atribuídos critérios que funcionavam como os regentes da avaliação.

Como me identifiquei com essa estratégia comecei a utilizá-la. Assim, passei a ter apenas uma referência (a linha orientadora), preocupando-me essencialmente com a extração das prestações dos alunos que estavam fora dos critérios definidos para essa linha, quer os que tinham prestações inferiores ou superiores. Estes, os que se encontravam fora da linha, mereciam a minha atenção mais aprofundada para posteriormente diagnosticar e atribuir o nível em que se encontravam.

Com este método de avaliação diagnóstica, considero que se torna mais eficaz a recolha de elementos que permitam identificar o nível dos alunos

(conhecimentos e dificuldades) e, conseqüentemente, adequar com maior precisão a sequência e a extensão dos conteúdos de ensino.

Já no que diz respeito à **avaliação contínua** foi elaborada uma ficha de registo diário, na qual registava todos os comportamentos/prestações dos alunos. Esta estava dividida em três categorias (saber fazer, saber ser e saber), as quais o núcleo de estágio considerava essenciais para avaliar a evolução, a curto prazo, do processo de ensino e aprendizagem. Para uma avaliação mais criteriosa e individualizada, a categoria do saber ser foi dividida em subcategorias (assiduidade/pontualidade; empenho/participação; relação sócio afetiva (aluno-aluno, aluno-professor); responsabilidade/banho e higiene. Assim, os alunos eram avaliados diariamente, o que se viria a comprovar essencial no momento da avaliação sumativa.

A **avaliação sumativa (AS)** segundo Gonçalves et al. (2010), “não tem um conceito que seja universalmente aceite pelos autores do campo educativo.” Para a maioria dos autores, a AS é a soma de todo o processo ensino-aprendizagem planeado, e que se reflete no desenvolvimento das competências, capacidades, habilidades e conhecimentos dos alunos no decorrer do ano letivo.

Para Birzea (data, cit. por Gonçalves et al. 2010, p. 56), “ a avaliação sumativa, ou final, tem mais por função constatar o insucesso do que promover o sucesso escolar.” Eu discordo completamente deste autor, porque na minha perspetiva quem pensa e classifica assim a AS, não a reconhece como um meio de avaliar a evolução dos seus alunos. Reconheço que muitos dos docentes pensa e se familiariza com essa ideia, talvez justificado pelo cansaço de vários anos a lecionar, ou simplesmente pelo desânimo face ao estado atual do sistema educativo. Este ano comprovei que os docentes com vários anos de leção deixam-se cair na rotina. Ano após ano verifica-se a repetição dos anteriores, passando a ter desinteresse pela sua profissão e não se preocupando com o sucesso dos seus alunos, atribuindo mais relevo ao insucesso escolar. Como tal, cabe-nos a nós, que estamos prestes a entrar neste mundo de trabalho, fazer com que pensamentos como este se mostrem estar errados. Só o conseguiremos se, acima de tudo, nos dermos a esta causa e nos mobilizemos por um processo de ensino-aprendizagem em

direção ao sucesso dos nossos alunos e não ao insucesso. Para isso, temos, obrigatoriamente, de gostar e dignificar a profissão docente.

Nesse sentido procurei sempre ser coerente e idealizar todo o processo de ensino aprendizagem em função dos meus alunos. Por norma, utilizava a última aula de cada Unidade Temática (UT) para realizar a AS, na qual procurei fazer sempre um resumo do desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área.

Por si só qualquer avaliação constitui um momento de nervosismo e ansiedade para quem está a ser avaliado, procurei, através da competição, que os alunos se envolvessem na tarefa e se abstraíssem do fator avaliativo. Nesse sentido, para os jogos desportivos coletivos, e como não poderia deixar de ser, a avaliação decorreu sob a forma de jogo, enquanto nas modalidades individuais, nomeadamente judo e natação, sugeri que fizessem competição entre si. Já no que respeita à modalidade de ginástica, cada aluno teve que esquematizar uma sequência de elementos técnicos e apresentá-la à turma.

“Como nas aulas anteriores me fui apercebendo e avaliando de uma forma contínua a maioria dos alunos, constatando que de uma forma geral todos fazem a transposição das barreiras de uma forma fluida sem que seja muito notória o abrandamento da velocidade da corrida, pensei para esta aula avaliar os alunos num outro contexto, competitivo.”

(Reflexão nº35, 11 de dezembro de 2012)

Como a avaliação se trata de um processo bastante complexo, importante e imprescindível para o ensino e aprendizagem, torna-se fundamental ser coerente ao longo desta tarefa. Para tal, é indispensável a concordância entre os conteúdos lecionados e os conteúdos avaliados.

Assim, para a base da AS, servi-me dos mesmos critérios utilizados na minha linha orientadora da avaliação diagnóstica (AD), conseguindo avaliar de uma forma mais coerente a evolução individual de cada aluno, nomeadamente a aquisição dos conteúdos lecionados e a sua assimilação.

Porém, avaliar é uma tarefa ingrata para quem se preocupa com a coerência das suas decisões. O facto de a nossa matéria-prima ser o ser humano aumenta significativamente a diversidade de execução das diferentes tarefas. Nesse sentido, observar as diferenças individuais de cada aluno, mantendo a neutralidade no processo de avaliação, é uma tarefa difícil, que se acentua quando a experiência ainda é pouca.

Desta forma, a equidade, também no processo de avaliação, foi um aspeto que me preocupou, pois não queria que nenhum aluno ou aluna se sentisse injustiçado(a). Estanqueiro (2010, cit. por Correia 2012, p. 44) refere que “quando os alunos se sentem injustiçados perdem o respeito pela autoridade do professor, revoltam-se e desmotivam-se”.

Juntamente com a avaliação da vertente prática, procedi à avaliação das competências cognitivas, que valiam 10% da nota, optando por realizar no final de cada UT um teste escrito sobre a matéria ensinada. O teste (ANEXO 1) era bastante simples, com perguntas de verdadeiro e falso, escolha múltipla e respostas rápidas, evidenciando apenas a matéria que considerava essencial para cada modalidade abordada.

Optei por realizar os testes escritos para dar seguimento à estrutura dos critérios de avaliação definidos pelo agrupamento e comprovar que os mesmos não “pesam” em nada na nota final. Concorde que só pelo simples facto de os alunos terem de fazer o teste, suscite nos mesmos uma obrigação de estudar e, conseqüentemente, rever a matéria lecionada. Mas, na minha forma de ver, essa necessidade pode ser suavizada se nas nossas aulas tivermos o cuidado de evidenciar várias vezes os aspetos que consideramos essenciais. Até mesmo no decorrer da prática, através do questionamento, podemos contatar se os alunos sabem ou não esses mesmos aspetos.

Como tal, sou da opinião que os testes escritos não devem fazer parte da avaliação dos alunos, pois, para mim, como evidenciado anteriormente, devemos aproveitar o que a nossa disciplina tem de diferente das restantes, nomeadamente o carácter mais prático. Nesse seguimento, considero que se as aulas são fundamentadas na prática, a sua avaliação deve ser exclusivamente prática. Face à postura e disciplina de cada professor nas suas aulas, podemos atribuir, designadamente, no ato da avaliação, um carácter mais responsável no que respeita ao desempenho prático. Assim, os alunos ficarão mais libertos da parte escrita e por sua vez terão de se esmerar na vertente prática.

4.1.5 O ensino das modalidades desportivas

O ensino das modalidades desportivas revelou-se uma tarefa muito própria e individualizada, esta, por sua vez, está dependente de vários fatores e contextos, nomeadamente ao número de alunos, nível em que se encontram, espaços e materiais disponíveis, à própria familiarização e à-vontade que o Professor sente na leção de cada modalidade, bem como todos os fatores que diretamente estão afetos à aula.

Particularmente, sendo o meu primeiro ano a lecionar, onde todas as escolhas e planificações recaíam exclusivamente sobre a minha preferência, optei por ajustar o ensino de todas as modalidades com base em dois princípios que considerei predominantes, designadamente, face às condições disponíveis para cada modalidade e principalmente ao nível dos meus alunos, procurei planear o ensino das mesmas com base em progressões pedagógicas com complexidade afeta a esse mesmo nível mas sem nunca descorar o conteúdo.

No primeiro período, iniciei por lecionar ginástica e atletismo, não sendo de forma propositada ambas as modalidades de carácter individual necessitavam de abordagens distintas face à complexidade de cada uma. Em ambas as modalidades, existia escassez de material, nesse sentido, considerei que a forma mais eficaz de abordagem seria pelo ensino por estações, com o objetivo de trabalhar várias habilidades motoras por aula em que proporcionasse a todos os alunos a mesma ordem evolutiva. Assim, para cada estação propus trabalhar habilidades distintas, para não correr o risco de na mesma aula proporcionar um ensino diversificado, em que uns alunos abordariam umas habilidades do topo para a base e outros o inverso, da base para o topo.

Outro fator pelo qual abordei estas modalidades pelo ensino por estações, prende-se pelo fato de ter uma turma muito extensa e com idades irreverentes, e a abordagem de certas habilidades motoras, nomeadamente na ginástica que implicam saltos no minitrampolim, e no atletismo no salto em altura, requererem uma atenção redobrada por parte do Professor, facilitado assim a colocação deste em função da utilização desses aparelhos.

De salientar que o fato de estas modalidades serem lecionadas no primeiro período e serem ambas de carácter individual a sua abordagem,

proporcionou um relacionamento mais próximo de cada aluno, bem como, a avaliação da postura de cada um.

No que afeta ao segundo período, as modalidades lecionadas foram o judo e a natação, esta última, uma modalidade já de tradição na escola. Como a natação por si só revela ser modalidade a qual esta inerente um perigo constante, torna-se obrigatório salvaguardar a segurança dos nossos alunos, e complexa face a diversidade de níveis dos alunos por turma. Assim, considereei após uma avaliação diagnóstica criteriosa, dividir os alunos por níveis, podendo os alunos mudarem-se entre os mesmos quando o Professor considerasse pertinente essa mudança. A esta opção de ensino, estão inerentes vários contextos que têm que ser tomados em conta e que por si só se revelam trabalhosos e complexos, nomeadamente na planificação das aulas, tendo cada nível uma planificação diferenciada dentro de cada conteúdo, bem como a gestão da aula requer um maior dinamismo por parte do Professor ao qual está inerente um maior esforço, dedicação e consequente trabalho adicional.

O judo foi uma modalidade lecionada pela primeira vez na escola, sendo implementada por mim na mesma. Visto as modalidades a lecionar na escola, passarem sempre pelas mesmas, considereei proporcionar aos alunos a abordagem de uma nova modalidade, recaindo a escolha pelo judo, pelos vários contextos afetos à mesma, nomeadamente, pela atitude, respeito, controlo, dinamismo e cooperação que estão diretamente ligados à prática desta modalidade. O judo proporciona também, habilidades de defesa pessoal que podem ser necessárias no quotidiano pessoal de cada aluno. Para o ensino desta modalidade, regi-me pelo trabalho cooperativo em grupos de dois, através de progressões pedagógicas exercitadas ao mesmo tempo por todos os alunos.

No terceiro período, lecionei os jogos desportivos coletivos, basquetebol e voleibol. Como ao longo do ano, foram várias as estratégias na abordagem ao ensino das diferentes modalidades, para os jogos desportivos coletivos propus a leção das mesmas com base no Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop (1994). Como este modelo fomenta a aprendizagem pela competição, consegui com o mesmo trabalhar uma vertente diferente de o até então trabalhado, abordando as modalidades de um contexto ao qual os alunos demonstraram grande receptividade, suscitando nos

mesmos grande empenhamento e dedicação, em função da cooperação e do coletivo.

O MED, revelou ser um modelo que proporciona a abordagem das modalidades num contexto distinto dos restantes, visto a sua base estar incrementada no efeito competitivo, ao qual os alunos respondem com elevado empenho e dedicação, oferecendo nos mesmos uma perspetiva diferente de lecionação, através da qual os alunos se vão mobilizando e entregando a modalidade sem que para isso tenham que sair do aspeto de jogo e abordar a mesma através de exercícios exulados e de carácter analítico.

4.2 Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Com esta dimensão procurei estar sempre disponível para ajudar e organizar o maior número de atividades possíveis, as quais possibilitaram uma maior e significativa integração na comunidade escolar. O departamento de EF por si só já tem uma planificação anual de vários eventos desportivos, os quais através do desporto procuram promover uma maior integração dos seus alunos na comunidade escolar.

Em cada evento em que participei, independentemente da minha posição no mesmo, consegui extrair vivências e experiências que me marcaram e enriqueceram para o meu futuro. Enquanto aluno, vivenciei e participei em eventos do género, os quais agora na parte da organização consegui ter uma outra perceção. Por vezes parecem eventos pouco significativos os quais dão a entender a quem se encontra de “fora” que necessitam de pouco planeamento, o que agora constato que por mais simples que possa parecer, qualquer que seja o evento, se preparado com dedicação e empenho por parte dos organizadores exige sempre bastante trabalho antecedente ao mesmo. O simples fato de o público-alvo estar constantemente a diversificar, obriga a que a organização e coordenação sejam diferentes de tarefa para tarefa.

4.2.1 Atividades Desenvolvidas

Foram variadíssimas as atividades em que participei, dotando-me de novas experiências e vivências do Professor fora do contexto “sala de aula”.

De seguida, enumerarei algumas delas:

4.2.1.1 Jornadas de captação para o desporto escolar

Esta foi a minha primeira atividade na comunidade escolar, a qual tinha como principal intenção, proporcionar aos alunos do 5º ano o conhecimento e vivência de todas as modalidades que a escola dispunha para competição, através do desporto escolar.

Foi uma atividade organizada pelo departamento de EF, a qual os pressupostos básicos estavam delineados dos anos anteriores. Nesse sentido, foi-me atribuída uma tarefa, nomeadamente na organização, explicação e demonstração de como se processava uma prova de orientação.

Como esta atividade era apenas afeta aos alunos do 5º ano, e estes novos na escola, revelou-se ser uma tarefa de adaptação não só para eles mas também para mim, que pela primeira vez estava em contato com alunos que não eram os “meus”.

“ Esta atividade revelou-se não só enriquecedora para os alunos, mas também para mim, visto sermos (eu/alunos) novos na escola, a mesma possibilitou-nos conhecer melhor a escola identificando locais para ambos desconhecidos”

(Reflexão diário e bordo, 26 de outubro de 2012)

Num compito geral, um dos objetivos da mesma foi alcançado, conseguindo aumentar significativamente o número de inscrições nas modalidades do desporto escolar.

“No que respeita a organização do evento, considero que o mesmo deveria sofrer algumas correções, visto os alunos se movimentarem entre as modalidades por turma, as mesma, deveriam ser acompanhadas por professores responsáveis pelo encaminhamentos dos alunos constituintes de cada turma e estes identificados como tal. Esta simples correção possibilita uma melhor organização dos alunos e das suas movimentações intra-modalidades.”

(Reflexão - diário e bordo, 26 de outubro de 2012)

4.2.1.2 Feira de São Martinho

Para este evento todos os docentes e discentes da escola foram convidados a participar. Face à disponibilidade de cada um seriam atribuídas tarefas inerentes a mesma. Como foram poucos os professores a se

disponibilizarem para ajudar na logística da feira, eu juntamente com o PC, ficamos responsáveis pelo transporte e organização das barracas.

“...estando eu particularmente na ajuda ao Professor Cooperante, na colocação das barracas nos locais previamente delimitados, no transporte das barracas do pavilhão gimnodesportivo até ao átrio principal da escola e na extração de fotografias do evento.”

(Reflexão – diário de bordo, 09 de novembro de 2012)

Foi um evento que se revelou bastante interessante, pela convivência que proporcionou com todos os alunos da escola e com vários encarregados de educação.

“Este serviu para criar laços, extra sala de aulas, entre Professores e Alunos, tendo a oportunidade de estabelecer diálogos menos formais com os alunos e encarregados de educação, eu particularmente com os da minha turma.”

(Reflexão – diário de bordo, 09 de novembro de 2012)

Com a rotatividade pelas várias barracas, proporcionou-se uma maior afetividade com os vários docentes presentes no evento, fator que aproveitei para esclarecer dúvidas e extrair conhecimentos afetos aos meus alunos.

“O facto de muitos professores estarem presentes neste evento, proporcionou-nos também confrontar ideias e opiniões afetas à turma e ter a perceção de como são os comportamentos, interesses e empenhos dos alunos nas várias disciplinas.”

(Reflexão – diário de bordo, 09 de novembro de 2012)

4.2.1.3 Corta mato escolar

Este evento necessitou de um recrutamento individualizado por parte de todos os Professores de EF, no sentido de apurar os melhores alunos por escalão e género para representarem a sua turma. Assim, antecipadamente ao evento já tínhamos uma listagem por escalão e género dos melhores alunos de cada turma, os quais iriam representar a mesma no evento, se bem que discordo totalmente deste tipo de limitação, visto pedagogicamente estar a restringir a presença de usufruir do evento apenas aos que tiveram melhores resultados nas provas de seleção.

A organização do evento ficou a cargo do agrupamento de EF, regendo-se pela organização dos anos anteriores, estando já os professores efetivos na escola com as suas funções pré definidas. Assim, atribuíram-me a função da contagem das voltas de cada atleta. Como essa função, para mim, merecia o

máximo de credibilidade e fiabilidade recrutei parte dos alunos da minha turma para me auxiliarem nessa função, atribuindo responsabilidade a cada um deles, os mesmos desempenharam a sua função com o máximo de rigor.

Senti que quando atribuímos responsabilidades aos alunos, os mesmos encaram as atividades com “outros olhos”, fazendo-se sentir parte da organização, reconhecem o trabalho que está por detrás desse evento valorizando-o de outra forma, atribuindo-lhe maior consideração.

“Os alunos que recrutei para me ajudarem nesta tarefa de entregar os elásticos, à passagem dos atletas, mantiveram uma postura como se fossem professores, tentando ser imparciais nas suas obrigações...”

(Reflexão – diário de bordo, dezembro de 2012)

“Os alunos apurados nesta atividade, irão representar a escola no corta mato na fase regional que irá decorrer em Lousada em meados do Fevereiro, o que poderá justificar a entrega e empenho que os alunos demonstraram neste corta mato escolar.”

