

O Professor de Educação Física Reflexivo

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Maria Lurdes Tristão Ávila Carvalho

Miguel Pedro Leite Ferreira Azevedo

Porto, setembro de 2013

Ficha de Catalogação

Azevedo, M. (2013). O Professor de Educação Física Reflexivo: Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Azevedo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, PROFESSOR REFLEXIVO, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus colegas de estágio, João Guimarães, Jorge Almeida, e Solange Pereira, pelo ano que vivemos e por cada um de vós ter contribuído, à sua maneira, para o professor que me tornei.

À minha mãe. Tiraste sempre do teu prato para pôr no meu e por isso ensinaste-me o verdadeiro significado de ser professor.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me ter recebido durante 5 anos da minha história e ter-me formado pessoal e profissionalmente.

À minha Professora Orientadora de Estágio, a Professora Doutora Lurdes Ávila, pela disponibilidade e apoio, e principalmente por encorajar e acreditar no meu trabalho.

Ao meu Professor Cooperante de Estágio, o Mestre António Portela, pelo apoio incondicional e por me ter respondido sempre em forma de pergunta.

Ao Professor Doutor Amândio Graça, por ter colaborado no estudo investigação-ação incluído neste trabalho.

Aos meus colegas de estágio, “Jean des Guimareaux”, Jorge Nuno e Solange, por respeitarem a minha loucura, a minha forma de ser e de estar.

A toda a comunidade educativa da Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, que me acolheu enquanto aluno e neste ano letivo como estudante estagiário, revendo nestes diferentes tempos um apoio incondicional no meu crescimento.

Ao professor Luis Alves, que sempre me apoiou no Clube de Desporto Escolar de Badminton e me motivou para a Educação Física.

Aos meus alunos (11ºF), por um ano incrível de aprendizagem, amizade e convivência, e por terem trocado muitas vezes comigo de lugar, em que nem sempre foi claro quem ensinou e quem aprendeu.

Ao Grupo Desportivo de Águas Santas, por ter contribuído para a minha formação desportiva, e ter-me possibilitado este ano treinar uma equipa.

Ao meu irmão Rui e ao meu primo Paulo, por me terem mostrado o jogo e o desporto.

Aos meus pais, por possibilitarem o cumprimento deste sonho.

Aos estudantes estagiários, professores cooperantes de estágio, e professoras orientadoras de estágio, pela participação no estudo.

A todos, o meu muito OBRIGADO!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
1. INTRODUÇÃO	1
2. DIMENSÃO PESSOAL	5
2.1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA	5
2.2. EXPECTATIVAS E IMPACTO COM O CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	9
2.2.1. Estágio Profissional.....	9
2.2.2. Alunos	12
2.2.3. Grupo de Educação Física.....	13
2.2.4. Comunidade Educativa	16
2.2.5. Núcleo de Estágio	18
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	23
3.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DO EP.....	23
3.2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DO EP	25
3.2.1. Escola como instituição.....	25
3.2.2. Escola Secundária/2,3 de Águas Santas	26
3.2.3. Departamento de Expressões e Grupo de Educação Física.....	32
3.2.4. Núcleo de Estágio	35
3.2.5. Turma: 11ºF	37
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	43
4.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	44
4.1.1. Conceção	45
4.1.1.1. Educação Física	46
4.1.1.2. Ensino.....	49

4.1.1.3. Currículos e programas de Educação Física	55
4.1.1.4. Ser professor	56
4.1.2. Planeamento	62
4.1.2.1. Plano anual.....	68
4.1.2.2. Modelo de Estrutura de Conhecimento	72
4.1.2.2.1. Unidade temática	77
4.1.2.3. Plano de aula.....	79
4.1.3. Realização	90
4.1.3.1. Disciplina	107
4.1.3.1.1. Disciplinar um grupo	108
4.1.3.1.2. Regras.....	109
4.1.3.1.3. Disciplina e liderança: uma construção intencional.....	111
4.1.3.1.4. “Professor disciplinador”: o desmontar de um mito	113
4.1.3.1.5. Mais que controlar, garantir a ação intencional dos alunos	115
4.1.3.2. Gestão	117
4.1.3.2.1. Funcionamento ecológico: procura de um estado homeostático.....	120
4.1.3.2.2. Gestão preventiva	125
4.1.3.2.3. Transições.....	128
4.1.3.2.4. Rotinas	129
4.1.3.2.5. Espaço	133
4.1.3.2.6. Material/equipamento.....	134
4.1.3.2.7. Tempo	137
4.1.3.2.8. Avaliar a gestão	139
4.1.3.3. Clima	140
4.1.3.3.1. Desporto é educativo? Papel do professor	143
4.1.3.3.2. Responsabilidade pessoal e social através do desporto..	146
4.1.3.3.3. Segurança.....	147
4.1.3.3.4. Equidade.....	149
4.1.3.3.5. Combater o clima negativo.....	152

4.1.3.3.6. Envolver os alunos e responsabilizá-los pela sua formação	157
4.1.3.3.7. Motivação.....	159
4.1.3.3.8. Educar com e para valores, OBVIAMENTE	164
4.1.3.4. Instrução.....	169
4.1.3.4.1. Ensino e aprendizagem: as duas faces da mesma moeda	176
4.1.3.4.2. Habilidades abertas e fechadas	183
4.1.3.4.3. Apresentação da tarefa	190
4.1.3.4.4. Exercício	196
4.1.3.4.5. Progressões de aprendizagem	199
4.1.3.4.6. Questionamento.....	204
4.1.3.4.7. Feedback	206
4.1.3.4.8. Palavras-chave	212
4.1.3.4.9. Encerrar a sessão	214
4.1.3.4.10. Formação de grupos (ensino por níveis).....	215
4.1.3.4.11. Diferenciação pedagógica.....	217
4.1.3.4.12. Decisões de ajustamento	218
4.1.3.4.13. Modelo de Educação Desportiva	221
4.1.4. Avaliação.....	226
4.1.4.1. A avaliação como um meio e não como um fim – Avaliar para FORMAR!	230
4.1.4.1.1. Avaliação Diagnóstica.....	233
4.1.4.1.2. Avaliação Formativa.....	239
4.1.4.1.3. Avaliação Sumativa.....	242
4.1.4.1.4. Avaliação Intermédia.....	248
4.1.4.1.5. Avaliação Alternativa.....	249
4.1.4.1.6. Autoavaliação.....	251
4.1.4.1.7. Classificação	252
4.2. ÁREAS 2 E 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	260
4.2.1. Departamento de Expressões e Grupo de EF	269

4.2.1.1. Atividades do Grupo de Educação Física.....	277
4.2.1.2. Desporto Escolar – Clube de Badminton.....	285
4.2.2. Conselho de Turma.....	294
4.2.3. Núcleo de Estágio.....	297
4.2.3.1. Professor Cooperante e Orientadora de Estágio.....	301
4.2.3.2. Estudantes estagiários.....	307
4.2.3.3. PRESSE – Educação Sexual.....	310
4.2.3.5. Atividade “Uma manhã qualquer”.....	312
4.3. ÁREAS 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	318
4.3.1. Reflexão e professor reflexivo.....	321
4.3.1.1. Estudo investigação-ação.....	328
Resumo.....	328
Abstract.....	328
1. Introdução.....	330
2. Material e métodos.....	332
3. Resultados e discussão.....	333
3.1. Codificação aberta e codificação focada.....	333
3.2. Integração.....	339
4. Conclusão.....	343
5. Referências.....	344
4.3.2. Portefólio reflexivo.....	347
4.3.3. Observação.....	350
4.3.4. Conhecimento.....	359
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	365
6. BIBLIOGRAFIA.....	369

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Professor cooperante e estudantes estagiários do núcleo de estágio em que estivemos inseridos.....	36
Figura 2 – A turma 11°F.....	38
Figura 3 – Quadro classificativo da “Superliga de Basquetebol”.....	222
Figura 4 – Papéis MED.....	222
Figura 5 – Demonstração de uma habilidade pelo professor na aplicação do MED.....	223
Figura 6 – Clima positivo na aplicação do MED.....	224
Figura 7 – <i>Fair-play</i> entre as equipas da conferência Este.....	225
Figura 8 – Caderneta Oficial de Cromos Superliga de Basquetebol 2012-2013.....	226
Figura 9 – Poster de divulgação da atividade “Uma manhã qualquer”.....	314
Figura 10 – Organigrama da organização da atividade “Uma manhã qualquer”.....	315

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação de EF 2012/2013.....	33
Quadro 2 – Planificação de EF (11ºano).....	34
Quadro 3 – Programa da atividade “Uma manhã qualquer”	313

RESUMO

O presente trabalho resulta do nosso estágio profissional, unidade curricular inserida no 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, que decorreu na Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, durante o ano letivo 2012/2013.

É um relatório de estágio profissional que se assume como um momento de reflexão e investigação, analisando-se o que se fez, o que se poderia ter feito, e o que poderemos fazer para melhorar a nossa competência docente.

O trabalho contempla cinco pontos: (1) Introdução; (2) Dimensão Pessoal; (3) Enquadramento da Prática Profissional; (4) Realização da Prática Profissional; e (5) Considerações finais. Na *Introdução* são referidos os objetivos do relatório de estágio profissional, a sua contextualização geral, e procede-se à organização de todo o seu conteúdo. Na *Dimensão Pessoal* é exposta a nossa história e as expectativas acerca do estágio profissional, possibilitando entender o seu autor e o que o faz querer ser professor. No *Enquadramento da Prática Profissional* caracterizamos profunda e especificamente o contexto da nossa prática, permitindo avaliar de forma situada as nossas decisões. A *Realização da Prática Profissional* está organizada segundo as três áreas de desempenho previstas nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem –, Área 2 e 3 – Participação da Escola e Relações com a Comunidade –, e a Área 4 – Desenvolvimento Profissional – em que se insere o nosso estudo investigação-ação “Compreensão da reflexão na formação de professores” que nos permitiu estudar a reflexão e o professor reflexivo no contexto do estágio profissional. É utilizada a metodologia investigação-ação em que as nossas práticas são objeto de estudo, procurando-se reformular a nossa ação a partir de uma relação recíproca e constante entre teoria e prática. Nas *Considerações Finais* sintetizamos o contributo deste trabalho no nosso entendimento de ser professor e como perspetivamos o nosso futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, PROFESSOR REFLEXIVO, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.

ABSTRACT

The present work is result of our professional internship, course inserted in the second cycle of studies leading to the Master degree in Physical Education Teaching, which took place in Escola Secundária/ 2,3 de Águas Santas, during the school year 2012/2013.

It's a professional internship report that is taken as a reflection and investigation moment, analyzing what has been done, what could have been done, and what we can do to improve our teaching competence.

The work contemplates five points: (1) Introduction; (2) Personal Dimension; (3) Professional Practice Framework; (4) Professional Practice Performance; e (5) Final Considerations. In the *Introduction* are referred the professional internship report goals, its general contextualization, and proceeds to all its content organization. In the *Personal Dimension* it's exposed our history and the expectations about the professional internship, enabling to understand its author and what makes him want to be a teacher. In the *Professional Practice Framework* we characterized deep and specifically our practice context, allowing to assess locally our decisions. The *Professional Practice Performance* is organized according to the three performance areas foreseen in the Faculty of Sport of Oporto University professional internship guidelines: Area 1 – Teaching and Learning Organization and Management –, Area 2 and 3 – School Participation and Community Connections –, and Area 4 – Professional Development – in which it's inserted our action-research study “Comprehension of reflection in teacher education” which allowed us to study the reflection and the reflective teacher in the professional internship context. It's used an action-research methodology in which our practices are object of study, pursuing to reformulate our action from a reciprocal and constant relationship between theory and practice. In the *Final Considerations* we synthesized this work contribution to our understanding of being a teacher and how we perspective our future.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, REFLECTIVE TEACHER, ACTION-RESEARCH.

LISTA DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAS – Escola Secundária/2,3 de Águas Santas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogo(s) Desportivo(s) Coletivo(s)

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

OE – Professora(s) Orientadora(s) de Estágio

PC – Professor(es) Cooperante(s) de Estágio

PR – Professor(es) Reflexivo(s)

UT – Unidade(s) Temática(s)

1. Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do EP, unidade curricular inserida no terceiro e quarto semestres do 2º Ciclo de Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário, no ano letivo 2012/2013, com o objetivo de interpretar, analisar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no EP; confrontar a realidade encontrada com a literatura; e documentar a evolução das competências pedagógica e investigativa do EE.

O EP encerra a formação inicial do EE, sendo o seu objetivo geral, segundo Matos (2012a, p.3), “(...) a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

Segundo Pacheco & Flores (1999) o EE desempenha num modelo integrado de formação dois papéis, cada um com respetivos direitos e deveres: aluno da instituição de formação e professor da escola. É pretensão deste relatório refletir sobre esta duplicidade de papéis, tirando ilações para a formação profissional do professor.

Neste processo destaca-se a importância do acompanhamento da OE e do PC, que colaboram ativamente na realização do projeto de formação individual, na orientação da prática de ensino supervisionada, e na elaboração do presente documento, que visa integrar todo o conhecimento produzido de forma crítica e refletida, apelando à capacidade analítica e interpretativa do EE.

A inclusão do EE num núcleo proporciona também o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo e de aprender cooperativamente através dos pares. A vivência de diferentes contextos e problemas, mediante partilha e comunicação, possibilitou um conhecimento plural de práticas que enriqueceu a história de cada um.

O EP além da prática de ensino supervisionada, englobou outras atividades como elaboração do projeto de formação individual; assistência a sessões formais em que existiu um complemento da formação dos EE (métodos de observação, materiais autoconstruídos, ...); e a elaboração de um

estudo investigação-ação, em que foram potenciadas as competências científicas, de acordo com as dificuldades que o EE encontrou no seu contexto de estágio.

De certa forma, encarámos este trabalho como uma reflexão sobre a reflexão-na-ação na medida em que constitui um momento em que refletimos sobre as decisões tomadas ao longo do percurso em todas as práticas, utilizando como contraponto a literatura. Foi utilizada a metodologia da investigação-ação em que o ponto de partida para a reflexão foram sempre os problemas e dificuldades encontrados, as estratégias utilizadas, as atividades realizadas, procurando-se construir progressivamente a nossa aprendizagem do que é “ser professor”.

O relatório de EP é constituído por três grandes partes, a saber: dimensão pessoal; enquadramento da prática profissional; e, realização da prática profissional.

Na primeira parte é contada a nossa história, todo o nosso percurso e a forma como surgiu o desejo de “ser professor”, existindo uma reflexão sobre aspetos da nossa vida que contribuíram para as nossas primeiras conceções sobre esta profissão. São feitas referências às nossas expectativas e o encontrado no contexto do EP (EP, alunos, Grupo de EF, comunidade educativa, núcleo de estágio).

Na segunda parte enquadramos a prática profissional, identificando o enquadramento legal e institucional do EP. É um ponto que visa fundamentalmente contextualizar toda a nossa prática ao caracterizarmos profundamente a escola enquanto instituição, a ESAS (em que decorreu o EP), o Departamento de Expressões e Grupo de EF em que fomos inseridos, o núcleo de estágio que integrámos, e a turma que nos foi atribuída (11ºF). Apenas perante este enquadramento é possível julgar, analisar e avaliar todas as decisões que tomámos durante as nossas práticas, assim como a nossa prestação em todas as atividades que nos envolvemos.

A terceira parte corresponde a um confronto ativo e permanente entre teoria e prática, em que analisámos todas as nossas práticas tendo como referência a literatura. Correspondeu a uma tentativa de aprendermos com o

nosso EP e não deixarmos cair no vazio da experiência sem reflexão, todas as nossas vivências.

Organizámos esta parte segundo as áreas de desempenho, incluindo-se na área 1 (organização e gestão do ensino e da aprendizagem) a nossa conceção de EF, ensino, de “ser professor”, estudando-se os currículos e programas de EF; o planeamento que realizámos (plano anual, modelo de estrutura de conhecimento, UT, e plano de aula); a realização do ensino, a forma como gerimos e controlámos as suas várias dimensões: disciplina, gestão, clima, e instrução; e a sua avaliação, contemplando-se diferentes modalidades (avaliação diagnóstica, avaliação sumativa, autoavaliação,...).

Na área 2 e 3 (Participação na Escola e Relações com a comunidade), percorremos acerca das nossas experiências no Departamento de Expressões e Grupo de EF (atividades do Grupo de EF e participação do DE – clube de Badminton); no Conselho de Turma; e, no núcleo de estágio, refletindo-se acerca da importância para a nossa formação profissional do PC, OE, dos nossos colegas EE, das aulas observadas, da aplicação do projeto PRESSE (educação sexual) na nossa turma, e da organização da atividade de núcleo “Uma manhã qualquer”.

Por fim, na área 4 (desenvolvimento profissional) da realização da nossa prática profissional incluímos 3 pontos que julgámos terem sido fulcrais para o nosso crescimento: reflexão e PR, temas que resultam no nosso estudo investigação-ação em que pretendemos perceber a importância da reflexão na formação de professores; o portefólio reflexivo, que foi uma ferramenta que utilizámos continuamente na procura de melhorar a nossa prática e confrontá-la sistematicamente com a teoria; e, o conhecimento, que julgamos ser uma dimensão que está constantemente presente e condiciona todas as decisões e a construção do entendimento de “ser professor”.

Na feitura deste trabalho sentimos duas grandes dificuldades que resultam da complexidade da educação, do ensino, e da EF. A interrelação constante entre as diferentes partes do que entendemos ser professor dificultaram a sistematização dos conteúdos, sendo que, por exemplo, uma estratégia de gestão pode também ser entendida como uma forma de garantir

a disciplina na aula. Por isso, a divisão que realizámos neste trabalho é puramente teórica já que ninguém é professor em partes mas sempre de forma integral.

Esta complexidade e o formar do ciclo “o que fizemos”, “como resultou”, “como poderíamos ter intervindo ou atuado de melhor forma”, “o que diz a literatura”, “como poderemos melhorar a nossa intervenção no futuro e contribuir para o nosso desenvolvimento profissional”, tornou o trabalho denso, que considerámos uma consequência da riqueza do EP.

2. Dimensão Pessoal

2.1. Reflexão autobiográfica

Segundo Sá-Chaves (2002, p.29), “um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida”, considerando importante identificar as raízes do autor deste trabalho que contribuem de forma decisiva para o entendimento e interpretação da vontade de exercer a docência em EF e da construção da conceção do que é “ser professor”. Contudo, como refere Nóvoa (2002, p.14), “a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade”, sendo importante, por um lado, reconstruir a nossa identidade numa relação constante entre teoria e prática, e por outro, complementar a nossa formação com as experiências e vivências do quotidiano, mediante uma atitude reflexiva.

Aos 21 anos chegámos ao EP, tendo exercido as tarefas de docência na escola onde já tínhamos feito parte, mas como alunos.

Desde cedo tivemos uma relação próxima com o desporto, tendo um irmão e um primo mais velhos com quem desenvolvíamos as brincadeiras na nossa infância. Ter crescido numa quinta onde a nossa mãe trabalhava com duas crianças da nossa idade sempre presentes, contribuiu para o alargamento das nossas experiências motoras e para a intrínseca ligação do jogar com a nossa vida. Este contexto foi determinante para a nossa relação com o desporto e para o desenvolvimento das nossas capacidades, concordando com Leitão & Alarcão (2006) para quem é sempre possível, a partir do empenho pessoal e da criação de um contexto benéfico, adquirir e desenvolver diferentes competências.

Desde a entrada no pré-escolar, até à última aula de didática específica do desporto que a EF sempre foi o espaço dentro da instituição escola em que melhor nos sentíamos e obtínhamos melhor rendimento, sendo a interação com os nossos colegas também aqui potenciada.

Julgamos importante discorrer acerca da formação académica pois esta, em grande parte, determina, em geral, a nossa conceção da profissão docente, e em particular, do ensino de EF. Pacheco & Flores (1999) referem que a mestria do ensino decorre de uma evolução que inicia e termina com a

experiência do indivíduo como aluno e como professor, respetivamente, sendo um processo descontínuo, marcado de forma significativa pela transição de aluno a professor, em que existem novas funções e situações a enfrentar. Os mesmos autores revelam que a história como aluno (muito tempo passado com professores, alunos,...) será sempre uma influência na atuação do professor. Ninguém é professor sem ser aluno antes.

Também desde cedo, cerca dos 8 anos de idade, nos envolvemos no desporto federado, praticando Futebol durante 10 anos a nível federado (distrital).

Decidimos que queríamos ser professores de EF no 9ºano, mantendo também a intenção de sermos treinadores de Futebol, pela relação que sempre tivemos com este mundo; pelo valor que julgámos poder acrescentar à prática, apesar de não termos tido nenhum professor/treinador modelo que nos guiasse ou incentivasse a seguir este caminho até então; e pela vontade de promover mudanças nas pessoas.

Desde o 9ºano, a decisão entre ser professor ou treinador ainda não foi tomada, pelos pontos comuns que revemos entre estes ofícios. Concretizando, paralelamente ao EP treinámos também uma equipa de Futebol, papel que desempenhamos desde os 16 anos.

O treino manteve-nos sãos e motivados para o ensino. Perante os nossos olhos víamos jogadores que inicialmente davam dois toques na bola, terminarem épocas a dominarem várias fintas, dribles e com bom conhecimento do jogo. Todos precisamos de razões para acreditar, e podermos presenciar o sucesso da aprendizagem empurrou-nos cada vez mais para o ensino, e para estabelecermos a ligação entre o papel do professor e do treinador.

Não se esgotando a profissão docente no ensino, esta foi a faceta com que sempre mais nos identificámos: a passagem de um estado tosco (“não sei/consigo fazer”) para um nível superior (“já sei/consigo fazer”) é fascinante. Participar e ser o catalisador desse processo é um ato de amor, de entrega, de ajuda, que sempre quisemos desempenhar. Não esquecemos os que nos

ensinaram. Eles tornaram-nos melhores. Esta é uma das nossas maiores motivações.

Como aceitamos a diferença entre treinador e professor, exigimos dos nossos alunos o máximo empenho, pois não temos dúvidas que a aprendizagem é um fim comum às duas profissões e só esta atitude faz sentido nesse contexto. Do nosso saco do Treino, levámos para a Escola a disciplina, o esforço, o empenho, a rentabilização do tempo, e a organização.

A nossa formação no Ensino Secundário recaiu sobre o Curso Tecnológico de Desporto. Neste curso, vinculado aos aspetos organizativos e dinamizadores das atividades desportivas, mantivemos uma relação com o Desporto, interpretando-o de um prisma diferente do praticante. Frequentámo-lo na ESAS, onde realizámos o EP.

No âmbito do Curso Tecnológico de Desporto, realizámos no 12ºano de escolaridade um estágio num clube desportivo, tendo desempenhado funções organizativas e administrativas. Uma oportunidade de aprender.

Foi um exercício de integração profissional, o primeiro momento em que nos foram exigidos serviços e pedidas responsabilidades. Uma oportunidade de aprender que aprender é a chave no desenvolvimento profissional. Desde então, pese admitirmos que a esperteza pode ajudar a progredir na carreira, acreditámos sempre que o que nos define é a qualidade do nosso trabalho, e essa não é uma questão de sagacidade mas de empenho.

Não sendo extremistas da seleção natural, colocando-se a hipótese da eliminação dos menos aptos e da sobrevivência dos mais aptos, este nível de aptidão seria indubitavelmente marcado pela capacidade do indivíduo aprender. Aquele que aprende sobrevive.

Não se tratando de uma questão de vida ou de morte, acreditamos que o sucesso depende da aprendizagem. A oportunidade de compreender e estimular este fenómeno, ensinando, torna o ofício de ser professor um dos mais marcantes da sociedade atual pois podemos ajudar a traçar o rumo da vida daqueles que nos rodeiam.

No Ensino Superior, frequentámos a Licenciatura em Ciências do Desporto, ramo de Alto Rendimento Desportivo (Opção de Futebol), na

FADEUP, e onde estamos a realizar o Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário, que termina com o presente relatório e respetiva defesa.

É importante referir este marco da formação pois, como referem Pacheco & Flores (1999, p.53), “a experiência de aluno continua quando o candidato a professor (ou aluno futuro-professor) frequenta um curso de formação de professores”, sendo uma situação formativa em que o EE tem oportunidade de compreender o currículo para aprender a ser professor e adquirir o conhecimento profissional, sendo que ao longo da sua evolução no plano de formação constrói a sua conceção de ensino estruturadas e proporcionadas pelos formadores. Os mesmos autores indicam a influência das instituições de formação inicial que funcionam como mediadores e filtros das primeiras conceções de ensino do EE, alterando-as ou reforçando-as a partir de um determinado currículo.

A passagem pela FADEUP contribuiu, não para a escolha de ser professor, mas do tipo de professor que seríamos. Conviver e relacionar num período de tempo tão curto com pessoas tão diferentes certamente nos fez vislumbrar outros mundos, uma pluralidade de formas de ser professor. Dos mais tecnicistas aos mais críticos. Dos mais otimistas aos mais pessimistas. Dos mais frios aos mais calorosos. Contudo, havia dois interesses comuns: a EF e a competência.

O trabalho de grupo, muito preconizado neste modelo de formação, levou à discussão de diferentes perspetivas e a concretizações diferentes da competência docente, descrita muitas vezes como o conhecimento em ação. Na exposição pública constante em apresentações de trabalhos fomos construindo aquela que seria a nossa forma de instruir os grupos. Esta constante prova que tínhamos de prestar desenvolveu capacidades argumentativas e de construção do discurso que constituem as primeiras pontes entre o professor e os seus alunos.

Não podíamos deixar de referir a FADEUP como principal fonte do conhecimento científico que hoje guia a nossa ação. Num momento em que desesperávamos por certezas, ensinaram-nos a terminar as frases com pontos de interrogação e com eternos “ses”. O “depende” foi certamente dos termos

mais presentes nas aulas, o que concorre para esta aventura alucinante que é a educação do homem e o ensino do desporto.

O ofício ser professor assim o exige: o conhecimento científico não é fechado em si mesmo nem uma categoria estanque e fixa, mas que se reformula e reconstrói de forma cíclica nas práticas.

2.2. Expectativas e impacto com o contexto de estágio

2.2.1. Estágio Profissional

Do EP, esperávamos um espaço que nos proporcionasse aprendizagens e um desenvolvimento quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Marcelo (1998) menciona que em pesquisas realizadas na Austrália, os estudantes deram grande valor aos estágios como componente principal da formação de professores. O mesmo autor, baseado em pesquisas realizadas na Alemanha, mostra que os estágios de ensino são a componente mais valorizada pelos professores em formação.