(Reflexão – diário de bordo, dezembro de 2012)

4.2.1.4 Corta mato concelhio (Paredes)

Esta foi a primeira atividade fora da escola e que não dependia da minha prestação, visto a organização ser exclusivamente a cargo de uma equipa de atletismo que promove estes eventos a nível nacional.

Todos os docentes de EF da escola foram destacados para estarem presentes no acompanhamento dos alunos que iriam competir. Como a organização do evento segue sempre a mesma norma de ano para ano, para os Professores residentes da escola é uma tarefa simples, visto apenas terem em atenção os horários para encaminharem os alunos que vão competir para a zona de partida.

“No que afeta as relações a retirar deste dia, considero que foi um evento muito bem organizado, sem falhas de maior acrescentar. Este evento foi organizado por uma equipa de atletismo, que já tem vindo a organizar os dois anos anteriores, o que favorece a perfeição e a organização da mesma, face aos professores das diversas escolas já estarem familiarizados com o funcionamento da prova e ser mais fácil o encaminhamento dos alunos para os locais destinados.”

(Reflexão – diário de bordo, 05 de fevereiro de 2013)

Foi evidente que a organização deste evento estava bastante familiarizada com eventos do género, visto tudo correr na perfeição, fluindo

com normalidade. De realçar o elevado número de colaboradores no local que facilitaram que o evento decorresse sem nenhuma falha evidente a salientar.

Na minha perspetiva penso que a distribuição dos alunos não deveria ser regida apenas pelas idades, visto existir uma diferença significativa nos resultados obtidos pelos alunos federados na modalidade de atletismo. Nesse sentido considero que seria mais justo haver uma competição extra apenas para alunos federados na modalidade, sendo esta mais coerente para o vários grupo de alunos a participar. Através desta estratégia, os alunos não federados teriam outras possibilidades da obtenção de melhores resultados, sendo estes no meu entender mais justos e coerentes para os mesmos.

“Nesta prova, foi evidente a prestação dos alunos que estão ligados ao atletismo, quer de forma competitiva ou lazer. Estes alunos, superiorizavam-se aos restantes de forma manifesta, sendo notável as diferenças, com o evoluir dos escalões, visto com a evolução dos mesmos a distância da corrida aumentar significativamente e a vantagem atingida por esses atletas ser ainda mais notória, bem como a postura corporal e técnica de corrida utilizada pelos mesmos.”

(Reflexão – diário de bordo, 05 de fevereiro de 2013)

Na minha perspetiva e fomentada com atividades do género, penso que o desporto na escola enquanto projeto nacional de extensão curricular, nomeadamente através das atividades internas e mesmo o desporto escolar em si, deveriam ser promovidos essencialmente para alunos não federados, com o objetivo de proporcionar aos mesmos, a vivência de praticar uma modalidade desportiva com carácter competitivo, com alunos dentro do mesmo nível de prática. Contudo, não reitero a possibilidade de os alunos federados poderem participar nas atividades, considerando que seria importante colocar esses alunos enquanto desportos individuais em competições distintas dos não federados e em desportos coletivos com restrições quanto ao número de jogadores federados em campo.

4.2.1.5 Vídeo games

Este evento teve a organização do núcleo de estágio e a colaboração do PC. Este foi o primeiro evento para a comunidade escolar que dependia essencialmente da minha dedicação e do meu colega de estágio. Nesse sentido, visto a parte afeta ao planeamento e gestão do evento passar

exclusivamente por nós, fez com que pudéssemos ser autônomos e ter a noção da responsabilidade dos nossos atos diretamente.

O evento passava por ter no pavilhão três consolas de vídeo jogos ligadas a retroprojetores, para ter maior visibilidade, sobre os quais se decorreu um campeonato inter alunos. Para a participação neste evento cada aluno teria de pagar 1€, o que lhe proporcionava estar nos três campeonatos. De salientar, que todo o dinheiro angariado com este evento seria para ajudar a montar uma parede de escalada, a qual o agrupamento de EF pretende construir na escola.

Para a divulgação do evento tentamos ser o mais objetivos possível, elaborando panfletos os quais distribuímos pela escola e em semanas antecedentes em horário oportuno (horário de almoço) montei uma *Wii* na sala de convívio dos alunos com os jogos que estariam no dia do evento, para que os alunos pudessem experimentar os que pretendiam jogar no evento e de seguida proceder a inscrição no mesmo.

Tentamos criar as melhores condições para este evento para que decorresse tudo como planeado e que os alunos, acima de tudo, gostassem da atividade.

Confesso que não esperava tantos alunos para a competição. O fato da escolha da consola *Wii*, não foi ao acaso, esta proporcionou aos alunos envolverem-se corporalmente no jogo, estando assim diretamente ligada a atividade física, logo à nossa disciplina.

Assim, um dos objetivos para a implementação desta atividade, passou pela exposição e divulgação deste novo paradigma “corpo em movimento”, que conjuga o divertimento e lazer da vivência do próprio jogo, com a promoção da prática desportiva afeta ao mesmo. Tentamos passar a mensagem de que se pode praticar desporto de forma autónoma e extracurricular.

De realçar que para o dia do evento recrutamos o serviço de pastelaria, os quais fizeram pizzas, estando a vendê-las no recinto do evento, sendo que o dinheiro proveniente da receita das mesmas revertia para a viagem de finalistas dos mesmos.

4.2.1.6 Meeting de atletismo escolar

Esta atividade teve como propósito a seleção dos melhores alunos da escola por idade/género, para ir representar a mesma no campeonato regional do Meeting de atletismo escolar.

A pré-seleção dos alunos a participarem nesta atividade foi feita pelos Professores de EF de todas as turmas no decorrer das aulas, selecionando assim dois alunos por idade/género.

A estrutura da atividade teve a mesma organização que o corta-mato escolar. Estando a atividade dividida em três provas, executadas por escalões e géneros, nomeadamente salto em comprimento, velocidade e resistência, a distribuição dos Professores de EF pelas várias provas foi delineada pelo grupo de EF. Nesse sentido, a seleção dos alunos passava pela extração dos melhores resultados nas diversas provas por idade/género, ficando automaticamente selecionados os dois melhores classificados de cada prova.

“Com esta atividade pude constatar que na escola existem vários alunos que acompanhados e encaminhados para um clube de atletismo poderiam vir a ser excelentes atletas na modalidade, visto que quase do seu senso comum consegue atingir marcas/tempos completamente distintos dos demais alunos marcando assim uma diferença significativa entre eles.”

(Reflexão – diário de bordo, fevereiro de 2013)

Tal como na atividade do corta-mato escolar, a seleção dos alunos para representaram a escola no campeonato regional e nacional, ficou marcada pela seleção natural dos alunos, atribuindo mais uma vez preferência pelos mais aptos, ficando os menos capazes impedidos de vivenciar este tipo de eventos.

4.2.1.7 Meeting de atletismo regional (Amarante)

Visto ser uma atividade extraescola, estava apenas uma Professora de EF responsável por fazer o acompanhamento dos alunos selecionados a prova, mas como eu estava diretamente ligado e interessado na prestação dos alunos selecionados neste evento, disponibilizei-me para acompanhar a Professora responsável e ajudar no que fosse necessário.

A organização de todo o evento estava a cargo de uma equipa de atletismo do Porto, sendo que nós Professores das escolas, estávamos apenas

responsáveis pelos nossos alunos, encaminhando-os nos horários apropriados para as diversas provas.

O tempo de espera foi considerável o que me proporcionou um maior convívio com os alunos e vários Professores das restantes escolas. Procurei extrair o máximo de informação possível sobre a organização deste tipo de eventos e quais os aspetos fulcrais a considerar para que os mesmos tenham o máximo de sucesso possível.

“ “não acredito no que vejo... és meu colega?” Foram estas as palavras de abordagem de um antigo Professor de EF (adulto significativo) que estava no mesmo evento. Foram vários os assuntos da conversa que tivemos, entre os quais o reconhecimento do percurso que tive que percorrer para atingir o meu objetivo. Entre varias coisas positivas a extrair deste evento, ficou o contato deste “velho” amigo, que se disponibilizou ajudar no que lhe fosse possível no meu futuro próximo quanto professor.”

(Reflexão – diário de bordo, fevereiro de 2013

Este pequeno excerto da minha reflexão, vem justificar o meu querer em ir ao referido evento. Quando nos mobilizamos por algo que gostamos, extraímos sempre algo que nos enriquecerá enquanto profissionais. Por vezes vamos a procura de atingir um objetivo, o qual não se vem a comprovar, mas que por sua vez atingimos outro que não estávamos a espera.

De salientar que neste evento os nossos alunos tiveram no geral uma prestação positiva, representado excecionalmente a nossa escola, conseguindo atingir por três vezes o pódio, entre elas dois primeiros lugares e assim ficarem apurados três alunos para a fase nacional. Estes resultados, só comprovam que no meio dos variadíssimos alunos existe muito valor e que quando aproveitado atingem níveis elevados e o sucesso. Penso que caberia aos Professores de EF, a responsabilidade de dar continuidade a este valor evidenciado pelos seus alunos neste tipo de atividades. O infelizmente vim a comprovar, foi que a maior parte dos professores de EF, não se preocupam em fazer a ligação escola-comunidade e que só são professores da escola para dentro e apenas se regem a cumprir com o estipulado pelo plano de atividades anual da própria escola.

4.2.1.8 Dia da dança

Mais uma atividade organizada pelo grupo de EF, na qual se tornou gratificante, todo o empenho e trabalho que a mesma nos impôs. Esta atividade proporcionou a todos os alunos da escola que estivessem de alguma forma ligados a música ou dança poderem apresentar-se a escola.

“Por mais que nos sintamos familiarizados com a escola, e pensemos que já conhecemos bem a comunidade escolar, cada dia que passa existe algo que me surpreende...”

(Reflexão – diário de bordo, fevereiro de 2013)

Alguns em grupo, outros sozinhos, apresentaram variadíssimas danças e canções que cada um em particular suscitou surpresa ao público. Existem alunos que se transfiguram quando estão a desempenhar/apresentar algo que gostam.

Como se tratava do “dia da dança”, o departamento de EF, contratou uma professora de dança, a qual ensinou e dançou várias coreografias para todos os alunos da escola. Foi interessante ver que os alunos na sua maioria se contagiaram com a dança, estando quase todos a dançar a mesma coreografia em conjunto.

Considero que atividades do género, devem ser promovidas ao longo do ano letivo, servindo de “quebra-gelo” para os alunos, conseguindo quebrar um pouco a rotina diária e reforçar as amizades na comunidade escolar.

4.2.1.9 Encontro zona norte de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC)

Fui convidado para estar presente nesta atividade, fazendo o acompanhamento de todos os alunos do 7º ano de escolaridade da escola a um encontro da zona norte de EMRC no parque da cidade do porto, mas como tinha aulas imprescindíveis a lecionar, vi-me forçado a recusar o convite e lecionar as mesmas.

Contudo, achei que seria uma mais-valia a vivência e a experiência que poderia retirar desta atividade. Assim, no final da minha aula decidi deslocar-me ao porto e vivenciar parte do evento.

Foram vários os fatores que considerei importantes extrair do mesmo, nomeadamente, a definição de regras e organização dos alunos. Como se

tratava de um grupo elevado de alunos, mas que no local do evento se revelavam poucos, tal a imensidão de pessoas presentes no mesmo, foi imprescindível diferenciar os nossos alunos dos restantes, possível com a inclusão de uma *t-shirt* e um chapéu da mesma cor, procurando ser distinta de todas as restantes. Este simples fator de estarem vestidos de igual, facilitou a identificação dos nossos alunos no meio da multidão e assim um acompanhamento mais direcionado dos mesmos.

Outro fator que se revelou imprescindível foi a atribuição de regras iguais para todos os alunos, mesmo antes de saírem dos autocarros. Assim todos os alunos deveriam seguir as mesmas, sem exceção, principalmente regras de segurança que pudessem colocar em perigo, bem como os horários que se mostravam rigoroso, nomeadamente no controle dos alunos e na vivência e participação das atividades afetas a atividade.

Concluindo, revelou-se positiva a minha ida a este evento, apercebendo-me de vários fatores que parecem não ter grande significado e importância, mas que em situações deste tipo, principalmente com o nosso grupo no meio de uma multidão, se revelam indispensáveis para que tudo esteja “controlado”.

4.2.1.10 Viagem de finalistas do 9º ano

Fui convidado para estar presente nesta viagem de finalistas, pelos professores responsáveis pela mesma, visto a minha turma ser do 9º ano e a minha relação com os alunos ser a ideal para uma atividade do género, onde deva existir a boa relação entre aluno-professor, mas acima de tudo o respeito mútuo.

Esta viagem de finalista teve um carácter diferente das que por norma se fazem nas restantes escolas, sendo que esta viagem foi transformada num acampamento de três dias, numa quinta pedagógica, onde os alunos orientados por um grupo de escuteiros, conviveram com normas, regras e obrigações afetas ao grupo de todo enriquecedoras para a convivência em comunidade.

Assim, os professores da escola, faziam parte do mesmo grupo dos alunos, marcando a sua posição, como professores/educadores, apenas em situações extremas. Esta posição possibilitou-nos ver a posição dos alunos da sua perspetiva, as conversas e atitudes em grupo fora do contexto escolar,

mesmo no final do ano letivo apercebermo-nos de fatores que para nos era desconhecidos. O que veio a comprovar um dos meus tópicos acima descritos “importância do toque nos alunos”, por vezes só fazendo parte do seu grupo de colocando-nos nas suas posições conseguimos ter as percepções da sua forma de ver, adquirir e assimilar determinadas ações que do lado de “fora” não são classificadas da mesma forma.

“No meu ponto de vista, promoveram uma “viagem de finalistas”, diferente do habitual, mas não menos interessante. Os alunos saíram desta viagem, muito mais “riscos” em vários sentidos, nomeadamente no que afeta ao respeito pelos outros, educação, civismo, sobrevivência, etc... e sempre com uma índole desportiva.”

(Reflexão – diário de bordo, 15 de março de 2013)

Para mim esta atividade, sendo que numa perspetiva diferente, possibilitou-me o reconhecimento do trabalho que todos os grupos de escoteiros desenvolvem a prol da comunidade e que se conseguindo passar determinadas atitudes e formas de estar para os alunos, promovia e enriqueceria sem dúvida acima de tudo a união dos grupos, nomeadamente a distribuição de tarefas de forma coerente, o respeito mútuo não só pelos intervenientes do grupo, mas para todos em geral, bem como normas de educação, higiene e civismo que acima de tudo devemos ter enquanto constituintes de uma comunidade.

4.2.1.11 Dia no parque aquático de Amarante

Com o objetivo de premiar o empenho e dedicação de todos os alunos que participaram e representaram a escola no desporto escolar, foi promovida esta atividade, consistindo em passar um dia no parque aquático de Amarante. Como todos os Professores de EF estiveram direta ou indiretamente envolvidos no desporto escolar e os alunos envolvidos nesta atividade era considerável, todos os professores foram convidados a fazer parte da mesma.

Assim, tal como aconteceu na atividade de EMRC, mesmo antes de os alunos chegarem ao parque foram inumeradas várias regras e normas que os mesmos teriam obrigatoriamente de seguir. Como o parque é dotado de inúmeros vigilantes e nadadores salvadores, facilitou-nos bastante o trabalho afeto a segurança e integridade dos nossos alunos, contudo foi essencial reforçar regras de conduta e alertar para possíveis perigos afetos ao parque.

“Com o decorrer do dia os alunos, foram-se familiarizando com o espaço e com a presença dos professores por todo o espaço o que fez com que o seu comportamento fosse dentro do espetável.”

(Reflexão – diário de bordo, 24 de maio de 2013)

Tudo correu de uma forma positiva. O número elevado de vigilantes no parque, concedeu aos professores a atribuição de maior liberdade aos seus alunos, atribuindo-lhes maior responsabilidade nos seus atos. Contudo, penso que deveria existir um pouco mais de atenção e estipular um tempo para fazer a digestão entre a hora das refeições e as idas ao banho. Felizmente correu tudo bem e ninguém evidenciou qualquer problema a esse nível, mas penso que seria um fator a ter em atenção para os anos futuros.

4.2.1.12 Dia no parque radical

Este evento foi mais um proposto e idealizado pela disciplina de EMRC, o qual foi planeado exclusivamente para as turmas do 8º ano, consistindo em passar o dia num parque radical, o qual tinha a disposição dos alunos inúmeras atividades e desafios sempre dentro do desporto, nomeadamente insufláveis, campos de futebol, escalada, rapel, slide e arco.

Como também fui professor de duas turmas do 8ºano, o professor responsável pela organização da atividade convidou-me a pedido dos alunos e ao qual eu compareci com muito consideração.

A partir do momento que os alunos entravam dentro do parque, era expressamente proibida a saída do mesmo, assim sendo, o dia era passado no interior do mesmo. O parque tinha por si só, uma equipa de pessoal especializado, ao qual competia a organização e gestão dos jogos das diversas equipas constituintes pelos alunos. Nesse sentido, enquanto professores não tínhamos nenhuma função específica, para além claro de tentar manter sempre o civismo e educação dos nossos alunos.

Como já faz parte da minha forma de estar, envolvi-me com os alunos e acompanhei-os nos jogos estando sempre presente e disponível para qualquer desafio, inclusive participei num torneio de futebol, jogando pela minha turma que só tinha 4 elementos disponíveis.

De realçar a prestação do Professor de EMRC, que para além desta atividade promoveu varias do gênero ao longo do ano letivo. Estas são

importantes para os alunos que assim se envolvem de outra forma não só com o professor mas com a disciplina em si, criando o bem-estar e harmonia entre todos os seus alunos. As atividades por vezes parecem simples e de fácil organização, mas é para quem as vê de fora, porque cada fator afeto a mesma já foi pensado e idealizado anteriormente para que o dia progreda sem situações inesperadas.

Considero que a disciplina do Professor, seja uma disciplina com um carácter mais “informal”, a qual seja facilitadora destes eventos, contudo a posição deste professor, merece mais uma vez a minha ressalva, visto o mesmo mostrar gosto pelo que faz, sentindo-se realizado promovendo o bem-estar dos seus alunos. Para mim ficará como um exemplo de dedicação e profissionalismo enquanto docente, procurando sempre o bem-estar dos seus alunos, e criar novos desafios.

“O que retiro da atividade de hoje acima de tudo, para além dos momentos proporcionados e do convívio com toda a comunidade envolvente no mesmo, uma frase do professor de EMRC: “Se não tivermos gosto pelos nossos alunos e pela nossa profissão, não somos capazes de proporcionar aos alunos momentos destes.”

(Reflexão – diário de bordo, maio de 2013)

4.2.1.13 Construção de material

Desde o primeiro dia de aulas que tive a percepção que a escola tinha algumas lacunas a nível de material. Tendo apenas o material essencial para a abordagem das principais modalidades e mais fomentadas na escola.

Como o ano estava a começar e a vontade de trabalhar e marcar a minha passagem na escola, resolvi logo para a segunda aula construir uma caixa do “senta e alcança” para medir a flexão do tronco a frente, esta favorecia desde logo a medição atribuindo-lhe mais fiabilidade e rigor na obtenção da medição. Foi notória nas aulas seguintes que os vários professores a utilizavam, comprovando que favorecia a medição e tornava o processo da mesma mais rápido e preciso.

Como iniciei por lecionar atletismo no primeiro período e constatei que a maior parte dos objetos das diferentes modalidades foram construídas pelos PE, procurei eu também deixar a minha marca no atletismo da escola, assim resolvi construir objetos que pudessem ser aproveitados desde as turmas do

5ºano ao 9ºano. Decidi então, construir 12 barreiras, distribuídas por três alturas com materiais que atribuísem o maior rigor, durabilidade, fiabilidade e acima de tudo segurança para o uso de todos os alunos sem exceção.

Sempre que via um professor utilizar as barreiras, nas suas aulas, sentia-me feliz por em parte ter criado condições para que os alunos vivenciem uma nova modalidade.

Com o decorrer do ano letivo e a vivência na escola, fui-me apercebendo que os alunos quando lecionam as modalidades num contexto mais próximo da realidade se contagiam e se empenham mais na execução da mesma. Nesse propósito, tentei criar melhores condições para o voleibol na escola e assim resolvi construir uma rede de voleibol amovível com as dimensões do pavilhão, que me possibilitasse trabalhar com todos os alunos num contexto mais próximo do competitivo.

“Como a hora anterior a aula é destinada ao desporto escolar (orientação), sendo que os alunos neste horário são todos da minha turma e como hoje as condições atmosféricas não permitiram um treino no exterior, resolvi ir buscar os coletes para jogarmos uma partida de futebol, quando é o meu espanto quando os alunos me disseram “professor para jogarmos voleibol, não é preciso coletes”. Fiquei supercontente, senti que consegui “tocar”, cativar os meus alunos para a modalidade de voleibol. Assim resolvi montar a rede de voleibol e começarmos a jogar 4x4.”

(Reflexão 87 do dia 17 de maio de 2013)

Constatei que quanto mais nos entregarmos as aulas e proporcionarmos aos alunos condições que lhe promovam gosto e vontade de praticar, maior é a sua dedicação e empenho nas aulas.

Penso que poderia ter criado uma ligação mais participante dos meus alunos nesta temática, se para além de ser eu a criar os próprios materiais, tivesse pedido a sua colaboração para a construção dos mesmos. Este tema foi considerado por mim, mas por alguns motivos, nomeadamente, falta de aulas disponíveis e horários livres por parte dos alunos, não consegui criar condições para levar a efeito esse tipo de tarefas.

Ainda foi proposto estabelecer uma parceria com as aulas de Educação Visual e Tecnológica, no sentido de no decorrer das mesmas, os alunos construíssem material afeto as aulas de EF, o qual ficaria para a escola em prol de toda a comunidade escolar, mas por varias incompatibilidades,

nomeadamente no aspeto financeiro, para financiar materiais necessários, e até por incompatibilidade no currículo da própria disciplina, foi impossível esta parceria.

Considero que nesta temática seria importante estabelecer sinergias do género, através das quais incrementava o enriquecimento global dos alunos, designadamente, na parceria de várias disciplinas em função de um objetivo comum, bem como na própria inclusão dos alunos na criação e conservação da comunidade escolar.

4.2.1.14 Construção de mesas de Ténis de Mesa

Com o decorrer do ano letivo a minha relação com o PC foi ficando muito próxima, o que fez com que todos os dias refletíssemos sobre o percurso escolar, sobre problemas e possíveis soluções afetas a comunidade escolar. De entre uma dessas várias conversas, constatamos que os alunos desta escola têm uma apetência particular para o desporto e que nos horários livres e em todos os intervalos, independentemente das condições atmosféricas, procuram os recintos desportivos para jogarem. Nesse sentido, contatamos que a única modalidade para a qual a escola criava condições passava por ser o Futebol.

Então pensamos numa estratégia para poder implementar na escola a possibilidade de poderem usufruir de uma nova modalidade, principalmente nos intervalos.

O PC enumerou alguns dos possíveis projetos que já tinha pensado implementar na escola e constatamos que a construção de mesas em locais estratégicos espalhadas pela escola seria uma boa oportunidade de promover a modalidade e abranger toda a comunidade escolar.

O projeto passava por construir mesas que ficassem definitivas na escola, para isso teriam de ser construídas em materiais que sustentassem durabilidade e acima de tudo segurança para os alunos. Como estou diretamente ligado a construção civil, na qual trabalho há alguns anos, fiquei responsável por criar um projeto para a construção das mesas, (ANEXO 2), que não fosse muito dispendioso, estando dentro das possibilidades da verba que poderíamos dispendir.

No início do 3º período, tiveram início os trabalhos de construção das mesas, sendo construídas por fases, estando a primeira concluída a meados do período. No dia seguinte a esta esta concluída, já se jogava ténis de mesa com alunos a espera da sua vez para poderem jogar. Com o decorrer do tempo, as bolas e raquetes de ténis de mesa passaram a ser objetos familiares a escola.

Para o próximo ano o PC ficou de dar seguimento ao projeto, promovendo campeonatos de ténis de mesa no decorrer do ano letivo.

E eu mais uma vez fiquei feliz, ao sentir que parte do meu trabalho, ficará marcado na escola para o futuro.

4.2.1.15 Vigilância do teste intermédio do 9º ano

Esta foi uma atividade que não requereu nenhum tipo de planeamento nem programação antecipada pela minha parte, mas que foi ansiada e espetável a muitos anos.

Aos olhos e interpretação de muitos professores é mais uma formalidade afeta a sua profissão como muitas outras. Mas para mim enquanto PE e sendo a primeira vez que vivência a mesma do lado oposto dos estudantes, consegui ter a noção de quanto um professor, num exame, tem o seu estatuto bem definido, mantendo sempre a sua posição de líder.

Entre outros aspetos foi interessante executar todos os procedimentos afetos a este processo, nomeadamente fazer a chamada a todos os alunos, distribuição dos alunos pela sala, transmissão dos aspetos inerentes ao exame bem como alerta para possíveis erros que possam vir a cometer e que seriam prejudicados pelos mesmos, comprovar as assinaturas e os dados individuais de cada aluno na sua folha de exame. O posicionamento e postura do professor é um fator importante na sala de exame, obrigatoriamente tem que ser imparcial com os alunos, estabelecendo a coerência e honestidade.

4.2.2 Desporto Escolar

Desde o primeiro dia na escola que demonstrei ao PC a vontade de fazer parte do projeto do desporto escolar, sem ter uma modalidade específica, apenas evidenciando a vontade de conhecer toda a envolvimento afeta ao depósito escolar. Como o PC é o responsável pela orientação no desporto

escolar, foi “meio caminho andado” para a minha inclusão no projeto deste ano letivo.

Foi o PC o promotor da orientação na escola bem o responsável por todo o material e criação de pontos e mapas escolares.

Os treinos de orientação eram distribuídos por dois blocos semanais, administrados pelo PC, os quais têm uma carácter menos formal em comparação com as aulas, não descorando de todo o profissionalismo e dedicação por parte do professor, mas tendo uma maior flexibilidade na sua gestão, assimilando-se em grande parte ao treino desportivo.

Então como em tudo que me envolvo, fiz questão de o início estar presente em tudo que dizia respeito a orientação na escola. Começando logo pela captação de elementos para o desporto escolar divulgando, promovendo a experiência da modalidade na escola.

A minha presença passou a ser obrigatória em todos os treinos, tentando não só auxiliar o professor, mas também aprendendo com o mesmo tudo que estava afeto a modalidade.

Com o evoluir dos treinos fui eu próprio conciliando bases essenciais para a lecionação da modalidade. O fator que considero fundamental na lecionação da orientação é ter a perceção de como abordar a mesma, isto é, dominar bem os fatores essenciais para que sejamos capazes de elaborar uma progressão pedagógica coerente com o nível de dificuldade para os alunos em causa.

Consequentemente, o PC foi-me atribuindo a responsabilidade de planejar o treino e assim ser eu próprio a assumir os conteúdos abordar. Com o aproximar da primeira prova a necessidade de preparar os alunos para um contexto completamente diferente dos exercitados na escola, evidência a capacidade individual de cada aluno na interpretação do mapa e a transposição para o terreno.

Todos os pontos existentes na escola foram devidamente marcados pelo PC e consequentemente marcados no mapa escola para que a modalidade pudesse ter a base mínima necessária para a abordagem da modalidade na mesma. Mas com o passar dos anos, as marcações vão ficando ilegíveis e muitas mesmo delas desaparecendo. Para que a lecionação da modalidade não fosse posta em risco, com o desaparecimento dos pontos, fiz a

remarcação de todos os pontos existentes na escola, mais a marcação de pontos novos e o consequente mapa no interior do pavilhão.

A primeira prova decorreu no polo universitário Instituto Superior de Saúde do Alto Ave (ISAVE) na Póvoa do Lanhoso – Braga. O contexto da prova era totalmente diferente do escolar, sendo que provocou nos alunos mais novos um certo desconforto com o receio de se perderem na floresta envolvente ao polo. Tentei estar sempre a par de todos que envolviam a prova, para uma melhor perceção da envolvimento da mesma. Como a organização esta a responsabilidade de clubes de orientação, a nós professores cabe-nos apenas a parte burocráticas da identificação dos nossos alunos bem como a recolha dos seus dorsais e identificadores.

Como em meados do segundo período o PC teve que se ausentar por motivos de saúde, coube-me a mim assumir tudo o que envolvia o desporto escolar (orientação) na escola, nomeadamente a orientação de todos os treinos, bem como a responsabilidade de indicar quais os alunos a levar as provas e ser o responsável pelos mesmos nas várias provas.

Com a chegada da prova seguinte é que constatei todo o trabalho afeto a cada prova que os professores responsáveis por cada modalidade têm que ter e que o PC fazia.

Para além da preparação ao nível do treino de todos os alunos, foi necessária a marcação de horários para o autocarro, as autorizações por parte dos encarregados de educação necessárias para a deslocação dos alunos, o envio da ficha de inscrição com a identificação de todos os alunos por escalões para os responsáveis pelo desporto escolar a nível nacional, tratar dos reforços alimentares para os alunos, tratar dos equipamentos necessários para a prova bem como das bússolas, entre outras coisas.

A partida para esta segunda prova a ter lugar em Caminha no parque florestal, junto ao mar, eram várias as preocupações que tinha. Acima de tudo a responsabilidade que me estava depositada em ser o responsável por 18 alunos, muitos dos quais a fazerem a primeira prova, outros com necessidades especiais e que por si só requeriam um tratamento diferente.

Através da experiência extraída das várias atividades em que participei neste ano letivo, tentei extrair das mesmas regras e normas para que tudo estivesse sobre o meu controle e acima de tudo os alunos estarem em

segurança. Para tal, mesmo antes de sairmos da escola reuni todos os meus alunos e transmiti-lhes as regras e normas, as quais pretendia que os mesmos tivessem em consideração no local da prova. Como a prova era num espaço aberto e principalmente por ser junto ao mar, suscitava uma atenção redobrada, assim, os alunos que para mim me poderiam criar maiores dificuldades de comportamentos seriam os mais velhos resolvi criar uma estratégia que passava por lhes atribuir funções, nomeadamente de serem os responsáveis por alguns dos mais novos.

“A partida tinha referenciado estes dois alunos como os possíveis causadores de “distúrbios” na atividade, mas surpreenderam-me pela positiva, quando desempenharam a risca o que lhes fora pedido de tutores dos mais novos, assim consegui que se sentissem úteis e a sua prestação reconhecida se desempenhada com sucesso e por sua vez estavam controlados, demonstrando comportamentos corretos perante a sociedade.”

(Reflexão – diário de bordo, março de 2013)

Como atividade sofreu um atraso considerável em termos de logística, ficamos com mais tempo disponível. Nesse sentido resolvi felicitar o comportamento que estavam a ter com uma ida a ver o mar, estabelecendo algumas regras, as quais foram cumpridas a risca por todos. Como estivemos algum tempo em convívio consegui-lhes transmitir uma mensagem de valorização das suas prestações, conseguindo que os alunos se tentassem superar a si próprios do tempo de uma prova para a outra. No final da atividade de regresso, refletia para mim mesmo:

“... o vencedor desta prova foi sem duvida a minha escola, porque para além dos resultados obtidos, que para mim não se revelou o mais importante, seguiram a risca o que lhes fora pedido antes da partida e consegui com que a postura que se mostraram na prova fosse a mais correta. Podendo pensar para a próxima prova incrementar acima desta postura adquirida hoje o fator competitivo. Considero que acima de tudo hoje não formei atletas, mas sim futuros membros de uma sociedade que necessitam de civismo e educação acima de tudo.”

(Reflexão – diário de bordo, março de 2013)

No seguimento, dos vetores estratégicos e objetivos, nomeadamente “melhorar a oferta desportiva; estimular a procura do desporto escolar; quantificar a atividade do Desporto Escolar; e Consolidar a gestão do Desporto Escolar”, propostos no programa do desporto escolar 2013-2017, procurei

reforçar a componente da atividade interna, no sentido de melhorar o desempenho desportivo dos alunos com o objetivo de incrementar o gosto pela modalidade para que mais tarde possam vir a praticar a mesma de forma autónoma.

Neste percurso do desporto escolar na escola, consegui ainda aumentar o número de participantes, inclusive o aumento da taxa de feminização tal como é proposto pelo programa do desporto escolar, o que fez que até para a última prova levasse alunos novos, com o objetivo vivenciarem uma prova de orientação na sua essência.

Para esta última prova, a desenrolar na mata de Cabroelo - Penafiel, já tive a companhia do PC, mesmo que condicionada pela recuperação, o que fez com que pudesse eu próprio vivenciar um pouco do percurso de uma prova de orientação. É totalmente diferente a perceção de um treinador da de um atleta. Por mais que se treine e se aproxime da realidade, na altura da competição são inúmeros os fatores que saem do espectável e que temos que ter a capacidade de contorna ou transpor dependendo do mesmo.

Esta minha passagem pelo desporto escolar enriqueceu-me em vários fatores, muitos deles externos ao contexto escolar. A gestão e organização de grupos em comunidade e em espaços biológicos requerem ter em consideração vários fatores nomeadamente no que respeita as condutas de socialização, civismo como a integridade dos nossos alunos.

4.3 Desenvolvimento Profissional

Para um desenvolvimento profissional e pessoal, bem sustentado, baseado numa estrutura credível e que favoreça a intervenção pedagógica, é imprescindível que o docente procure desenvolver várias características que lhe forneçam bases para dar resposta aos vários problemas e desafios impostos pela sociedade atual e as alterações ao nível do mercado de trabalho e da formação superior colocam, novamente, o conceito de competência em evidência na agenda educativa.

O conceito de competência surgiu pela primeira vez no Webster's Dictionary em 1596 (Mishcit. por Batista et al., 2008) e desde então tem sido objeto de várias definições. Spitzberg (1983, cit. por Batista et al., 2008, p. 378

e 379) “entende a competência como um sistema lato que envolve a forma como a motivação, o conhecimento e as habilidades se relacionam para se traduzirem em resultados eficazes em função das particularidades do contexto”. Já para Kirschner et al. (1997, cit. por Batista et al., 2008, p. 379) a “competência é considerada a capacidade de tomar decisões satisfatórias e eficazes numa situação ou realidade específica”.

No entanto, e embora as múltiplas abordagens de que tem sido objeto, é um conceito que “não reúne consensos acerca do seu entendimento” (Batista, 2008, p. 3). Essa falta de consenso deve-se, segundo Carr (1993), a um misto de equívocos resultantes da diversidade de contextos em que o termo é aplicado e aos diferentes significados que assume. Já Batista (2008, p. 321) diz-nos que “a ausência de consenso resulta, em parte, da complexidade do próprio conceito de competência (...)”.

Apesar da diversidade de definições e de se revelar um conceito pouco pacífico, quer ao nível da conceptualização quer da sua utilização, os termos que na literatura surgem mais relacionados com a competência são: conhecimento, habilidade e situação, com o conhecimento a assumir o papel de maior destaque (Batista et al., 2008). De facto, segundo Alonso (1995), a essência duma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimentos, estando a competência profissional relacionada com a assimilação e utilização qualificada desses conhecimentos. Contudo, Perrenoud (cit. por Batista et al., 2008, p. 384) lembra que, o conhecimento, mesmo sendo fundamental, “não é suficiente para se ser competente, pois é necessário saber utilizá-lo”.

A complexidade e diversidade das situações de ensino levam a que a competência seja situacional e se manifeste na ação. Ou seja, não é fazer bem por si, mas antes saber fazer, adaptando a ação às exigências do contexto. E quanto mais conhecimentos o professor possua sobre as condições em que o ensino se processa, mais possibilidades terá de desenvolver experiências de aprendizagem de qualidade.

Porém, é importante clarificar que ter um bom desempenho (performance) é diferente de se ser competente. Holmes (cit. por Batista et al., 2008), a título de exemplo, refere que um condutor competente em determinadas circunstâncias (e.g. mau tempo, cansaço, álcool) pode ter um

mau desempenho. Assim, do mesmo modo que um mau desempenho não significa necessariamente falta de competência, não podemos classificar um professor, ou qualquer outro profissional, como competente com base num bom desempenho. A competência, ao contrário da performance (que pode ser diretamente observada), é inferida a partir de múltiplos desempenhos e atributos (conhecimento, habilidades e atitudes) (Batista, 2008).