Além das competências profissionais – conhecimento em ação – onde desejávamos experimentar aquilo que aprendemos ao longo da nossa vida (e não apenas na FADEUP) e julgávamos ser mais ajustado ou não à realidade que encontrámos; esperávamos que no final do ano letivo tivéssemos desenvolvido a capacidade de relação e comunicação sem a qual não é possível educar, compreendendo e entendendo melhor as pessoas e a forma como poderíamos guiar a nossa ação para melhorar a nossa influência quer na escola quer nos nossos alunos, no sentido de desenvolver uma escola cultural – aquilo que Nóvoa (2009, p.207) denominou de “tato pedagógico”.

Segundo Ponte et al. (2001) os primeiros anos de prática do professor constituem um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Há uma variedade de problemas práticos a resolver – como preparar as aulas, como se relacionar com os alunos, como manter o controlo da situação na aula, como se relacionar com os colegas e com os órgãos de gestão da escola. É necessário encontrar um estilo, conseguir um equilíbrio

entre as diversas “frentes” de trabalho profissional e encontrar uma relação estável entre o lado profissional e o pessoal.

No seu estudo, Ponte et al. (2001), concluíram que para os jovens professores, o estágio constituiu uma experiência muito positiva. O estágio, pela duração prolongada, pela forte responsabilidade que atribui aos formandos, pelas condições de enquadramento num grupo de trabalho de pares e com um apoio direto do orientador da escola, parece constituir um enquadramento muito favorável para o início do processo de integração na profissão. O estágio permite ir aprendendo a lidar com uma grande variedade de problemas e situações práticas de um modo bastante apoiado.

No seu estudo, Flores (1999) verificou que relativamente ao estágio pedagógico, as referências são diversificadas. Se para uns foi um ano de aprendizagem essencial, mas não suficiente para o desempenho autónomo de funções docentes, para outros, foi um ano de muito trabalho, mas sem uma aprendizagem efetiva. O estágio é assim evocado com um misto de nostalgia (pelo facto de se terem partilhado experiências e ter sido um ano enriquecedor e de aprendizagem) e de indiferença (porque se tratou de um ano extremamente cansativo e pouco profícuo).

Após vivenciar o estágio, julgamos que, apesar de ser o denominador comum a todos os docentes em formação, marca-os de uma forma muito diferenciada. Justifica-se esta variabilidade precisamente pelo numerador, o EE, que na sua individualidade traça o seu próprio caminho.

Pelo modelo adotado e crescente autonomia dados ao EE, é possível que cada um coloque a sua impressão digital no seu processo de formação. É-se professor de várias formas, e a atuação dos EE deste núcleo comprovou isto mesmo. Assistiram-se a aulas em que o professor foi o ator principal e controlou toda a classe; existiram aulas em que os alunos assumiram destaque e tiveram maior participação no processo...

O EP correspondeu às nossas expectativas, principalmente no que à prática de ensino supervisionada diz respeito. Apesar de existir sempre o aconselhamento do PC, a liberdade dada no planeamento estimulou a capacidade estratégica do EE que, tendo em conta todas as condicionantes

(temporais, materiais, alunos), realizou um planeamento anual, das unidades temáticas, e das aulas.

Este exercício confrontou-nos desde cedo com as dificuldades sentidas pelo professor de EF. Como conciliar a continuidade das unidades com o *roulement* estabelecido na escola? Como planificar as aulas consoante os diferentes espaços (ginásio, pavilhão, espaço exterior,...)? Qual o material disponível para cada espaço? Como varia o material disponível consoante os professores que lecionam nos mesmos tempos letivos?... Questões que marcaram desde cedo o EP e que acompanharam todo o processo.

O facto de lecionarmos uma turma do Ensino Secundário e estarmos envolvidos no DE (Clube de Badminton) fez com que no final do EP tivéssemos muitas horas de contacto com alunos e professores.

Estas relações contribuíram para o desenvolvimento do tato pedagógico, sendo este um exercício de sensibilidade em que se tenta, a partir dos sinais dados pelos alunos, conduzir as nossas ações e criar dinâmicas que estimulem a sua participação nas atividades. Por exemplo, no contexto do DE, entendemos desde cedo que, por ser de participação voluntária, os alunos apresentavam-se com uma maior predisposição para a prática, podendo nós desafiá-los de outra forma.

Quer em núcleo (PC e EE), quer em sessões do DE (professor responsável pelo clube), habituámo-nos desde cedo a partilhar as nossas maiores preocupações. A comunicação demonstrou-se uma importante arma na resolução de problemas pois ter, sobre um fenómeno complexo (aula de EF), apenas uma forma de o organizar, de o interpretar, é muito empobrecedor.

Quem deseja modelar um fenómeno com estas características deve compreender que a sua conceção pode variar, assim como a sua operacionalização, sendo que a relação que se estabelece com os pares é fundamental para realizar um processo de triangulação, isto é, verificar para um mesmo objeto/fenómeno, as diferentes perspetivas que se podem gerar.

2.2.2. Alunos

Em relação aos alunos, tendo em conta que nos foi atribuída uma turma de 11ºano do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, esperávamos uma turma com uma disponibilidade motora reduzida e sem interesse em EF. Num dos diálogos iniciais com um professor de EF, após identificarmos o curso da nossa turma, rapidamente sentenciou: “os alunos dessas turmas não querem nada com isto”.

No entanto, abstraímos-nos desta atitude na interação com os alunos, é desaconselhável agir com base em preconceções, definindo os objetivos de aprendizagem sem esta consideração prévia. Acreditamos que a nossa conceção de EF e de Desporto como portadores de jogo, desempenhou um papel importante na motivação dos alunos e na transmissão autêntica de experiências desportivas.

O conhecimento e relação com os alunos, assim como a forma como as aulas decorreram foram pontos de aprendizagem muito importantes no EP pois colocaram desafios aos saberes e conhecimentos pré instituídos. Concretizando, a primeira modalidade que lecionei foi Futebol e não só o nível dos alunos era já bastante avançado, como os alunos de sexo feminino participavam também com bom nível de jogo e envolviam-se na prática.

A nossa perspetiva inicial foi refutada, tendo alunos empenhados nas aulas e com uma disponibilidade motora muito razoável, que nos fez reajustar a ação, lançando novos testes e metas para estes atingirem.

Pelas primeiras aulas e reuniões iniciais de conselho de turma, esperávamos também uma turma com alguns problemas de comportamento, o que se verificou durante as aulas. Como professores, mais que constatar, procurámos ao longo do ano identificar a razão, que fomos encontrando desde as primeiras conversas com os alunos: ausência de objetivos académicos e profissionais.

Os alunos na aula de apresentação e ficha de caracterização inicial não identificavam a sua futura profissão e, quando questionados acerca da escolha do curso em questão, justificavam com a ausência da disciplina de matemática, o que concorreu para este diagnóstico inicial.

Se o maior desafio do treinador é orientar uma equipa sem objetivos (sejam eles de que ordem forem), o maior desafio do professor é organizar e gerir a aprendizagem de alunos que estão deslocados da realidade escolar. Objetivamente, muitos daqueles alunos não sabiam porque estavam na escola, o que conduz a comportamentos inapropriados nas aulas, menor empenho no cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo professor,...

Para Nóvoa (2002, p.23), “(...) o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno (...)”, reforçando ainda que “ninguém ensina quem não quer aprender”. Quando nas reuniões de conselho de turma era discutido mais ou menos 1 valor em cada classificação dos alunos, a nossa luta sempre foi por informar aquele conjunto de jovens e tentar estabelecer um rumo nos seus projetos académicos e profissionais.

Após enfrentar esta realidade, compreendemos que o professor para entender os alunos tem de se enquadrar com o aluno como pessoa. Pensar fora da escola. Compreendemos então que aquela turma tratava-se de um conjunto de jovens sem objetivos, sendo os comportamentos anteriores uma mera consequência de quem se sente desenquadrado e sem rumo. Entendemos a escola como Nóvoa (2002, p.34), para quem “a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida (...)”.

2.2.3. Grupo de Educação Física

Do Grupo de EF, contava com um grupo de partilha, acreditando na ideia de Nóvoa (2009, p.214), segundo o qual os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola: a constituição de “comunidades de prática”.

Conhecendo parte dos professores que constituem este grupo, esperávamos também continuar a aprender com eles, neste novo contexto em que fomos seus pares. A promoção deste diálogo foi certamente útil no sentido de entendermos a dinâmica que animava a escola no que diz respeito às aulas de EF: quais os hábitos da escola? Que matérias podem ser abordadas em

que espaços? Como estruturar as aulas em função do espaço que nos é atribuído? Como é que o material disponível influencia quer a estrutura da aula quer a seleção das situações de aprendizagem?

No sentido de partilha e entreajuda, os professores do grupo mostraram-se sempre muito disponíveis, tendo uma relação muito particular com o professor responsável pelo clube de Badminton com quem debatia algumas dúvidas sobre o ensino de diferentes modalidades e sobre a carreira docente.

Este relatório retrata um EP que decorreu num tempo definido. Por isso, procedemos também a uma caracterização da profissão docente que vive tempos de crise. Segundo Sá-Chaves (2002) a fase que vivem os professores não tem uma denominação, revelando a complexidade dos seus problemas, identificando como indicadores da crise da profissão docente a reduzida eficácia (face à atual explosão e natureza dos conhecimentos; expansão e massificação do ensino), a desvalorização social (desgaste da imagem do professor e do seu tradicional papel de autoridade nas questões de ensino), a diminuição de autoestima e do bem-estar docente.

Não só pelas greves realizadas, o mal-estar docente foi muitas vezes visível ao longo do ano letivo, sendo um problema quando interfere nas práticas dos professores. Julgando que o ponto de viragem destes tempos negativos terá de ser uma revolução, acreditámos que os professores terão um papel fundamental como líderes da juventude.

Correndo o risco de sermos injustos, concecionámos o professor como o herói dos nossos tempos, este tem de servir de exemplo.

Ao contrário de transmitir uma mensagem de desespero, revolta contra o governo, de saque constante,... o professor tem de se situar, e fazer viver os valores espirituais de solidariedade, partilha, e entreajuda. Em vez de reclamar mais ou menos dinheiro, o professor tem de fazer os alunos valorizarem as pequenas coisas da vida. Em vez de fomentar o ódio pelo poder político, o professor tem de fazer ver aos alunos que o amor pelo próximo é a base da construção de uma sociedade mais solidária e justa.

Como alunos, nunca tivemos uma imagem muito positiva dos professores de EF, sendo que sempre acreditámos que poderíamos

acrescentar muito no ensino desta área disciplinar aos nossos alunos. Lembrámo-nos dos sentimentos antagónicos que tínhamos nas aulas, quase como uma relação amor ódio, em que adorávamos a área disciplinar (o seu objeto: jogar, competir, correr, lançar, saltar, ganhar, ...) mas não gostávamos nada da forma como as aulas decorriam pois não éramos corrigidos, os professores não explicavam o modo de realização das habilidades nem as histórias apaixonantes como aparecem as várias modalidades desportivas,... Enquanto alunos, o desporto estava mais presente no recreio escolar que propriamente nas aulas de EF.

Tani (2011) refere que em termos profissionais, o professor de EF é muitas vezes desvalorizado, sendo entendido como um simples executante, resultando esta imagem da formação proporcionada que prepara profissionais de perfis indefinidos e sem orientação face à sua prática profissional.

A respeito da importância do grupo na formação de professores, Nóvoa (1992b) refere a importância da formação que valoriza a dimensão coletiva na emancipação profissional e estabilização de um ofício que adquiriu autonomia na construção dos seus conhecimentos e valores.

Confrontando a realidade, verificámos que, como nos restantes ramos profissionais, em todos os sítios, encontrámos bons e maus profissionais. Considerámos importante incluir esta reflexão no relatório, pois como Pacheco & Flores (1999) explicam, a experiência como aluno (professores que viu em ação) faz emergir na formação enquanto professor um modelo de comportamento profissional que aceita ou nega.

Positivamente, destacamos aqueles professores que participavam mais ativamente nas reuniões de grupo, se debruçaram sobre os problemas comuns ao grupo (*roulement*,...), tinham uma prática organizada (ex: na avaliação realizar registos,...), e que influenciavam mais os seus alunos, desenvolvendo uma relação consoante as características do grupo com que se deparavam.

Negativamente, evidenciamos o professor que sistematicamente desenvolve uma “prática livre” nas aulas; aquele que após iniciar uma dada atividade, abandona o grupo e vai conversar ou sentar-se no banco sueco, indiferente; o professor que não coopera no grupo, não marcando presença

nas reuniões e nas atividades de grupo; aquele que faz da preparação física o porta-estandarte da EF.

A convivência com exemplos que considerámos positivos e negativos foi importante para aprender, respetivamente, por modelação e por oposição.

Nóvoa (2002) defende a importância da promoção de aprendizagem entre os pares, do debate e da discussão, não se reduzindo esta estratégia a uma simples cooperação, mas à possibilidade de fomentar uma cultura profissional e do professor integrar os seus princípios no grupo.

2.2.4. Comunidade Educativa

As nossas expectativas em relação à comunidade educativa eram as melhores visto que já tínhamos sido alunos na escola durante três anos, o que nos deu um conhecimento anterior deste contexto. Assim, contávamos com um clima tolerante, de apoio quer aos EE quer ao restante pessoal docente e não docente.

Para Pacheco & Flores (1999), além de ensinar, o professor faz parte da escola que dispõe das suas regras, valores e expectativas, relacionando-se com alunos, professores (troca de opiniões,...), agentes educativos e encarregados de educação, e respondendo perante a administração. Os mesmos autores sintetizando, referem que o professor integra uma cultura de ensino, atribuindo-lhe um dado valor e significado desde o momento em que aprende e revela as suas concepções, crenças e atitudes.

Ao longo dos dias apercebemo-nos que a escola é uma construção cultural, tendo o professor de atender a todas as suas facetas para cumprir a sua ação de educar. Apesar de ter uma identidade muito própria, os princípios e valores basilares da educação estiveram sempre presentes, correspondendo às grandes linhas de orientação: respeito, trabalho, solidariedade, entreajuda.

Esperávamos um clima positivo aberto ao diálogo e discussão de ideias, uma cooperação que permitisse o desenvolvimento dinâmico das atividades letivas e não letivas. Sempre acreditámos numa relação de respeito com toda a comunidade da escola e a promoção de um ambiente de aprendizagem por parte de todos os seus elementos, desde o aluno até ao diretor da escola.

Segundo Nóvoa (1992a), o funcionamento da escola resulta de um acordo entre a organização formal e as relações que se estabelecem no seu interior, particularmente entre grupos com diferentes objetivos. Se a escola fosse apenas o professor e os alunos, certamente não seria dotada de uma portaria, uma cantina, uma secretaria, uma biblioteca,...

Nóvoa (1992a, p.42) aconselha a “(...) olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social”. Após o ano de estágio, compreendemos que o sucesso do professor não está apenas nas suas mãos mas também daqueles que compõem a comunidade escolar. Neste aspeto, ficámos muito agradados com o apoio recebido.

Referindo alguns exemplos, na preparação das aulas, a disponibilização prévia do material por parte dos funcionários foi fundamental, assim como a verificação da ocupação dos espaços.

Na realização da atividade de núcleo, num sábado, os funcionários disponibilizaram-se a colaborar, tendo sido uma preciosa ajuda para o sucesso da mesma.

Da comunidade escolar recebemos sempre apoio e carinho, dando os anteriores casos, felizmente, a título de exemplo, já que as situações e as histórias vividas não caberiam em tal texto.

Para Nóvoa (1992a, p.16), “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*”. Posto isto, se queremos uma sociedade progressivamente mais solidária, mais justa, mais cooperante, temos de pugnar por estes valores desde sempre, sendo a escola um importante veículo desta mensagem.

A administração da escola deve também participar na formação dos EE, referindo Pedro (2006) que esta deve criar contextos de cooperação entre professores iniciantes e mentores (PC e OE). Neste contexto, o núcleo acabou

por ter uma regulação autónoma e independente em que a direção da escola não interveio.

É intenção da escola, expressa no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012), promover a cooperação e trabalho coletivo para entendimento das situações e processos de produção de saber e para existir uma boa comunicação, possibilitando a formação pessoal e profissional, numa contínua redefinição de identidade.

2.2.5. Núcleo de Estágio

No núcleo de estágio, esperávamos um espaço de partilha com os nossos colegas das alegrias/tristezas, encantos/desencantos da profissão docente, as primeiras experiências como professores, o terminar de uma vida académica a nível institucional. Nóvoa (1992b) refere que aprender em grupo ajuda a consolidar os mecanismos de cooperação profissional, sendo a criação de contextos coletivos de trabalho uma boa ferramenta de formação.

No núcleo houve um clima muito positivo ao longo do ano letivo, tendo existido um esforço de todas as partes, o que representa os valores de solidariedade e trabalho que desejámos transportar para a nossa ação docente. Destaque para a realização da atividade do núcleo – “Uma manhã qualquer” – em que nos complementámos de tal forma harmoniosa que a dinâmica conseguida durante as suas diferentes partes foi muito positiva.

Começámos todos no mesmo ponto de partida, mas com as nossas diferentes experiências e conceções do que é ensinar e educar, do que é EF, esperávamos um desafio ao nosso pensamento, às nossas crenças, contando que abalassem aquilo que fui assumindo como verdade absoluta, processo que, pela variabilidade que constituiu o núcleo, enriqueceu o nosso olhar sobre a realidade: Como lidar com as diferentes turmas? Como ensinar este conteúdo? Como enfrentar esta diferença de níveis? Certamente a singularidade marcou o nosso percurso, tendo-nos ajudado mutuamente, ampliando o nosso conhecimento.

A respeito da pesquisa sobre o trabalho pedagógico, Nóvoa (2002) refere que este não é um processo individual mas sim um trabalho

desenvolvido no interior de grandes coletivos e grupos de trabalho, sendo importante o professor desenvolver as competências de escutar, observar e analisar.

Nóvoa (1992b) destaca que a partilha de vivências e conhecimentos constituem contextos de formação recíproca, em que o papel desempenha a função de formador e formando, sendo o diálogo essencial para a produção de conhecimentos resultantes da prática pedagógica. Pacheco & Flores (1999) referem a existência atual de uma racionalidade crítica que se propõe a uma conscientização da prática a partir da qual o professor, integrado num grupo de PR, atua.

Em grande parte, obtivemos deste núcleo uma grande partilha e entreajuda, principalmente na preparação das aulas e na discussão das mesmas. Lecionando nos tempos letivos anteriores a dois dos nossos colegas, pudemos sempre observar as suas aulas, procurando aprender com as suas práticas e discutindo com eles algumas decisões no que ao ensino diz respeito.

Também o conhecimento foi incrementado por esta organização do trabalho. Pacheco & Flores (1999) reconhecem a intersubjetividade como uma das características do conhecimento prático, referindo que no interior da subjetividade deste, há uma dimensão objetiva ao nível do discurso compartilhado por diferentes professores, sendo que a prática de um professor é organizada com objetivos traçados em diferentes níveis de decisão. Somos melhores professores porque partilhámos as nossas experiências e argumentámos as nossas decisões.

Pedro (2006) refere que o ato reflexivo é melhorado quando realizado num grupo de suporte, podendo a reflexão cooperativa beneficiar o desenvolvimento profissional ao melhorar a autoconsciência dos sujeitos. Preconizando um modelo reflexivo na formação de professores, revemo-nos neste cenário em que a integração num núcleo favoreceu a análise crítica e avaliativa da ação.

Matos (2012b) inclui no regulamento do EP, como atribuições dos PC, o apoio e orientação dos EE, a supervisão e avaliação das atividades desenvolvidas por estes, e a dinamização, coordenação e programação das

atividades do núcleo. Assim, contávamos que o PC fosse um elemento ativo na nossa formação, tendo uma posição crítica às nossas prestações. O seu feedback seria importante para ajustarmos as práticas e corrigir os aspetos negativos de modo a maximizar os efeitos do processo ensino aprendizagem. A regulação da vida do núcleo é outro aspeto que esperávamos que o PC fizesse com eficácia, estabelecendo as ligações entre todos os seus elementos.

Pacheco & Flores (1999) apontam a importância da relação entre o EE e seus formadores para que este aprenda a ensinar. O papel do PC foi importante no crescimento profissional, principalmente pelo acompanhamento, reflexão e discussão das aulas. As suas impressões após as aulas foram importantes para promover sempre alguns reajustes no planeamento e instrução dos momentos seguintes.

Pacheco & Flores (1999, p.54) referem que os orientadores (PC e OE) do EE são marcantes na sua socialização (normas, tarefas da profissão,...), entendendo que no contexto do EP esta influência remete-se aos conteúdos e instrumentos úteis que permitem o seu sucesso académico e profissional. Desde a primeira visita guiada à escola, às apresentações do pessoal docente e não docente, o PC integrou-nos na comunidade escolar.

Alarcão (1996a) destaca a importância na formação de um profissional competente de existir contextos em que pratique na presença de um profissional (formador) que o ajude a iniciar e entender a realidade que inicialmente interpreta como desordem. Identificámo-nos nesta situação, na medida em que, inicialmente o PC tinha um papel muito ativo na discussão das aulas, pois não dispúnhamos de instrumentos para realizar tal análise; sendo que, progressivamente, deu-nos autonomia para realizarmos a análise crítica da nossa própria ação.

Para Alarcão (1996a), pese dever promover a autonomia dos EE, o PC também pode utilizar um ensino mais diretivo em que, se necessário, comunique informação, explique teorias, dê exemplos,... Novamente, constatámos isto na nossa prática em que o PC nos ajudou a sistematizar, caracterizar e encontrar estratégias para as diferentes dimensões da prática

pedagógica, consoante as fases do estágio (ganhar o controlo da aula, rentabilizar o tempo e o espaço, otimizar a instrução).

Alarcão & Tavares (2003) defendem que a prática reflexiva necessita de acompanhamento de supervisores que a partir da sua experiência orientem, estimulem, exijam, suportem e avaliem, devendo encorajar a reflexão-na-ação, sobre a ação, e sobre a reflexão-na-ação. Também Pérez Gómez (1992) refere a importância dos formadores dada a impossibilidade do pensamento prático ser ensinado. Encontrámos isto na figura do PC durante a prática pedagógica nas interrogações que colocava constantemente às nossas tomadas de decisão – “porque fizeste assim?”.

Da OE, a que Matos (2012b), no documento referido anteriormente, atribui as tarefas de supervisão e avaliação da prática educativa dos EE, contávamos com um feedback das atividades realizadas no sentido de melhorarmos cada vez mais a nossa prestação em todas as áreas de desempenho. Tínhamos também a crença que seria um elemento indispensável para a nossa ligação à FADEUP e cumprimento das tarefas que lhe estão associadas.

Pacheco & Flores (1999) referem que no período de estágio o EE aprende a ensinar num caminho de sobrevivência profissional em que, na presença de alunos e orientadores, evolui em direção a conceções mais práticas e eficazes de ensino, sendo que entre as condições de professor e aluno que desempenha simultaneamente (situação insegura e difícil), depende dos alunos que lhe asseguram o sucesso, e dos orientadores, que acompanham e aconselham-no na entrada para a realidade da profissão. O acompanhamento da OE deu-se principalmente na produção de investigação científica, que compõe uma das dimensões da profissionalidade docente.

Amaral et al. (1996) explicam que uma orientação em que a investigação-ação é utilizada possibilita que o EE reconstrua conhecimentos anteriores, permitindo-lhe um questionamento e reflexão sistemáticos sobre a prática de forma articulada. Com a orientação recebida ao longo do EP, conseguimos identificar problemas na prática, propor formas de estudo, e investigar as suas causas, o que possibilitou uma renovação de conhecimento.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Enquadramento legal do EP

Iniciamos este ponto com uma caracterização do EP para situarmos e enquadrarmos as reflexões elaboradas ao longo do documento.

O EP é uma unidade curricular inserida no terceiro e quarto semestres (anual) do Plano de Estudos do Programa de Ensino de Educação do 2º Ciclo de Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário.

No artigo 5º do Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário (FADEUP, 2011, p.7), é apresentada a estrutura e duração do curso, sendo que “o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem uma duração de 4 semestres, quando em regime de tempo integral, correspondendo a um total de 120 unidades de crédito ECTS” e integrando um “Estágio de natureza profissional objeto de relatório final, a que correspondem 48 créditos ECTS do ciclo de estudos”. Segundo Batista & Queirós (2013, p.37), em termos institucionais, “o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário, mais especificamente no segundo ano, incorporando duas componentes: a) a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do EE no contexto da prática de ensino supervisionada”.

Batista & Queirós (2003) revelam que o Processo de Bolonha alterou a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, passando-se de uma valorização do conhecimento para uma valorização da competência técnica, existindo o risco do desenvolvimento de competências pessoais ficar comprometido ao ser exacerbada a dimensão técnica.

Nesta discussão, Graça (2013) acrescenta que uma grande limitação desta reformulação foi a concentração da formação didática em apenas um ano

que antes era dividida por dois, criticando a desvinculação total do 1º ciclo de responsabilidades com a formação de professores.

Neste sentido, tentámos ao longo do ano combater o pouco conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo (que frequentemente nos é apontado) pelo estudo e consulta da literatura existente na área. A preocupação em estimular uma prática reflexiva permitiu também desenvolver as nossas competências pessoais.

Matos (2012b, p.2), no regulamento desta unidade curricular, afirma que o EP “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

Marcelo (1998) refere-se ao estágio de ensino como elemento fundamental do processo de aprender a ensinar. Na sua operacionalização, encontrámos ao longo do EP várias oportunidades do EE aprender a ensinar, quer pela atribuição de uma turma, quer por toda a prática pedagógica potenciada neste contexto.

Matos (2012b) destaca que a prática pedagógica consiste na lecionação de aulas com o respetivo planeamento, realização e avaliação, sendo atribuições do EE a elaboração e realização do seu projeto de formação individual; o planeamento, realização e avaliação do ensino à turma que lhe é atribuída; participação nas reuniões dos diversos grupos da escola com implicações no ato de programar, realizar e avaliar as práticas educativas; a participação em sessões com conteúdo científico, cultural e pedagógico, a decorrerem na escola ou na FADEUP; a construção e tratamento do portefólio do EP; a observação de aulas lecionadas pelo restante núcleo de estágio; a colaboração nas funções da direção de turma, grupo disciplinar e departamento, conhecendo as tarefas do professor de EF; e, a elaboração e defesa pública do Relatório de Estágio.

É visível, pelo supracitado, uma preocupação do enquadramento legal do EP em proporcionar ao EE momentos de interação com as ferramentas do

ensino e da educação, assim como de contactar com os diversos atores educativos. Marcelo (1998) refere-se aos estágios de ensino como uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar.

3.2. Enquadramento institucional do EP

3.2.1. Escola como instituição

“ (Escola) Significa, como definiu Coménio, “*oficina de humanidade*”. O material que nela se trabalha é o próprio Homem. O obreiro é o Homem. A obra é o Homem. A minha vida tem decorrido a trabalhar nessa oficina”. Patrício (s.d.) em Entrevista nos “Riscos Pedidos”, rúbrica da Porto Editora, disponível em http://web.portoeditora.pt/bdigital/pdf/risco/RISCO_6_08.pdf

Entendemos a Escola como uma das instituições que cumpre o ato de educar – segundo Patrício (1990), sempre se impôs a ideia que o lugar matricial da educação formal é a escola. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada a 1986, procedeu à institucionalização de um modelo de Escola Pluridimensional – a Escola Cultural – que se opunha à anterior lógica burocrática.

O quadro de funções da escola, para Patrício (1990), é constituído pelas funções pessoal, social, cívica, profissional, cultural e de suplência da família.

Onde antes se pensava o aluno médio, o anónimo na imensa e indiferenciada escola-fábrica, nas palavras de Patrício (1990); agora crê-se na qualidade humana, encarando a pessoa na dimensão individual e social.

No entanto, quando operacionalizada a teoria de escola, continuamos a registar que a escola contínua a ser unidimensional, cumprindo somente a dimensão curricular, contendo um elenco disciplinar e programa rígidos e um sistema de avaliação orientado para os conteúdos. Patrício (1990) crê que esta escola é insuficiente, qualitativamente, para as exigências da educação contemporânea, sendo fruto da sociedade industrial em que se tornou um instrumento desta e de transmissão da sua ideologia.

Enquanto frequentámos o EP e futuramente desempenharmos a profissão de professor na escola, lutaremos cada vez mais pela concretização (prática) dos princípios subjacentes à Escola Cultural, à Escola Pluridimensional (dimensão curricular, extracurricular, e de interação entre as duas), à Escola do Pensamento (é o pensamento que dá sentido à ciência e tecnologia), à Escola Integral. Uma Escola com uma conceção holística do Homem, e não fragmentária como sucedia e ainda sucede atualmente.

A Escola Cultural tem de ser inflexível no culto da qualidade.

3.2.2. Escola Secundária/2,3 de Águas Santas

A ESAS é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, agrupamento vertical constituído desde 2008. Neste agrupamento, incluem-se ainda o Jardim de Infância de Moutidos, Escola EB1/JI de Cristal, Escola EB1 da Granja, Escola EB1 de Moutidos, Escola EB1 da Pícuia, Centro Escolar da Gandra, e Centro Escolar do Corim.

A escola foi incluída no programa de modernização e requalificação do Parque Escolar. Para a prática desportiva, salienta-se a construção de duas salas de ginástica (incluindo balneários, vestiários e espaços de apoio) e a reabilitação das zonas de lazer exteriores (incluindo o espaço exterior).

A ESAS alberga o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e o Ensino Secundário, contendo ainda na sua oferta educativa cursos profissionais. No 2º Ciclo tem 594 alunos; no 3º ciclo, incluindo o CEF, 743 alunos; no Ensino Secundário, incluindo os cursos profissionais, tem 841 alunos. Possui 86 turmas num total de 2178 alunos.

No Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012, p.2), após ser identificada a complexidade e imprevisibilidade dos fenómenos sociais e humanos e da importância de se desenvolver uma visão holística e dinâmica, existe a intenção de fomentar uma Escola “em permanente reflexão, individual e coletiva, técnica, (meta) prática e (meta) crítica, conjugada com flexibilidade cognitiva, inteligência emocional e humildade, rumando à melhoria e à mudança”. É feita também referência à cidadania, pessoalidade, disciplina, participação, autoimplicação,

responsabilidade, inclusão e aprendizagem, como metas a perseguir no processo educativo.

O pessoal docente totaliza 254 professores; e o não docente, 14 técnicos, 43 assistentes operacionais e 8 técnicos superiores, perfazendo 65 elementos.

A população escolar é caracterizada pela diversidade social, destacando o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012) a existência de agregados familiares de nível baixo de instrução, contextos sociais e financeiros frágeis fruto de desemprego e más remunerações, fatores que podem afetar o rendimento escolar e comportamento dos alunos. É também feita referência no mesmo documento à existência de alunos de etnia cigana e estrangeiros, provenientes de países com culturas distintas (alunos de nacionalidade chinesa,...).

Dá-se importância aos atores educativos, já que considera-se necessário desenvolver um conhecimento da diversidade da população escolar (situações culturais, financeiras e familiares), preconizando-se um modelo de educação para todos em que o aluno é o elemento central do processo, tomando-se em conta as suas diferenças para desenvolver práticas equitativas (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012).

Segundo o mesmo documento é valorizado o clima da escola que tem sido muito positivo e apreciado por toda a comunidade. É realizado um esforço por esta instituição para garantir condições aos seus profissionais para desenvolverem o seu trabalho livre, harmoniosa e criativamente. A cultura da escola integra ainda como uma missão da Escola de hoje a educação fora dos registos formais. Por princípio, esta organização operacionaliza a sua conceção de escola como um espaço cultural, de criação, proposta de atividades e de planos, e de festividade procurando conquistar os alunos e combater o abandono escolar.

A partir de diagnóstico estratégico, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012) identifica como pontos fortes a sua liderança organizacional, o trabalho e esforço dos seus profissionais, o clima positivo, a relação com a comunidade envolvente, a oferta educativa

diversificada, a valorização da educação por estratégias não formais, a procura de uma melhoria contínua a partir da autoavaliação, a luta por princípios de equidade e justiça. Como áreas de intervenção prioritária, são identificadas no mesmo documento o progresso na qualidade e resultados do ensino, uma melhor relação entre os níveis de ensino, e melhoramentos no controlo da disciplina e na qualidade das ajudas educativas.

Como estratégias de melhoria são apontadas a inovação, a utilização da tecnologia disponível, o trabalho interdisciplinar, a adequação das práticas educativas aos alunos, a correta articulação entre ciclos de ensino, a promoção de uma melhor orientação vocacional dos alunos, combater o abandono escolar (envolver professores e encarregados de educação), realização de testes intermédios. Face aos problemas de indisciplina que se têm registado, a envolvência dos encarregados de educação, Associações de Pais, de estudantes, e o trabalho do gabinete de apoio e mediação disciplinar, serão as estratégias a seguir.

É missão da escola promover o pluralismo ideológico e rejeitar o doutrinamento. Pretende desenvolver os alunos na dimensão académica e profissional, procurando paralelamente a sua participação ativa, responsável e autónoma como cidadãos dotados de espírito crítico, que respeitem os princípios democráticos e da diferença.

O objetivo nuclear da ação educativa passa por melhorar continuamente o nível do processo ensino aprendizagem a partir da melhoria da qualidade da educação, devendo ser exigente e responsável (Projeto Educativo de Escolas de Águas Santas, 2012). A avaliação deste projeto passa pela aferição do sucesso escolar e do alcance das metas/objetivos propostos.

A escola pretende uma visão da gestão integrada, estratégica, com base numa liderança coerente, articulada com os restantes órgãos e estruturas educativas e organizações da comunidade (Projeto Educativo de Escolas de Águas Santas, 2012).

A organização da escola determina no topo da hierarquia o Conselho Geral, a que preside o diretor sem direito a voto. No nível inferior encontramos os Conselhos Administrativo e Pedagógico, ambos presididos também pelo

diretor da escola. Este estabelece a relação com o meio interno e externo na escola, comunicando com parceiros como autarquias, centro de formação, parceiros sociais, associações de pais e associações de estudantes.

O diretor nomeia o seu subdiretor, adjuntos e assessorias. Nestas encontramos os coordenadores de estabelecimento, incluindo a coordenação dos centros de novas oportunidades. O diretor, ainda nomeia a equipa que realiza a avaliação interna da escola.

No Conselho Pedagógico encontramos os diversos departamentos, cujo coordenador é nomeado pelo diretor. Neste agrupamento, existem os seguintes departamentos: Pré-Escolar; 1ºCiclo; Línguas; Expressões; Ciências Sociais e Humanas; Ciências Matemáticas e Experimentais. Em cada departamento, existem os grupos disciplinares, onde se inclui o de EF (Grupo 260 e 620). Ao longo do relatório, é feita sempre referência ao Grupo 620 de EF, já que é o que integra o Ensino Secundário, nível de ensino lecionado durante a prática pedagógica.

O Conselho Pedagógico é ainda responsável pela coordenação pedagógica, da biblioteca, do centro de novas oportunidades e do núcleo dos apoios.

Para cumprir a sua ação educativa, a escola conta com importantes estruturas de apoio, destacando-se os seguintes serviços de apoio educativos: Educação Especial; Núcleo dos Apoios Educativos (apoio educativo no 1ºciclo, apoio pedagógico acrescido no Ensino Básico/ 2º e 3º ciclo, aulas de reforço no Ensino Secundário, apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa, programas de tutoria, assessorias pedagógicas, biblioteca escolar, gabinete de acompanhamento e mediação disciplinar); Serviço de Psicologia e Orientação; Gabinete de Promoção da Saúde; e Serviços de Ação Social Escolar (ASE).

No Projeto Educativo de Escolas de Águas Santas (2012) é valorizada a interação escola/meio na tentativa de beneficiar todos os intervenientes num exercício recíproco de cidadania. O caráter complexo e multidimensional da ação educativa assim o exige.

São exemplos de associações culturais, recreativas e desportivas com que a escola se relaciona: Associação Atlética de Águas Santas, Associação

dos Bairristas do Formigueiro; Associação Fontineiros da Maia; Associação dos Moradores da Granja; Associação Recreativa dos Restauradores do Brás-Oleiro.

Existe ainda o estabelecimento de parcerias e protocolos com instituições de formação (estágios profissionais, promoção da saúde, formação profissional especializada, apoio técnico específico a alunos com necessidades educativas especiais, programas de formação); e com os órgãos de poder local (Junta de Freguesia de Águas Santas e Câmara Municipal da Maia). No contexto da EF, esta última relação é muito importante já que possibilita a partilha do Pavilhão Municipal de Águas Santas II em que decorrem as aulas.

É uma escola importante para a região, existindo uma grande procura por parte dos alunos para todos os níveis de ensino. É uma escola, por princípio presente nas suas diretrizes gerais, aberta à comunidade envolvente, procurando diálogo e colaboração que permitam um enriquecimento mútuo.

Ao nível de instalações desportivas, a escola tem um pavilhão desportivo, divisível em três espaços, dois deles com uma baliza cada e duas tabelas cada, sendo que o espaço central não tem nenhum destes acessórios; dois ginásios de dimensão reduzida; e um espaço exterior com duas balizas e 6 tabelas de Basquetebol.

O material é reduzido, limitando a planificação da aula. Além de reduzido, existem até 6 turmas em aula simultaneamente, e existe material que só se utiliza no espaço interior (diferenciando-se pavilhão e ginásio) e outro que só se utiliza no espaço exterior, sendo a falta de material uma grande limitação identificada nesta escola.

No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2013) podemos verificar entre os seus princípios gerais que todos os seus membros têm responsabilidade de promover e defender a Escola enquanto expressão do direito de todos os jovens à educação segundo valores do humanismo, ambiente e amizade entre os povos do mundo. No mesmo documento é feita referência ao direito de todos os jovens à educação e à cultura, direito à expressão, e à liberdade de associação e reunião.

É uma escola que se preocupa em assegurar a assiduidade, cumprimento da escolaridade obrigatória, sucesso educativo, e integração a todos os seus alunos.

A escola pretende promover a transmissão de conhecimentos de forma crítica, permitindo a participação democrática e coletiva na resolução de problemas do meio envolvente.

Esta escola procura a formação de competência com base no relacionamento positivo entre toda a comunidade educativa. Este clima só é possível pela sã convivência entre todos os seus elementos.

No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2013), é feita referência aos direitos e deveres dos professores, constituindo importantes referências para a atuação docente e enquadramento desta prática que se pretende específica, particular, e contextualizada para potenciar os seus resultados. O professor é o principal catalisador do desenvolvimento harmonioso da educação, devendo manter a ordem e a disciplina no ambiente escolar. Na articulação entre professores e com os encarregados de educação, é dada importância ao papel do diretor de turma na prevenção e resolução de problemas comportamentais ou de aprendizagem.

O professor tem o direito (artigo 153.º) a uma atualização de conhecimento (científica, pedagógica e tecnológica); a receber apoio na sua ação e conhecer as deliberações, informações e documentação dos órgãos da escola; dispor de equipamentos e materiais para a sua ação docente; a eleger os seus representantes do Conselho Geral; a exercer atividades sindicais; e a conhecer eventuais alterações no seu horário.

O professor tem o dever (artigo 154.º) de ser assíduo e pontual; fazer cumprir o regulamento interno da escola; promover um ambiente sã de partilha, trabalho, e colaboração na comunidade educativa; estimular no aluno o interesse pelo estudo, a criatividade e respeito pela diferença; cooperar com o diretor de turma; contribuir para a valorização sociocultural e profissional da escola; interessar-se pela formação pedagógica/didática e científica; requerer a cooperação dos serviços técnico-pedagógicos; solicitar material audiovisual por escrito; autorizar que o aluno assista à aula (mesmo chegando atrasado);

respeitar os intervalos entre aulas; entregar com antecedência de 48 horas os trabalhos para serem fotocopiados; solicitar autorização do diretor e encarregados de educação, as aulas a serem lecionadas fora da escola; consultar os locais próprios de afixação para tomar conhecimento das diversas informações; tomar conhecimento da informação dos documentos que lhe estejam direta ou indiretamente associados; comunicar por escrito ao diretor de turma o contexto que conduziu à marcação de uma falta disciplinar; guardar sigilo profissional; e, estar sempre acompanhado do cartão da escola.

Desta enumeração de deveres do professor, compreendemos o seu papel na escola atual, correspondendo ao discurso de Alarcão (2002) quando referia que a maior autonomia dada às escolas envolve os professores em novos papéis e funções para os quais necessitam de formação especializada. Neste sentido destacamos a importância dada ao domínio das novas tecnologias e de estratégias de comunicação e de promoção de um clima positivo e de partilha na escola.

Considerámos também importante consultar e compreender as normas que regulam a prática da EF já que determinam princípios diretamente relacionados com a prática pedagógica. No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2013) é consagrado o direito à dispensa da atividade física mediante comprovação por atestado médico, devendo o aluno estar presente no espaço onde decorre a aula (caso se encontre impossibilitado de estar presente, deve ser encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado). Para efeitos de avaliação, o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2013, p.75) determina que “exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação da disciplina de EF é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final”.

3.2.3. Departamento de Expressões e Grupo de Educação Física

O Departamento de Expressões tem um total de 49 docentes, com a seguinte distribuição segundo grau académico: mestrado (13), licenciatura (34),

bacharelato (2). Quanto à situação profissional, existem 24 professores, 13 professores destacados, e 12 professores contratados.

São funções do grupo disciplinar/departamento, presentes no Projeto Educativo de Escolas de Águas Santas (2012): analisar os resultados da avaliação do ensino; comparar com as metas/objetivos propostos; justificar as diferenças obtidas; e, propor estratégias de melhoria.

O Departamento de Expressões é o que estabelece a maior relação entre o pessoal docente e os órgãos diretivos e administrativos da escola, sendo que foi no Grupo de EF (Grupo 620) que se tomaram as decisões mais importantes para a prática docente, sendo importante discorrer acerca da planificação, estabelecimento dos critérios de avaliação e do *roulement* dos espaços, para proceder a uma correta interpretação e reflexão da ação.

A planificação de EF (conforme quadro 1), estabelece os grandes conteúdos a serem abordados, notando-se já uma divisão por ano de escolaridade. Sendo a condição física e a técnica de corrida (Atletismo) uma preocupação transversal, regista-se para o 11ºano de escolaridade os seguintes conteúdos (conforme quadro 2): Futebol, Atletismo (resistência e salto em altura), Ginástica Artística e Acrobática, Andebol, Voleibol, Basquetebol, e Badminton.

Quadro 1 – Planificação de EF 2012/2013.

	10º ANO	11º ANO	12º ANO
Em todos os anos letivos	Testes de Condição Física – Facultativo Com base na Bateria de testes Fitnessgram Atletismo Técnica de corrida Resistência orgânica (a desenvolver ao longo do ano letivo)		
1º Período	Voleibol Basquetebol Badminton	Futebol Atletismo Ginástica Acrobática	Andebol Ginástica Atletismo
2º Período	Futebol Atletismo Ginástica Acrobática	Andebol Ginástica Atletismo	Voleibol Basquetebol Badminton
3º Período	Atletismo Andebol Ginástica	Voleibol Badminton Basquetebol	Ginástica Acrobática Futebol Atletismo

Na planificação específica para o 11ºano de escolaridade (conforme quadro 2), também é visível a preocupação em uniformizar as

competências/objetivos a atingir pelos alunos; e as experiências de aprendizagem a serem utilizadas.

Quadro 2 – Planificação de EF (11ºano).

Competências/ Objetivos	Temas/ Conteúdos	Experiências de Aprendizagem
O aluno domina as ações técnico/táticas de base defensiva zonal e individual e as respetivas ações de ataque aos referidos sistemas defensivos.	Futebol	Trabalho técnico tático individual e de grupo; trabalho em vagas; jogos reduzidos e jogo formal.
O aluno domina as ações técnicas de salto em altura.	Atletismo	Trabalho técnico individual
O aluno domina os elementos gímnicos acrobáticos em pares e em grupos.	Acrobática	Trabalho individual e em grupo
O aluno domina as ações técnico/táticas de base defensiva zonal 5:1 e 3:2:1 e as respetivas ações de ataque aos referidos sistemas defensivos.	Andebol	Trabalho técnico tático individual e de grupo; trabalho em vagas; jogos reduzidos e jogo formal.
O aluno domina os elementos gímnicos de solo: apoio facial invertido, roda, rondada, bem como os diferentes rolamentos. Saltos de eixo sobre o plinto.	Ginástica	Trabalho individual e com ajudas.
Trabalho de resistência de base.	Atletismo	Corrida contínua e intervalada.
O aluno domina as ações técnico/táticas de base defensiva e ofensiva, tanto quando se encontra mais próximo da rede, como quando está longe desta.	Voleibol	Trabalho técnico tático individual e de grupo; jogos reduzidos e jogo formal.
O aluno domina as ações técnico/táticas de base defensiva zonal e individual e as respetivas ações de ataque aos referidos sistemas defensivos.	Basquetebol	Trabalho técnico tático individual e de grupo; trabalho em vagas; jogos reduzidos e jogo formal.
O aluno domina as ações técnico/táticas de base defensiva e ofensiva.	Badminton	Formas jogadas 1X1 e 2X2; mini torneios intraturma.

Na definição dos critérios de avaliação, o Grupo de EF definiu 50% para o domínio motor, 30% para o domínio socioafetivo (comportamento – 10%; responsabilidade / autonomia / cooperação / tolerância / organização – 10%; assiduidade / pontualidade – 10%), e 20% para o domínio cognitivo. Define-se também que, mediante apresentação de atestado médico, os alunos que não cumprem 50% das aulas de uma dada UT são avaliados pelos seguintes critérios: teste de avaliação (50%), testes práticos (arbitrar jogos, realizar

ajudas,...) e quotidiano de sala de aula (20%), sendo os restantes 30% igualmente distribuídos no domínio socioafetivo.

O *roulement* foi também uma definição com grande importância para o planeamento e realização do processo ensino aprendizagem. Estabeleceu-se a existência de 6 espaços, realizando-se a rotação sequencialmente, de forma semanal, na seguinte ordem: pavilhão desportivo (espaço 1), pavilhão desportivo (espaço 2), pavilhão desportivo (espaço 3), sala de ginástica (espaço 1), sala de ginástica (espaço 2), espaço exterior.

Neste nível de organização também se estabeleceram as regras de utilização do pavilhão desportivo, salas de ginástica, e campo desportivo exterior, que o professor, como principal modelo, deve cumprir e respeitar. A utilização de calçado apropriado, a proibição de comer ou beber nestes espaços, os horários de utilização, a requisição e respeito pelo material com ajuda do professor e funcionário, são aquelas a que o professor deve atender com maior atenção. Consoante a duração da aula, 45 minutos ou 90 minutos, os alunos dispõem, respetivamente, de 5 e 10 minutos para se equiparem (início da aula) e desequiparem (final da aula).

A integração nestes grupos permitiu-nos conhecer melhor a profissão de professor de EF. Batista & Queirós (2013) identificam o EP como uma forma de socialização na profissão, sendo um processo gradual tendo em vista a participação ativa e autónoma do EE, cuja participação em diferentes grupos favorece a troca de conceções e entendimentos.

3.2.4. Núcleo de Estágio

Consoante preconizado no regulamento da unidade curricular de EP (Matos, 2012b), este relatório reflete sobre a prática pedagógica desenvolvida em torno de um núcleo de estágio de uma escola cooperante. Batista & Queirós (2013) revelam que este grupo é formado pelos EE, PC e OE, devendo assumir um funcionamento na forma de comunidades de prática, em que o EE constrói novos conhecimentos e competências.

O núcleo foi constituído por 6 elementos, a saber: OE, PC, e 4 EE, incluindo o autor do presente documento. Na figura 1 podem observar-se os EE e o PC deste núcleo de estágio.



Figura 1 – Professor cooperante e estudantes estagiários do núcleo de estágio em que estivemos inseridos.

Batista & Queirós (2013) indicam a importância do PC no EP, ao ser responsável por acompanhar os EE e estabelecer uma relação entre eles e as organizações (escola e FADEUP). Nesta organização existiu um acompanhamento dos EE por parte do PC, que se concretizou em reuniões de núcleo semanais, que decorriam à 3^afeira, entre as 10h05 e as 11h35, em que se discutiam e refletiam as práticas dos EE durante a semana anterior e se perspectivavam as seguintes. De cada reunião resultou uma ata, elaborada consecutivamente por EE diferentes.

O PC organizou e orientou um conjunto de observações em que foi possibilitado o conhecimento das dinâmicas e particularidades dos diferentes níveis de ensino. Nestas sessões todos os EE marcavam presença, correspondendo a momentos de partilha, discussão, e reflexão.

O PC orientou também a organização e realização da atividade de núcleo – “Uma manhã qualquer”. Esta atividade, realizada no âmbito das atividades desportivas, visou a integração e socialização de toda a comunidade

escolar, correspondendo a uma das tarefas do EE, expresso nas normas orientadoras da unidade curricular do EP (Matos, 2012a).

O acompanhamento da OE reviu-se nas aulas observadas, previstas nas normas orientadoras do EP (Matos, 2012a), tendo-se realizado para cada EE 3 observações, uma em cada período escolar, de que resultavam reflexões coletivas das aulas.

Além disto, a OE interveio na construção do estudo de investigação-ação, tendo-se realizado a apresentação do seu projeto em janeiro de 2013.

Entre os EE existiu um clima positivo de cordialidade, tendo-se verificado uma boa organização que possibilitou a reunião em momentos chave para a resolução de diversos problemas: organização do projeto PRESSE (Educação Sexual), reflexão acerca das observações de aula realizadas; organização da atividade de núcleo, elaboração do *poster* de núcleo; realização dos modelos de estrutura de conhecimento...

Tendo lecionado modalidades e anos de ensino diferentes, a partilha de informação foi uma realidade que possibilitou o desenvolvimento de diversos saberes.

É nossa convicção que a heterogeneidade de crenças, pensamentos e concepções dos EE contribuiu para o seu mútuo enriquecimento, na procura de competências que ajudem na infinita tarefa de “ser professor”.

3.2.5. Turma: 11°F

A turma atribuída foi o 11°F, 11ºano de escolaridade do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades. Na figura 2 pode observar-se a turma do 11°F acompanhada por nós e pelo PC. A turma foi constituída por 26 alunos, 18 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Uma aluna, tendo apresentado atestado médico para o efeito, não realizou ao longo do ano letivo as práticas associadas ao domínio motor.



Figura 2 – A turma 11°F.

Das informações constantes nos processos individuais dos alunos e seus históricos, bem como dos dados retirados do inquérito preenchido por si, o Conselho de Turma concluiu que: todos frequentaram o 11ºano do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades pela primeira vez; existiu uma aluna que frequentou o décimo ano de Línguas e Humanidades e o de Ciências e Tecnologias; os alunos provieram da mesma turma do 10ºano, com exceção de uma aluna; os alunos foram matriculados a todas as disciplinas, exceto uma aluna, que não progrediu a inglês; a idade dos alunos variava entre os 15 e 18 anos, sendo dominante a de 16; sete alunos têm problemas de visão e seis alunos têm problemas relacionados com alergias; doze alunos são subsidiados pelo ASE, sendo oito do escalão A e quatro do escalão B; cinco alunos têm pais separados e a três deles já faleceu o pai.

Quanto aos projetos académicos e profissionais: dezassete alunos afirmaram não gostar de estudar, embora vinte e dois tenham revelado pretender obter um curso superior; três alunos afirmaram querer completar, apenas o 12ºano; as profissões mais invocadas são Psicólogo, Jornalista e Fotógrafo; as disciplinas favoritas da maioria dos alunos são História (14), EF (9) e Filosofia (4); as disciplinas em que declararam ter maiores dificuldades foram o Inglês (10) e a Geografia (8), seguidas de MACS (3), Português (3) e Filosofia (1).

Nos resultados académicos, no ano letivo transato, quinze alunos não tiveram qualquer negativa, cinco alunos tiveram uma negativa, seis alunos tiveram duas negativas, sendo que um destes não progrediu a Inglês; são quatro os alunos que já passaram por retenções em anos letivos anteriores (3 três uma vez, e um duas vezes); duas alunas mudaram de curso.

Especificando a EF, no 10ºano de escolaridade não existiu nenhuma retenção. As classificações variaram entre os 11 e os 18 valores, sendo a média da turma 14,69 valores.

Dos questionários, extrapolou-se ainda que as qualidades mais apreciadas num professor são a simpatia, seguida de sentido de humor, a competência (que ensine bem) e a paciência; as causas de insucesso mais apontadas foram, por ordem decrescente, a falta de atenção/concentração, o desinteresse pela disciplina, a falta de hábitos de estudo, a indisciplina, esquecimento rápido do que foi trabalhado, a falta de compreensão e os conteúdos difíceis e antipatia do professor; o tipo de aulas preferido foi, por ordem decrescente, recurso a materiais audiovisuais, debates e interação entre professor-aluno.

As atividades nos tempos livres mais frisadas pelos alunos foram sair com os amigos, ver televisão, dormir, ler, passear, estar no computador e ouvir música, mas também comer, praticar desporto, jogar futebol, não fazer nada, namorar, mexer no telemóvel... Como atividades extracurriculares, foram sete os alunos que responderam, privilegiando fotografia, seguida do teatro, futebol, DJ.