E para um “desempenho profissional competente” é importante não só o “nível de competência adquirido” como também a “autoavaliação que cada um faz das suas competências” (Batista, 2008, p. 321). Desta forma, e segundo a mesma autora, “um professor que apresente valores elevados de autopercepção da sua competência tende a estar mais motivado para as suas tarefas e a desenvolver um esforço superior para cumprir os seus objectivos” (p. 322).

Tendo em conta aquilo que tem sido referido ao longo do texto e mesmo não existindo apenas um constructo de competência, devido à falta de consenso relativamente à forma de a entender, concluo com uma citação que, para mim, caracteriza os professores competentes: “os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida” (Arends, 1995, p. 27).

Nesse sentido, o aspeto reflexivo invoca ser um fator predominante e essencial em todo o desenvolvimento profissional, face à abrangência inerente a docência.

Hoje em dia, Ser Professor não se restringe ao conhecimento de uma determinada área do saber, mas antes à capacidade de desenvolver os alunos e promover neles o desenvolvimento de um pensamento crítico, autónomo e reflexivo, em articulação constante com o envolvimento social, educativo e profissional (Cunha, 2008).

Cada professor deverá ter a capacidade de desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o ato educativo e, como tal, é indispensável uma reflexão sistemática e fundamentada da sua prática educativa (Cunha, 2008).

A reflexão é, no dizer do filósofo educacional Dewey, “uma forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996a, p. 175), forma essa que pode

ocorrer durante ou depois da ação. Surgem assim os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Para uma melhor compreensão destes três conceitos o melhor será mesmo citar Alarcão (1996b).

“Se refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação, estamos perante um fenómeno de reflexão na ação (...). Se reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação”.

(Alarcão, 1996b, p. 18)

“Estes dois momentos de reflexão têm um valor epistémico e tê-lo-ão ainda mais se sobre eles exercermos uma outra atividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”.

(Alarcão, 1996b, p. 19)

A capacidade para refletir emerge quando nos deparamos com um problema, um dilema, e aceitamos a incerteza, ou seja, a hipótese (Oliveira & Serrazina, 2002; Dorigon & Romanowski, 2008).

A reflexão permite ao professor voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, proporcionando uma oportunidade para o seu desenvolvimento (Oliveira e Serrazina, 2002).

De acordo com Dorigon e Romanowski (2008), a análise das experiências vividas possibilita encontrar formas mais adequadas de prática e alternativas didáticas para enfrentar as situações-problema.

A reflexão permite, então, o desenvolvimento pessoal e profissional ao abrir novas possibilidades para a ação, o que permitirá aperfeiçoar, progressivamente, a intervenção pedagógica. É, por este motivo, um aspeto fundamental do desenvolvimento profissional.

Porém, a reflexão não surge espontaneamente. Como nos diz Zeichner (1993, p. 18), a reflexão “não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores”. Ela é uma capacidade que se desenvolve e melhora. E para que isto aconteça é necessário possuir, para

além das competências empíricas, analíticas e avaliativas, atitudes como uma “mentalidade aberta”, “responsabilidade” e “entusiasmo” (Garcia, 1992).

Convém ainda salientar que, tal como referem Dorigon e Romanowski (2008), mais importante do que a ocorrência da reflexão é a sua natureza e a sua qualidade.

O professor reflexivo é aquele que procura fazer sempre melhor, é aquele que questiona o quê e o porquê das coisas, no sentido de se desenvolver enquanto profissional. Foi isto que procurei fazer e, acima de tudo, fui aprendendo a fazer no decurso do estágio pedagógico. Ou seja, pensar e questionar a minha ação, partindo da análise e interpretação da própria atividade, pois um professor profissional reflete e atua sobre a sua ação anterior. Essencialmente, dava por mim a refletir face as minhas ações, atitudes e escolhas nas viagens casa-escola e escola-casa. Tal como esta viagem em que o percurso é o mesmo, apenas diversificando no sentido, assim também comecei a constatar que a minha visão, reflexão e questionamento sobre cada dia, resultava numa análise diferente dependendo da altura em que refletia. Quando ia no regresso da escola para casa, refletia sobre o meu dia um pouco ainda a “quente”, como se ainda o estivesse a viver e inserido no contexto das diversas ações, e maioritariamente insidia apenas nos aspetos que até inconscientemente se teriam evidenciado ou revelado mais importantes nesse dia, tinha assim uma reflexão mais individualizada e direcionada para os contextos mais marcantes. No dia seguinte, do percurso casa-escola, volta a refletir sobre o dia antecedente, e talvez por ainda estar com a cabeça “fresca”, conseguia analisar o meu dia e as ações inerentes ao mesmos de forma diferente, encarando-as numa perspetiva mais geral, e aí sim, questionando-me do que e porquê, daquelas circunstâncias ter agido daquela forma, ou a minha ação ter induzido a comportamentos que agora após a reflexão considero que poderiam ter sido evitados ou diferentes.

Nesse sentido, realço a importância que o ato reflexivo juntamente com as conversas informais, que fui tendo com o PO e PC ao longo do ano letivo, tiveram no aprimorar da minha intervenção pedagógica. Por vezes em conjunto, mas maioritariamente num carácter individual e informal, revelaram com as suas experiências, conhecimentos e vivências se complementarem, formando uma ideologia dentro dos mesmos ideais, que se evidenciaram como

dois apoios bases no meu desenvolvimento profissional. Conseguiram através das conversas informais, (e.g. nos almoços), explicar todo o tipo de contextos afetos à minha intervenção pedagógica, mas sem aquele carácter formal das reuniões e observações das aulas, mas mantendo sempre a mesma ideologia afeta aos momentos formais. O simples fato, da envolvimento, nomeadamente o local, linguagem e à-vontade com que esses momentos informais se regem, faz com que interpretemos os mesmos como momentos de lazer, “externos” a escola, mas que pelo conteúdo dos mesmos, se revelam fulcrais, visto nos proporcionarem explicar o nosso ponto de vista, evidenciando e confrontando de ideias, sem ter o receio de que estas possam ou não, estar descontextualizadas.

Outro fator que considero relevante no meu desenvolvimento profissional foram os exemplos que fui extraindo da convivência com todas as pessoas direta ou indiretamente ligadas a este contexto.

Comprovei mais uma vez, que a base para o profissionalismo de qualquer profissão, passa essencialmente pelo bem-estar e prazer no desempenho dessa profissão.

De uma forma geral, enriqueci-me muito enquanto pessoa e Professor, com a vivência com todas as pessoas constituintes da comunidade escolar, nomeadamente, com todos os alunos da escola, consciencializando-me que não há alunos iguais e que cada um necessita de uma abordagem particular, considerando que na base de qualquer relacionamento temos que nos mentalizar que devemos olhar as pessoas olhos nos olhos e nunca demonstrar superioridade e prepotência, principalmente com os alunos, criando laços de empatia que prejudicaram a relação entre ambos.

Com o pessoal não docente, principalmente com os que trabalham à vários anos na escola, tentei compreender a melhor forma que estes criam para contatarem com os alunos, tal como referi anteriormente face a importância das conversas informais, estas de certa forma são a base do contato com os alunos e é através delas que os não docentes passam a suas mensagens aos alunos. Existe pessoal não docente a trabalhar nas escolas com formação superior as funções que desempenham na própria escola. Tive o privilégio de contactar diretamente com um não docente nestas circunstâncias, e foi interessante aperceber-me da capacidade que o mesmo tinha de abordar os

alunos, o respeito que estabelecia nessas relações, a forma como se entregava a suas funções e obrigações, bem como da pedagogia que fazia questão de ter na base da sua postura. Com esta pessoa em particular apercebi-me que independentemente da nossa função, podemos ser pedagogos, e termos um reconhecimento particular por parte da sociedade, se mantivermos a nossa postura com base nos nossos ideais e que sejamos acima de tudo coerentes com os mesmos.

No que afeta ao pessoal docente, tentei com este meu estágio profissional, aferir não só os comportamentos, atitudes e postura dos docentes da EF, mas sim de uma forma geral com todos os docentes da escola, com o objetivo de poder perceber a postura de cada um, o que afeta mais significativamente as áreas envolvidas a cada disciplina. Mas o contato mais direto esteve diretamente inerente aos docentes da EF, sendo que num compito geral, fiquei um pouco desiludido com a entrega de alguns docentes, regendo-se somente pelas tarefas as quais tinham a obrigatoriedade na sua execução. Um exemplo particular e que considero que merece a minha evidência, passa por numa das reuniões de departamento, parte do grupo de EF, contrapor-se à lecionação da natação nas aulas de EF. Fiquei revoltado com essa atitude, transmitindo desleixo e pouca preocupação para com os seus alunos, visto esta modalidade na minha perspetiva e na dos restantes docentes ser de carácter, não obrigatório, mas essencial para qualquer membro da sociedade, aferindo-lhes mobilidade num meio que ocasionalmente poderá ser uma necessidade na vida de qualquer um. Ficou assim deliberado que a natação seria lecionada apenas ao 3º ciclo e cursos tecnológicos. Como fiquei um pouco intrigado com o descontentamento de alguns professores de EF em terem que lecionar a natação, tentei perceber o porque desse desagrado, constatando, através da visualização das suas aulas, que existem vários docentes que hoje em dia estão descontextualizados com o ensino de algumas modalidades, neste caso em particular com a natação, não se sentem à vontade pela lecionação da mesma, talvez pela complexidade que esta acarreta, nomeadamente pelos perigos inerentes, pelo planeamento individualizado por níveis, até mesmo pela exposição do corpo por parte dos docentes, revelando-se ser tudo factores adicionais que promovam ao desinteresse na lecionação da modalidade.

Em suma, considero que a entrega que dei à escola e a todas as tarefas afetas a este ano de estágio profissional promoveram para um significativo enriquecimento e desenvolvimento profissional, fomentando as minhas bases para a lecionação em anos futuros.

5. ESTUDO

Contributos de um Programa de tutoria de concessão desportiva num aluno
com NEE: um estudo de caso

Hélder Augusto Pinto Carvalheira

Faculdade de Desporto – Universidade do Porto

Resumo

O presente estudo tem como objetivos, analisar um programa de tutoria, afeto a disciplina de Educação Física, levado a efeito por um professor de Educação Física junto de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, no sentido de promover condutas mais assertivas, tendo em conta o comportamento e a instabilidade emocional apresentados pelo aluno. Esse programa passava pelo desenvolvimento/melhoramento dos seguintes aspetos: autonomia e responsabilidade; respeito e controlo comportamental. O projeto de investigação realizou-se com um aluno que apresentava limitações ao nível das funções intelectuais, possuindo capacidades inferiores ao esperado para a sua faixa etária. Apresenta, igualmente, uma elevada instabilidade psicomotora e comportamental e um défice acentuado de atenção/concentração. Como procedimento de recolha dos dados foi utilizada a observação direta e participante e como instrumentos as notas de campo. Já no que respeita ao tratamento dos dados, esta investigação contemplou três momentos: descrição, análise e interpretação. A realização do estudo permitiu destacar as seguintes ilações. No que diz respeito à autonomia o aluno evidenciou a necessidade de um apoio constante para levar a cabo as tarefas solicitadas, não se registando melhorias significativas neste parâmetro. Em relação à responsabilidade verificou-se uma situação contrária à anteriormente exposta, sendo um aspeto que registou consideráveis melhorias, principalmente quando o aluno em questão se sente responsável pelos seus pares. Já em relação ao respeito, e apesar de alguma evolução, ficou claro que o aluno necessita de um acompanhamento permanente no sentido de continuar a melhorar este tipo de situações. Por último, a capacidade de gestão dos comportamentos face a situações inesperadas contribui decisivamente para a melhoria do controlo comportamental do aluno.

Palavras-chave: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS;
TUTORIA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESCOLA; INVESTIGAÇÃO.

Abstract

The following study focuses on the analysis of a tutorial program, in connection with Physical education class, carried out by a physical education teacher to be applied together with a student with special educational needs, aiming at the promotion of assertive conducts considering the behavior and emotional instability shown by the student. The program builds around the development/improvement of the following issues: autonomy and responsibility; respect and behavioral control. The research project was carried out together with a student with special educational needs who showed limitations related to intellectual functions and fewer capabilities than expected considering the student's age range. The student also shows high psychomotor instability and a high attention/focus deficit. Direct and participative observation was used as data collection procedure and field notes were used as instruments. Concerning data treatment, this investigation integrated three moments: description, analysis and interpretation. Concerning autonomy, this study allowed the researcher to acknowledge the student's constant need for support in carrying out the tasks requested of him, showing no significant improvement in this parameter. Regarding responsibility, the opposite was observed, with the student showing significant improvement, particularly when the student felt responsible for his peers. On the topic of respect, and despite some improvement, it was clear that the student needs permanent follow-up in order to improve further. Lastly, the ability to manage behaviors when facing unexpected situations decisively contributes to the student's behavioral control.

Keywords: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS; TUTORING; PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL; RESEARCH.

Introdução

Educação Especial: percurso histórico

Ao longo dos tempos, todas as sociedades têm “recorrido a práticas reguladoras face ao ‘diferente’ – e a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não foi exceção” (Correia & Cabral, 1997, p. 13).

“A ignorância, o abandono, a superstição e o medo contam-se entre os acontecimentos sociais que, no decorrer dos tempos, afastaram a pessoa com deficiência, dificultando o seu desenvolvimento e a sua participação social” (Cunha, 2006, p. 1). No entanto, e de acordo com a mesma autora, a evolução do discurso político, da legislação e das tendências académicas e pedagógicas foram permitindo a desmistificação de determinados preconceitos o que levou a que o indivíduo deficiente, “presentemente denominado de pessoa com necessidades especiais, adquirisse uma posição mais ativa na sua comunidade” (p.1).

As alterações ocorridas resultam de mudanças graduais nos paradigmas e nas estruturas presentes na cultura de cada sociedade, sendo “diversas as conceções, práticas e formas de atendimento aplicadas a esta população, verificando-se fases ou períodos históricos que conduziram, por um lado, a um afastamento e rejeição da sociedade e, por outro, a evoluções muito significativas na sua inserção” (Cunha, 2006, p. 9).

Assim, na primeira fase (**Separação**) observavam-se duas situações: a aniquilação (nas sociedades primitivas) e a veneração (na Idade Média) das pessoas com deficiência (Cardoso, 2005). Na segunda fase (**Proteção**) os sentimentos adversos e hostis deram lugar a sentimentos de compaixão, bondade e proteção, sendo os deficientes apoiados, fundamentalmente, através de ordens religiosas (Marques et al., 2001; Cardoso, 2005; Cunha, 2006). Já na terceira fase (**Emancipação**) cresce o interesse pelo estudo e valorização do Homem, já que é nesta fase que se “introduz a mudança entre, a até aqui perceção mágica e religiosa do ser diferente, e a vindoura fase educacional” (Cardoso, 2005, p. 4). Dá-se, assim, “o início à institucionalização especializada das pessoas com deficiência”, surgindo a Educação Especial (EE) (Cunha, 2006, p. 12).

Neste período (finais do século XIX), a EE começou a ser ministrada em escolas especiais, que se caracterizavam por um ensino em regime de internato e especializado em cada tipologia de deficiência (Marques et al., 2001). Estas escolas especiais, ao organizar os alunos por categorias de deficiência, iam ao encontro do modelo de escola tradicional, no qual se aspirava ao desenvolvimento de um ensino homogêneo (Rodrigues, 2003). Porém, isto levou à separação e isolamento dessas crianças e jovens. Mas, mesmo “quando as escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas destas crianças, prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas. Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola” (Correia & Cabral, 1997, p. 14).

Assim, e apesar da preocupação com a educação destes indivíduos, “o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial assume-se como um processo segregativo” (Cardoso, 2005, p. 5).

A quarta fase (**Integração**) marca o início de uma nova política em educação. Nesta fase, a deficiência e a diferença, como resultado das transformações sociais do pós-guerra e das Declarações dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, passam a ser vistas de uma outra forma, na qual a segregação não é desejável (Cardoso, 2005).

A integração confere à criança com necessidades especiais as mesmas condições de aprendizagem sociocultural das crianças ditas “normais”, independentemente das limitações ou dificuldades que apresente (Marques et al., 2001; Cardoso, 2005).

O modelo de integração escolar para alunos com NEE derivou de várias correntes de opinião, tais como: educação no meio menos restritivo possível; “a Lei Pública 94-142 dos Estados Unidos, obrigando à educação de todas as crianças no ‘meio menos restritivo possível’”; “a perspectiva ‘não-categorial’ (...), ao desvalorizar as categorias como pressuposto educacional”; “o conceito de ‘normalização’ desenvolvido por Nirjke (1978), indicando o desiderato de proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições em tudo semelhantes às daquelas que não têm esse tipo de necessidades”; e “o conceito e modelo de apoio subjacente de ‘necessidades educativas especiais’

(...), que situa no currículo e não na colocação especializada a ênfase na educação de alunos com deficiências” (Rodrigues, 2003, p. 68).

Em Portugal, e de acordo com o mesmo autor, este foi um modelo que se desenvolveu rapidamente e, por isso, não foi de estranhar, também, o desenvolvimento das condições de inovação e reestruturação que se verificaram depois de 25 de Abril de 1974.

Contudo, este modelo de escola integrativa contém algumas contradições, como é o caso de se terem criado “dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas ‘normais’ e os alunos com necessidades educativas ‘especiais’” (Rodrigues, 2003, p. 68). Assim, e segundo o mesmo autor, “a escola integrativa, apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica francamente aquém do objectivo de universalidade (...)” (p. 68).

A mudança de paradigma surge com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde o modelo de escola integrativa dá lugar à educação inclusiva. A declaração “aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE” (Rodrigues, 2003, p. 68 e 69), ficando assim marcado o início da quinta fase ou período (**Inclusão**).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (...)” (UNESCO, 1994, p. 11).

O conceito de inclusão “refere-se à máxima integração dos alunos com NEE nas escolas regulares” (Sailor, 1991, cit. por Cunha, 2006, p. 18). Para Correia (1995, cit. por Correia & Cabral, 1997, p. 34) a inclusão corresponde à “inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados (...) às suas características e necessidades”.