Em Conselho de Turma, foram definidas no Plano de Trabalho de Turma, como linhas de atuação comum: promover um comportamento conjunto (educação para a cidadania), adequado à sala de aula (faltas de atraso e material; entrada ordeira na sala de aula; proibição do uso de telemóveis e pastilhas elásticas); fomentar uma participação organizada; promover a tomada de iniciativa e a autonomia; estimular a realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa; verificar a realização das tarefas marcadas para casa, de forma a clarificar ao aluno a sua valorização; valorizar propostas e projetos de trabalho alternativos ou complementares, nas diferentes disciplinas; e, sensibilizar o acompanhamento e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, através da diretora de turma.

Nos questionários iniciais, aplicados no âmbito de EF, percebemos que 12 alunos atualmente praticam desporto, fora do contexto escolar. Mais de 50%

dos alunos não se envolve em prática desportiva, pelo que considerou-se importante intervir a este nível ao longo do ano letivo.

Numa escala de 1 a 10, os alunos demonstraram uma motivação elevada para as aulas de EF, sendo a média 7,7 pontos. Os alunos consideram, na generalidade, que esta área disciplinar é muito importante, sendo que 10 concordam que a classificação desta não seja contabilizada para a média final do Ensino Secundário.

Além do divertimento e conhecimento acerca das modalidades, os alunos referem com mais frequência que as suas motivações para as aulas se prendem com o desenvolvimento corporal, emagrecimento, e melhoramento da saúde. É visível uma clara preocupação com o corpo o que vai de encontro com Queirós (2001, p.31), que afirma que “na sociedade contemporânea o corpo assume-se como um valor fundamental”, “por conseguinte as questões da corporalidade deverão ser uma preocupação fundamental da escola”. A mesma autora refere que a EF é o elo de ligação entre sistema educativo e o corpo, atribuindo-lhe um valor educativo, sendo que a existência desta área disciplinar explicita o propósito do sistema educativo tomar participar na construção, definição e modelação do corpo ou, no mínimo, de não se abster totalmente neste processo.

Concordamos e tentámos ao longo do EP operacionalizar os princípios e entendimentos de Queirós (2001, p.34), que indica que “perder a consciência do valor intrínseco do corpo na aula de EF, é talvez mutilar gravemente os objetivos centrais desta disciplina”, sendo que “a EF na pós-modernidade tem pois um papel a desempenhar, no sentido de proporcionar aos jovens experiências corporais e ganhos ou melhorias nas competências físico-motoras, necessárias e importantes para uma vida preenchida, produtiva e feliz”. Tentámos mostrar o mundo do desporto aos nossos alunos e seduzi-los para integrá-lo nas suas vidas.

Quanto à saúde, entre os problemas respiratórios, 4 alunos têm alergias, 2 têm bronquite asmática, e 1 asma. Não existem problemas cardíacos, de epilepsia, de diabetes, e de audição. Entre problemas motores e musculares, 1 aluna apresenta escoliose, 1 aluna um problema na coluna vertebral (dor

crónica) e num joelho, 1 aluna apresenta uma entorse no joelho que foi tratado cirurgicamente (aluna não realizou o domínio prático das aulas), e 1 aluna apresenta uma lesão no pé direito. Referente a problemas visuais, 8 alunos demonstraram problemas. Uma aluna indicou ainda que fumava (raramente).

4. Realização da prática profissional

O regulamento do curso, no seu artigo 8º (FADEUP, 2011, p.10), determina que o relatório de estágio deve refletir de forma “rigorosa, crítica e fundamentada a experiência formativa”, e evidenciar o desenvolvimento das competências profissionais associadas a um ensino da EF de qualidade nas seguintes áreas de desempenho: “(a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; (b) Participação na Escola; (c) Relações com a Comunidade; (d) Desenvolvimento Profissional”.

Matos (2012a, p.2) define esta competência profissional que assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, de uma forma crítica e reflexiva. A ética profissional é também uma importante faceta da competência profissional, procurando-se que o EE desenvolva “a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola”.

Posto isto, organizámos esta parte do relatório consoante as áreas de desempenho em que o EE é avaliado. A área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem) é alvo de maior especificação, sendo constituída pela conceção, planeamento, realização, e avaliação. A realização é analisada e interpretada segundo as dimensões da prática pedagógica na aula de EF: disciplina, gestão, clima e instrução.

Utilizou-se a metodologia investigação-ação permitindo relacionar teoria e prática. Tentámos justificar a nossa atuação com base na literatura de Educação e EF, sendo também o ponto de partida para a reformulação e reconstrução das práticas. O portefólio reflexivo é revisitado, tornando presente a prática nos referenciais teóricos desta área de conhecimento.

Relativamente ao conceito de professor-investigador, Alarcão (1996b) adverte para a importância do espírito de investigação (descoberta e envolvimento pessoal), que deve estar inerente em toda a estratégia formativa.

Amaral et al. (1996) referem que a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma dinâmica entre teoria e prática em que o professor intervém na própria investigação, analisando o resultado da sua ação e

repensando a sua prática. Assim, estabelece-se uma relação dialética entre teoria e prática (prático torna-se investigador); integra-se vários momentos de formação; procede-se a uma inovação pela reflexão coletiva sobre as práticas.

Os mesmos autores referem que esta estratégia assume um papel importante na formação de professores dado que os professores questionam mais o ensino e o modo como o poderiam realizar de forma distinta. Os professores procuram entender os resultados das suas aulas e as consequências das suas tomadas de decisão.

Leitão & Alarcão (2006) avançam que entender o professor como investigador pressupõe uma rutura epistemológica com modelos de formação em que os professores eram remetidos à repetição e reprodução da investigação produzida. Os mesmos autores referem que a investigação como estratégia formativa tem adquirido um papel essencial na formação do futuro professor.

Batista & Queirós (2013) complementam esta informação, referindo a importância da experimentação, inovação, tentativas de utilizar novas estratégias de ação pedagógica e por uma conseqüente reflexão crítica, passando a formação pela relação entre investigação e prática que permite que os professores construam os seus conhecimentos que utilizarão posteriormente no desempenho da sua profissão. As mesmas autoras indicam que a experiência ganha relevância neste contexto formativo também pela imprevisibilidade e contingência da prática desta profissão, em que o professor tem de tomar decisões de acordo com as características específicas de cada situação. Assim, encarámos este trabalho como um ponto de reflexão de toda a nossa prática em que confrontámos ativamente as nossas decisões com a literatura consultada, tentando estabelecer pontes – como professores investigadores que desejamos ser – entre teoria e prática.

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A área 1 engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, sendo o seu objetivo, presente nas normas do EP (Matos 2012a), criar uma estratégia de intervenção, balizada por objetivos pedagógicos, em

que o conhecimento válido no ensino seja o referencial na busca da eficácia pedagógica de todo o processo.

Constitui uma importante forma de identidade do professor que no desempenho dos seus princípios para as diferentes dimensões da prática, em conjunto com a sua personalidade, tornam-no único e singular. Na operacionalização da sua conceção e ideologia de ensino e educação, a forma como intervém, a forma como se relaciona com os alunos, a forma como comunica e lidera, diferenciam qualquer professor, por maior similaridade que exista na sua forma de ver e entender o processo ensino aprendizagem.

Todo o trabalho e reflexão desenvolvidos, consoante estabelecido por (Matos 2012a), decorrem do enquadramento às condições gerais e locais da educação, às condicionantes encontradas no contexto de realização do EP (escola e meio envolvente), à especificidade de EF no currículo, e às características dos alunos que são os verdadeiros reguladores de todo o processo ensino aprendizagem.

4.1.1. Conceção

Relativamente à conceção, apoiados em Matos (2012a), pretendemos realizar uma análise crítica dos planos curriculares, dos programas de EF, investigando-se e utilizando-se os saberes próprios de EF e transversais em Educação, e os dados da investigação nestes contextos, sempre de forma enquadrada com o meio cultural e social da escola e dos alunos.

Perrenoud (2002) considera impossível dissociar a formação de professores de escolhas ideológicas, sendo importante no presente trabalho, para a sua correta interpretação, definir a conceção que o seu autor tem de EF, ensino, dos currículos e programas de EF, e de ser professor. Concordámos com Perrenoud (2002), quando refere que os fins do sistema educativo e as competências esperadas dos docentes não podem ser dissociados tão facilmente.

4.1.1.1. Educação Física

No projeto de formação individual foi expressa a vontade em entender a denominação desta área disciplinar. O nome é importante pois constitui uma importante forma de identidade.

“Pretendo entender a razão da disciplina se denominar EF, se, sendo o seu objeto o ensino do desporto, existem outras componentes que nesta nomenclatura parecem esquecidas (técnica, tática,...). EF será uma denominação integral das potencialidades do desporto?”

Projeto de Formação Individual

Segundo Siedentop & van der Mars (2012) não existe uma definição de EF aceite na generalidade dos círculos profissionais contemporâneos, sendo normalmente descrita em termos do conteúdo que é ensinado e da respetiva instrução. Os mesmos autores referem que não é claro qual o foco da EF, entendendo-se esta dúvida gerada pela reflexão.

Compreende-se que não podemos entender o desporto sem perceber o homem que o pratica, pois como ser histórico, é produto do seu tempo, construindo e reconstruindo as suas práticas consoante a cultura em que está inserido.

Freire (1975, p.145) para retratar esta característica do ser humano refere que os homens são “seres em “situação””, influenciando e sendo influenciados pelas condições tempo-espaciais em que estão inseridos. A condição humana depende desta situacionalidade, que terá tanto maior impacto quanto maior for a reflexão e posicionamento crítico sobre ela. Para entendermos o desporto e a EF, para melhor atuarmos, não podemos esquecer do Homem que queremos ver formado e educado.

A partir da literatura constatámos que a EF sempre marcou presença na vida do Homem, modificando-se consoante as suas necessidades e preocupações. Siedentop & van der Mars (2012) referem a prática de atividade física pelas culturas primitivas para aumentar a sua capacidade de

sobrevivência (caça e coleta de alimentos). Na Grécia Antiga a prática desportiva para além de constituir uma forma de cultura, era também realizada como preparação para a guerra. Na Roma Antiga, o interesse bélico reforçou também o interesse pelas atividades desportivas, primariamente para os homens.

Siedentop (1990) localiza a origem das profissões desporto, *fitness*, e da EF nos Estados Unidos da América, na Conferência Adelfi em 1885. O desporto e a EF tiveram um grande desenvolvimento no final do séc. XIX pelo declínio da oposição religiosa às práticas desportivas, industrialização, urbanização, imigração, e avanços no transporte e comunicação.

Siedentop (1990) menciona que nesse momento os sistemas gímnicos formais desenvolvidos na Europa foram adotados na América. Siedentop & van der Mars (2012, p.33) referem que estes foram desenvolvidos com propósitos de “nacionalismo, treino para fins militares, e para saúde”. Os objetivos da EF passavam pelo desenvolvimento físico, mental e emocional do indivíduo em ordem a produzir e manter um estado forte (Siedentop, 1990). A conceção de desporto e EF correspondia então a necessidades específicas do homem, daquele tempo, nomeadamente de doutrinar e disciplinar a sua juventude.

A “nova” EF foi anunciada por Thomas Wood e marcou a transição de uma abordagem médica para uma abordagem educacional, terminando o domínio da EF por sistemas gímnicos formais (Siedentop, 1990). Esta mudança levou a que a EF fosse reconhecida pela Associação Nacional de Educação como uma área curricular oficial em 1891.

Siedentop & van der Mars (2012) referem que os objetivos da EF (desenvolvimento físico, desenvolvimento motor, desenvolvimento mental, e desenvolvimento social) dominaram o pensamento em EF desde o início no século XX, formando a base do currículo de múltiplas atividades, tornando-se a norma na organização do tema para a aula e planeamento do programa da área disciplinar, estando ainda presente em muitos dos modelos curriculares e programas escolares atuais.

Siedentop & van der Mars (2012) referem que atualmente as preocupações de saúde pública relacionadas com problemas como a doença

cardiovascular, elevada pressão sanguínea e níveis de colesterol, e diabetes tipo II, marcam as preocupações da EF. Num século de história, vemos novamente que o foco desta disciplina/área disciplinar foi mudando consoante o homem que a fazia e para que homem era feita. Na guerra contra os problemas de saúde muito mediatizada, é expectável que o foco da EF atual seja na prevenção e combate de tais condições. E se este diagnóstico estiver errado?

Siedentop (1990) sintetiza, referindo que as maiores influências históricas da EF foram questões médicas, de que a disciplina emergiu no século XIX; o movimento da educação progressiva do início do século XX; e a inclusão do desporto no currículo escolar.

Atualmente, Siedentop & Tannehill (2000) destacam como benefícios da EF para os alunos: questões relacionadas com saúde pública, benefícios pessoais, e benefícios de lazer, derivando todos eles de um estilo de vida ativo. No mesmo sentido, McKenzie (2003) indica que as escolas, principalmente a partir da EF, têm a responsabilidade de promover a atividade desportiva no aluno de modo a integrá-la na sua vida diária.

Rapidamente percebemos que não podemos entender a origem da EF sem entender o seu contexto. Esta denominação está provavelmente muito relacionada com a sua génese, em que tinha como função cuidar e tratar do corpo.

Este ponto de reflexão surge porque quando a EF é discutida socialmente surge sempre a conceção que o seu foco é o corpo animalesco, o “corpo sem alma”, o físico abstrato. Em reuniões na escola, principalmente de departamento e de conselho de turma, os professores têm esta perceção desta área disciplinar, o que, além de empobrecer o seu entendimento, torna-a, de certo modo, desnecessária na escola já que se o objetivo é unicamente a saúde, onde se enquadra a educação?

Para quem já compreendeu o erro de Descartes, desvendado por, entre outros, António Damásio, esta denominação não seria tão empobrecedora já que o ser humano já não é entendido como uma entidade divisível, e por isso,

educámo-lo sempre holisticamente e de forma integrada. Se educo o Corpo (físico) educo o Homem.

Contudo, tendo em conta que o dualismo cartesiano ainda domina o pensamento da sociedade humana – logo, o entendimento de Educação “Física” – denominaríamos esta área disciplinar por “Educação Desportiva” já que veicularia ao nosso ofício os valores do lúdico, do jogo, da vertigem, da capacidade de sacrifício/sofrimento, da competição, do desporto, do *fair-play*, da cooperação/entreadajuda/trabalho de equipa, da liderança, que certamente seriam bem mais vistos que apenas o corpo, visto como osso, músculo, gordura, e víscera.

Quando o corpo for entendido pela sociedade, tal como o preconiza Garcia (1997), como forma de simbolizar os nossos valores, cultura e identidade, poderemos retomar a expressão “EF” que tanto nos orgulha.

4.1.1.2. Ensino

Siedentop & Tannehill (2000) referem que existe um perfil no ensino de EF que está substancialmente em desacordo com as características do ensino eficaz.

Os mesmos autores referem que os professores eficazes tendem a adaptar os currículos às necessidades do seu contexto particular.

O professor não deve ser um replicador do currículo prescrito a nível nacional pois é necessário mediar as suas diretrizes com as dificuldades que encontra localmente. Mesmo o Projeto Curricular de EF da escola deve ser adaptado à turma (e aí... ao aluno!) já que a aprendizagem decorre da prática, com um sujeito que é singular, sendo a adoção de uma norma para o ensino pouco eficaz pois, resultando da abstração de todos os indivíduos, não se adequa a cada indivíduo.

Siedentop & Tannehill (2000) referem como benefícios da investigação no ensino de EF: a existência de uma linguagem específica, experimentação de estratégias de gestão da classe e disciplina, criação de instrumentos de observação, diários e livros didáticos de métodos baseados em pesquisa bem fundamentados. O apoio na investigação é importante para promover uma

constante atualização de conhecimento nas estruturas do professor, que enriquece o seu repertório de habilidades, consoante experimentação na prática. Aprender mais para ensinar melhor!

Relativamente ao tempo de aula, segundo Siedentop & Tannehill (2000), o tempo em espera predomina em relação ao tempo em tarefas de gestão, e ao tempo envolvido em atividade relacionada com o conteúdo. O tempo potencial de aprendizagem em EF é normalmente baixo para alunos menos hábeis.

Na presente conceção de ensino defendemos que o professor deve potenciar o tempo potencial de aprendizagem, partilhando a opinião de Siedentop & Tannehill (2000, p.39), para quem “o tempo potencial de aprendizagem em EF pode ser melhorada, e maiores quantidades de práticas com sucesso estão relacionadas com medidas de resultados melhorados”.

Não pretendemos alimentar a obsessão pela densidade motora. Fazer mais não significa fazer melhor, e à aprendizagem interessa sempre a qualidade do movimento. O professor deve encontrar estratégias para aumentar a prática do aluno na sua zona do próximo desenvolvimento, isto é, num nível de dificuldade e de complexidade a que consiga dar resposta, mediante a presença de um importante catalisador: professor!

Como ninguém ensina o que desconhece, julgámos que o conhecimento do conteúdo é fundamental para uma instrução ótima, não sendo de estranhar a relação encontrada por Siedentop & Tannehill (2000) entre o conhecimento da matéria de ensino e conhecimento pedagógico do conteúdo e o ensino eficaz.

De facto, quanto a este tópico podemos encontrar dois problemas: o professor que não sabe o conteúdo e por isso não o pode ensinar; e o professor que é especialista nesse conteúdo (experiência desportiva ou treino) e que não o sabe tratar pedagogicamente, isto é, torná-lo apreensível por parte dos alunos. Por isso é importante, além de dominar o conteúdo, ser capaz de o manipular de acordo com o contexto e os alunos que encontramos pois o processo não se desenvolve num sentido abstrato mas numa situação

eminentemente prática, marcada pelo aqui e agora e pelo aluno a quem quero ensinar algo.

“Um jogador de Futsal corrigiu-me dizendo que o *tackle* só é falta se o jogador tiver as mãos no chão. Foi um ponto negativo na minha aula pois entendo o professor como o conhecedor máximo daquilo que ensina, ora um aluno complementar uma resposta não é uma forma de construir uma imagem de competência”.

Reflexão de aula 17 e 18 (16/10/12) – UT de Futebol

“A primeira dificuldade no planeamento das aulas de Ginástica Acrobática foi a falta de conhecimento e de vivências na prática. Realmente, o facto de, quer na escola, quer na FADEUP, como aluno, não ter experiências nesta modalidade tornou árdua a tarefa de a ensinar pois a configuração dos elementos e das situações de aprendizagem foram muito limitados.

O estudo das figuras e do modo de execução das pegas não se demonstrou suficiente pois o modo de execução dos montes e desmontes é essencial, e este não está presente nos manuais da área disciplinar, correspondendo a um conhecimento processual que só pode ser adquirido na prática.

Esta falta de conhecimento fez com que se tivesse tornado a modalidade que menos gostei de ensinar pois não conseguia corrigir os alunos em muitas situações e não verifiquei uma evolução significativa.

Foi grande a frustração quando saía das aulas principalmente por também registar que esta modalidade tem uma grande riqueza e potencial educativo que não conseguia rentabilizar (...).”

Reflexão da UT de Ginástica Acrobática (10/06/13)

O professor deve estimular a aprendizagem cooperativa e criar um clima positivo entre os alunos, pois segundo Siedentop & Tannehill (2000), existe

evidência que sugere que o comportamento pró social entre alunos pode ser aumentado com atenção específica e estratégias adotadas pelo professor.

“Apesar de ter definido tarefas (decidir forma e dinâmica de entrada no esquema), os alunos em grupo debateram outras questões e começaram a experimentar algumas figuras e pirâmides, que não eram objetivo da aula. Nas aulas seguintes devo orientar os grupos com mais rigor, caso contrário poderão não conseguir desenvolver um trabalho bem estruturado e articulado, como aconteceu no trabalho de dança, em que os alunos não demonstraram autonomia e conhecimento para trabalhar naquele molde. Nas próximas aulas devo também conceder mais tempo a esta situação já que os alunos terão mais elementos para melhorar e trabalhar”.

Reflexão de aula 91 e 92 (02/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

Para Siedentop & Tannehill (2000) os professores em preparação para ensino e professores em serviço podem melhorar as suas práticas, que levará à criação de mais e melhores oportunidades de os alunos aprenderem. Temos plena consciência que o fim da formação inicial não constitui o fim da formação do professor. Quem se compromete a ensinar não se pode descomprometer de aprender.

Siedentop & Tannehill (2000) aconselham a compreender o ensino como um trabalho em que professor e alunos se influenciam reciprocamente. Os mesmos autores referem que a pesquisa tem revelado muitas características de funcionamento ecológico na aula de EF. Ecologia refere-se a um conjunto de sistemas interrelacionados em que mudanças num sistema afeta os restantes, sendo que os sistemas que constituem a ecologia de EF são: gestão, instrução, e orientação para os alunos. Quer isto dizer que o que o professor planeia e instrui, efetivamente nunca acontece pois o aluno e a sua interpretação da tarefa são sempre variáveis, sendo mais ou menos imprevisíveis consoante o conhecimento que o professor tem dos alunos, da tarefa que propõe, e do conteúdo.

“Adaptei a minha condução da aula, para os três grupos, instruía os dois níveis mais avançados, que iniciavam a prática de forma quase instantânea (o seu envolvimento com a modalidade era também maior) e instruía em último o nível básico, acompanhando de mais perto, demonstrando, repetindo a explicação, até que o grupo atingisse uma boa dinâmica”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

O professor deve moldar esta relação de forma a rentabilizar a aula, sendo o exemplo de uma estratégia a prestação de contas, que segundo Siedentop & Tannehill (2000, p.56), refere-se a “práticas que os professores usam para estabelecer e manter a responsabilidade dos alunos para uma conduta apropriada, envolvimento na tarefa, e resultados”.

“Um aspeto positivo nesta situação ocorreu numa equipa em que o capitão estava a corrigir um colega de equipa no lançamento na passada, corrigindo, principalmente a aproximação ao cesto num ângulo de 45°. Um dos aspetos que pretendi promover com a utilização do MED foi a aprendizagem cooperativa, pontuando também este aspeto. Sendo alunos de 11ºano, podem já intervir de forma mais sistemática na sua aprendizagem e dos seus pares, tendo este sido um sinal positivo”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

A ação do professor é determinante nesta realidade ecológica, referindo Siedentop & Tannehill (2000) que o conhecimento do conteúdo e compromisso com o respetivo valor por parte dos professores tendem a produzir ecologias mais centradas na aprendizagem.

Para Siedentop & Tannehill (2000), a motivação dos professores é fundamental para aprenderem a serem eficazes. A avaliação mais segura desta eficácia é realizada através da análise do que os alunos fazem.

Siedentop & Tannehill (2000) explicam que o conceito de ensino ativo inclui várias abordagens instrucionais, não existindo uma melhor maneira para ser eficaz. Acreditamos que para promover aprendizagem de sucesso, o professor deve organizar um ambiente de aprendizagem eficiente, eficaz e inclusivo, sendo importante proporcionar uma prática repetida num nível apropriado de dificuldade e complexidade.

“Só gostei por ter sido separada dos bons jogadores, dado que assim não lhes estraguei o jogo”.

Comentário de uma aluna à UT de Futebol (06/06/13)

No caminho para nos tornarmos professores eficazes, Siedentop & Tannehill (2000) aconselham a conhecermos habilidades e táticas do ensino eficaz, obtermos oportunidades para praticar essas habilidades, e recebermos um feedback baseado na observação da prática. Nesta questão, a presença do PC e as aulas observadas pela OE foram muito importantes para a identificação de erros e proposta de soluções.

Segundo Siedentop & van der Mars (2012, p.115), o papel dos professores de EF é cada vez mais descrito em termos de ser um “diretor de atividade física”. Os mesmos autores referem que além de ensinar aulas regulares, os professores serão responsáveis por planejar e coordenar oportunidades para prática desportiva.

Siedentop & van der Mars (2012) destacam que o professor de EF desempenha diversos papéis incluindo planeador, gestor, colega, membro de uma profissão, conselheiro, e representante da escola e distrito escolar. Os mesmos autores continuam, concluindo que os professores têm um grande volume de trabalho diário.

Especificando o ensino e forma de ensinar em EF, relembremos Siedentop (1990) que destaca que existiu uma redescoberta do conceito de jogo perto do fim do século, reconhecendo-se a sua importância no desenvolvimento das crianças e jovens, assim como na vida adulta. O mesmo autor refere ainda que a educação pelo jogo desenvolveu-se como uma

filosofia em que as atividades eram vistas como culturalmente importantes de forma intrínseca, não necessitando de justificação por referência a resultados. A Educação Desportiva desenvolveu-se como uma linha de trabalho coadjuvante que ofereceu uma forma de operacionalizar esta filosofia.

O professor de EF tem por objetivo ensinar o desporto. Segundo Siedentop & Tannehill (2000) a Educação Desportiva proporciona a oportunidade de experienciar o desporto num contexto autêntico, desenvolvendo as habilidades e o desejo de tomar responsabilidade das suas próprias experiências desportivas. O processo inclui a aprendizagem das regras, papéis, rituais, tradições, habilidades, e estratégias que fazem o Desporto importante na nossa cultura. A utilização deste modelo pode precaver que os alunos, que tiveram esta área disciplinar desde o 1ºciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, não vivenciem o desporto.

A experiência como alunos em EF e nos estudos práticos da FADEUP fizeram-nos compreender o fosso enorme que existe entre estas duas realidades, estabelecendo-se como objetivos para as nossas aulas ensinar os diferentes conteúdos, tentando aproximar o nível de jogo/habilidade e de exigência ao vivenciado nas aulas da FADEUP.

4.1.1.3. Currículos e programas de Educação Física

Como referem Siedentop & van der Mars (2012), um dos objetivos centrais dos programas de EF é promover a atividade física, não podendo este ser o seu único objetivo.

Segundo Siedentop & van der Mars (2012, p.79) “existem quatro perspetivas filosóficas que formam os modelos curriculares e programas escolares atuais”: “Movimento Humano; Desporto Humanista e EF; Educação pelo Jogo e Educação Desportiva; e Educação Experiencial e pela Aventura”.

Perante a multiplicidade presente nos modelos curriculares e programas escolares, Siedentop & van der Mars (2012) verificam que muitos programas de EF são ainda concetualizados como um modelo eclético que combina as várias abordagens curriculares. Consequentemente, os programas são organizados em torno da ideia que os alunos necessitam de apenas uma breve

exposição da matéria e a uma grande variedade de atividades usando unidades reduzidas.

Independentemente do modelo curricular, Siedentop & van der Mars (2012) referem que a qualidade dos programas de EF é definida pela oportunidade dos alunos para aprender; inclusão de conteúdo significativo; uso de estratégias instrucionais adequadas, avaliação regular da aprendizagem do aluno e da transmissão do programa, existência de um programa bem planeado, e treino e supervisão apropriados dos professores.

4.1.1.4. Ser professor

Começamos este ponto por destacar aqueles que compreendemos como os maiores problemas da EF, possibilitando ilustrar de seguida como poderíamos contribuir para a resolução desses problemas, estabelecendo importantes linhas de ação que concretizem a nossa conceção de ser professor.

Siedentop (1990) considera perturbador que a EF seja desvalorizada socialmente num tempo em que o desporto e a condição física assumiram uma grande importância cultural.

Os currículos e os programas constituem os primeiros problemas identificados. Siedentop & van der Mars (2012) enumeram alguns problemas gerais presentes na maioria dos programas de EF: tempo atribuído insuficiente para EF; dimensão da turma; uso de isenções/substituições; uso de atividade física como castigo; a inadequação das instalações; a dificuldade de ensinar grupos de alunos com grandes diferenças de níveis de habilidade; e a equidade de género tem sido um problema em curso.

Siedentop & van der Mars (2012) destacam que turmas de grande dimensão e a heterogeneidade de níveis de habilidade dentro da turma, têm dificultado o ensino da EF.

Segundo Siedentop & Tannehill (2000), muitos currículos de EF são demasiado amplos no âmbito de aplicação e incluem resultados e atividades excessivos que raramente são articulados em todos os anos de escolaridade.

Este é um problema que os professores de EF sentem e que se refere à falta de especificidade das aprendizagens que o aluno deve realizar.

A contribuir para este cenário está também o currículo multiatividades em que, por não existir uma adaptação do geral ao local, os professores acabam por fragmentar o plano anual em unidades de dimensão temporal insignificante, que não constitui estímulo de aprendizagem. Será produtivo articular este planeamento horizontal e verticalmente, diminuindo-se as abordagens e aumentando-se as aprendizagens.

Segundo Siedentop (1990), o currículo multiatividades tornou-se a norma do planeamento em EF. Referindo-se a esta opção curricular, Siedentop & van der Mars (2012) destacam que não permite tempo suficiente para alcançar objetivos importantes. Sendo umas das mais importantes premissas para a aprendizagem a repetição sistemática, as unidades temáticas de curta duração deixam de ter sentido pois a estimulação e envolvimento do aluno numa dada matéria ou conteúdo é sempre insuficiente, verificando, por exemplo, na minha turma (11ºano), que apesar de terem Ginástica Artística desde o 5ºano de escolaridade, que o rolamento à frente ainda não é uma habilidade dominada – é uma habilidade introduzida todos os anos mas não exercitada e consolidada... Não é aprendida.

O excesso de conteúdos tem de ser resolvido no Grupo de EF que deve propor um projeto curricular coerente com resultados atingíveis. Caso contrário, passaremos sempre as aulas de EF a fazer introduções dos conteúdos.

Outro problema é o tratamento diferenciado de alunos de género diferente, sendo que o género feminino é muitas vezes prejudicado nas oportunidades de aprendizagem. Siedentop (1990) defende que a equidade no género precisa de ser promovida não só através de meios legais, mas também ativamente através de educação que quebre com estereótipos que proibiram efetivamente as raparigas e mulheres de oportunidades iguais. O professor deve ter consciência que durante toda a aula comunica de várias formas, pelo que diz, pelo que não diz, pela forma de interagir, como forma grupos, como coloca os grupos no espaço,... Insere-se aqui a noção de currículo oculto que

compreende os valores que o professor não planeia mas que são transmitidos através de práticas durante a aula.

Siedentop & van der Mars (2012) referem também que a EF tem uma história negativa em relação à equidade para com as raparigas (preconceitos e estereótipos). Siedentop & Tannehill (2000, p.40) destacam também que “os papéis estereotipados de género ligados às raparigas são frequentemente reproduzidos e fortalecidos nas aulas de EF”, sendo importante que o professor inverta esta tendência e lute por uma sociedade equitativa. O professor deve prevenir o comportamento e intervir quando os alunos se comportam de formas discriminatórias. Não intervir é deixar perpetuar o erro, seja numa habilidade motora seja num comportamento social, pelo que o professor deve defender ativamente uma aula justa, solidária, em que os direitos dos alunos estejam salvaguardados.

Ensinar o desporto é também ensinar a competição, sendo uma dificuldade quando o professor não sabe integrá-la nas aulas de forma educativa. Segundo Siedentop & van der Mars (2012), muitos professores veem a competição como algo nocivo dentro da EF. A competição é uma dimensão inerente de muitos tipos de atividades. Contudo, dependendo da forma como os professores planeiam as atividades e ensinam os alunos acerca do *fair-play*, a competição pode ser apropriadamente incluída nos programas. Para Siedentop (1990) há diferenças entre boa competição e má competição, e essas diferenças devem ser transmitidas aos alunos em EF. Subscrevemos esta posição, sendo que como professores devemos criar problemas para podermos intervir e corrigir. Caso, por exemplo, não haja competição, poderemos ter menos confusões na aula, mas os problemas continuam por resolver, pois os alunos nunca aprenderam a competir. O professor deve sair da zona de segurança, criar o caos para impor a ordem.

Outro aspeto negativo é a forma como muitos professores interpretam a aula de EF. Como qualquer área disciplinar, a primazia deverá ser sempre dada à aprendizagem dos alunos, contudo, como referem Siedentop & van der Mars (2012), demasiados professores do ensino secundário contentam-se por manter os seus alunos ocupados, felizes, e bem comportados, em vez de se

focarem na aprendizagem e realização. É importante definir objetivos de aprendizagem e avaliar a sua consecução, sendo uma importante referência para a eficácia do ensino. Entendemos as aulas como um espaço para aprender e não como um espaço de distração, de lazer.

Corroboramos completamente com Siedentop & Tannehill (2000), quando referem que o ensino eficaz é intencional pois ele é alcançado quando os alunos atingem objetivos de aprendizagem propostos.

Perante a atual desacreditação do potencial da EF, Siedentop & van der Mars (2012) entendem que a credibilidade apenas será conquistada quando forem alcançados resultados positivos nos seus programas. Como professores de EF, temos que nos fazer sentir necessários à sociedade e tornar-nos desnecessários para os nossos alunos, fazendo com que ao longo do processo os alunos se tornem autónomos e se envolvam na prática e organização desportivas como elementos enriquecedores da sua existência e formação.

O ser humano é caracterizado pela diferença, sendo que numa turma de EF, a diferença de níveis é inevitável. É um problema já que nem sempre o professor tem em conta esta diferença no planeamento e realização das suas aulas, assim como da avaliação dos alunos.

O professor deve pugnar pela equidade e não pela igualdade, de forma a estimular cada aluno de acordo com as suas dificuldades. Quando cegamente nos guiamos unicamente pela igualdade, crendo que somos justos, acabamos por criar um contexto desfavorável aos alunos menos hábeis, o que resulta na conclusão de Siedentop & Tannehill (2000), para quem muitos alunos são excluídos das aulas de EF, particularmente os alunos menos hábeis e raparigas. Os mesmos autores continuam, referindo ainda que os professores demasiadas vezes não vigiam e corrigem situações em que os alunos embarçam, excluem e marginalizam outros. Nos questionários iniciais quando alguns alunos revelam desinteresse por esta área disciplinar, muitas vezes foram marcados negativamente por experiências em EF em que o professor não conseguiu intervir de forma apropriada para proporcionar prazer e satisfação pessoal, num contexto lúdico que é característico do Desporto.

Face a esta realidade, Siedentop & van der Mars (2012) referem que a equidade de habilidade requer que os alunos menos hábeis obtenham oportunidades de prática e experienciem também o sucesso.

A nossa conceção de ensino e aprendizagem está muito relacionada com as nossas vivências e experiências como alunos. Assim, entendemos que o seu fim último é proceder a alterações positivas no indivíduo de forma estável no tempo (aprendizagem). Utilizamos a palavra indivíduo porque a única regularidade que se regista nos alunos é a sua diferença.

Esta conceção é apoiada no programa de EF (2001), que considera possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos diferentes, postulando que a atividade deve ser tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário – prática de diferenciação pedagógica.

Um mundo global exige um professor com uma atitude multicultural, que tenha práticas equitativas face aos diferentes alunos com que se depara. Siedentop & Tannehill (2000) constataram que os alunos estão frequentemente em desvantagem nas aulas de EF devido a atributos irrelevantes como o género, habilidade, raça, e aparência física, o que constitui um grande problema da EF.

O professor deve adotar uma pedagogia equitativa, que os mesmos autores indicam como construtora de climas positivos na aula que ajudam todos os alunos a alcançarem os resultados pretendidos para criarem e sustermem uma sociedade com um melhor funcionamento, mais justa e humana.

Como contraponto apontámos de seguida algumas soluções para estes problemas que esperamos construir a nossa profissionalidade docente, retratando o nosso ideal de ser professor.

Para Siedentop & van der Mars (2012) apesar de o desporto estar presente em toda a sociedade, a escola ainda é a manifestação onde a EF pode melhor servir a maioria das crianças e jovens. Devemos aproveitar a passagem de todos os indivíduos pela instituição escolar para formá-los e educá-los de acordo com o mundo atual, preparando-os para trabalharem em grupo, serem solidários, e desenvolverem as suas capacidades.

Siedentop & Tannehill (2000, p.144) referem que “uma EF de sucesso requer um currículo significativo, relevante, articulado em todos os anos de escolaridade, ensino eficaz, e estruturas organizativas que permitam envolvimento significativos”.

O grupo de EF, a partir da análise do envolvimento, deve adaptar o programa nacional e elaborar o Projeto Curricular de EF, que deve propor metas alcançáveis e deve ter estabilidade, para um acompanhamento ao longo do tempo da evolução dos alunos. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), os currículos devem ter um conjunto limitado de objetivos e resultados autênticos a atingir; ser planeados para alcançar esses resultados; procurar um alinhamento entre objetivos, atividades, e avaliações; e ser distribuídos de modo a otimizar a eficácia.

Para planear o currículo, os mesmos autores destacam a importância de conhecer os alunos, o contexto, e o programa, definir resultados, e avaliar a sua consecução. Com esta análise, é possível que o professor defina de forma rigorosa os objetivos de aprendizagem, cuja avaliação deve regular o processo e verificar a sua adequabilidade.

Numa primeira fase, o professor terá de conhecer o currículo e programa que se pretende operacionalizar e os alunos. Só assim a flexibilização curricular será uma realidade, em que o professor pode adaptar o global ao local, proporcionando uma prática apropriada a cada aluno que possibilite aprendizagens.

Segundo Siedentop (1990) o desporto está numa era de expansão, considerando que a EF tem problemas complexos mas perspectivas brilhantes. Posto isto, é nossa crença que o professor deve partir sempre da análise do contexto em que está inserido (Que alunos? Que condições? Que problemas?) e responder-lhe de forma adaptativa.

Siedentop & van der Mars (2012) mencionam que o papel do desenvolvimento e mudança da política é reconhecido como um processo importante na melhoria da EF. Todavia, tais esforços terão de ser acompanhados por legislação e políticas na prestação de contas e supervisão.

Sem isso, a EF continuará a sofrer apesar de estar numa era onde o desporto assumiu uma grande importância cultural.

Ser professor é participar ativamente nas decisões que dizem respeito à Educação em geral, e à EF em específico. É nestes pressupostos que a democracia pode ter eficácia. Caso contrário, se todos os professores se desresponsabilizarem pela decisão, terão de se sujeitar a diretrizes definidas superiormente, por instâncias que raramente têm um conhecimento da instituição escola.

Siedentop & van der Mars (2012) destacam que a EF deve proporcionar a fundação para o envolvimento no desporto ao longo da vida, mas para fazê-lo, ela deve começar a alcançar os seus objetivos mais completamente. Ser professor é motivar os alunos para a prática, independentemente do contexto ou da sua manifestação.

Para Siedentop & van der Mars (2012) o incremento dos padrões de conteúdo e ferramentas de avaliação representa o progresso. Siedentop & Tannehill (2000) mencionam que a mestria no ensino combina ensino eficaz com conhecimento da matéria de ensino e a capacidade para relacionar com os alunos num contexto particular. Se ninguém ensina o que desconhece, ser professor é também um ofício marcado pela eterna procura do conhecimento.

4.1.2. Planeamento

O planeamento remete-nos para uma consideração prévia da ação, é um primeiro indício da intencionalidade que deve guiar todo o processo. Após entrarmos nos portões da escola, as primeiras tarefas do EP estavam associadas ao planeamento do ensino. Rink (1985), referindo-se ao processo instrucional, adverte para a sua orientação por objetivos, devendo o processo ser planeado de acordo com os objetivos de aprendizagem dos alunos. O professor como planeador é uma das metáforas referidas por Pérez Gómez (1992).

As normas orientadoras do EP (Matos, 2012a) concretizam esta importante faceta da profissão docente ao incluir como tarefa do EE a planificação do ensino em três níveis (plano anual, UT, e plano de aula), com

referência aos seus conteúdos, objetivos, recursos, situações de aprendizagem, e modos de avaliação. A mesma autora alerta para a necessidade de reservar algum espaço para decisões de ajustamento que estão relacionadas com a imprevisibilidade e incerteza da aula de EF.

O que nos apaixona no planeamento é também a liberdade concedida ao professor que, apesar cumprir os princípios gerais definidos pelo Grupo de EF, determina no detalhe, na especificidade, a melhor forma de chegar aos alunos e de estimulá-los no sentido de melhorarem as suas competências desportivas e desenvolverem o hábito da prática desportiva. Bento (2003) refere que o planeamento concretiza um nível de decisão do professor que define os objetivos a alcançar e as estratégias a utilizar.

Esta intenção prévia é o que garante a especificidade do processo (Rink, 1985). Quando planeámos tivemos consideração pelo contexto que é único. Como a prática é singular, desde a conceção e planeamento o professor deve considerar as características da sua turma, dos seus alunos, dos recursos materiais, das instalações desportivas... podendo, dentro do possível, prever e modelar o processo.

Concretizando, como o espaço das salas de ginástica tinham uma dimensão reduzida, incluí no plano anual da turma modalidades passíveis de serem abordadas neste espaço. Como a maioria dos alunos não tinha vivenciado dança em EF e manifestavam esse desejo, incluí esta modalidade no planeamento. Com este exemplo percebemos rapidamente o facto das características contextuais afetarem o planeamento do professor em EF: características das instalações desportivas e interesses dos alunos.

Bento (2003, p.59) indica alguns princípios a serem respeitados no planeamento: “cientificidade”, “exigências à personalidade do professor”, respeito pelo programa e pelas características dos alunos, “conceção lata” de ensino e educação, focar os planos no fundamental, inclusão de estratégias que potenciem o trabalho e rentabilizem o tempo.

Quando somos chamados a planear o nosso ensino, deparámo-nos com várias questões, notando-se a diferença entre os conteúdos em que tínhamos maior ou menor conhecimento. Enquanto que, por exemplo, no Futebol,

sabíamos perfeitamente quantas aulas deveríamos utilizar para cada conteúdo, quais os exercícios a utilizar para cada nível de desempenho, quanto tempo conceder para as diferentes situações...; na Ginástica Acrobática tivemos dificuldade na definição dos próprios conteúdos a ensinar, na criação de exercícios, na estimação do tempo a atribuir a cada situação, na forma como deveria decorrer a avaliação... O conhecimento é a ciência do professor de EF.

Relacionado, está o princípio definido por Bento (2003, p.57) como “definição do essencial” que promove a rentabilização do tempo e o sucesso do processo, já que quer professor quer alunos focam a sua atenção e os seus esforços de forma mais dirigida e específica. Quando uma UT, uma aula, um exercício estão indefinidos (não se sabe qual o seu objetivo, as componentes críticas a melhorar...) a atuação do professor é dificultada.

Como em qualquer ofício, também o professor de EF procura maximizar a eficácia da sua ação. O planeamento está relacionado com a eficácia do ensino. Segundo Metzler (2000, p.112) este tem um importante contributo para a eficácia da instrução em EF, tendo a investigação revelado que a “instrução eficaz é intencional e propositada”.

“Para diminuir o tempo de espera, na situação anterior apenas marquei as linhas laterais. Na instrução ao grupo, a estratégia de elaborar as equipas no planeamento da aula economizou muito tempo”.

Reflexão de aula 5 e 6 (25/09/12) – UT de Futebol

No momento em que pensamos sobre o futuro, fazemos um exercício de previsão, ponderamos cenários e hipóteses que visam preparar-nos para a ação. O conhecimento e experiência do professor são fundamentais nesta tarefa. Quando planeia, o professor pergunta-se: o que quero ensinar? Será que este exercício operacionaliza tudo aquilo que quero que os alunos aprendam? Os alunos vão gostar? Como será a sua dinâmica? O tempo será excessivo? Onde colocarei esta estação? Como posso controlar todos os grupos ao mesmo tempo? Quais serão os erros mais frequentes para poder

corrigir? Será que estes alunos vão-se entender a trabalhar juntos? As equipas estão equilibradas? Quanto tempo irá demorar a transição destes exercícios? Será que vai chover amanhã (aulas no exterior)? ...

“Relembrando esta situação (impulsão horizontal), não consegui evitar que existissem situações de espera e ainda descurei na segurança dos alunos na realização da impulsão horizontal, ao não pedir de imediato que se calçassem para o fazer, mas só quando um aluno me questionou sobre esta situação.

Foi um aspeto negativo em que apenas reagi, não antevendo esta situação no planeamento da avaliação e da própria aula. O professor deve ser proativo, definindo prioridades e conjeturando as hipóteses das suas ações”.

Reflexão de aula 3 e 4 (20/09/12) – Testes Fitnessgram

Quantas mais perguntas o professor fizer, e mais respostas encontrar, maior será a eficácia do seu ensino já que conseguiu afastar alguns fatores poluentes que impedem a concretização de uma boa aula de EF. As respostas não devem ser fechadas pois a prática demonstrou-nos que a imprevisibilidade coabita sempre com o comportamento humano, multiplicando-se à medida que aumenta o número de alunos, a sua heterogeneidade, a estabilidade e coerência do professor e do processo. Há demasiadas variáveis para tornar o fenómeno previsível, o que não vemos como um fator negativo já que humaniza o ensino e torna a nossa profissão interessante e empolgante.

Uma dificuldade sentida no planeamento é resultado da heterogeneidade dos nossos alunos. Como estruturar um processo para 26 indivíduos diferentes, com interesses variados, de níveis distintos... O’Sullivan (2003) adverte para a necessidade do professor aprender a planear para todos os alunos, e não para apenas aqueles de melhor nível ou mais competitivos. O treino ensinou-nos a exigir sempre o máximo dos jogadores, algo que não prescindimos mas adaptamos através do ajuste da dificuldade e complexidade das tarefas propostas.

Em EF o planeamento deve recair sobre o processo ensino aprendizagem. Bento (2003) refere a importância de o professor promover o melhoramento das capacidades motoras, a aprendizagem das habilidades, dos saberes, e controlar o produto (avaliar). Tudo começa no planeamento, no desenhar dos contornos em que se vai desenvolver a ação e interação com os alunos. Nas aulas tentámos, por exemplo, distribuir os conceitos da cultura desportiva por toda a unidade para não tornar a sua aprendizagem saturante. As duas aulas da mesma semana não tinham o mesmo volume nesta categoria transdisciplinar já que a dinâmica de trabalho da turma não permitia, por exemplo, na primeira aula da semana, criar momentos de exposição da matéria prolongados.

O planeamento é por isso, um exercício de conhecimento específico. O professor deve conhecer os princípios do planeamento e do ensino de um dado conteúdo (Bento, 2003).

Acreditámos que o planeamento do ensino constitui uma primeira oportunidade do professor demonstrar a sua qualidade. Tem associado um importante valor estratégico que nos pode dar vantagem no jogo que é a aula de EF, em que os atores interagem segundo diferentes interesses e motivações, onde a aprendizagem ocorre a ritmos diferentes, espaço com elementos de oposição e cooperação, um tempo e espaço definidos.

Bento (2003, p.58) concetualiza o planeamento como uma “antecipação mental” do ensino, envolvendo decisões nas diferentes categorias didáticas, em que o professor tenta relacionar as diretrizes do programa à “situação concreta”. É habitual ouvirmos que o jogo começa sempre 0-0, uma verdade irrefutável no mundo desportivo, no entanto, no ensino, o bom planeamento e a decisão correta colocam o professor em vantagem antes do toque para o início da aula. Acreditámos que um bom planeamento não garante uma boa aula (é necessário ainda operacionalizar os seus princípios), mas um mau planeamento determina uma má.

Como envolve decisão, o planeamento está diretamente relacionado com as crenças e valores do professor, nomeadamente no seu sentido de hierarquia axiológica. Ennis (2003) revela o impacto das crenças nas decisões

do professor sobre a matéria, o ensino, e avaliação, afetando a complexidade do currículo. Analisando as tarefas de planeamento realizadas, vemos que optámos por conceder mais tempo aos JDC, por termos um maior conhecimento destas matérias e métodos de ensino. A escolha de Futebol para iniciar o ano letivo também concorre para esta explicação, em que durante as aulas, não tivemos preocupações com o conteúdo que já dominávamos, mas apenas com o controlo e conhecimento da turma.

O professor quando entra na escola para planear o seu processo, já foram tomadas decisões a nível superior que determinam em grande medida a sua ação. Falámos dos programas e dos currículos que são de natureza nacional. Segundo Bento (2003), o professor não pode ignorar o programa nacional no ensino.

O currículo e o programa são realizados a nível central na tentativa de uniformizar o ensino de EF, correspondendo a uma avaliação geral das competências e conhecimentos dos alunos. No entanto, como referem Jewett & Bain (1985, p.97), “o desenvolvimento curricular é, fundamentalmente, uma responsabilidade local”. Quer isto dizer que apesar dos programas conterem princípios gerais, é na especificidade, na avaliação das necessidades locais, que o professor toma decisões que permitem operacionalizar o currículo.

Planeamos o ensino para o aluno e não para um aluno. Aqueles com que nos deparámos ao longo do EP estão perfeitamente definidos, afastados da ideia de aluno médio, que não existe por a própria média ser uma abstração. Jewett & Bain (1985) referem que os programas desenvolvidos a nível local têm maior propensão a satisfazer as necessidades dos alunos, referindo que as teorias e modelos curriculares não pretendem mecanizar o ensino, mas tornar claro o pensamento do professor nas decisões que toma a nível local, e propor alternativas.

O planeamento num nível mais macro exigiu a discussão com os professores do Grupo de EF, correspondendo aos grandes conteúdos a abordar em cada nível de ensino e ano de escolaridade, consumado no Projeto Curricular de EF.

Entendemos que todos os níveis de planeamento exigem uma estreita relação com todos os órgãos da escola pois a organização escolar atual obedece aos princípios da sistémica, em que os diferentes elementos e as ricas interações que se estabelecem entre eles determinam a complexidade que o professor deve saber lidar. Exemplificámos com o *roulement*, em que além dos professores de EF também os funcionários devem ter o seu conhecimento para ser coordenada a distribuição de material pelas turmas e dos alunos pelos balneários. O professor não pode atuar em isolamento!

A nível micro incluímos o planeamento respeitante à turma que nos foi atribuída, incluindo o plano anual, unidades temáticas (inseridas nos modelos de estrutura de conhecimento), e planos de aula.

Entre os diferentes níveis de planeamento valorizámos a existência de uma coerência curricular, que Ennis (2003) refere como a construção e compreensão progressiva do simples para o complexo do conteúdo. Entendemos que entre os planeamentos deve existir um sentido de unidade que concretiza os mesmos princípios e tem por objetivo a aprendizagem do aluno, atendendo às diretrizes do programa mas atendendo às características locais, que diferem de escola para escola, e mesmo dentro de cada uma delas (Bento, 2003).

4.1.2.1. Plano anual

O Planeamento Anual faz parte das atribuições do EE referidas por Matos (2012a), estando incluído nas tarefas de planificação do serviço docente que teremos de prestar. Consiste num mapa do ano letivo que permite-nos situar temporalmente a nossa prática e organizá-la e estruturá-la ao longo do ano, referindo as paragens letivas, o período de avaliação, a duração das unidades didáticas... – é um cronograma do ano letivo. Corresponde também a uma distribuição dos conteúdos a abordar ao longo do ano ao mencionar o mês, os dias, as aulas, os tempos letivos e o espaço desportivo que lhes estão destinados.

Segundo Bento (2003) o plano anual corresponde procura integrar o programa no nível local e nos agentes envolvidos, sendo os seus objetivos

formulados de forma a serem avaliados e concretizáveis para professor e alunos, de um modo geral. O mesmo autor refere que constitui um plano de atuação ao longo do ano, exigindo análise e balanço anteriores e momentos de reflexão a longo prazo, devendo o professor clarificar os resultados a alcançar pelos alunos. Siedentop & Tannehill (2000) também definem a importância de estabelecer objetivos e resultados, e estratégias para os alcançar. A definição dos objetivos deve estar entre as primeiras decisões curriculares (Jewett & Bain, 1985).

O planeamento anual (Plano de Trabalho de Turma) é realizado pelo professor, em função de três principais referenciais: programa da área disciplinar (Programa de EF), que é um documento global, geral; a planificação de EF da Escola (Projeto Curricular de EF), que é decidida pelo Grupo de EF, e já atende às condições locais da Escola, atribuindo os conteúdos pelos anos/níveis de Ensino, inclusivamente pelos períodos do ano letivo; e os alunos, que são os principais reguladores de todo o processo, tornando-o por isso, singular, ímpar, específico na verdadeira aceção da palavra. Bento (2003, p.67) define-o como “um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso”, devendo ter uma orientação para o essencial.

Bento (2003), além do programa, destaca a necessidade de analisarem-se as condições materiais da escola e ter-se em consideração as reuniões e decisões do Grupo de EF. A interação destas áreas revela no entanto muitas debilidades, sendo que os seus princípios são muitas vezes incongruentes, limitando o seu funcionamento sistémico. A título de exemplo, no caso particular desta escola, o material disponível e a gestão do espaço (*roulement*), impossibilitam a lecionação de matérias curriculares nucleares (obrigatórias).

“A primeira dificuldade no planeamento desta modalidade foi enquadrá-la no planeamento anual, pois a impossibilidade de ser lecionada no espaço exterior e o *roulement* contemplar este sistema de rotação obrigatório, levou a que não existisse uma sequência das aulas”.

Reflexão da UT de Voleibol (10/06/13)

Bento (2003) indica como ponto de partida o estudo dos objetivos e normas do programa, que constituem uma base juntamente com a análise da turma e da escola. Verificámos na prática que, por exemplo, o regime de escolha do aluno preconizado pelo programa de EF (2001, p.27), que admite “que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se” é arredado do Plano de Trabalho de Turma, uma vez que não existe esta flexibilidade ao nível de escola. Apesar disto, tentámos respeitar o programa no que toca aos critérios de seleção dos conteúdos, definição de formas de trabalho e estabelecimento de objetivos a atingir, referindo Bento (2003) que as diretrizes do programa podem ser modificadas, ajustadas e adaptadas tendo em conta o contexto em que o ensino vai decorrer.