Contudo, esta inserção na classe regular não significa que deixe de haver ou que deixe de ser necessário um trabalho individualizado fora da classe, já que a resposta para alguns problemas pode “não estar, sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular” (Correia & Cabral, 1997, p. 38). Os mesmos autores referem que “(...) há casos em que as características, as

capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer modalidades de atendimento diversificadas” (p. 38) e complementares. Uma dessas modalidades é a tutoria - método de interação pedagógica em que os tutores (docentes) acompanham e comunicam com os seus alunos de forma sistemática.

“A colocação de crianças (...) em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças” (UNESCO, 1994).

A inclusão procura terminar com a dicotomia educação regular/educação especial, considerando que existe uma só educação e encarando a Educação Especial (EE) como um conjunto de serviços especializados existentes na escola para atender as necessidades especiais das crianças, procurando sempre a maximização do seu potencial (Correia, 1999, cit. por Cunha, 2006).

A escola deve olhar para a criança como um todo, e não apenas como aluno, e por conseguinte respeitar o seu desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal (Correia & Cabral, 1997).

Desta forma, a inclusão ultrapassa a integração, pois “coloca o ênfase na aceitação da diferença e não na acentuação e discriminação pela diferença” (Marques et al., 2001, p. 78). A heterogeneidade existente entre os alunos é considerada um fator muito positivo, já que contribui para comunidades escolares mais ricas e profícuas (Cunha, 2006).

Mas, para além desta, existem outras vantagens que a filosofia inclusiva preconiza e que passamos a expor de forma sumária (Karagiannis et al., 1996, cit. por Cunha, 2006, p. 23 e 24): “permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade”; “facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social”; “prepara para a vida em comunidade”; e “evita os efeitos negativos da exclusão”.

No que à disciplina de Educação Física diz respeito, Mauerberg-de-Castro (2005, cit. por Monteiro, 2010) refere que a mesma surge como um meio privilegiado de inclusão, uma vez que ao diminuir a distância entre o

aluno com e sem NEE facilita a integração física e promove a interação social. Desenvolve também “a sensibilidade, o respeito e a consciência crítica dos alunos sem NEE, promovendo atitudes positivas” (p. 50 e 51).

Porém, da mesma forma que existem defensores da educação inclusiva, existem outros que opõem. Desde logo porque a sociedade está longe de ser inclusiva e porque “a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesmo foi criadora de exclusão”, ao organizar-se com base numa “indiferença à diferença” (Cunha, 2006, p. 26). Para além disto, a flexibilização curricular não ajustada a uma estratégia inclusiva, a forma como os alunos são identificados (que não deixou de os rotular e que contribui para que a duas pessoas com a mesma deficiência sejam atribuídas as mesmas necessidades educativas), a perseguição do mito da homogeneidade (por parte de pais, professores e gestores educativos) como condição de qualidade, e o próprio significado do que é estar incluído na escola, constituem-se como obstáculos ao desenvolvimento da educação inclusiva (Rodrigues, 2003, cit. por Cunha, 2006).

Pelos motivos aqui expostos Rodrigues (2003, cit. por Cunha, 2006, p. 30) considera que “a inclusão encontra-se hoje conceptualmente situada entre grupos que a consideram como utópica, outros como uma mera retórica e outros, ainda, como uma ‘manobra de diversão’ face aos reais problemas da escola, e está longe de dar passos decisivos para a irradicação da exclusão”.

Por tudo o que foi dito, a EE tem vindo a passar por grandes reformulações, como resultado das convulsões sociais, da revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam no pressuposto de que a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e que é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa de educação, público e gratuito, adequado às suas necessidades (Correia e Cabral, 1997).

Em síntese, pode dizer-se que “na escola tradicional a diferença é proscrita e remetida para as ‘escolas especiais’”, na escola integrativa procura-se “responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência”, enquanto a escola inclusiva “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos

alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso” (Rodrigues, 2003, p. 69).

Conceito de NEE

A partir do momento em que se procura que “a vida do indivíduo dito ‘excepcional’, incluindo a sua educação, seja o mais semelhante possível àquela do indivíduo dito ‘normal’, nada ficaria como dantes” (Correia, 1997, p. 47).

As novas concepções de EE deram lugar ao surgimento de novos conceitos, salientando-se, neste caso, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), “termo hoje generalizado a quase todos os países desenvolvidos que tratam destas matérias” (Correia, 1997, p. 47).

O mesmo autor refere ainda que o termo NEE vem “responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades” (...) e proporcionar “uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar” (p. 47).

O conceito de NEE está relacionado com o aluno que apresenta problemas ou dificuldades de ordem física, sensorial, emocional, social, intelectual ou qualquer combinação destas, durante ou num determinado momento da sua escolaridade, que afetam a aprendizagem e implicam o recurso a medidas de intervenção diferenciadas (UNESCO, 1994; Correia, 1997; Monteiro, 2010).

A literatura concorda que os alunos com NEE necessitam de uma atenção mais específica, de adaptações curriculares e da adoção de um maior número de recursos e apoios, sempre em função da problemática manifestada.

É a partir da necessidade de se efetuar adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática, que Correia (1997) classifica as NEE em dois grandes grupos: NEE permanentes e NEE temporárias.

Segundo o mesmo autor, as NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o seu percurso escolar.

Quanto à tipologia estão divididas em NEE de carácter Intelectual (deficiência mental; dotados e sobredotados), de carácter Sensorial (cegos e amblíopes; surdos e hipoacúsicos), de carácter Emocional (psicoses; outros comportamentos graves), de carácter Motor (paralisia cerebral; spina bífida; distrofia muscular; outros problemas motores), de carácter Processológico (dificuldade de aprendizagem), Autismo, Traumatismo Craniano, e Outros Problemas de Saúde (sida, diabetes, asma, problemas cardiovasculares, epilepsia, entre outros). Correia (1997).

Já em relação às NEE temporárias, a adaptação do currículo escolar é parcial e realiza-se de acordo com as características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento. Estão divididas em problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores (motor; percetivo; linguístico; e sócio-emocional), e problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Correia (1997).

Por fim, para terminar este breve tema, e conforme já demonstrado é importante não esquecer os alunos dotados e sobredotados, pois também eles necessitam de programas, serviços e apoios educativos específicos.

A Tutoria

O conceito de tutoria assumiu ao longo dos tempos diversas formas e conotações, tendo na atualidade “um reconhecimento social forte e que se concretiza por práticas diversificadas em diversos domínios de atividades” (e.g. nas empresas e no sistema de ensino) (Barnier, 2001, cit. por Semião, 2009, p. 51).

Diferencia-se da mentoria pois, enquanto esta compreende uma relação de ajuda, em que o indivíduo mais experiente apoia outro menos experiente em certa atividade, a tutoria, por outro lado, foca-se na aprendizagem e consiste num processo mais dinâmico em que, muitas vezes, é um aluno quem exerce o papel de tutor (Figueira, 2008). Na tutoria “quem ensina pode aprender, beneficiando dessa atividade” (Baudrit, 2002, cit. por Figueira, 2008, p. 16).

A mesma autora, citando Baudrit (2002), refere que uma outra diferença entre mentoria e tutoria “reside no facto da situação tutorial ser encarada como uma forma de promoção das interações sociais entre indivíduos” (p. 16).

A tutoria é, assim, “uma relação de aprendizagem fortemente individualizada e interativa” (Semião, p. 51), que consiste no «“(…) acompanhamento e orientação dada ao educando para atender as suas necessidades, considerando a sua heterogeneidade e, essencialmente, a equitatividade que deve existir na instituição escolar em busca de uma formação integral”» (Baldi, 1997, cit. por Figueira, 2008, p. 11).

Para Rodríguez (2005, cit. por Perea et al., 2012) a tutoria consiste num processo de acompanhamento do tipo individual e grupal, visando o desenvolvimento académico do aluno e o desenvolvimento do seu projeto individual.

É um conceito flexível, uma vez que assume formas diversificadas, tem um carácter de orientação e ajuda, e as características e atribuições das outras modalidades de apoio (mentoria, supervisão e coaching) podem ser desempenhadas dentro da relação tutorial (Semião, 2009).

No que respeita aos objetivos da tutoria, Ripoll et al. (2001, cit. por Figueira, 2008, p. 11) referem que os principais estão relacionados com “a auto-orientação e progressiva capacidade de tomada de decisões fundamentadas, livres e responsáveis, conseguida através do desenvolvimento de habilidades sociais”, o que contribui para uma maior autonomia.

Já em relação ao tutor, este tem como função principal orientar o aluno individualmente e trabalhar, de forma indireta, com todos os outros elementos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (Semião, 2009). Desta forma, pode desenvolver um trabalho individual (relação entre o professor e o aluno) ou grupal. Nesta, o tutor deve possuir competências para a direção de grupos, uma vez que, para que um determinado grupo funcione adequadamente e atinja os objetivos delineados são necessárias algumas técnicas que o facilitem (Figueira, 2008).

Em síntese pode dizer-se que “a atividade tutorial, dentro da educação, pode revestir-se de diferentes formas, consoante as circunstâncias e as necessidades, motivo pelo qual é, atualmente, encarada como uma estratégia utilizada para se alcançar uma formação integral e de êxito dentro da instituição de ensino” (Baldi, 1997, cit. por Figueira, 2008, p. 13). A tutoria acaba por ser uma grande ajuda para o aluno e pode funcionar como um pilar de apoio, daí ter sido ao longo do tempo, e independentemente do modelo de educação

vigente, valorizada enquanto qualificadora do processo pedagógico (Figueira, 2008).

Objetivos

Objetivo Geral

Com este estudo pretende-se, analisar um programa de tutoria, afeto a disciplina de EF, levado a efeito por um professor de EF (primeiro investigador) junto de um aluno com NEE, no sentido de promover condutas mais assertivas (visto que o aluno apresenta dificuldades na adequação do comportamento e uma acentuada instabilidade emocional).

Objetivos específicos

Criar e analisar um processo de intervenção estratégica com um aluno NEE para promover comportamentos de respeito pelos outros e consequente diminuição de atitudes reativas agressivas perante situações de oposição.

Interpretar o efeito de estratégias promotoras do desenvolvimento de responsabilidade do aluno NEE e fomentar a sua autonomia.

Metodologia

Método de investigação

Para a realização deste estudo, e tendo em conta que se pretendia examinar, em profundidade, um caso dentro do seu contexto da vida real, utilizou-se o método de investigação qualitativa “estudo de caso”, de forma descrever e explicar os acontecimentos e comportamentos ocorridos durante o programa de tutoria.

“A expressão *investigação qualitativa* tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos”, da qual os estudos de caso fazem parte (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Neste tipo de investigação, e segundo os mesmos autores, os dados recolhidos são ricos em fenómenos descritivos.

Também Ponte (1994) refere que o estudo de caso (investigação de natureza empírica) tem sempre um forte cunho descritivo.

No dizer do mesmo autor, o estudo de caso “é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse” (p. 2).

Os estudos de caso têm como objetivos explorar, descrever, explicar, avaliar e ou transformar (Gomez et al., 1996, cit. por Coutinho & Chaves, 2002). Já em relação à tipologia, este método de investigação pode ser dividido em casos únicos e casos múltiplos, que por sua vez, conforme sejam únicos ou múltiplos, se dividem em exploratórios, descritivos ou explanatórios (Yin, 1993, cit. por Meirinhos & Osório, 2010). Emergem assim seis tipos diferentes de estudos de caso.

E apesar destes estarem mais presente nas metodologias qualitativas, isso não significa, que não possam contemplar perspetivas quantitativas (Ponte, 1994; Meirinhos & Osório, 2010).

No que aos aspetos da validade externa diz respeito, Ponte (1994, p. 10) lembra que “num estudo de caso não faz sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais”, mas antes formular “hipóteses de trabalho que poderão ser testadas em novas investigações”, sendo que “muito do valor dos estudos de caso deriva das questões que ajudam a levantar”. Por outro lado e segundo o mesmo autor, “existirá validade interna se as conclusões apresentadas correspondem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes não sendo unicamente uma construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador” (p. 13), o que se “traduziria em falta de *objetividade* das conclusões obtidas no estudo” (Schofield, 1993; Denzin & Lincoln, 1994; cit. por Coutinho & Chaves, 2002, p. 234).

Assim, os estudos de caso interessam-se pela densidade da informação dos casos, procuram a sua compreensão teórica e procuram também circunscrever as afirmações às particularidades dos casos.

Em síntese, pode dizer-se que o estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo e particular (Merriam, 1988, cit. por Martins, 2006), sendo uma investigação que se baseia principalmente no

trabalho de campo, estudando uma dada entidade (pessoa, programa ou instituição) no seu contexto real, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos e artefactos” (Yin, 1984, cit. por Ponte, 1994).

Aluno: caracterização

Como o PC numa das suas turmas de EF tinha um aluno com NEE, e tendo em conta que eu, enquanto PE, acompanhei e participei (durante o primeiro período letivo) tanto nessas aulas como, também, em sessões individuais dedicadas ao desenvolvimento da motricidade desse aluno, a escolha do mesmo, como participante neste estudo, não foi realizada de forma aleatória. Resultou, antes, desse contacto estabelecido com o aluno e do qual resultou uma relação de amizade e afetividade.

Trata-se de um aluno que foi adotado aos quatro anos e meio e que quando chegou à família de adoção era uma criança violenta que gritava muito e reagia com agressividade. O agregado familiar é composto pelo aluno e pelos pais adotivos, a sua situação socioeconómica é estável.

No que afeta a sua informação clínica, o aluno, aos 7 anos de idade, já apresentava um atraso global do desenvolvimento psicomotor com uma perturbação específica da linguagem.

O seu estado clínico foi sofrendo alterações ao longo dos anos, apresentando atualmente, de acordo com a informação clínica e psicológica disponível, limitações ao nível das funções intelectuais, possuindo capacidades inferiores ao esperado para a sua idade (16 anos). Apresenta, igualmente, uma elevada instabilidade psicomotora e um défice acentuado de atenção/concentração.

Evidencia um descontrolo emocional e comportamental significativo que interfere de forma acentuada nas suas interações e relacionamentos interpessoais e também na sua aprendizagem e aplicação de conhecimentos.

No que concerne aos autocuidados (alimentação, vestuário e higiene) é relativamente autónomo.

Já no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, apresenta um discurso oral pouco fluente, evidenciando imaturidade, bem como inconsistência em termos de organização das ideias. Em situações de

comunicação, que envolvem a conversação e a discussão, sente dificuldade em exprimir o que pensa, sobretudo se precisar de justificar a sua posição.

Evidencia dificuldade em cuidar da própria segurança e em evitar situações perigosas. Apresenta, também, propensão para o manuseio de produtos, substâncias ou objetos potencialmente perigosos, podendo torna-se perigoso para si e para terceiros.

As interações com os outros ficam marcadas, de um modo geral, pelas muitas dificuldades em regular os comportamentos e em agir de maneira contextual e socialmente apropriada.

Na relação com o adulto alterna entre uma atitude solícita, em que parece querer agradar, com atitudes de oposição, caracterizadas pelo distanciamento. Já a relação com os pares é marcada por grandes dificuldades, não conseguindo estabelecer qualquer relação pessoal. Tem atitudes permanentes de provocação, brinca e instiga as reações dos outros e perante as consequências negativas de rejeição não manifesta qualquer disposição para modificar as suas atitudes, no sentido de procurar relações positivas. Parece não sentir necessidade de ter uma relação positiva com qualquer colega.

Nas situações de maior perturbação inicia um comportamento reativo, em crescendo de oposição, podendo chegar à agressão física e verbal. Este tipo de reação surge como resposta a algo que não quer fazer ou que não aceita e ainda na sequência de provocações dos colegas.

Evidencia grande resistência no acatamento de ordens e indicações de trabalho, e extremas dificuldades no cumprimento dos seus deveres e obrigações de aluno, designadamente no cumprimento do seu horário escolar. Quando se encontra num registo mais perturbado, não obedece a ordens, não segue instruções, sendo frequente a recusa de tarefas (especialmente tarefas mais exigentes e /ou de cariz académico, designadamente as que envolvem a competência da escrita). Nesta situação não se mostra sensível a advertências, chamadas de atenção, tentativas de motivação para a tarefa ou qualquer outra estratégia de atuação, agindo de forma imprevisível, sendo frequente evadir-se da sala de aula e descarregar a sua fúria pontapeando cadeiras e outros materiais ao seu alcance. Nesta ocasião é muito difícil chegar ao aluno, pois ele afasta-se e foge às tentativas de aproximação.

O perfil de funcionalidade descrito condiciona de forma acentuada a sua predisposição para a aprendizagem, sendo os seus atuais níveis de atividade e participação extremamente reduzidos. Este fato faz com que se torne muito difícil aferir o seu nível de conhecimento às diferentes áreas curriculares.

O distanciamento que caracteriza os seus relacionamentos, associado a uma crescente noção de poder, dificultar a adesão a figuras adultas de referência e a aceitação de relações de ajuda.

O aluno toma diariamente medicação específica para a sua problemática. De salientar que, em virtude das inúmeras dificuldades do aluno na adequação do comportamento e no controlo das emoções e impulsos, esta medicação tem vindo a ser sucessivamente alterada. É ainda importante referir que, a constante mudança da equipa médica que acompanha o aluno tem dificultado o estudo aprofundado da sua problemática.

Por fim, é de salientar que a Encarregada de Educação valoriza as aprendizagens do aluno, deslocando-se à escola sempre que solicitada.

Investigador/Professor

A forma como o investigador se implica no estudo é decisiva, pois ele representa o principal meio de recolha e análise dos dados (Martins, 2006).

Neste estudo, o investigador, para além de desempenhar a função de investigador participante, foi também o professor que levou a cabo o programa tutorial.

Martins (2006) refere que a grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo pode ser considerado como uma vantagem, já que existe um maior conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação e, para além disto, o investigador não é considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Contudo, e conforme alerta o mesmo autor, “o investigador deve estar envolvido na atividade como um incidir e ser capaz de refletir sobre ela como um outsider” (p. 74).

Programa Tutorial

O contacto prévio estabelecido com o aluno (primeiro período letivo) permitiu verificar que o mesmo demonstrar um gosto particular pelo desporto, nomeadamente pelas aulas de EF. Desta forma, e tendo em conta as

características do aluno em questão, procurei, através de um programa tutorial de concessão desportiva, conduzi-lo a uma maior consciencialização das ações menos assertivas que toma e, como tal, familiarizá-lo com comportamentos adequados para um jovem da sua idade, para que os mesmos se tornassem numa realidade do seu quotidiano.

Durante o acompanhamento realizado nesse primeiro período letivo, constatei que o trabalho individual era a melhor forma de “chegar ao aluno” tendo efeitos positivos, pois permitia um maior controlo e levava a que não existissem episódios de conflito com os seus pares.

Contudo, como se pretendia, através do desporto, desenvolver a autonomia, responsabilidade, respeito e controlo comportamental, optou-se pela realização do programa tutorial nas aulas de EF (em que o aluno estava junto dos seus pares) e, também, em sessões individuais, que ocorriam logo após as aulas de EF.

As atividades relacionadas com o programa decorreram na escola onde realizei o Estágio Profissional (Escola Básica 2,3 de Sobreira) durante aproximadamente cinco meses (23 de janeiro a 13 de junho de 2013). A implementação do programa era levada a cabo uma vez por semana. Porém, sempre que se mostrava necessário (e.g. episódio, no espaço escolar, em que o aluno estava envolvido) intervinha no sentido de acompanhar e orientar o educando.

Relativamente aos aspetos a trabalhar em cada aula/sessão não existia uma sequência pré-determinada. No entanto, numa primeira fase incidiu-se mais no desenvolvimento das questões relacionadas com o responsabilidade e autonomia, e numa segunda fase a preocupação recaiu, maioritariamente, nos aspetos referentes ao respeito e controlo comportamental.

No decorrer do programa verifiquei que este último aspeto (controlo comportamental) necessitava de uma atenção redobrada. Assim, foi necessário incidir ainda mais na gestão de sentimentos adversos e contrários à vontade do aluno, de forma ser possível diminui a sua reatividade (descontrolo emocional e comportamental quando contrariado ou perante tarefas para as quais não se sente motivado).

Instrumento e procedimento de recolha dos dados

Num estudo de caso, as entrevistas, os documentos vários, e a observação, constituem as fontes de obtenção de dados (Tuckman, 2000, cit. por Martins, 2006).

Neste estudo, a recolha de dados teve como instrumento as notas de campo e como procedimento a observação direta e participante.

Tuckman (2000, cit. por Martins 2006, p. 75) refere que “na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo”.

Por fim, é de referir que a recolha de dados foi exclusivamente feita pelo investigador/ professor e que a observação direta e interação com o aluno e as respetivas notas de campo, essencialmente de natureza descritiva, pretenderam identificar quais as atitudes, reações e comportamentos do aluno ao longo do programa de tutoria.

Tratamento dos dados

Os dados recolhidos ao longo da investigação passaram por um processo de análise dividido em três momentos (Walcott, 1994, cit. por Vale, 2004) Assim, num primeiro momento (descrição) procedeu-se á escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador/ professor (observações das atitudes, reações e comportamento do aluno). Num segundo momento (análise), esses dados foram organizados, de forma a selecionar e a identificar os aspetos mais importantes (resumo e estruturação das notas de campo). Num terceiro momento (interpretação), procuraram-se significados e ilações para os dados obtidos (ilações retiradas).

No segundo momento (análise), o investigador/professor teve o cuidado de ler mais do que uma vez as notas de campo, de forma a ter uma visão completa e abrangente sobre o assunto.

As notas de campo foram organizadas num “dossiê” que foi submetido a uma análise pormenorizada e transcrito para formato digital (Microsoft Word).

Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os dados, incidindo sobre as atitudes, reações e comportamentos manifestados pelo aluno no decorrer da investigação. A informação apresentada baseia-se no resumo e estruturação das notas de campo.

Responsabilidade e autonomia do aluno

No dia 23 de janeiro de 2013, dia antecedente a primeira aula de tutoria, atribui a primeira tarefa de responsabilidade ao aluno. A mesma consistia em o aluno estar à hora marcada (8.30h) no portão da escola, para irmos juntos para a sua aula de EF que se iria lecionar nas piscinas municipais (distam a 5 minutos da escola).

No dia seguinte, e conforme combinado, esperei pelo aluno mas ele não apareceu. Questionado o pessoal não docente, sobre este assunto, responderam que o aluno ainda não tinha entrado na escola. Como já passavam alguns minutos da hora marcada, resolvi dirigir-me para as piscinas municipais. Quando estava a estacionar o carro o aluno veio ao meu encontro dizendo:

“Professor! Está atrasado. Não era para estar aqui as 8.30h? Como não estava a chover resolvi vir direto para as piscinas”

(Nota de Campo, 24 de janeiro de 2013)

Com esta abordagem do aluno fiquei um pouco intrigado e indeciso acerca da reação que eu deveria – recriminá-lo, por não estar no local combinado, ou felicitá-lo por ter cumprido o horário. Optei por fazer as duas coisas, incidindo mais na parte recriminatória, alertando-o para os perigos que poderiam advir da sua deslocação, da escola até as piscinas, sem acompanhamento e supervisão. Porém o aluno referiu que a sua encarregada de educação o tinha deixado nas piscinas e que, como tal, não tinha corrido riscos nenhuns.

Neste mesmo dia, no decorrer da aula de EF (natação) atribui-lhe a responsabilidade de, sozinho, arrumar todo o material utilizado. Inicialmente tentou fugir a essa responsabilidade dando a seguinte resposta:

“Agora tenho que ir ao wc, depois venho arrumar tudo”

(Nota de campo, 24 de janeiro de 2013)

Como recusei de imediato o seu pedido, o aluno resolveu, contrariado, ir arrumar o material na arrecadação. Como a sua tarefa obrigava a várias idas à arrecadação, o aluno pediu a minha ajuda para o transporte do mesmo. Acedi ao pedido, cooperando com o aluno, mas sem lhe retirar a responsabilidade pela execução da tarefa.

“Sinto que, quando o aluno é apoiado e o seu trabalho é valorizando, desenvolve melhor as suas tarefas/obrigações”

(Nota de campo, 24 de janeiro de 2013)

Após a aula de EF, e já na sessão de tutoria, avaliei a autonomia do aluno em situações inesperadas. Para isso, o aluno deveria propor um exercício (natação) para realizar na parte inicial da sessão e escolher o material a utilizar, trazendo-o da arrecadação. Contudo, o aluno não foi capaz de, autonomamente, levar a cabo nenhuma das tarefas.

Planeei esta sessão com uma alternância entre exercícios lúdicos e exercícios analíticos. Porém, no decorrer da aula foi perceptível que o aluno não conseguia alternar entre essas situações, querendo estar sempre em ambiente lúdico. Para além disto, nesta sessão ficou também evidente que:

“(...) o aluno tem de mudar constantemente de exercício pois satura-se com facilidade. E quando está com pessoas que se sente mais à-vontade, começa a ter comportamentos abusivos.

Em contextos competitivos, não consegue gerir a posição de derrota ou de inferioridade, acabando por desistir das tarefas nessas circunstâncias.”

(Nota de campo, 24 de janeiro de 2013)

Assim, perante o exposto, ficou claro que saber gerir os seus comportamentos em situações adversas e contrárias à sua vontade era um aspeto que necessitava de grande trabalho e atenção.

No dia 31 de janeiro de 2013 dei continuidade ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Para isso propôs-lhe uma tarefa já conhecida - ir buscar o material para a aula. A nota de destaque vai para o sucesso da realização da tarefa, pois o aluno desempenhou-a autonomamente.

No dia 14 de fevereiro de 2013 o aluno surpreendeu-me com uma atitude de autonomia e responsabilidade.

No final da aula de EF, quando os colegas que tiveram dispensa da aula começaram a arrumar o material, o aluno, por iniciativa própria, colaborou na execução dessa tarefa. Para além disso, e surpreendentemente de forma autónoma, começou a colocar no bordo da piscina o material que por norma utilizava-mos nas sessões de tutoria, que como habitual ocorriam logo após as aulas de EF.

Como nas aulas anteriores vinha sendo confrontado com essa responsabilidade, nesta aula, e de forma autónoma, o aluno preparou todo o material, bem como deduziu qual o material a utilizar no primeiro exercício.

Isto comprova que, quando o aluno é confrontado com uma responsabilidade, mesmo que demonstre pouca vontade para a executar, e tendo alguém que seja persistente e que o valorize quando a tarefa é consumada com êxito, o aluno sente que efetuou a uma boa ação, começando a executá-la de forma autónoma.

Nas duas últimas aulas de EF lecionadas nos blocos de 45 minutos, o aluno tinha sido dispensado por não trazer o equipamento desportivo necessário.

Assim, falei com o aluno evidenciando a importância das aulas de EF, especialmente para ele (meio de inclusão não só na turma mas na sociedade escolar), apelei também ao gosto que tem por esta disciplina e incumbi-o da responsabilidade de ser o próprio a preparar o material necessário para as aulas, para que não houvesse motivos para sua dispensa.

O resultado dessa conversa foi visível logo no dia seguinte, pois assim que cheguei à escola fui abordado pelo aluno, que visivelmente eufórico, abriu a mochila e disse-me:

“Professor, hoje fui eu que preparei o meu saco e não me esqueci de nada para as aulas.”

(Nota de campo, 15 de fevereiro de 2013)

Fiquei particularmente contente pelo fato de o aluno começar a ter responsabilidades no que diz respeito aos seus deveres enquanto aluno, bem como da importância que atribui aos nossos diálogos.

No dia 21 de fevereiro de 2013 (aula de EF) atribui ao aluno o papel de capitão de equipa, do qual fazia parte a responsabilidade pelo empenho e prestação dos seus colegas.

“Fiquei surpreendido com o facto de o aluno apresentar uma maior motivação e de o seu empenho ser muito mais proveitoso. Quer ser perfeccionista com o objetivo de ser um exemplo a seguir pelos seus colegas de equipa, ”

(Nota de campo, 21 de fevereiro de 2013)

Considero que o aluno quando responsabilizado ou colocado numa posição de chefia procura ter comportamentos mais assertivos, tendo por vezes a consciência de comportamentos menos corretos dos seus colegas e sendo o próprio a recriminá-los, o que comprova que o aluno tem consciência dos comportamentos corretos e incorretos.

No dia 28 de fevereiro de 2013 o aluno pediu dispensa da aula de natação porque estava magoado no pé. Aproveitando esta situação, e tendo em conta a postura de responsabilidade e liderança do aluno verificada na aula anterior, optei por pedir a sua colaboração no auxílio a uma colega que se encontrava a realizar exercícios de Adaptação ao Meio Aquático. O aluno acolheu muito bem a sua tarefa, preocupando-se e motivando constantemente a sua colega. Após ter conseguido que a colega obtivesse o resultado que ele lhe tinha proposto, dirigiu-se a mim, bastante eufórico e com sentimento de conquista, e disse-me:

“Professor! Consegui com que ela fizesse uma piscina completa sem ter a necessidade de se agarrar ao bordo”

(Nota de campo, 28 de fevereiro de 2013)

Este comentário veio comprovar, mais uma vez, que o aluno se sente motivado em situações que dependem diretamente da sua prestação, sendo responsável e persistente até atingir o objetivo a que se propõe.

Na sessão de tutoria do dia 16 de maio de 2013 pretendi desenvolver a autonomia e a gestão de comportamentos. Para tal, propus ao aluno a escolha dos exercícios a realizar nessa sessão, tendo os mesmos de nos colocar (a mim e ao aluno) em competição. O aluno escolheu três exercícios/desafios (basquetebol, bola à trave e futebol), com a duração de 15 minutos cada. Ao vencedor da atividade era atribuído um prémio.

Na primeira atividade (basquetebol) fiz questão de ser eu a ganhar para ver a reação do aluno. Fiquei surpreendido quando terminou o tempo de jogo e o aluno me disse:

“No basquetebol não sou muito forte, mas agora na bola à trave e no futebol ganho de certeza e o premio vai ser meu”

(Nota de campo, 16 de maio de 2013)

Na segunda atividade (bola à trave) fiz questão de começar a ganhar, para ver como o aluno reagia com o contexto de perda. Foi visível a desmotivação do aluno, começando a dizer que estava cansado. Desta forma, tive a necessidade de incentivar o aluno e de valorizar as suas ações, o que permitiu que o mesmo invertesse o resultado e saísse, aliás, como justo vencedor da atividade.

“Mesmo após várias aulas/sessões de tutoria a incidir nesta temática de saber lidar com a derrota, sinto que ainda não é o suficiente e que será um trabalho em que se deve continua a investir.”

(Nota de campo, 16 de maio de 2013)

Para a última atividade (jogo de futebol um contra um), resolvi novamente começar a ganhar, sempre com o objetivo de “testar” a reação do aluno. Posso concluir que se registou uma melhoria em relação ao exercício anterior, pois apesar de ter começado a perder nunca desistiu e procurou sempre a vitória. Em situações em que eu, de forma propositada, gastava tempo, o aluno advertia-me e questionava-me - “Está a queimar tempo de propósito para me ganhar?” (Nota de campo, 16 de maio de 2013).

No final das atividades o aluno foi o vencedor e recebeu o prémio. Mas a nota de registo vai para a sua atitude, que inclusive me emocionou - quis partilhar o prémio comigo.

No dia 13 de junho de 2013, propus ao aluno uma atividade que exige muita responsabilidade - fomos praticar tiro ao arco. Já não é uma atividade desconhecida para o aluno, mas tendo em conta os materiais que são utilizados requer sempre bastante atenção e responsabilidade no manuseamento dos mesmos.

Como se tratava da última sessão de tutoria, tentei que a mesma incluísse todos os objetivos propostos para o melhoramento do comportamento do aluno, nomeadamente autonomia, responsabilidade e relação com os outros.

Visto que o aluno estava familiarizado com a atividade, pedi-lhe que me ensinasse a manusear o arco e a flecha. Prontificou-se de imediato para o fazer, atribuindo bastante ênfase aos perigos que esta atividade encerra.

Posteriormente, fizemos uma competição entre ambos para que eu pudesse verificar o seu sentido de responsabilidade no manuseamento dos objetos e, também, como lidava com a vitória e derrota. Inicialmente demonstrou bastante responsabilidade nas suas ações. Porém, a chegada de alguns alunos da escola modificou o seu comportamento, deixando de ter o cuidado e a responsabilidade pelas questões da segurança mostrados até então. Foi de imediato chamado a atenção e recriminado pelo seu comportamento, ficando impedido de continuar a realizar a atividade.

Concluo, dizendo que em situações de maior responsabilidade e ou perigo o aluno carece de um acompanhamento permanente.

Respeito e controlo comportamental

No dia 31 de janeiro de 2013 quando cheguei à sala de espera das piscinas municipais, o aluno estava a “jogar futebol” com um bombom de chocolate. Chamei-o a atenção e pedi para que apanhasse o bombom e o fosse deitar no lixo. O aluno não realizou o pedido e foi sentar-se junto dos seus colegas. Optei por ser eu a apanhar o bombom e a deitá-lo no lixo.

Já no interior da nave das piscinas, com toda a turma reunida, frisei a importância de saber estar em sociedade e os comportamentos que devemos ter enquanto constituintes da mesma, mencionando a atitude do aluno, primeiro pelo facto de estar a brincar com um alimento e segundo por não acatar as ordens do professor. O aluno respondeu, dizendo:

“Não gosto que o professor me chame atenção em público, porque os outros riem-se de mim”

(Nota de campo, 31 de janeiro de 2013)

Após o diálogo com a turma, conversei em separado com o aluno tentando que o mesmo se consciencializasse do seu ato e das consequências que o mesmo teve nos seus colegas. Perguntei-lhe se gostava de ser visto e tratado de forma diferente ou se queria que os seus comportamentos fossem vistos como não adequados e descontextualizados.

Esta situação criou no aluno um estado de espírito desanimador, recusando-se constantemente a efetuar as tarefas propostas.

Apesar de no curto prazo não ser perceptível, aparentemente, o efeito da minha intervenção, o trabalho, neste registo, de situações como esta, é também importante para que o aluno acate e respeite as ordens e indicações que lhe são dadas.

Para a sessão de tutoria do dia 14 de fevereiro de 2013, escolhi exercícios que alternavam entre o lúdico e o analítico, com o objetivo de o aluno se consciencializar dos momentos em que poderia ou não “brincar”. Com o desenrolar da aula vi-me forçado a contrariar várias vezes o comportamento do aluno, visto que mesmo nas tarefas mais analíticas estava constantemente a “brincar”, procurando-me inclusive para que também entrasse na brincadeira.

Tendo em conta este comportamento, procurei descobrir se isso só ocorria comigo ou também com outras pessoas. Assim, na parte final da aula pedi ao PC para entrar na piscina de forma a poder constar qual a reação do aluno. Logo que o PC entrou na piscina o aluno procurou-o para que brincasse com ele.

Verificada esta situação, resolvi no final da aula ter uma conversa com o aluno com o intuito de o consciencializar acerca dos contextos e pessoas com que pode brincar.

No dia 6 de março de 2013 o aluno foi chamado a atenção pelo pessoal não docente pelo facto de estar a jogar futebol dentro do polivalente. No

entanto, ao ignorar o pedido levou a que uma docente interviesse. O aluno apercebendo-se fugiu para o exterior da escolar.

Contactado pela docente fui à procura do aluno e tivemos uma conversa sobre o seu comportamento, bem como dos perigos que corria em ter saído da escola.

Para resolver a situação e para que o aluno reconhecesse que tinha procedido de forma incorreta, levei-o à presença da professora e do pessoal não docente com o objetivo de o mesmo se desculpar pelos seus atos e atitudes.

Em virtude dos seus comportamentos, e visto que o aluno tem um gosto particular pela sua bola, achei por bem confiscá-la durante uma semana.

No dia seguinte, o aluno para demonstrar o seu descontentamento para comigo recusou-se a fazer as aulas dizendo que estava doente. Aproveitei a ocasião para ter mais uma conversa com ele, na qual foquei a importância de sermos bem-educados e respeitosos para com as outras pessoas.

Quando o aluno manifesta atitudes e comportamentos incorretos, estes devem ser advertidos e de alguma forma penalizados para que o aluno se consciencialize dos seus atos e reflita sobre os mesmos.

“É importante que o aluno reflita sobre as suas atitudes e comportamentos. Só ao criar situações que promovam essa reflexão é que o aluno perceberá que a penalização de que foi alvo se deve aos seus comportamentos incorretos.”