Uma dificuldade sentida na realização do planeamento anual foi o desconhecimento dos alunos. Bento (2003) inclui esta informação, assim como dos resultados obtidos no ano anterior, como importantes pontos de partida para o plano anual. Sem estas informações, o professor atribui mais ou menos tempo a determinados conteúdos, privilegia um ou outro método de avaliação, escolhe uma ou outra modalidade, sem atender ao aluno que deve ser o principal regulador do processo.

É importante criar uma ficha informativa de cada aluno que permita a articulação vertical do ensino e aprendizagem. Com estas informações, o professor pode definir áreas de intervenção prioritárias e definir os níveis de partida para cada aluno. Caso contrário, já desde o plano anual, incorremos no erro de repetir conteúdos, ignorar o nível e dificuldades dos alunos... Este trabalho deve ser coordenado pelo Grupo de EF, que pode/deve surgir como um espaço de reflexão coletiva.

Apesar de Rink (1985) aconselhar em todos os níveis de planeamento a formular objetivos de aprendizagem nos três domínios de aprendizagem, na forma de resultados de aprendizagem dos alunos, vimo-nos impossibilitados de atingir tal especificidade por uma profunda falta de conhecimento dos alunos antes de iniciar o processo de instrução.

Na seleção dos conteúdos tentámos respeitar o Projeto Curricular de EF e o programa nacional, tendo-se realizado algumas permutas para tornar o processo viável. Por exemplo, em vez de lecionar Badminton, optámos por ensinar Dança, que corresponde a uma matéria nuclear segundo o programa de EF (2001). Esta decisão também permitiu equilibrar a distribuição das aulas pelos espaços, já que Badminton, ao contrário da Dança, não pode ser praticado nas salas de ginástica, espaço com características muito particulares.

Respeitámos mas colocámos algumas interrogações no projeto elaborado pelo Grupo de EF.

Considerámos excessivos os conteúdos para todo o ano letivo, pois o ensino de 9 modalidades não permite o aprofundamento nem o tempo suficiente para promover aprendizagens. O tempo é fundamental para a eficácia do processo, sendo que as características do currículo multiatividades presentes neste projeto impossibilitam que os alunos vivenciem cada conteúdo de forma adequada.

A colocação da resistência de base como um conteúdo independente também mereceu reflexão, sendo um conteúdo difícil de trabalhar quando constitui o objetivo principal da aula. Posto isto, optámos por integrar este conteúdo noutras unidades, o que tornou a sua vivência uma experiência agradável para os alunos.

“Um aspeto positivo do seu planeamento e enquadramento no plano anual foi a sua coordenação com a unidade de Ginástica Artística, tendo as aulas duas partes distintas que tornaram-nas sempre dinâmicas e interessantes para os alunos, que não caíam em monotonia. O esforço específico de cada uma concorreu também para o desenvolvimento multilateral dos alunos pois enquanto uma tem uma solicitação principalmente a nível de membros inferiores (Atletismo), a outro solicita a força dos membros superiores e tronco, existindo uma boa complementaridade que deve ser uma estratégia mantida nas próximas unidades temáticas”.

Reflexão da UT de Resistência de Base (28/12/12)

Foi atribuído mais tempo aos JDC por os espaços desportivos da escola possibilitarem, maioritariamente, a sua prática; e de serem do agrado da maioria dos alunos (questionários iniciais).

Neste planeamento tivemos o cuidado de tratar de forma diferenciada as matérias a que atribuímos também um tempo diferente, correspondendo ao paradoxo aprendizagem concentrada e aprendizagem distribuída, presente no programa de EF (2001). Quanto menor o tempo atribuído a uma matéria, maior a concentração das suas sessões. Nas unidades de maior duração, criámos momentos de revisão posterior de modo também a verificar a consecução dos objetivos de aprendizagem.

4.1.2.2. Modelo de Estrutura de Conhecimento

No planeamento utilizámos o MEC de Vickers (1990), consoante definido nas normas orientadoras do EP (Matos, 2012a). Utilizámos esta ferramenta para planear o nível meso (unidade temática) e micro (plano de aula) do nosso ensino. Ao nível macro (plano anual) não recorremos a este instrumento pois a fase de análise e de decisões coube ao Grupo de Educação Física, em momentos anteriores ao do nosso EP.

Este modelo de planeamento e instrução para a EF tornou-se uma forma de estruturar o processo que assim, é referenciado pelo conteúdo. É dada uma grande ênfase ao conhecimento, onde revemos a sua grande vantagem, já que antes do professor estruturar o processo, questiona-se sobre os conteúdos a introduzir na unidade e investiga profundamente a matéria. Entendemos que o professor deve ser um especialista da matéria de ensino, sendo o MEC a operacionalização deste princípio no que ao planeamento diz respeito.

O MEC é constituído por diferentes módulos que englobam três grandes momentos: análise (módulo 1, 2, 3), decisões (módulo 4, 5, 6, 7), e aplicações (módulo 8). Respeitando a devida sequência, o professor analisa e estuda o que vai ensinar (módulo 1) assim como o contexto (módulo 2) e os alunos para quem vai ensinar (módulo 3); decide, em função do tempo e do nível dos alunos, a extensão e sequência da matéria (módulo 4), os objetivos de

aprendizagem a atingir (módulo 5), as formas e métodos de avaliação (módulo 6), as progressões de aprendizagem (módulo 7); e materializa essas decisões nas aplicações, nomeadamente na elaboração do plano da UT, dos planos de aula... (módulo 8).

No módulo 1, Estrutura do Conhecimento, organizámos o conteúdo em 4 categorias transdisciplinares, refratando os seus princípios ao longo de todo o modelo, cujo último nível, o criterial, refere o que se pretende que os alunos aprendam ou realizem no fim da UT. Ao invés dos 8 níveis propostos por Vickers (1990), adotámos 6 níveis pois o tempo disponível para cada modalidade não permitiu avançar com aprendizagens mais avançadas e detalhadas, não existindo por isso o segundo e terceiro níveis de subhabilidades (6º e 7º níveis), que a própria autora (Vickers, 1990) afirma que só devem existir se necessário.

Ao longo desta escala de complexidade temos, por ordem decrescente: nome da atividade, categorias transdisciplinares, identificação das habilidades psicomotoras e estratégias, principais habilidades individuais, primeiro nível de subhabilidades, e, no nível de organização inferior, a componente criterial. Quando organizámos e sistematizámos os nossos conhecimentos nesta estrutura conseguimos planejar de forma mais clara e objetiva o processo.

No módulo 2, Análise do Envolvimento, analisámos os recursos espaciais, temporais, e materiais, específicos e não específicos para a prática das modalidades.

No módulo 3, Análise dos Alunos, é referida a caracterização dos alunos, assim como o processo de avaliação inicial que foi tomado para esta estruturação. O professor deve ser então um observador astuto (Vickers, 1990) dos seus alunos. Uma observação ligeira não é aconselhada, sendo que o professor deve utilizar o que a autora designou de plano de descoberta, um plano que permita aos estudantes demonstrar as suas capacidades. A realização de um pré teste (Vickers, 1990), deve ocorrer durante 2 a 3 aulas, marcando as habilidades que o professor considera fundamentais para a estruturação as aprendizagens pretendidas. Parte deste teste é semelhante ao

pós teste (Vickers, 1990), fazendo a ponte entre todo o processo. A principal preocupação do professor é recolher informação (Vickers, 1990).

“No momento inicial, fui também confrontado com as limitações materiais e espaciais da escola para lecionar esta modalidade a uma turma de 26 alunos. Isto fez-me adaptar as progressões que tinha planeado pois, por exemplo, no nível básico, o número reduzido de bolas, fez com que os alunos não pudessem aprimorar a sua relação com bola”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

Reveremos a importância destes módulos na adequação e regulação do processo: o melhor conhecimento da modalidade é ineficaz quando desconhecemos as propriedades do contexto que nos espera e os alunos que teremos de ensinar. Como por muito bom que seja o nosso carro, só conseguimos entrar e ligar o motor com a chave certa. Conhecer os nossos alunos e as características locais onde ensinamos é a chave para a sua aprendizagem, é o conhecimento específico da nossa prática.

“O planeamento utilizando o modelo de estrutura do conhecimento de Vickers (1990) foi uma importante ajuda principalmente na identificação dos níveis de jogo da turma e na minha intervenção durante as aulas ao nível dos feedbacks, conseguindo corrigir grande parte dos erros dos alunos”.

Reflexão da UT de Voleibol (10/06/13)

No módulo 4, Extensão e Sequência da matéria, é realizada a organização temporal das funções didáticas a realizar para cada conteúdo.

Nos JDC optámos por uma abordagem do topo para a base, entendendo que os aprendizes são capazes de perceber princípios e conceitos complexos subjacentes à execução de habilidades, estratégias e atividades globais (Vickers, 1990). Nas modalidades em que as habilidades motoras são fechadas

(Ginástica Artística, Salto em Altura,...) realizámos uma abordagem da base para o topo, decompondo a habilidade nas suas partes e realizando uma progressão crescente da sua aquisição em termos de complexidade.

“Preconizando os JDC como tático-técnicos, decidimos partir de uma abordagem do topo para a base para realizar o planeamento da unidade, o que trouxe vantagens, principalmente no que à aprendizagem do jogo diz respeito. Atribuímos muito tempo a situações de jogo, que com regras modificadas e sob feedback do professor, permitiram melhorar o nível de jogo e o entendimento que os alunos têm dos seus princípios”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

No módulo 5, Definir os Objetivos, definimos os objetivos em função dos domínios motor, socioafetivo e cognitivo, segundo as determinações da Escola. São elementos balizadores e que referem o que os alunos devem realizar no final da UT (comportamento, situação, critério).

No módulo 6, Configuração da Avaliação, determinámos o tipo de avaliação que utilizámos para estruturar o processo ensino-aprendizagem e calcular o seu produto. Referimos como é realizada a avaliação, descriminando para cada domínio, os procedimentos e instrumentos adotados.

No módulo 7, Atividades de Aprendizagem, apresentámos algumas progressões de ensino, do mais simples para o mais complexo, referindo tarefas de introdução, tarefas de exercitação, tarefas de extensão, e tarefas de aplicação para alcançar o pretendido. Vickers (1990, p.139) refere que “as atividades de aprendizagem são variantes, projetos, questões, demonstrações, modelos, exercícios de resolução de problemas, vídeos, programas individuais, e outros eventos planeados pelo professor ou treinador para ajudar os estudantes a atingir os objetivos definidos”. Este módulo foi elaborado tendo em conta o nível da turma e os objetivos que foram estabelecidos.

No módulo 8 concretizámos as aplicações, que dizem respeito às orientações para a prática que emergem dos módulos anteriores. Incluíram

planos que têm como objetivo atingir os objetivos de aprendizagem propostos nesta unidade de ensino. Vickers (1990) afirma que a concretização dos planeamentos (UT, planos de aula,...) são o culminar de todo o processo. O objetivo deste módulo é mostrar como a interação entre estas componentes pode criar várias aplicações que concorrem para o ensino e treino de uma dada matéria.

Com a experimentação da prática do planeamento a partir do MEC, compreendemos que este é uma das formas de cumprir o ato de preparar, programar, pensar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem.

Este modelo é referenciado ao conteúdo, o que quer dizer que antes do “como” ensinar surge “o que” ensinar. Para responder a esta pergunta o professor mergulha na matéria e no contexto em que está inserido para escolher os conteúdos e respetiva extensão das unidades. Deste ponto de vista, podemos concluir que é um modelo de planeamento mais sensível à natureza dos alunos e do ensino, ao respeitar as suas diferenças e promovendo práticas de diferenciação pedagógica, que é algo incompatível com modelos tecnocratas que apenas reproduzem *guidelines* que nunca estarão adequadas a todos os alunos visto que são referenciadas ao aluno médio.

Outra característica que retirámos deste instrumento é a sua organização fractal que garante a coerência de todo o processo. Ao partir de diferentes níveis de organização (por exemplo os diferentes subníveis da estrutura do conhecimento), através da existência de graus de similaridade dos elementos mais simples até aos mais complexos, que se regem pelos mesmos princípios, valores e normas, é garantida uma conduta comum que concorre para a consecução dos mesmos objetivos de todo o sistema.

Percebemos que com a elaboração desta ferramenta, o trabalho do professor e a sua ação na aula são muito facilitadas e simplificadas. É um instrumento útil, eficaz e coerente.

As maiores dificuldades na sua utilização resultam da imprevisibilidade e instabilidade que caracteriza o processo ensino aprendizagem. Exemplificando, apesar de traçarmos toda a UT, a evolução da turma (diferenciada entre todos

os alunos) pode determinar alterações neste módulo, tendo o professor que readaptar o modelo. O ensino, a aprendizagem, o professor, o aluno, são demasiado imprevisíveis para que no início do processo se estabeleça e defina toda a sua estrutura e evolução. De resto, criámos e adaptámos o modelo para que cumpra este importante desiderato de respeitar as informações e indicadores provenientes da prática.

4.1.2.2.1. Unidade temática

A UT, segundo Rink (1985), corresponde a um plano em que são estabelecidos os objetivos finais, identificadas a extensão e sequência da matéria, é realizada a organização temporal, e definidas formas de avaliação. Siedentop & Tannehill (2000) também referem que apesar da maior ou menor dependência do plano, a investigação sugere que a eficácia do professor está dependente deste planeamento integral da unidade, em que adquire importância a determinação dos níveis de entrada e saída dos alunos. Os mesmos autores referem que este planeamento deve considerar as particularidades do modelo curricular de EF adotado.

Segundo Bento (2003) a UT constitui uma unidade fundamental que estabelece etapas definidas e diferenciadas do processo, correspondendo, além da distribuição dos conteúdos pelas aulas, a uma base para a qualidade e eficácia da instrução.

Compreendemos que o entendimento quantitativo neste planeamento não é suficiente, pois a qualidade do professor revê-se na forma como conjuga as funções didáticas e a interação entre conteúdos e métodos de ensino para promover a aprendizagem. Por exemplo, quando ensinámos o Futebol, promovemos a interação entre habilidades táticas e técnicas, promovendo-se aprendizagens significativas já que o aluno quando realizava um passe num contexto tático similar ao jogo, entendia o seu sentido e apropriava-se do gesto, sendo o responsável pela aprendizagem. Na Resistência de Base, exacerbámos o conceito psicossocial da perseverança que pertence, intrinsecamente, a esta matéria. Bento (2003) destaca a criatividade do

professor na realização deste planeamento, que mais não é que ver estas ligações e explorá-las para ensinar.

Tomámos em consideração estes autores, incluindo no entanto certos conteúdos noutros módulos do MEC, reservando na prática, a UT para uma fase do planeamento que estabeleceu, de forma clara, os conteúdos e funções didáticas de cada aula para uma dada matéria. Na prática foi um documento que nos acompanhou permanentemente desde logo por necessitarmos das suas referências para a estruturação de cada aula. A UT deve garantir a lógica na sequência da matéria, regular e orientar a ação de professor e alunos, reservando em cada aula um especial contributo para o seu desenvolvimento (Bento, 2003).

O planeamento da UT permitiu-nos integrar conteúdo, processo e função didática, numa visão holística, definindo a função da cada sessão e formas para a sua preparação, vantagens referidas por Bento (2003).

Ao longo do EP, a UT mais do que determinar as aulas e os seus conteúdos, foi um instrumento de reflexão e procura de conhecimento já que levantou sempre muitas questões. Inserida a tabela do documento *word*, perante as quadrículas em branco perguntamo-nos consecutivamente: que conteúdos coloco? É tático ou técnico? É mais ou menos difícil que aquele? É mais ou menos complexo do que este? Será um pré requisito para esta ou aquela aprendizagem? Quantas aulas para cada conteúdo? Como conciliar estes conteúdos na aula? Que função didática? Como vamos avaliar? Em quantas aulas?... Estas perguntas fizeram-nos crescer e foram um ponto de partida para a construção do conhecimento profissional. Bento (2003) refere que a UT cria boas condições para a realização do ensino, construção de conhecimentos e competências, para uma forma de trabalhar contínua e sistematizada que permite rentabilizar o tempo.

“Os aspetos negativos reportam-se à progressão planeada para a turma, em que não inclui a definição do pé de impulsão (julgava que no 11ºano já estivesse mais que definido) nem as ligações entre as diferentes fases (principalmente na ligação impulsão-transposição-

queda); e à má gestão dos materiais e do espaço, que me fez reformular durante a mesma aula toda a estrutura, gastando algum tempo em transições e controlo da turma”.

Reflexão da UT de Salto em Altura (25/01/13)

Foi uma tarefa que aprofundou o nosso conhecimento nas diferentes modalidades, dando-se o exemplo da Ginástica Acrobática, em que a falta de conhecimento inicial fez-nos investigar esta modalidade e a forma como é ensinada, discutindo-se em núcleo como seriam estruturadas as aulas, os conteúdos a ensinar, e o modo de avaliação. Bento (2003), que considera a UT o nível mais importante do planeamento, adverte para a sua elaboração demasiado geral que muitas vezes existe na escola, aconselhando uma preparação detalhada do conteúdo. Isto constitui o conhecimento específico do professor de EF.

“As principais dificuldades na transmissão deste conteúdo foram (...), e a falta de experiência e conhecimento nesta área, que acabaram por constituir os pontos fortes do planeamento e condução das aulas já que, como referi, procedi a uma preparação exaustiva das mesmas”.

Reflexão da UT de Dança (21/03/13)

4.1.2.3. Plano de aula

“É importante o professor fazer corresponder os diferentes níveis de planeamento, já que eles devem assumir graus de representatividade, apesar de estarem em diferentes níveis de complexidade. Isto é, a UT contempla toda a estrutura temporal de um certo conteúdo; sendo que o plano de aula (e a própria aula!), que é uma parte desta estrutura, deve estar congruente e coerente com os seus princípios”.

Reunião de núcleo nº18 (22/01/13)

O plano de aula é um guia para o ensino de uma sessão em particular, referenciado a objetivos da unidade (Rink, 1985), apoiando-se nos planeamentos de longo prazo e correspondendo a uma imagem mental em que o professor projeta a realização da aula, tendo em conta decisões tomadas (Bento, 2003). Inclui o material, os objetivos, a análise do conteúdo, a instrução, e métodos de avaliação (Rink, 1985). Apesar de não determinar o resultado, concordámos com Bento (2003) quando refere que a boa preparação da aula está associada ao seu sucesso, sendo que um planeamento superficial leva a que o professor tenha de tomar decisões inesperadas durante a prática, que sem o processo de reflexão que havia ter corrido no plano de aula, são muitas vezes erradas.

Sentimos isto na prática quando inicialmente considerávamos o plano de aula como o conjunto das situações de aprendizagem, esquecendo, por exemplo, que entre elas existem transições que o professor também deve acautelar quando planeia a aula. Outro aspeto importante é o facto do professor ter de pensar como fará a explicação de cada exercício: ao longo do EP utilizámos a organização dos alunos em meio círculo, sendo que já tínhamos o cuidado em orientar esta formação para o espaço de jogo na introdução da situação de aprendizagem. Estes “pormenores” começam no planeamento...

“No planeamento da aula, em ordem a evitar esta desorganização e proporcionar transições harmoniosas entre situações de aprendizagem que mantenham íntegra a dinâmica da aula, devemos estruturar o espaço e os grupos de modo a que exista a maior estabilidade possível, sendo categorias que controlamos com facilidade quando confrontados com o imprevisto que é a norma da aula”.

Reunião de núcleo nº6 (09/10/12)

A elaboração do plano de aula, assim como da sua reflexão, garantem que o professor pensa na sua ação e tem uma determinada intenção no

ensino. A tarefa não é fácil, quando começámos a esboçar os nossos primeiros projetos, a tentar imaginar a ocupação do espaço (como vamos colocar 26 alunos no espaço reduzido da sala de ginástica?), a tentar definir o que cada aluno precisava para aprender, a tentar imaginar as dinâmicas que o trabalho por estações ou por grupos poderiam gerar,... nunca imaginámos que tivéssemos de ponderar tantas variáveis para o simples planeamento de uma aula, e mesmo assim, sem conforto e segurança do seu sucesso já que entendemos este planeamento como um processo aberto que é animado e determinado pela dinâmica e interação geradas entre professor, alunos, e contexto em que decorre a ação.

“Refletindo sobre as implicações para a prática, julgo que devemos ter o entendimento do plano de aula como um guia. O plano corresponde a uma teoria que pode estar adequada ou não à prática que encontramos na aula (...). À medida que refletimos e vivenciamos diferentes situações, é expectável que gradualmente o planeado se aproxime do real”.

Reunião de núcleo nº17 (15/01/13)

Utilizámos o planeamento para expressar a nossa conceção de ensino e de EF, referindo Metzler (2000) que o plano de aula operacionaliza o projeto do professor num plano de ação para atingir os seus objetivos. Nos planos de aula realizados, vimos preocupações similares, na tentativa de reduzir o tempo de espera, na criação de situações em que os alunos repetissem muitas vezes as habilidades pretendidas, na existência do jogo como fundamento de toda a prática, na criação de momentos de diálogo com os alunos, regularidades que transmitem uma forma muito própria de ser professor de EF, e por isso, algo que contribui para a determinação da nossa identidade.

Quando planeámos as aulas escolhemos uns conteúdos em detrimento de outros, uns exercícios no lugar de outros, uma instrução e uma forma de comunicar em vez de outras. São momentos em que o professor define a sua forma de ensinar e a motivação com que está na escola. Enquanto observámos

diferentes aulas ao longo do EP é perceptível os professores que veem a EF como divertimento e entretenimento, aqueles que têm maior preocupação com os aspetos da saúde, aqueles que preferem a inclusão à exclusão, aqueles que veem a EF como um espaço de aprendizagem,... O plano de aula denuncia o professor que nós somos. Fomos desenvolvendo o planeamento com a vontade de nos identificarmos com ele e de que ele nos identificasse.

O plano de aula revelou também durante a prática a vontade que tivemos de controlar e antecipar todas as ocorrências da aula. Desde o toque para a entrada até o final da aula desejámos de forma obsessiva determinar o que acontecia, quando acontecia, e como acontecia. O professor é um controlador por natureza: deseja controlar os alunos, as suas aprendizagens, os seus comportamentos, controlar o tempo, os espaços, o ritmo e a dinâmica da aula...

“Refletindo no eu que ensina, julgo que as minhas maiores dificuldades se situam no campo da resolução de problemas pois prendo-me e tenho uma crença excessiva nas tarefas de planeamento, que limitam a minha ação e reação a imprevistos que acontecem durante a aula. Perante o inesperado não consigo manter a minha identidade como professor, sendo que apesar de conseguir orientar a prática, o meu foco e a minha atenção não são os mesmos, subvertendo alguns dos princípios que assentam a minha prática como professor”.

Reunião de núcleo nº16 (08/01/13)

No início do EP não foi de estranhar o impacto que o simples atraso, falta de material ou de atraso de um aluno causavam no nosso equilíbrio emocional. E agora? Como ficam os grupos? Quando poderei fazer a avaliação deste aluno? Como é que vou fazer aquele exercício sem os alunos todos? Ansiedade e receio que aprendemos a controlar ao longo do tempo já que o plano corresponde a linhas gerais, a uma espécie de teoria que se quer geral para uma dada aula, mas que nunca corresponde exatamente à prática que é

singular e imprevisível. Contudo, o seu nível de incerteza está longe de ser de natureza aleatória: com o conhecimento, o professor pode prever, causar, e evitar muitas das situações.

Quando planeamos, realizamos propostas para os alunos: diagnosticamos esta dificuldade, vamos fazer este exercício, interviremos desta forma, na tentativa de, no final, o aluno aprender. Na aplicação deste plano há espaço para surpresas que podem resultar de fatores externos ou internos. Enquanto que o professor não pode controlar os primeiros (ex: condições atmosféricas adversas,...); nos segundos, se conhecer os alunos, a matéria e os exercícios que propõe, saberá os seus efeitos e calculará, sem grande margem de erro, a dinâmica que a prática irá assumir.

“Refletindo acerca do processo de planeamento de uma aula, é comum ouvirmos que o professor não deve fazer do plano de aula uma cartilha e segui-la sem sensibilidade do que «o aqui e agora» lhe apresentam. Concordando que um professor é mais que um executante do que está estipulado previamente num plano, acredito também que o planeamento, ao contrário de uma teorização pura, deve partir da prática – é a primeira prática do professor – e o conhecimento do professor da escola, da comunidade, dos seus alunos, do conteúdo que ensina, da tarefa que propõe, do contexto em que está inserido, correspondem aos determinantes que tornarão adequado ou não o planeamento. Quer isto dizer que, por um lado, o professor deve ser capaz de adaptar o planeamento consoante as restrições inesperadas da prática, por outro, realizar estas adaptações no próprio planeamento demonstra uma competência do professor muito relacionada com o conhecimento e identificação dos sinais pertinentes da prática. Caso eu chegue à aula, e em cada exercício tenha de atribuir mais ou menos tempo, me veja obrigado a reformular os grupos, tenha de eliminar ou substituir um exercício, é porque não pensei, não atribuí importância ao planeamento, que julgo ser determinante. Portanto, a ridicularização do plano, e do

professor que segue o plano, só faz sentido quando não se acredita verdadeiramente no processo de planeamento – requer visão e entendimento estratégicos – ou quando este é mal feito por partir de um conhecimento deficiente da realidade. Claro que se o plano estiver mal não o devo seguir, devo ADAPTAR...”

Reflexão reunião de núcleo nº23 (05/03/13)

O planeamento refere-se a tomadas de decisão. Segundo Bento (2003) o professor deve considerar a intenção de desenvolver globalmente os alunos, respeitar e conhecer o programa, e conhecer exatamente o funcionamento da turma. Durante o EP compreendemos que estes objetivos são compatíveis no planeamento, coadjuvando a riqueza pedagógica da nossa matéria de ensino (desporto). Durante muito tempo, estimulámos o trabalho de grupo a par do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem presentes no programa, assumindo um planeamento das aulas de acordo com estes princípios: trabalho por estações; colocação de ajudas (Ginástica Artística); realização de esquemas de grupo (Ginástica Acrobática e Dança);...

Na elaboração do plano de aula incluímos várias categorias didáticas que justificam o entendimento do ensino enquanto atividade complexa. Quando definimos a UT, a função didática, o conteúdo, o objetivo da aula, o tempo, os objetivos comportamentais das situações de aprendizagem e suas componentes críticas, a forma de organização didático-metodológica, dizemos, de uma forma geral, o que queremos da aula. Os traços principais da aula conferem-lhe uma estrutura (Bento, 2003).