(Nota de campo, 07 de março de 2013)

No dia 4 de abril de 2013, ocorreu um episódio de violência em que o aluno participante neste estudo socou e deitou ao chão outros alunos da escola. Quando confrontado sobre o que se tinha passado o aluno referiu o seguinte:

“Eu estava a jogar futebol sozinho e eles pediram-me para jogarem comigo. Eu disse que não. Então eles começaram-me a chamar nomes e eu disse para saírem da minha beira. Como eles não saíram dei-lhes um “murro” e deitei-os ao chão. Eu sou mais velho que eles, por isso eles têm que ter respeito por mim.”

(Nota de campo, 04 de abril de 2013)

De uma forma genérica, o aluno é visto na sociedade escolar como um aluno “deficiente”. Nesse sentido, até os discentes mais novos tentam, por

vezes, desafiá-lo, procurando que se revolte e cometa comportamentos incorretos.

Ao confrontar os discentes intervenientes constatei que o aluno participante neste estudo falava a verdade, ao dizer que tinha sido provocado.

Como o aluno tem uma força acima da média para a sua idade, é muito intempestivo e pouco tolerante, nestas situações parte logo para a violência porque sabe, à-priori, que sai vencedor desses conflitos.

Perante esta situação, tentei mais uma vez, através do diálogo, consciencializar o aluno dos seus comportamentos, fazendo-o sentir que não deve fazer aos outros aquilo que não quer que lhe façam a si.

Nesse sentido, a sessão de tutoria do dia 11 de abril de 2013 foi dedicada a estes assuntos, mais concretamente a gestão das situações de vitória e derrota. Para tal, planeei a aula com uma dinâmica mais competitiva com vários jogos e desafios. Para não haver apenas uma competição entre mim e o aluno que com o passar da aula poderia ficar tendenciosa, pedi a colaboração do PC, para fazer a aula connosco e assim ser mais um competidor.

Inicialmente, de forma propositada, deixamos que o aluno fosse considerado o vencedor da maior parte dos jogos. Pretendíamos com isso verificar a forma como o aluno lidava com a vitória e, também, a sua reação sobre a nossa derrota (fizemos transparecer para o aluno o desconforto que a mesma tinha sobre nós).

Nessa parte da aula, fomos dialogando com o aluno para que ele se apercebesse destas duas situações (vitória/derrota), dos estados de espírito inerentes a cada uma, bem como das mudanças de comportamento que podem advir desses mesmos estados.

Posteriormente, fizemos com que fosse o aluno a sair derrotado das competições, até que chegou a um ponto que se recusou a competir dizendo que estava cansado.

Esta é uma faceta que o aluno apresenta quando não se sente confortável com uma determinada situação. Evidencia cansaço ou mau estar, para que não prossiga com a tarefa e assim não se mantenha na posição desconfortável.

Assim, tive uma conversa com o aluno dizendo-lhe que nem sempre podemos sair vencedores dos nossos desafios e que mais importante que saber lidar com a vitória é saber gerir a derrota, dando a volta por cima e aproveitando o mau estar que essa situação provoca para ganhar forças para o novo desafio.

Para o último exercício da sessão propus um jogo de polo aquático, apenas entre mim e o aluno, em que o vencido teria que arrumar todo o material utilizado na aula. O aluno demonstrou um grande empenho durante o jogo, mas propositadamente fez com que saísse vencido. A reação do aluno a esta situação foi surpreendentemente, já que arrumou todo o material, cumprindo assim com o acordo, e ao regressar da arrecadação ainda me disse o seguinte:

“Para a próxima aula quero a desforra, vou treinar em casa para lhe ganhar e vê-lo arrumar o material”

(Nota de campo, 11 de abril de 2013)

Considero que, o aluno pode vir a gerir melhor as suas atitudes e comportamentos se tiver alguém que se preocupe com os mesmos e que o vá consciencializando do que é correto, ou não, fazer. E isto é levado a cabo não só através da recriminação mas, sobretudo, através de uma orientação para o comportamento desejável, atribuindo mais relevo aos comportamentos adequados em detrimento dos não adequados.

No dia 2 de maio de 2013, quando estava a chegar à escola fui abordado pelo aluno dizendo:

“Professor! Lembrei-me de tudo que me disse e fui eu que fiz o saco. Coloquei os dois equipamentos necessários, para a aula de EF e de tutoria. Quais são os exercícios que vamos fazer hoje na tutoria?”

(Nota de campo, 02 de maio de 2013)

Esta atitude do aluno fez-me valorizar todo o trabalho que temos vindo a desenvolver nas sessões de tutoria.

O aluno começa a gostar e a mostrar grande interesse pelas sessões, sendo também evidente que tem pensado e refletido sobre o que ali se faz e se diz.

No dia 9 de maio de 2013, procurei trabalhar com o aluno a questão do controlo comportamental perante situações de vitória e de derrota. Para tal, planeei parte da aula de EF com um carácter competitivo (jogo), sendo que vivenciar todos os golos de forma vincada, quer os golos marcados quer os sofridos, era uma das regras do jogo.

Com o desenrolar do jogo fui-me apercebendo que o aluno ainda tem bastante dificuldade em lidar com os golos sofridos, desanimando e chamando a atenção os seus colegas de equipa. Ao intervalo do jogo, comuniquei a todos os alunos que das duas equipas seria vencedora a que tivesse mais *fair play*. Desta forma, na segunda parte, o aluno tentou controlar o seu comportamento em prol da sua equipa, independentemente do resultado do jogo.

Na entrega do prémio pedi aos elementos de ambas as equipas que escolhessem um capitão para receber esse prémio. Fiquei surpreso quando escolheram o aluno participante neste estudo como um dos capitães. Os discentes souberam reconhecer o esforço que o aluno em questão fez em prol da sua equipa.

Na parte final da aula tive uma conversa particular com o aluno, na qual valorizei a postura e a atitude demonstradas, não só por conseguir gerir o seu comportamento perante os golos sofridos, mas também pela relação de respeito e cooperação que estabeleceu com os seus pares.

O tempo que passava com o aluno permitiu, como seria de esperar, um conhecimento mais aprofundado da sua personalidade e estado de espírito. Este é muito influenciado pelos momentos antecedentes e, como tal, nunca sei como o aluno vai chegar à escola em cada dia.

No dia 23 de maio de 2013, o aluno chegou à aula de EF com uma aparência triste, sempre muito calado e a afastar-se dos locais de maior confusão. Como o aluno é na sua essência uma pessoa ativa, achei estranho este comportamento. Procurei saber o que se passava, mas o aluno recusou-se a dizer.

Durante a aula apercebi-me que o aluno estava distante e muito sentimentalista. Ao mínimo desconforto chorava e refugiava-se num canto do pavilhão.

Após a aula esperei, como era hábito, no portão da escola para irmos juntos para as piscinas municipais, onde iria decorrer a sessão de tutoria. Porém, o aluno não apareceu. Resolvi então ir à sua procura. Após vários muitos de procura constatei que andava a esconder-se de mim. Assim que o abordei percebi que se sentia injustiçado por ter sido castigado por um ato que não tinha cometido.

“A minha mãe castigou-me porque viu dinheiro nas minhas calças e pensou que eu o tivesse roubado ao meu pai. Mas eu não roubei, foi a minha madrinha que me deu.”

(Nota de campo, 23 de maio de 2013)

Como é uma pessoa muito sentimentalista ficou deprimido e desanimado pelo facto de a mãe não ter confiado nele.

Tive uma longa conversa com o aluno, no sentido de o fazer ver que uma ação menos boa não o poderia afetar todo o dia e que aquilo que precisava de fazer era provar à sua mãe que não tinha roubado o dinheiro.

Senti que o aluno necessitava de se animar e, conseqüentemente, fazer algo para se abstrair desta situação. Assim, resolvi abdicar do planeado para a sessão de tutoria e fazer uma atividade em que o aluno fosse o centro da atenção, sentindo-se valorizado e importante. Como habita nas imediações da escola, propus-lhe fazermos uma caminha pela serra próxima, onde costuma brincar, sendo ele o meu guia, mostrando-me o que acha-se relevante. Com o decorrer da caminha o aluno foi-se sentindo útil e responsável pela atividade que estávamos a efetuar, alterando progressivamente o seu estado de espírito. Como a zona lhe era familiar, pedi que me contasse histórias e acontecimentos felizes que ali tinha vivido, para que de forma inconsciente voltasse a sentir a alegria de outrora.

“Quando regressamos a escola estava perante “outro aluno”, mais confiante de si, dos seus atos e atitudes. Considero que o aluno, por vezes, tem a necessidade que alguém o ajude a organizar as ideias e a abstrair-se de situações que perturbam o seu estado de espírito. Com este aluno é fundamental, mesmo antes de o recriminar e castigar pelos seus atos, saber ouvir a sua versão do acontecimento e tentar perceber o porquê do seu comportamento. Só assim podemos ser úteis (...).”

(Nota de campo, 23 de maio de 2013)

Este aluno tem a necessidade de sentir confiança nas pessoas que lidam diretamente com ele. Só assim acata as suas ordens e pedidos.

Se as pessoas à sua volta o discriminarem por ser mais diferente, ele sente essa discriminação e exprime a sua revolta através dos seus comportamentos. O aluno tem de sentir que é visto de forma semelhante aos seus pares, apesar da atenção especial que necessita.

Assim, a comunidade escolar e a sociedade em geral não se pode guiar por uma intervenção que acentue mais os seus limites do que as suas potencialidades.

Ilacões retiradas

Terminado o programa de tutoria, o qual visava através do desporto desenvolver as atitudes comportamentais do aluno com NEE participante neste estudo, reconheço que o aluno teve uma melhoria significativa no que respeita diretamente à autonomia, responsabilidade e respeito pelos outros. Contudo, ainda altera facilmente o seu comportamento e postura, nomeadamente em situações inesperadas, contrárias à sua vontade e não motivantes. Em suma, retiro as seguintes ilacões:

Autonomia e responsabilidade

No que respeita à autonomia, num contexto isolado, considero que o trabalho desenvolvido não obteve resultados significativos, visto o aluno evidenciar bastantes dificuldades em tarefas que necessitem da sua independência e decisão. O aluno para executar qualquer tarefa que seja solicitada, sente necessidade de ter um apoio, que o oriente e o enquadre na situação, explanando o contexto em que se encontra e o que pretende obter. Após este enquadramento da situação, o aluno consegue prosseguir com a tarefa de forma autocéfala, conseguindo idealizá-la e realizá-la de uma forma estruturada.

A responsabilidade, diretamente relacionada com a autonomia, revelou-se como o aspeto em que o aluno evidenciou maior evolução. Através de várias tarefas que apelavam ao encargo do aluno, consegui que o mesmo se consciencializasse das consequências que advinham das suas atitudes e comportamentos.

Um outro ponto de destaque prende-se com a diferenciação entre responsabilidade por si próprio e pelos outros. No que afeta diretamente à sua responsabilidade de caráter individual, o aluno evidencia ser desmedido, comportando-se de forma impulsiva, sem pensar nas consequências que dos mesmos podem advir. Age de forma prematura e irrefletida.

Por outro lado, quando responsabilizado pela liderança e ou segurança dos seus pares ou quando faz parte de um coletivo, o resultado já é diferente. Nestes casos, é moderado nos seus comportamentos e pensa nas suas atitudes em prol dos outros. Assim, quando valorizada a sua posição de responsabilidade face aos outros, envolve-se de uma forma mais empenhada nas tarefas propostas, procurando não cometer comportamentos incorretos e inapropriados, dos quais possam resultar recriminações em público.

Respeito e controlo comportamental

No que afeta ao respeito, o aluno evidenciou uma melhoria considerável no seu comportamento e atitudes. Porém, esta melhoria foi mais evidente quando o aluno está sob supervisão do Professor. Nestas situações, revelou preocupar-se com o respeito e formas de agir tentando ser moderado e assertivo.

Por outro lado, em situações em que não existe supervisão, demonstra ser impulsivo e precipitado, principalmente na sua linguagem, tornando-se inconveniente e agressivo através da mesma. Com esta evidência fica claro que o aluno necessita de um acompanhamento permanente no sentido de continuar a melhorar este tipo de situações.

Por fim, considero que o controlo comportamental tenha sido a base da evolução de todo o programa de tutoria, já que consegui que o aluno desenvolvesse a capacidade de gerir os seus comportamentos face a situações inesperadas, contrárias à sua vontade e de oposição (e. g. derrota).

Referências

- Cardoso, M. C. P. N. (2005). *Atividade física, autopercepções e estilos de vida de alunos com necessidades educativas especiais: Estudo em escolas do centro de Área Educativa do Tâmega*. Porto: M. Cardoso. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1997). In L. M. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 11-43). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cunha, M. S. A. (2006). *Educação Inclusiva - uma realidade? A aplicabilidade da inclusão nas escolas regulares: Estudo das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de docentes de Educação Física: Proposta de adaptação curricular dos conteúdos programáticos da disciplina de educação física do 3º ciclo do ensino básico para turmas que incluem indivíduos com deficiência visual*. Porto: M. Cunha. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Figueira, J. N. C. M. (2008). *A tutoria na formação inicial de professores*. Lisboa: J. Figueira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Marques, U. M., Moura e Castro, J. A. & Silva, M. A. (2001). Atividade Física Adaptada: Uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 1(1), 73-79.
- Martins, V. N. P. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: Um estudo de caso com o programa Finale, no 1º Ciclo*. Braga: V. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação [Versão eletrónica]. *EDUSER – Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, I. C. B. C. A. (2010). *A atividade física e desportiva de alunos com necessidades educativas especiais. Que realidade?: Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: I. Monteiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Perea, E. C., Fernández, A. B. & Castañeda, E. A. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación com profesores universitários [Versão eletrónica]. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Consult. 4 Setembro 2013, disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(1), 67-73.
- Semião, F. M. R. C. (2009). *Tutoria: Uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Ponta Delgada: F. Semião. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade dos Açores.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Consult. 2 de setembro de 2013, disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 5, 171-202.

6. CONCLUSÕES

O estágio profissional, assume um papel significativo para a minha futura carreira docente, visto me ter proporcionado a uma visão mais abrangente sobre a realidade inerente a mesma, bem como, a previsão da necessidade de uma competência profissional mais adequada em relação ao processo do ensino aprendizagem afeto a disciplina de EF numa perspectiva mais individualizada mas também no processo educativo em geral.

O começo do estágio foi marcado por uma ansiedade a qual me suscitou alguma preocupação, visto ser uma nova etapa na minha formação, a qual idealizava e ansiava à algum tempo, e nesse sentido procurar que tudo corresse como idealizado. Com a passagem das primeiras aulas a confiança nas minhas capacidades foi aumentando e tranquilizando a minha a minha intervenção pedagógica.

Desde o início do ano letivo que procurei ser um estagiário inovador, criativo e dedicado, não só no que afetou à minha turma, mas em tudo que me intervir enquanto membro daquela comunidade escolar. Tive uma extensa participação na escola o que propiciou a estabelecer um ambiente confortável com toda a comunidade escolar, que por sua vez auxiliou a todo o meu processo enquanto estagiário.

Face à ausência do PC, devido a problemas de saúde, assumi a responsabilidade de assegurar a lecionação de todas as suas turmas, bem como o desporto escolar. Este fator, aconteceu de forma inesperada o que me obrigou a num curto espaço de tempo gerir toda a complexidade de planificar e lecionar várias turmas de distintos anos letivos. Considero que esta foi a experiência significativa deste estágio, através da qual fui posto a prova num contexto mais complexo, no entanto, procurei cumprir com todas as minhas obrigações e responsabilidades, as quais penso que em boa medida o consegui. No que afeta a responsabilidade de assumir o desporto escolar, considero que foi uma mais-valia no aspeto da gestão de um grupo de alunos fora do seu contexto escolar, ao qual estava afeta a necessidade de estabelecer estratégias e procedimentos para que tudo estivesse dentro do meu “controle”.

Outro aspeto que considero relevante neste meu estágio profissional foi através da entrega à comunidade escolar, consegui estabelecer relações com toda a comunidade que inicialmente eram impensáveis fundar, conseguindo

obter experiências, vivências e conhecimentos que me enriqueceram enquanto Professor.

Destaco a relação de amizade, que tive o privilégio de estabelecer com o PO e PC, revelando-se ser os dois pilares essenciais nesta minha etapa, sendo preponderantes na transposição de todas as adversidades, demonstrando sempre profissionalismo, disponibilidade, empenho, compreensão e serem um exemplo a seguir.

Em suma, tal como se adivinhava, foi um ano bastante trabalhoso, mas que se revelou compensador, através do qual enriqueci os meus conhecimentos, sustentei os já existentes, comprovei e despertei a necessidade de continuar esta formação em busca de incrementar o meu desenvolvimento profissional.

Não quis fazer parte dos muitos que desistiram, mas sim dos poucos que persistiram, nesse sentido, consciencializo-me que terei uma tarefa desafiadora para o futuro, para a qual procurarei acima de tudo, não desistir de alcançar este meu “sonho” de ser professor e que para tal estarei disponível para abraçar qualquer projeto, mesmo que fora da docência, no entanto, procurarei de alguma forma estar sempre ligado à Educação Física, nem que seja apenas, procurando consolidar o meu desenvolvimento profissional através de mais formações.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Sobreira. (2010). Projeto educativo: Para uma educação de qualidade. Sobreira: Agrupamento de Escolas.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Alarcão, I. (Org.). (1996a). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1995). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser professor: Contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto: Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro [Versão eletrónica]. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 237, 3067-3081.
- Batista, P. M. F. (2008). Discursos sobre a competência: Contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2008). Termos e características associadas à competência: Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 377-395.
- Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1998). *Desporto e humanismo: O campo do possível*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Birzea (cit. Por Gonçalves et al. 2010, p. 56)
- Canário, R. (2005). A escola como construção histórica. In *O Que é a escola?* :
- Carr, D. (1993). Questions of competence. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253-271.

- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. Consult. 19 Out 2012, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria [Versão eletrónica]. Revista Iberoamericana de Educación, 39/2.
- Correia, J. F. P. (2012). Relatório de estágio profissional: Ver com o coração levando na mão os meus sonhos. Porto: J. Correia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Costa, J. A. (1999). O papel da escola na sociedade atual: Implicações no ensino das ciências [Versão electrónica]. Millenium, 15.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. Quest, 45(3), 339-356.
- Cunha, A. (2008). Pós-modernidade socialização e profissão dos professores (de educação física): Para uma “nova” reconceptualização. Vislis Editores.
- Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. Revista Intersaberes, 3(5), 8-22. Consult. 6 Maio 2013, disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>
- Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In Modelos e práticas de formação inicial de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consult. 6 setembro 2013, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Garcia, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves F., Aranha, A., & Albuquerque, A (2010), “Avaliação – Um Caminho Para o Sucesso No Processo de Ensino e de Aprendizagem”. Castelo

- da Maia. Edições ISMAI Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Graça, A. B. S. (1991). O tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola: Análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade. Porto: A. Graça. *Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, apresentadas à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Hastie, P. & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education [Versão eletrónica]. *European Physical Education Review*, 5 (I), 9-29.
- Matos, Z. (2011a). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2011b). Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. & Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-37). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: Relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, 11(2), 155-163.
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação* (2ª ed.). Lisboa: Moraes.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Consult. 4 jun 2012, disponível em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Ribeiro, Marinalva Lopes, Jutras, France e Lois, Roland (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da educação* (online). Jun. 2005, nº.20.

- Ribeiro, M. (2006). Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de psicologia*. Campinas 23, pp. 39-45.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/ UEM*, 14(1), 67-73.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rodrigues, V. M. A. (2010). *Gestos que muito dizem: A comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês)*. Brasília: V. Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília.
- Rosado, A.; Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto*. Faculdade Motricidade Humana, Lisboa (pp 45 – 43).
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2a ed.). Lisboa: Edições FMH.
- Shigunov, V. (1997). Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física [Versão eletrónica]. *Revista da Educação Física/ UEM*, 8(1), 29-36.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in Physical Education* (4th ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Soares, J. (2012). O desporto nas crianças. O papel da Escola. Consult. 28 Março de 2013, disponível em <http://www.josesoares.pt/2012/03/o-desporto-nas-criancas-o-papel-da.html>
- Soares, J. (2013). O exercício e o cérebro. Nas crianças e jovens (Parte 1). Consult. 28 Março de 2013, disponível em

<http://www.josesoares.pt/2013/03/o-exercicio-e-o-cerebro-nas-criancas-e.html>

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Teste Formativo

Teste de Avaliação de Educação Física

2012/13

Nome _____ Turma: _____ Data _____
_____/_____/____

Classificação _____
(.....)
O Professor: _____
O Encarregado de Educação: _____

Observações: _____

Grupo I – 60 Pontos; Grupo II – 40 Pontos

A duração do teste é de 10 minutos, sendo que ao fim desse tempo todos os testes serão recolhidos.

I – Natação

20

1 – Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou Falsas (F).

Afirmações	V / F
As aulas de natação foram leccionadas numa piscina de 25 metros	
Nas aulas de natação abordamos 2 estilos: crol e bruços.	
No mergulho, no momento do contacto com a água, devo inspirar.	
Olhar sobre o ombro é uma determinante técnica muito importante na respiração de costas.	
Existem 5 estilos (técnicas) na natação.	

40

1 Escolhe a opção mais acertada:

1.1 O que é a apneia inspiratória?

- a) Parar a respiração.
- b) Respirar vigorosamente (Forte).

2.2 A sigla AMA significa:

- a) Adaptação ao meio aquático.
- b) Adaptação ao meio aéreo.

2.3 O nadador mais famoso da atualidade é o:

- a) Michel Phelps.
- b) Michel Swim.

2.4 O cotovelo fletido, na fase aérea, é fundamental no estilo:

- a) Costas
- b) Crol

2.5 Em AMA, abordam-se:

- a) Deslizes, adaptações da face, crol e costas.
- b) Imersões, deslizes e adaptações da face.

2.6 Segmentos corporais totalmente alinhados e estendidos:

- a) Estrela.
- b) Posição hidrodinâmica.

2.7 “A mão entra na água pelo dedo mínimo e sai pelo dedo polegar”.

a) Estilo costas.

b) Estilo bruços.

2.8 Sempre que estiver com a cabeça dentro de água, a nadar, devo:

a) Expirar.

b) Apneia.

II – Judo

1. Classifica os seguintes termos japoneses como verdadeiras (V) ou Falsas (F)

Afirmações	V / F
“HAJIME” significa (terminar)	
“JUDOJI” significa (Uniforme de Judo)	
“REI” significa (Inicio)	
“TATAMI” significa (tapete)	
“OSAEKOMI” significa (desisto)	

2. Escolhe a opção mais acertada:

2.1 Qual das imobilizações que tem um dos aspectos técnicos: “o peito realiza força no peito do colega e a cabeça é fletida à frente”.

a) Kusure-gesa-gatame

b) Hon-gesa-gatame

2.2 Nesta projeção o tori coloca os apoios paralelos no meio dos apoios do uke.

a) O-goshi

b) Uki-goshi

2.3 A ceifa com que a perna exterior efetua uma ceifa, com o pé em extensão, no membro inferior mais perto do tori.

a) Ko-soto-gari

b) O-soto-gari

2.4 Numa queda a retaguarda

a) A cabeça deve ficar inclinada para trás

b) O queixo deve estar junto ao peito

2.5 Numa queda, as pernas devem estar em

a) Extensão

b) Fletidas

2.6 A sudação de pé, tem a designação

a) Up-Rei

b) Ritsu-Rei

2.7 A zona de prática do judo designa-se por

a) Tapete

b) Tatami

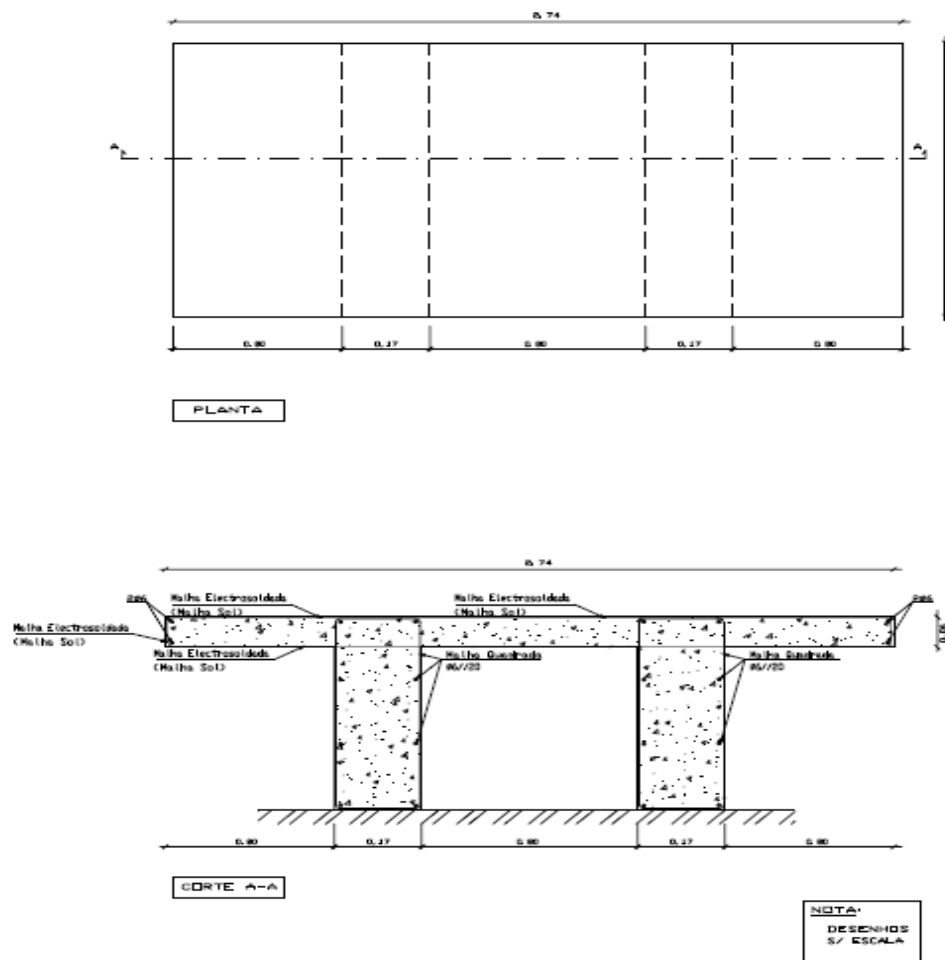
2.8 Quando um atleta pretende “desistir” deve pronunciar a palavra

a) “Maitta”

b) “Mate”

Bom Trabalho

Anexo 2- Projeto Mesa de Ténis-de-Mesa



Anexo 3- Cartaz do evento - Wii

Escola eb 2/3 de Sobreira Pavilhão de E.F 6ª feira :14 /12/2012 PRÉMIOS PARA OS VENCEDORES!	Vem DANÇAR !   Rihanna – Disturbia Pink – So What Jessie J – Domino Maroon 5 – Moves like Jagger Jennifer Lopez – On the Floor Justin Bieber – Beauty and a Beat We no speak americano
 Wii-Boxe  	  Prova que és o melhor da escola! Se preferires traz o teu comando PS3

Anexo 4- Material Construído



Anexo 5 - Folheto 9º ano

Deveres dos Alunos (cont.)

- Participar o melhor possível nas diferentes atividades lectivas e não lectivas;
- Respeitar e zelar pelo bom estado das instalações escolares, incluindo o Pavilhão Gimnodesportivo e de todo o material escolar;
- Contribuir para o arranjo e azeite das salas de aula e dos diferentes espaços da escola, deixando sempre o lixo nos respectivos recipientes;
- Acatar e cumprir as regras de funcionamento e horários estabelecidos para utilização dos diferentes serviços da escola;
- Evitar brigas e discussões dentro da escola; no caso de existir algum problema a apresentar, deverá o aluno procurar o seu diretor de turma/professor titular de turma e apresentar a ocorrência por escrito;
- Respeitar os espaços verdes, não pisando os canteiros ou danificando as plantas e vegetações;
- Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos;
- Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;

Para além dos deveres assinalados nos pontos anteriores, e que o aluno se encontra obrigado, não pode:

- Entrar de chapéu ou boné nos espaços cobertos da escola;
- Circular de bicicleta no recinto escolar;
- Utilizar telemóvel/MP3 na sala de aula;
- Subir aos telhados e saltar os muros para ir buscar bolas ou outros objetos; nestas situações devem dirigir-se aos auxiliares de ação educativa;
- Permanecer ou circular no interior dos blocos, ou junto das janelas exteriores, para não perturbar as aulas ou os serviços em funcionamento;
- Danificar qualquer tipo de material existente na escola;
- Misturar pestilhas elásticas na sala de aula;
- Não deixar lixo para o chão;

Nomeclatura a utilizar:

0 – 19% - Fraco	70 – 89% - Bom
20 – 49% - Insuficiente	90 – 99% - Muito Bom
50 – 69% - Suficiente	100% - Excelente

Regulamento da aula de Educação Física

- Os alunos só podem entrar no balneário para se equiparem e o toque de entrada e depois de autorização do professor ou do pessoal auxiliar de ação educativa.

- No balneário deverão utilizar o espaço destinado à turma e, passados 5 minutos, deverá o estar devidamente equipados, aguardando a autorização do professor para entrada no Pavilhão.

- O equipamento deverá ser transportado no saco adequado e nunca vir vestido e calçado de casa. Em todas as aulas deverão trazer toalha, chinelo e material de higiene pessoal para o banho. O banho é obrigatório e faz parte da aula, no inverno não é obrigatório levar a cabeça (usar touca).

- Dois alunos, previamente selecionados pelo professor, ficam responsáveis pela recolha, antes da entrada no balneário, dos respetivos valores da turma (carteiras, telemóveis, chaves, relógios, etc.) em saco apropriado. Durante a aula, o saco fica na posse do pessoal auxiliar de ação educativa. No final da aula, estes alunos (e só estes) devem fazer a distribuição dos referidos valores, depois da saída do balneário. Em caso algum, poderão entrar no balneário com o telemóvel. A escola não se responsabiliza pelos valores deixados nos balneários.

- Os alunos devem zelar pela boa conservação das instalações desportivas e de todo o material.

- Não é dada ao aluno dispensa das aulas. Todo o aluno que, por um motivo devidamente justificado na caderneta escolar ou através de declaração médica, não se encontra em condições de realizar as atividades práticas da aula, deverá permanecer no local durante todo o tempo da aula e colaborar sempre que solicitado. É obrigatório o uso de sapatinhas para entrar no espaço de aula.

CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 9º ANO



ESCOLA EB 2,3 DE SOBREIRA ANO LECTIVO 2012/13

Crterios de Avaliao das Aprendizagens 3º ciclo

Na avaliao dos alunos sero ponderados os seguintes parmetros:

- Domnio do Saber Fazer (competncia especfica da disciplina e respetivos instrumentos de avaliao) – 60%
- Domnio do Saber Ser (atitudes e valores) – 30%
- Domnio do Saber (Conhecimentos especficos da disciplina) – 10%

Domnio	Indicadores a Avaliar	Instrumentos
Motricidade	Saber fazer (60%) - Conheo os fundamentos das Unidades Didticas abordadas (regulamentos, regras, linguagem, especifica, componentes tcticas, adaptaes do organismo ao tempo, etc.).	- Testes / Tarefas tcticas - Fichas de avaliao diagnstica
Sociedade	Saber Ser (30%) - Assiduidade - Pontualidade - Interesse / Empenho - Participao - Relao Socio-afetiva - Fair-play	- Ficha de avaliao formativa - Matriculas - Trabalhos de pesquisa
Conhecimento	Saber (10%) - Conheo e identifica os elementos tctico-tcnicos - Conheo o regulamento das diversas modalidades - Expoe os conhecimentos de forma objetiva	- Auto e hetero-avaliao



Conteúdos de Ed. Física - 9º ano

1º Período	39 Aulas Previstas
U.D. Ginástica Desportiva Solo - Rolamento à frente e à retaguarda (engrupado e/ou com M.I. afastados) - Apoio Facial invertido - Roda - Roda a um braço * e salto de mãos à frente * - Ronda de * - Rolamento a retaguarda com passagem por pino * - Posições de equilíbrio, Flexibilidade e Força - Elementos de ligação: saltos, a fundos e voltas - Sequências Aparelhos: Minitrampolim: 1. Vela, Engrupado, Carpa, Pirueta, ¼ Mortal à Frente 2. Engrupado * e ¼ Mortal à Retaguarda Pilão: 1. Salto Entre-mãos (L*), Roda (T ou L)* Acrobática: 1. Pegas, montes e desmontes 2. Coreografia musicalizada de Trios U.D. Atletismo - Corrida de velocidade (40 m e 60 m) - Partida de blocos - Corrida de estafetas - Salto em comprimento - Salto em Altura (60x40x40 60x40)* - Lançamento da bola e/ou peso de 3/4kg - Triplo Salto - Lançamento do Dardo	

Comprometo-me a cumprir o regulamento da aula de Educação Física. O aluno:

do _____ Ano / Turma _____ Nº _____

Recebi o Regulamento da aula de Educação Física, os Critérios de Avaliação e o Currículo da disciplina. O Encarregado de Educação:

2º Período	30 Aulas Previstas
U.D. Voleibol - Passe e/ou Manchete - Serviço por baixo ou Serviço por cima * - Remate e m. apoio * - Remate e m. suspensão ou amorti * - Passe alto de costas * - Bloco - Proteção ao ataque - Jogo 4x4 (1x1, 2x2, 3x3 *) - Regras Fundamentais U.D. Lutas (Judo) - Quedas: 1. Uchi-ko-uchi-ko 2. Uchi-ko-uchi-ko - Imobilizações: 1. Uchi-ko-uchi-ko 2. Uchi-ko-uchi-ko 3. Uchi-ko-uchi-ko - Protecções/Ceifas: 1. O-Soto-Goshi 2. Uchi-ko-uchi-ko 3. Uchi-ko-uchi-ko - Cultura Desportiva: Regulamento/História	

3º Período	30 Aulas Previstas
U.D. Basquetebol - Passes e recepção - Lançamentos (o mais rápido) - Dribles - Transição Defesa/Ataque: 1. Passe e corte 2. Alçada 3. Ressonância - Enquadramento - Marcação/Desmarcação - Ocupação racional do espaço - Regras Fundamentais - Superioridade numérica (3x2, 2x1*) - Jogo 3x3 (2x2, 3x3*) U.D. Natação - AMA (Adaptação ao Meio Aquático) - Técnicas Alternativas: Crol e Costas - Técnicas simultâneas: Braços e Pernas - Partidas - Viragens	

Direitos dos Alunos:

- Crescer numa escola em ambiente de ajuda e compreensão, beneficiando de condições de igualdade de oportunidades, de uma educação que desenvolva as suas potencialidades e crie o sentido de responsabilidade;
- Conhecer os regulamentos internos do Agrupamento e das Atividades Extracurriculares;
- Ser informado, de forma simples e clara, da legislação existente, relativamente aos aspectos mais importantes da sua vida escolar, nomeadamente sobre avaliação, rendimento escolar e sobre as normas de procedimento disciplinar;
- Ser tratado com delicadeza e respeito por toda a comunidade escolar;
- Ser tratado sem discriminação seja qual for a sua religião, cor ou tendência política;
- Recorrer individual ou colectivamente ao diretor de turma/professor titular da turma;
- Ter uma escola em que todas as instalações, incluindo as espaços exteriores, se mantenham em perfeito estado de limpeza, acolhedoras e funcionais;
- Utilizar todos os recursos e facilidades que a escola põe ao seu dispor (biblioteca, SASE, sala escolar, papelaria, reprografia, bufete, refeitório, etc.);
- Ter segurança na escola;

Deveres dos Alunos:

- Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- Usar de respeito para com todos os elementos da comunidade escolar;
- Aceitar as orientações dadas por professores e outros funcionários da escola, respeitando-os no exercício das suas funções;
- Ser assíduo (O dever de assiduidade implica quer a presença na sala de aula e demais locais onde se desenvolve o trabalho escolar, quer uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada) e pontual;
- Não sair da escola e não ser no período do almoço, quando devidamente autorizados pelo encarregado de educação. Neste caso têm que apresentar o cartão de aluno na portaria;