Entendemos que todas as aulas são diferentes, sendo que apesar do objetivo da aula parecer simular, existe algum critério, alguma condição que deve potenciar mais alguns detalhes no aluno no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem definidos para o fim da unidade. Rink (1985) refere a especificidade dos objetivos a atingir pelo processo de instrução e o modo intencional como são selecionados os métodos para o fazer.

A definição dos objetivos da aula, segundo Bento (2003), deve ser precisa, retirando elementos dos alunos, das condições de ensino, e dos níveis

de planeamento anteriores, e contribuindo para a eficácia do ensino quando realizada de forma clara e exata já que aumenta a atenção dos alunos e professor no essencial. O mesmo autor revela a existência de objetivos gerais e de objetivos específicos que devem ser claros para professor e alunos, e definidos consoante a capacidade e nível de desenvolvimento de cada aluno.

No início das aulas tivemos sempre preocupação em transmitir os objetivos das aulas aos alunos, pretendendo-se desenvolver uma prática intencional. Com estas informações, os alunos envolvem-se no processo pois conseguem identificar uma lógica e uma sequência das tarefas propostas. Caso o aluno não seja estimulado a pensar e apenas repita ou execute o ordenado pelo professor, desmotivar-se-á e diminuirá o seu empenho.

A situação de aprendizagem descreve a organização do espaço e dos alunos na tarefa, assim como as suas características e dinâmicas.

Os objetivos comportamentais concorrem para a consecução do objetivo da aula e dos objetivos de aprendizagem, sendo compostos pelo comportamento, condição/situação de realização, e critério. Dizem respeito à contribuição de uma determinada situação de aprendizagem para a aquisição da habilidade.

Considerámos as componentes críticas como os indicadores de sucesso na tarefa, sejam referentes à performance (qualidade do movimento) ou ao resultado (eficácia). Dizem respeito à situação de aprendizagem em particular.

Segundo Bento (2003, p.126) “as funções didáticas caracterizam as tarefas essenciais (frequentemente designadas por etapas, partes ou fases) do processo de ensino”, devendo obedecer a uma determinada sequência. Geralmente, iniciámos a abordagem de um conteúdo com a sua avaliação diagnóstica, prosseguimos com a sua introdução, exercitação, consolidação, e avaliação sumativa.

Embora o planeamento da aula seja uma área em que o professor demarca a sua individualidade, deve respeitar alguns princípios gerais pois alguns ingredientes são sempre necessários à aprendizagem. Bento (2003) destaca a necessidade de o professor aumentar o número de repetições por cada aluno, valorizar a exercitação, assimilação e consolidação, e controlar e

avaliar continuamente e de forma consciente os seus alunos. Entre as características do professor eficaz, Siedentop (1991) inclui ainda a maximização do tempo de aula dedicado ao conteúdo e o planeamento das tarefas de modo a aumentar o seu sucesso e significado para os alunos.

Decidimos discorrer sobre a importância do planeamento do exercício já que constitui a principal ferramenta do professor para promover a aprendizagem. Durante o EP percebemos que o nosso conhecimento e experiência anterior interferem nos exercícios que seleccionámos para os nossos alunos. Apesar de durante muito tempo criticarmos ou questionarmos os exercícios que os nossos professores nos aplicavam, a verdade é que durante a prática nos revemos a repetir muitos deles o que reflete a influência do Eu Aluno no Eu professor.

Durante a nossa formação inicial percebemos que mais que o exercício em si, o importante era o objetivo (intenção) e a forma de intervenção do professor. No entanto, refletindo sobre a prática, percebemos que o conhecimento de diferentes exercícios e dinâmicas de trabalho são sempre fontes importantes para o professor estruturar o processo. Exemplificando, o pouco conhecimento de Ginástica Acrobática e a quase ausência de experiências anteriores nesta modalidade, fez com que o planeamento das aulas se tornasse uma tarefa muito complicada.

Segundo Rink (1985), das tarefas do professor, o planeamento das situações de aprendizagem é a mais importante pois é nesse contexto que os alunos são verdadeiramente chamados à prática no processo instrucional, consistindo numa configuração de condições e ações instrucionais que estruturam a experiência do aluno, em relação com os objetivos do professor. Existe aprendizagem quando o professor determina de forma apropriada a ação dos alunos, estrutura o exercício para resultados específicos, e organiza o contexto para que os resultados sejam atingidos (Rink, 1985).

“Outro ponto que importa refletir nas experiências deste professor é a gestão do plano de aula durante a ação, sendo que por vezes optou por acrescentar alguns exercícios. O PC recomendou que

nesta gestão flexível, poderemos não realizar alguma situação de aprendizagem mas nunca acrescentar ou improvisar um novo exercício. Isto está relacionado com o projeto intencional e deliberado que todo o processo ensino aprendizagem deve ser. Se acrescento no decorrer da ação quer dizer que aquele elemento não foi alvo de planeamento, não foi alvo de reflexão, logo poderá constituir um agente nocivo na aprendizagem dos alunos”.

Reunião de núcleo nº 7 (16/10/12)

Compreendemos que no desenho do exercício começa o sucesso do professor, devendo entender que este deve sempre concorrer para os objetivos da aula de forma específica. Sendo o tempo escasso para cumprir o programa nacional, a rentabilização do tempo de aula está também associada a este planeamento inteligente, em que “todas as situações de aprendizagem são para aprender”. Evitámos por isso ativações para a aula desprovidas de conteúdo, situações de aprendizagem sem um contexto de jogo,...

Rink (1985) define 4 critérios para o planeamento do exercício, que deve: melhorar a prestação do aluno; maximizar o tempo de prática; estar adaptado ao nível dos alunos; e integrar os objetivos dos diferentes domínios sempre que possível (domínio motor, socioafetivo, e cognitivo). Solomon (2003) destaca a importância de o professor considerar os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos na escolha dos conteúdos a abordar, na realização do plano de aula, e no tempo atribuído a cada progressão. Em vez de adaptar o aluno ao exercício devemos ajustar o exercício ao aluno! Na prática conseguimos isto pela formação de grupos por nível e pela escolha de situações de aprendizagem que possamos facilmente aumentar/diminuir a sua complexidade/dificuldade a partir de pequenas variantes, pequenos detalhes.

“No seguimento da avaliação diagnóstica, decidi organizar a turma em três níveis pois a grande diferença entre a capacidade dos alunos assim o exigia. Apesar de representar um desafio na organização e gestão da aula, verifiquei que foi a melhor opção pois

os ganhos na aprendizagem poderão ser bem maiores, ao planejar o processo de acordo com as dificuldades e características dos alunos em questão”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

Para Rink (1985) as situações de aprendizagem têm 3 componentes: conteúdo, objetivo, organização. No plano organizacional, a mesma autora destaca como fatores do contexto os alunos, o espaço, o tempo, e o material. O professor deve manipular estas variáveis para promover resultados na aprendizagem.

Na variável dos alunos, podemos considerar o número de alunos por grupo, os que estão em atividade num dado momento, e os critérios para a sua formação (Rink, 1985). Neste plano, durante o EP verificámos que a formação de grupos é uma excelente estratégia para economizar tempo, aumentar o tempo de prática, controlar a dinâmica da aula, e promover o empenho dos alunos que estão inseridos em grupos de trabalho.

“A estratégia de formar os grupos no planeamento e colocar o grupo dos rapazes no espaço central foi eficaz na diminuição do tempo de transição e na diminuição de comportamentos fora da tarefa”.

Reflexão aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

Rink (1985), relativamente ao tempo, considera o ritmo da tarefa e o tempo atribuído a cada progressão; em relação ao espaço, define a área de jogo e a organização dos alunos no seu interior; e, referindo-se ao material, distingue o número, o tipo, e a forma de o organizar. A mesma autora propõe incluir a opinião dos alunos na estruturação, algo que, tendo em conta o nosso contexto, não realizámos, sendo as tarefas altamente estruturadas.

Nesta etapa, o professor pode também pensar em palavras-chave que permitam corrigir os alunos e transmitir as principais componentes da habilidade. Rink (1985) aconselha que estas expressões integrem de forma precisa as características da habilidade que o professor pretende ensinar.

Metzler (2000) refere a importância do professor analisar a tarefa para determinar as suas diferentes componentes e a sequência pela qual os alunos as deverão aprender, sendo este processo influenciado pelo conhecimento de conteúdo e competências de organização. Por desenvolvimento do conteúdo, Metzler (2000) entende a construção progressiva das situações de aprendizagem que permite a aquisição da habilidade por parte do aluno. Rink (1985) complementa, referindo que a análise desenvolvimental ajuda, a partir do conteúdo, o professor a planear de forma mais específica as situações de aprendizagem para os seus alunos.

Rink (1985) destaca a importância do professor planear progressões entre tarefas, com várias formas de prática, que permitam avançar a prestação do aluno do simples para o complexo, procurando manter os alunos num nível elevado de sucesso na prática mediante um bom empenho, por tempo suficiente para existir aprendizagem.

Na prática entendemos que no planeamento de uma progressão de aprendizagem, o professor deve conhecer profundamente a habilidade, de modo a simplificá-la sem perder a grande estrutura, o grande princípio do movimento em questão. Trata-se de criar formas de exercitação, formas de jogo, que diminuindo a complexidade da habilidade técnica/tática, tenham sempre presente a habilidade final. Só este conhecimento permite estruturar uma sequência já que as componentes apenas são hierarquizáveis quando é estabelecido o objetivo de aprendizagem final.

No planeamento das situações de aprendizagem preocupámo-nos também em selecionar atividades do agrado dos alunos. De destacar que esta operação resume-se ao ensino de EF através do desporto, do jogo, que apesar de serem a sua natureza, consideramos estarem arredados de muitas aulas de EF sem motivo aparente.

Posto isto, quer nos JDC quer nas modalidades individuais promovemos jogos e situações competitivas para mantermos os alunos motivados nas aulas. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), os professores afetivos planeiam situações desafiantes e com significado para os alunos, ajudando-os a alcançar

os objetivos de aprendizagem. Solomon (2003) destaca a importância do significado e relevância dos exercícios para os alunos, para a sua motivação.

4.1.3. Realização

“Esta foi a primeira UT que lecionei, tendo ficado marcado como o pensamento do professor pode conduzir a sua prática e, em última instância, concorrer para a aprendizagem dos alunos”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

Consideramos a realização uma componente muito importante da organização e gestão do ensino e aprendizagem já que, em última instância, corresponde à operacionalização da conceção e planeamento do professor, e assim, às experiências e vivências que este concede aos seus alunos. No mesmo sentido, Bento (2003, p.77) refere que “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”, correspondendo à unidade do processo de ensino decisiva no processo de formação e educação.

Segundo Matos (2012a) o EE deve procurar orientar a aula de forma eficaz, em consonância com as tarefas didáticas e considerando as várias dimensões de intervenção, em que incluímos neste trabalho a disciplina, o clima, a gestão, e a instrução. A mesma autora continua, referindo que deve existir recurso a estratégias de diferenciação pedagógica, à promoção de aprendizagem significativa, à utilização dos termos específicos de EF, à promoção da participação ativa do aluno, à otimização do tempo potencial de aprendizagem, podendo o EE melhorar a sua instrução e reservar espaço para decisões de ajustamento.

“Na parte inicial, após chamada, realizei uma revisão aos princípios de jogo abordados até então (...). A revisão foi realizada a partir da simulação de situações de jogo com sinalizadores, pretendendo dar referências concretas aos alunos. Foi um método que, pela novidade que representou, prendeu a atenção dos alunos e permitiu-me transmitir objetivamente a informação”.

Reflexão de aula 13 e 14 (09/10/12) – UT de Futebol

Graça & Mesquita (2006) entendem o ensino como uma atividade em que o objetivo principal é promover no aluno aprendizagem de um conteúdo importante para a sua formação e para o desenvolvimento da sua personalidade e capacidade de compreensão e atuação no mundo. Os mesmos autores discordam da tendência em associar linearmente o sucesso do ensino à aprendizagem que ocorre nos alunos pois esta não depende somente da primeira mas também da atitude do aluno, que medeia e constrói ativamente a sua aprendizagem. Bento (2003) acrescenta que o ensino com base científica e racional é importante para desenvolver a personalidade, constituindo bases para a formação moral e axiológica, e de uma atitude de empenho e esforço, formando a forma de pensar do aluno.

“Este último aspeto é um dos principais pontos negativos desta UT. Se ensinar é difícil, ensinar a quem pensa que já sabe tudo é ainda mais difícil, que foi o cenário que encontrei no nível mais avançado da minha turma, em que os alunos (maioria joga ou jogou Futebol a nível federado) julgavam que não tinham nada a aprender nas aulas”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

Este episódio retrata bem a importância do aluno na aprendizagem, principalmente na forma como está nas aulas. O professor deve construir um clima positivo na aula em que todos podem aprender, o que nem sempre nos foi fácil pelas crenças que os alunos apresentam na ação, muitas vezes construídas em torno de figuras de autoridade para eles (“mas o meu treinador diz que...”).

Na realização do seu ensino, o professor deve respeitar princípios didáticos. Bento (2003) define-os como princípios gerais e fundamentais na orientação do ensino que resultam da generalização do conhecimento e da experiência, servindo para o professor interpretar a complexidade do ensino,

estando integrados numa relação sistémica em que se influenciam mutuamente.

Na realização do seu ensino, Bento (2003) aconselha ao professor a empenhar os seus esforços na consecução do planeado, tendo capacidade de reagir e adaptar a situações inesperadas; aumentar a cientificidade na sua atuação; desenvolver uma ação global de formação e educação; evitar esquemas rígidos e imutáveis de certos modelos; integrar todos os alunos na aula, respeitando as suas particularidades e diferenças (diferenciação pedagógica); propor e resolver situações de aprendizagem concretas.

“No início da situação reparei de imediato que a qualidade técnica dos alunos levava à perda de bolas e não permitia a continuidade das ações. Para adaptar a situação, permiti que os alunos segurassem a bola e de seguida realizassem o passe, o que melhorou muito a qualidade da prática (...)”.

Reflexão de aula 113 e 114 (14/05/13) – UT de Voleibol

“Na avaliação diagnóstica deparei-me logo com muitas dificuldades e desafios, desde questões de gestão a questões de instrução e transmissão do conteúdo. Na turma identifiquei três níveis distintos, que caso abordasse de forma indiferenciada, poderiam limitar a prática dos alunos. Assim, optei por dividir a turma em três níveis, onde os alunos se mantiveram até ao final do processo”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

Bento (2003) destaca que o professor deve estabelecer objetivos com base no programa, estruturar a matéria com base no fundamental e rentabilizando o tempo de aula, dirigir a atividade dos alunos e o processo garantindo a disciplina e a sua autonomia, desenvolver a competência desportiva do aluno, as suas atitudes, postura e comportamentos. Se todas as áreas disciplinares devem contribuir para a educação e ensino do aluno, o professor de EF não deve esquecer este primado na sua aula, contribuindo

para a educação global, geral, estabelecendo uma ligação entre o que ensina e a sua aplicabilidade na vida diária dos alunos, o que concorre também para elevar a sua motivação e empenho (Bento, 2003). Percebemos que na realização do seu ensino, o professor deve preocupar-se com a formação e educação do aluno e a sua preparação para viver de forma autónoma e responsável em sociedade. Isto é possível através do desporto que encontrou na EF uma boa forma de se expressar no contexto escolar.

O professor deve estruturar a sua aula de forma racional, podendo pautar-se por diferentes modelos, metodologias, e instrumentos de acordo com as condições que se depara e os problemas específicos que enfrentará na aula, devendo existir uma unidade em toda a aula garantida pelos seus objetivos (determinam a função didática da aula) e pela dinâmica fluída que deve ser impressa, que assegura ordem e disciplina na aula (Bento, 2003). Embora situemos a génese da estrutura da aula no seu planeamento, durante a aula o professor tem um papel importante em garantir a coerência e congruência entre as suas diferentes partes que não devem ser estanques mas organizadas de forma a concorrer para princípios e objetivos comuns. Os alunos devem entender e interpretar esta sequência lógica para integrarem progressivamente as competências e conhecimentos que adquirem.

“Na parte inicial da aula, além de relembrar as regras de segurança da aula, que cada vez mais é um hábito pois os alunos cada vez menos têm de ir pousar brincos, colares, ou prender o cabelo; referi a estrutura da aula, de modo a economizar tempo nas transições e preparar os alunos para o que os esperava (...).”

Reflexão de aula 33 e 34 (15/11/12) – UT de Ginástica Artística

Siedentop & Tannehill (2000) referem que os professores motivados melhoram a eficácia na prática, que está associada à intencionalidade da ação. O professor deve procurar que os alunos alcancem os objetivos, sendo o aluno o melhor indicador da eficácia do ensino: o aluno deve cooperar, envolver-se,

ser responsável, revelar-se entusiasmado e prestável no processo (Siedentop & Tannehill, 2000).

“Após toque para início das aulas, à medida que os alunos chegavam e viam que a aula ia ser destinada a estes testes, reparei no seu desagrado, ouvindo alguns desabafos como “não vou fazer aula”, “para que é que vamos fazer isto agora”,...Realmente, são aulas para as quais a motivação intrínseca dos alunos diminui. Como professor de EF, a minha matéria de ensino é o desporto e o jogo, sendo que nestas aulas de aplicação de testes também sinto dificuldades em motivar-me a mim próprio para ensinar (o quê?!).”

Reflexão de aula 115 e 116 (16/05/13) – Testes Fitnessgram

O episódio descrito corresponde a uma aula de aplicação da bateria de testes fitnessgram em que tivemos maior dificuldade em motivar-nos e motivar os alunos pois é uma aula em que o desporto, aquilo que ensinamos, não está presente de forma clara. Mesmo nestas situações, devemos encontrar estratégias para motivar os alunos na aula, podendo, por exemplo, promover uma comparação intra individual em que os alunos tentam melhorar consecutivamente as suas marcas.

Embora não seja o único indicador, damos grande importância à eficácia no ensino do professor pois concorre diretamente nos resultados educativos da sua ação. Segundo Siedentop & Tannehill (2000, p.20), o professor deve organizar uma ambiente “eficiente, eficaz e inclusivo”, ajustando o nível da prática que deve ser desafiante e interessante, e permitir uma repetição sistemática, para estimular a aprendizagem. O professor deve conjugar os modelos instrucionais para atingir os seus objetivos, que deverão envolver um tempo potencial de aprendizagem e oportunidades de prática elevados, procurando que os alunos desenvolvam as suas habilidades motoras e integrem a prática desportiva no seu estilo de vida (Siedentop & Tannehill, 2000).

“Outro aspeto que dificulta o ensino destes saltos é a impreparação dos alunos para sentir desconforto. Isto é, em qualquer aprendizagem, ao longo da vida, é normal por vezes cairmos e magoarmo-nos, no entanto, isto não deve ser um pretexto para travar a aprendizagem, mas um estímulo para o processo. No entanto, sinto que este é um conceito que cada vez mais, erradamente, se afasta da escola institucional. A resiliência, a persistência, o ultrapassar obstáculos pese a dor que nos causa, vencer medos – serão valores assim tão negativos para transmitir aos alunos?”

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

Segundo Siedentop & Tannehill (2000), a pesquisa no ensino apesar de recente já produziu conhecimento que permitiu desenvolver uma terminologia específica, testar formas de gerir e controlar a disciplina dos alunos, desenvolver ferramentas de observação e sistematizar informação acerca do ensino. A investigação demonstra um perfil incongruente com o ensino eficaz em que, geralmente, o tempo de espera é elevado, seguindo-se o tempo de gestão, sendo a menor parte do tempo passada em atividade relacionada com os objetivos da aula, sendo que o tempo potencial de aprendizagem é mais reduzido nos alunos com nível de habilidade mais baixo (Siedentop & Tannehill, 2000). Analisando a realização do nosso ensino, revemos algumas destas características que tentamos melhorar ao longo do processo.

“A rotação de papéis foi também rápida, sendo a ideia da equipa que atacou voltar à fila por fora do campo, uma boa estratégia para dinamizar a aula e diminuir o tempo de espera, que apesar de tudo, continua a existir”.

Reflexão de aula 11 e 12 (04/10/12) – UT de Futebol

Segundo Siedentop & Tannehill (2000), os alunos nas aulas de EF têm poucas oportunidades de prática, sendo as habilidades muitas vezes realizadas

sem sucesso ou de forma tecnicamente errada, sendo que o tempo potencial de aprendizagem pode ser aumentado, estando a prática com sucesso relacionada positivamente com a aprendizagem, sendo o conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo do professor fulcrais para esta evolução. Compreendemos que esta ideia afasta em definitivo a sobrevalorização da densidade motora como objetivo único de qualquer aula. Ao longo da nossa formação reparámos numa quase obsessão pela densidade motora, que nem sempre corresponde nem contribui para a aprendizagem do aluno.

“Na gestão desta situação, um aluno mais capaz pediu para tentar realizar o salto completo, o que permiti pois a progressão era de todo desadequada para o seu nível. Com a minha ajuda, o aluno quase conseguiu, cometendo apenas o erro de afastar os membros inferiores no final do movimento para não bater no plinto”.

Reflexão de aula 41 e 42 (29/11/12) – UT de Ginástica Artística

“A falta de experiências motoras torna necessário ao professor ajustar os objetivos e as progressões para os atingir. No meu caso, apesar do processo estar ajustado para nove alunos, estava desajustado para os restantes que temem a aproximação ao aparelho”.

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

Devemos privilegiar, mais que este tempo, uma “densidade motora relevante”, que esteja associada aos objetivos de aprendizagem e englobe tarefas adequadas aos alunos, sendo um indicador relacionado com o tempo potencial de aprendizagem.

Segundo Siedentop & Tannehill (2000), o professor de EF deve também desenvolver a participação de todos os alunos, demonstrando a investigação que os alunos menos hábeis e de sexo feminino são excluídos da prática, marginalizados, dominados, e embaraçados devido à passividade e reduzida vigilância do professor. Siedentop & Tannehill (2000, p.40) referem

inclusivamente que “os papéis estereotipados de género ligados às raparigas são frequentemente reproduzidos e fortalecidos nas aulas de EF”. Tentámos sempre realizar o nosso ensino de modo a garantir a participação de todos os alunos, seguindo-se o exemplo de como lidámos com a diferença de níveis na aplicação do MED.

“Apesar de ter identificado a turma no nível introdutório, existem alunos com maior disponibilidade motora que dominam sempre a prática, reduzindo a participação dos colegas a papéis secundários. Posto isto, formei 3 equipas, cada uma composta por dois grupos de níveis diferentes que irão competir em duas conferências. Assim, apesar de estruturar o processo de forma similar para todos os alunos (extensão e sequência dos conteúdos), na competição procurei aumentar a participação dos alunos de nível inferior, cujas vitórias valerão tantos pontos como dos melhores jogadores”.

Reflexão de aula 101 e 102 (18/04/13) – UT de Basquetebol

Siedentop & Tannehill (2000) referem que, para um ensino eficaz, é necessário desenvolver uma prática intencional por parte dos alunos, existir uma progressão de tarefas nas aulas e entre aulas, proporcionar um ambiente na aula seguro a nível físico e emocional, estimular os alunos com objetivos e tarefas desafiantes que possibilitem sucesso. Para promover uma comunicação eficaz, o professor deve possuir conhecimento e entusiasmo, utilizando comparações, demonstrações (incluir os alunos), e meios de apoio como vídeos, cartões de tarefa,... (Siedentop & Tannehill, 2000).

“Enquanto aluno, via sempre o professor de EF como um executante perfeccionista, algo que pela experiência que tive na FADEUP e agora no estágio, julgo estar a perder-se, passando-se de um extremo a outro. De uma conceção em que o professor era apenas um bom executante sem competências didáticas e pedagógicas, passou-se a um paradigma em que o professor deve ter

competências didáticas e pedagógicas, desvalorizando-se a sua capacidade de execução, o que acredito não ser um bom sinal dos tempos já que o professor constitui um importante exemplo (consegue fazer) e pode demonstrar. “Se o professor não consegue fazer, como irei eu conseguir?” – não será a pergunta dos alunos?”

Reflexão de aula 101 e 102 (18/04/13) – UT de Basquetebol

O professor deve aumentar o tempo destinado ao conteúdo, comunicar os objetivos e expectativas, envolver os alunos, planejar tarefas significativas e que permitam um sucesso elevado, imprimir uma boa dinâmica na aula supervisionar ativamente a atividade dos alunos, implicar uma prestação de contas regular, e manifestar-se entusiasmado e afetuoso durante as aulas (Siedentop, 1991).

Ainda a respeito da eficácia do ensino, Siedentop & Tannehill (2000) destacam que o professor deve preparar os alunos para assumirem importantes papéis de instrução e gestão (observação, feedback, cooperação,...), devendo garantir mecanismos para manter a prestação de contas dos alunos.

“Na instrução seguinte, enquanto reuni a turma em meia lua, elementos de uma equipa lançavam para o cesto, sendo que bastou olhar para eles para que parassem pois sabiam que estavam a prejudicar a equipa com aquele comportamento, constituindo uma das vantagens da aplicação do MED: responsabilização dos alunos pela prestação das suas equipas”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

“Um aspeto positivo nesta situação ocorreu numa equipa em que o capitão estava a corrigir um colega de equipa no lançamento na passada, corrigindo, principalmente a aproximação ao cesto num ângulo de 45°. Um dos aspetos que pretendi promover com a utilização do MED foi a aprendizagem cooperativa, pontuando

também este aspeto. Sendo alunos de 11ºano, podem já intervir de forma mais sistemática na sua aprendizagem e dos seus pares, tendo este sido um sinal positivo”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

Para realizar o seu ensino, o professor tem ao seu dispor vários formatos instrucionais, que Siedentop & Tannehill (2000) caracterizam como a forma de organização da instrução e do clima de gestão que o professor utiliza para orientar a prática dos alunos, recorrendo a Mosston para descrever os comportamentos do professor e dos alunos e as formas de participação nos diferentes formatos instrucionais. Os mesmos autores referem que o professor deve considerar o contexto de ensino, os alunos e o conteúdo para escolher a sua forma de organizar e orientar o processo. Jewett & Bain (1985) indicam que o suporte instrucional adotado operacionaliza um dado modelo curricular, sofrendo influência dos princípios e objetivos deste.

Siedentop & Tannehill (2000, p.131-132), identificam como formatos instrucionais o “ensino ativo”, em que existe um ambiente de participação e apoio entre os alunos e o professor assume e guia o ritmo da aula, fornecendo uma prática orientada, independente e com sucesso elevado; “ensino por tarefa”, em que os alunos realizam várias situações de aprendizagem simultaneamente, geralmente numa rotação por estações ao longo da aula; “ensino através de questões”, uma variação do primeiro em que desta feita o professor não prescreve mas envolve os alunos numa descoberta guiada para solucionar o problema; “ensino por partes” e “ensino recíproco”, em que os próprios alunos instruem, avaliam e fornecem feedback aos colegas; e formatos de “autoinstrução”, em que os alunos progridem através de uma sequência de tarefas sem a presença do professor que é responsável pela preparação de materiais de apoio para a aula.

O professor pode adotar um formato instrucional ou uma combinação entre eles consoante a sua personalidade, os seus alunos, e o contexto em que decorre o processo, sendo quem independentemente da sua escolha, deve, progressivamente, aumentar a participação dos alunos na sua própria

aprendizagem e promover uma prática autónoma e independente. Tentámos realizar esta progressão, partindo de um modelo mais diretivo, em que assumimos toda a direção da aula até termos a turma controlada, aumentando progressivamente a participação dos alunos que culminou com a aplicação do MED, no 3º período, em que nas respetivas equipas, os alunos eram responsáveis por corrigir os colegas e desempenhar diferentes papéis (jogador, capitão, árbitro, estatístico, jornalista).

Concordámos com Siedentop & Tannehill (2000, p.302), quando referem que “os professores não têm que estar no centro do palco; boa instrução e aprendizagem ocorrem frequentemente com alunos a ocupar papéis mais centrais”.

Além da eficácia, o professor deve dominar a matéria que ensina e conseguir relacionar-se com os alunos num determinado contexto para ser competente no ensino (Siedentop & Tannehill, 2000). Estas são importantes competências do professor que, na realização do seu ensino, deve ter sensibilidade para retirar da realidade elementos pertinentes para regular a prática dos seus alunos.

Na identificação das competências e conhecimentos do professor, Perrenoud (2002) valoriza também aquele que organiza o ensino segundo os princípios do construtivismo, cria situações de aprendizagem a partir do sentido do conhecimento e tendo em conta a população heterogénea com que se depara, regulando todo o processo formativo. O professor deve desenvolver esta prática de um modo reflexivo, que permita a inovação, negociação e a sua regulação; adotando um posicionamento crítico, repensando e participando na reforma do sistema escolar e educacional (Perrenoud, 2002).

Entendemos que a técnica é uma condição necessária mas não suficiente para o professor realizar o seu ensino! A sua ação deve ser mediada por uma postura reflexiva.

Perrenoud (2002) alerta para a reduzida dimensão empírica da formação de professores atual, em que existe uma perspetiva de prescrição da profissão, não tendo em conta o contexto real da sua aplicação, sendo um dos motivos para o fracasso da reforma escolar (discrepância entre prescrito e o contexto

real das escolas). Na nossa formação inicial, que encerra com a elaboração e defesa do presente relatório, já fomos sensibilizados para a importância de atendermos ao contexto particular, sendo impossível, *a priori*, estabelecer uma linha de comandos de aplicações a realizar na aula.

Pérez Gómez (1992) também recusa a exclusiva tecnicidade da profissão docente, mencionando a dimensão complexa, incerta, instável, singular e axiológica da prática educativa, a que somente a técnica não dá resposta. Segundo Sá-Chaves (2007), a racionalidade técnica tinha como base a crença da verdade, eficácia e poder da ciência, do método e da técnica.

Pacheco & Flores (1999) diferencia os que creem na ciência para estruturar o processo, confiantes que a educação é uma atividade somente teórica, correspondendo a um ato racional que obedece a regras baseadas num conhecimento técnico; e os que entendem a educação como atividade predominantemente prática, dependente de um conhecimento adquirido na vivência e experimentação subjetiva do professor. Os mesmos autores referem que na sua intervenção, o professor age de acordo com princípios do currículo e utiliza um saber profissional anteriormente adquirido.

O nosso percurso foi marcado pela surpresa:

“A transição seguinte foi rápida, assim como a instrução e organização da prática, pois as situações foram realizadas nas últimas sessões. A colocação do material (balizas e cones) foi da responsabilidade dos alunos, surpreendendo-me com a eficácia com que realizaram o que lhes foi pedido. Isto é algo que continuarei a explorar nas aulas posteriores pois além de ajudar na organização da aula, promove um sentido de responsabilidade e autonomia nos alunos muito desejável”.

Reflexão de aula 19 e 20 (18/10/12) – UT de Futebol

“Neste momento aproveitei para relembrar o site construído para a turma, utilizando como mote para reavivar as regras de segurança na aula. Fiquei surpreendido negativamente com o desinteresse e

falta de participação dos alunos naquela área que criei para eles. É importante perceber que a relação pedagógica é uma relação entre pessoas que entendem e perspetivam a realidade de forma diferente. Enquanto que como professor entendo aquele meu esforço como forma de estabelecer esta relação, e procurar que os alunos desenvolvam um sentido crítico sobre as coisas (criação de um fórum associado ao site); os alunos perspetivam-no de forma diferente. Estando associado à escola é algo que desvalorizam socialmente e interpretam como entediante e sem utilidade alguma. O meu trabalho será cada vez mais mediar estes pareceres, tornando o espaço mais apelativo para os alunos. No entanto, só posso ir até certo ponto... o restante percurso serão eles que terão de trilhar”.

Reflexão de aula 25 e 26 (30/10/12) – UT de Ginástica Artística

“Seguiu-se o nível intermédio, mantendo a instrução, e, por último, o nível mais avançado, em que me confrontei com um problema inesperado. Nesta série, dois alunos com tempos de 6’48” e 7’00” decidiram realizar as últimas voltas a passo, realizando a prova em 13’40”, algo a que não soube reagir, tirando apenas o tempo de prova e pedindo a todos os alunos que regressassem ao pavilhão. Foi uma atitude que me surpreendeu negativamente e que me petrificou por completo: o que dizer? O que fazer? Como? Porquê? Para quê? Foram perguntas que me invadiram e que não soube responder”.

Reflexão de aula 39 e 40 (27/11/12) – UT de Resistência de Base

“O preenchimento da ficha de equipa, dando a oportunidade dos alunos caracterizarem o seu grupo (nome, capitão, grito, ...), foi também importante para os alunos sentirem este projeto como algo seu, tendo-me surpreendido positivamente pelo seu empenho. Um dos alunos questionou-me inclusive se podiam fazer o grito, tendo

respondido afirmativamente para fomentar o espírito e entusiasmo desportivo”.

Reflexão de aula 53 e 54 (08/01/13) – UT de Salto em Altura

Segundo Schön (1992a, p.83) o PR utiliza a surpresa que o aluno lhe desperta para refletir, reformular a prática, e testa essa nova solução num processo que designa por reflexão-na-ação.

Bento (2006c) critica a influência tecnocrata e economicista na escola, pois a procura da eficácia pela criação de objetivos, teorias e programas, prescrição de estratégias, tornou os professores acríticos e passivos, colocando em causa a sua identidade e finalidade profissionais. Pedro (2006) critica a formação exclusivamente técnica do professor, referindo que a escola atual necessita de um professor com um posicionamento crítico e aberto face às situações educativas. Tentámos contrariar esta tendência, interrogando-nos antes do “como”, o “porquê” e “para quê” ensinar e orientar o processo de determinada forma. Antes de executar, pesamos o valor educativo que as nossas experiências poderiam ter para os nossos alunos, utilizando métodos que, apesar de não serem os mais eficazes, constituem uma base para os alunos assumirem responsabilidades, cooperarem, desenvolverem um trabalho autónomo e coletivo (ex: potenciar o trabalho de grupo, aumentar a intervenção do aluno na aula,...).

A complexidade resultante da interação entre fatores e atores educativos, faz com que o professor tenha de lidar com problemas predominantemente práticos, em que existe uma solução ímpar tendo em conta os alunos e o contexto (Pérez Gómez, 1992).

Com a queda do dogma científico, o professor encontra na reflexão a forma de reconstruir o seu conhecimento e a sua prática, ponderando também acerca das suas funções, competências, impactos pessoal, ético e social da sua atuação (Sá-Chaves, 2007).

Pérez Gómez (1992) caracteriza a atividade do professor como reflexiva, sendo que a abordagem tecnocrata tem um sucesso muito limitado no contexto das práticas sociais, em que os problemas são complexos e incertos. O

professor deve mobilizar um conhecimento tácito, investigando e refletindo na própria ação, de forma independente ao normalizado e prescrito a nível central (programa, currículo,...), sendo o pensamento prático do professor fundamental para melhorar a qualidade do ensino da formação de professores (Pérez Gómez, 1992).

Segundo Pérez Gómez (1992) a competência do professor é definida pela sua capacidade de refletir na ação, criando uma realidade com que dialoga, experimenta e corrige a sua ação; construindo idiossincraticamente o seu conhecimento profissional, que integra e eleva as soluções técnicas dos problemas. Alarcão (1996a) complementa, advertindo que a competência do professor caracteriza-se por um modo de atuar inteligente, ajustável, contextualizado, que permite, entre um conhecimento teórico e prático, atuar em contextos complexos constituídos por várias situações indefinidas em que o professor reflete e atenta à realidade que constrói, algo que o racionalismo técnico impossibilita pela crença na ciência para todas as respostas que as questões educativas levantam.

“Na corrida de precisão tive dificuldades em reformular os grupos, tendo em conta o seu nível, algo que acabou por demorar mais algum tempo que o planeado. Ainda assim, consegui formar 4 equipas de diferentes níveis”.

Reflexão de aula 41 e 42 (29/11/12) – UT de Resistência de Base

Alarcão & Tavares (2003) destacam que a prática reflexiva, oriunda do construtivismo, crê na imprevisibilidade dos fenómenos educativos, permitindo agir nesta complexidade a partir de um conhecimento implícito que decorre da ação, e assim, atuar de forma inteligente e ajustada aos problemas e contexto da ação.

“Apesar de ter planeada a realização de quatro jogos na situação seguinte, por faltarem quatro alunos, adaptei o planeamento, tendo eliminado uma equipa e distribuído os seus elementos pelas

restantes equipas, tendo resultado três equipas de três elementos, e três equipas de quatro elementos. Durante o jogo anterior reorganizei os grupos através de apontamentos no plano de aula, tendo ficado satisfeito com a capacidade de resolver um problema que tinha vindo a demonstrar nas aulas anteriores (reajustes nas formações de grupos)”.

Reflexão de aula 99 e 100 (16/04/13) – UT de Basquetebol

Schön (1992b, p.33) utiliza o termo “arte profissional” para identificar as capacidades que os profissionais revelam em contextos práticos que são únicos e incertos, defendendo a necessidade de relacionar ciência aplicada e reflexão-na-ação.

Também Leitão & Alarcão (2006) contrapõem a dimensão técnica do ensino (saber fazer) com a prática reflexiva, concorrendo esta última para, além do carácter instrumental, uma tomada de decisão em contextos complexos, imprevisíveis, inscrita numa ação intencional, para resolver problemas eficazmente e/ou formar socialmente os alunos. Os mesmos autores continuam, ilustrando a abordagem antropocêntrica que desta prática resulta, ao colocar a pessoa como agente da sua formação, capaz de lidar com um ambiente em mudança, não prescrevendo, mas envolvendo ativamente o sujeito na sua educação através de uma atitude reflexiva sobre a sua prática.

“Por outro lado, as minhas vivências e experiências no conteúdo a lecionar, basquetebol, que se insere nos JDC, permitiu-me uma rápida preparação para a realização da aula. Bento (2003, p.16) explica que “o ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação”, existindo no processo real do ensino “o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação situativa”. Aqui é indispensável, além das vivências, que o professor estabeleça sempre a ponte entre teoria e prática através da reflexão, adquirindo

um conhecimento que permite ter uma maior predisposição a agir na imprevisibilidade”.

Reflexão de aula 103 e 104 (23/04/13) – UT de Basquetebol

Sá-Chaves (2002) sintetiza, referindo que face às novas condições que a sociedade impõe e que a racionalidade técnica, que dicotomizava teoria e prática, não deu resposta, surge a necessidade do professor adotar uma posição crítica, enfrentando as situações complexas e tomando decisões ajustadas e adequadas com conhecimentos atualizados com uma atitude de inovação e reconstrução de práticas, consumando-se uma perspetiva que integra toda a prática. A este respeito, Sebren (1995) revela que a aprendizagem dos EE evolui de conceitos desconectados sobre a gestão, o conteúdo e os alunos, para interpretações mais integradas, de modo que assumimos a prática reflexiva fundamental na realização do nosso ensino!

Acreditamos que o professor de EF atualmente deve ter uma abordagem complexa na realização da sua prática profissional. Singer & Dick (1980) referem que após nos primórdios da EF existir uma maior preocupação com o desenvolvimento físico, o impacto da investigação em ciências do comportamento e em educação, conduziu progressivamente a uma maior ênfase pela diferença individual entre os alunos, na resolução de problemas e no desenvolvimento do aluno de forma mais holística, devendo o professor analisar, investigar e recolher dados sobre os alunos numa estreita relação com o contexto de ensino, e desenvolver um ensino que respeite as suas diferenças.

O professor, para promover uma abordagem sistémica, deve criar condições para os alunos obterem um desempenho e atitude específicos de modo a alcançarem os objetivos programáticos e curriculares, estabelecendo indicadores para avaliar o seu sucesso e reformulando os seus métodos de ensino para aumentar a eficácia (Singer & Dick, 1980).

“Tenho notado sistematicamente uma diferença no comportamento dos alunos entre as aulas de 3^afeira, onde estão mais agitados, e de

5ªfeira, em que o controlo é mais fácil, também pela colaboração dos alunos. É um indicador que concorre para a complexidade que é ser professor, devendo ajustar as minhas práticas a esta realidade. Por exemplo, nas aulas de 3ªfeira, como o canal de atenção dos alunos é mais reduzido, poderei ter menos momentos de instrução e os mais necessários têm de ser o mais curtos possíveis; e deverei ter também uma atitude mais diretiva.”

Reflexão de aula 67 e 68 (31/01/13) – UT de Dança

4.1.3.1. Disciplina

“A disciplina deve ser sempre garantida já que a sua ausência leva ao desrespeito pelas regras, à desconfiguração das situações de aprendizagem como foram propostas,... Analisando a minha prática, neste último ponto situam-se as minhas maiores limitações, principalmente por não conseguir encarnar uma atitude mais diretiva com os alunos”.

Reunião de núcleo nº16 (08/01/13)

A disciplina concretiza o respeito que deve existir entre os atores educativos consoante as suas funções e papéis. Incluímos este conteúdo no início da realização pois foi estabelecido como primeiro objetivo do EP assumir o controlo da turma, seguindo-se a rentabilização da aula (interação entre professor, alunos, atividades e criação de rotinas), e a otimização da qualidade de instrução/informação. No entanto, percebemos durante o processo que esta relação não é linear, nem sempre correspondendo a sequência destas fases ao desenvolvimento de cada EE.

“Na realização da avaliação ocorreu um episódio que me marcou enquanto professor. Dois alunos, deliberadamente, efetuaram várias voltas a passo, realizando um tempo final que os atirou para valores negativos (...). Foi uma situação que me deixou perplexo, sem reação, tendo no final da aula alertado a turma, de uma forma geral,

para a necessidade de assumirmos a responsabilidade pelos nossos atos. Muitos destes alunos estão algo desenquadrados do processo uma vez que não têm objetivos a longo prazo”.

Reflexão da UT de Resistência de Base (28/12/12)

4.1.3.1.1. Disciplinar um grupo

Entendemos a disciplina como um ponto importante no EE, não só pela sua reduzida experiência mas sobretudo pela forma como é visto pelos alunos. Lecionando uma turma de 11ºano notámos que os alunos vão testando a relação entre professor e alunos, os territórios que podem ou não transgredir, os comportamentos que são ou não admissíveis, sendo o evento narrado um exemplo disto. Siedentop & Tannehill (2000) entendem a disciplina como uma forma de garantir o desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados na aula, entre professor e alunos, e entre alunos, sendo o seu objetivo envolver os alunos em relações responsáveis com os agentes educativos, garantindo a manutenção dessa predisposição comportamental fora do contexto da escola. Bento (2003) destaca também a responsabilidade do professor guiar a educação dos alunos, organizando o processo em direção ao desenvolvimento da sua personalidade.

Assim, percebemos que existe disciplina numa aula quando os atores educativos estão munidos de objetivos complementares entre si, ensinar e aprender (nem sempre por esta ordem), compreendem os seus papéis, as suas funções, e os comportamentos que são ou não adequados neste sistema de relações, visando uma relação de forças que aumente a cooperação e diminua a oposição.

“Na segunda estação existiram mais problemas, pois o colchão apenas tinha dimensão para que um aluno realizasse a situação de cada vez, o que aumentou o tempo de espera e comportamentos fora da tarefa. Um aluno realizou inclusivamente um mortal, tendo-o punido com ordem para sentar por algum tempo. Foi a primeira vez que me vi obrigado a fazê-lo, mas foi importante fazer o aluno e os

restantes colegas da turma entenderem que o espaço de aula destina-se à realização das tarefas propostas pelo professor”.

Reflexão de aula 31 e 32 (13/11/12) – UT de Ginástica Artística

4.1.3.1.2. Regras

“Expliquei que não gostarem de ginástica prende-se com a frustração de não conseguirem fazer; e de se terem magoado no passado a fazer algum elemento. Neste momento uma aluna interrompeu, contando que no ano anterior tinha partido o pé naquele mesmo espaço, numa aula de ginástica. Apesar de trágico, serviu de bom exemplo para a turma, introduzindo de forma pertinente a importância da segurança nestas aulas. Além das regras já impostas nas aulas, foquei a atenção que deviam ter a fazer as ajudas, que seriam também alvo de aprendizagem já nesta aula e no decorrer de todo o processo”.

Reflexão de aula 21 e 22 (23/10/12) – UT de Ginástica Artística

Por regras, Rink (1985) entende a designação de comportamentos aceitáveis ou não num dado contexto. O professor deve colocar regras e explicar aos alunos a sua pertinência, para que o seu cumprimento decorra de forma harmoniosa. Outra questão que julgamos importante é o professor colocar apenas regras que esteja na disposição de cumprir e fazer cumprir, caso contrário os alunos rapidamente caem na descrença o que afetará o relacionamento e o clima da aula. Siedentop & Tannehill (2000) referem que a regra corresponde a uma expectativa dos comportamentos dos diferentes agentes numa dada situação, sendo que o professor necessita de as ensinar. A justificação da sua existência e a exemplificação (positiva ou negativa) são boas estratégias para promover o seu ensino (Siedentop & Tannehill, 2000) e aceitação por parte dos alunos.

“Na introdução à aula, como forma de combater alguns problemas levantados pelos alunos (uso de brincos e outros adereços nas

aulas, não realizar a aula e não apresentar a justificação), lembrei algumas regras e a sua relação com a sua segurança”.

Reflexão de aula 15 e 16 (11/10/12) – UT de Futebol

O professor deve criar um conjunto de regras que balizem o comportamento dos alunos. Na prática, tendo em conta as características dos alunos que não têm hábitos rigorosos de trabalho e disciplina, optámos por colocar poucas regras, dentro do possível negociadas com os alunos, mas fazê-las cumprir. Tentámos focar o essencial, aquelas regras fundamentais para salvaguardar a segurança dos alunos e o respeito na classe.

“Uma dificuldade acrescida é o controlo do comportamento com bola, em que a má relação com ela, o facto de neste desporto a bola ser sustentada no ar, e de existirem muitos grupos em exercitação (cada 2 alunos com 1 bola) gera alguma confusão.

Para corrigir isto, algumas regras têm de ser incluídas, também para salvaguardar a segurança dos alunos: quando a bola sai do espaço de jogo, apenas pode ser jogada quando retorna a este local (é frequente os alunos jogarem a bola de onde a recolhem, causando perigo para os colegas que estão no caminho); proibido pontapear a bola;... Com estas medidas, o comportamento melhorou durante as aulas”.

Reflexão da UT de Voleibol (10/06/13)

Considerámos um erro o professor estabelecer um regulamento que muitas vezes não está disposto a cumprir, caindo na incoerência e descredibilizando-se perante a turma.

Ao estabelecermos certas regras, julgámos que o espaço de EF serviu como um espaço simbólico em que os alunos aprenderam a cumprir regras simples, devendo progressivamente assemelhar-se mais ao mundo que o aluno vai encontrar após concluir o seu percurso escolar. Num caso exposto anteriormente, o aluno quebrou a simples regra de apenas realizar o exercício

proposto pelo professor, colocando a sua integridade em risco na realização de um mortal, tendo sido punido.

“Recorri a alunos para realizar as demonstrações, escolhendo, estrategicamente, aqueles que estavam em comportamentos fora da tarefa. Positivamente, destaco a eficácia desta medida no controlo da turma (...).”

Reflexão de aula 31 e 32 (13/11/12) – UT de Ginástica Artística

4.1.3.1.3. Disciplina e liderança: uma construção intencional

Não conseguimos deixar de relacionar a disciplina com a liderança do professor. A sua forma de estar, as regras que coloca, e aquilo que ele valoriza mais ou menos vão basear todo o sistema de disciplina que existe na regulação da classe. Atribuindo grande importância ao conhecimento, decidimos desde cedo conquistar os alunos por este meio, demonstrando competência, dando algo de novo, questionando, mostrando que, naquele espaço, os alunos iriam aprender, iriam ser desafiados, e teriam que assumir responsabilidades pelo seu empenho, forma de estar e respeito.

Na aplicação do MED conseguimos, através da pontuação do comportamento das equipas, melhorar a disciplina na aula pois existiu um novo mecanismo de responsabilização da classe. Os alunos foram chamados a prestar contas e no início de cada aula era explicado na apresentação do cartaz o cálculo das pontuações (na equipa A os alunos lançam ao cesto quando o professor tenta explicar o exercício; na equipa B os alunos são os últimos a fazer silêncio quando os colegas querem colocar uma dúvida;...).

“Na realização dos alongamentos assim como nalgumas transições, alguns alunos continuam a ter comportamentos fora da tarefa (driblar, lançar ao cesto, ...), no entanto, a repreensão é muito mais eficaz que nas unidades temáticas lecionadas até ao momento. Provavelmente deve-se ao facto do comportamento ser pontuado, e então, os alunos não desejarem prejudicar as suas equipas”.

Reflexão de aula 105 e 106 (30/04/13) – UT de Basquetebol

Marcelo García (1999, p.96) refere que “os professores aprendem a aceitar com naturalidade o princípio de estratificação e classificação dos alunos, assim como a reconhecer que existe um princípio de autoridade e disciplina na classe sem o qual é impossível desenvolver qualquer atividade docente”. Não vemos nada de natural na disciplina e liderança de uma aula, o professor deve conquistar o respeito dos alunos pela demonstração de conhecimento e competência.

“No segundo problema, uma das raparigas do nível elementar confrontou-me dizendo que os rapazes jogavam sempre mais tempo. Apesar de ser um bom indicador do empenho na aula (estava a gostar de jogar), não entendo que aquela seja a forma de falar com um professor, sendo que referi-lhe que todos os grupos jogavam exatamente o mesmo tempo. Caso este comportamento se volte a repetir terei de lhe explicar a diferença na condição de aluno e professor e as regras que gerem esta relação”.

Reflexão de aula 13 e 14 (09/10/12) – UT de Futebol

Considerámos importante haver, além da diferença de papéis (professor e alunos), algo condicionada pela condição de EE, uma diferença de competência e conhecimento que justifique esta hierarquia que deve existir entre professor e alunos. Quando o aluno sabe mais que o professor, o que faz na aula? Liderámos, disciplinámos, não por “estatuto” mas pelo que podemos acrescentar ao aluno, naquilo que o podemos ajudar a crescer. Segundo Rink (1985) a atenção do aluno é fundamental para retirar benefícios da apresentação da tarefa, acrescentando nós que o professor é responsável por despertar esta atenção pela surpresa e novidade, cativando os alunos.

“Optei então por desenvolver uma ativação geral comum a todos os alunos que permitiu melhorar e ensinar a componente técnica de

forma transversal à turma. No entanto, a facilidade dos exercícios para os alunos mais evoluídos trouxe alguma desmotivação e fez com que os alunos entrassem em comportamentos fora da tarefa. Para reagir a isto, dificultei a tarefa para este grupo, colocando uma pequena variante (passe sempre ao primeiro toque) que melhorou a dinâmica desta parte das aulas. Realmente, os alunos não são todos iguais (bem longe disso!), enquanto que o exercício estava perfeitamente ajustados para alguns, não se registava o mesmo cenário na restante classe, o que leva a problemas de concentração, disciplina,...

Reflexão da UT de Futebol (26/12/2012)

4.1.3.1.4. “Professor disciplinador”: o desmontar de um mito

A nossa conceção de disciplina na aula contraria a imagem de “professor disciplinador” enquanto agente intransigente, que administra castigos, que é uma autoridade inquestionável. Lidámos ao longo da nossa formação com treinadores e professores desta estirpe, que muitas vezes, apesar de garantirem o silêncio nos seus treinos/aulas, impossibilitam que os alunos reflitam e assumam uma posição crítica face aos diferentes conteúdos, que muitas vezes deixam de apreciar a prática desportiva levando ao abandono. Porque queremos educar e não domesticar, concordámos com Siedentop & Tannehill (2000, p.95) quando referem a importância de existir disciplina, complementando que esta “é mais que castigo; de facto, se o castigo é a estratégia principal, então o sistema de disciplina é inadequado”.

“Na aula existiu sempre disciplina, não tendo o professor de tomar grandes medidas para a manter. Isto provavelmente deve-se ao hábito construído ao longo das aulas em que a autoridade do professor é completa. Apesar de o professor por momentos estar de costas para a classe, ou não prestar tanta atenção, os alunos continuavam em atividade com o mesmo empenhamento, algo que

nas minhas aulas não sucede, devido a este traço de liderança que não detenho”.

Reunião de núcleo nº12 (20/11/12)

Julgamos que os professores conotados como “disciplinadores” são maus professores pois apesar de manterem a ordem (“disciplina”), foram eles que anteriormente causaram a desordem. Quando não motiva os alunos para a tarefa, quando propõe objetivos irrealistas, quando planeia situações em que vão existir tempos de espera prolongados, quando forma grupos de forma aleatória, o professor está a aumentar a propensão dos alunos entrarem em comportamentos fora da tarefa, surgindo aí o disciplinador como reação natural a esta falta de competência.

“Na próxima aula, a divisão da turma em 4 estações visa ainda ajudar a controlar a turma, existindo num grupo com menos alunos, menor propensão a iniciarem comportamentos fora da tarefa (brincar, falar, ...)”.

Reflexão de aula 25 e 26 (30/10/12) – UT de Ginástica Artística

“A colocação das colunas mais afastadas reduziu os comportamentos fora da tarefa pelo que será uma estratégia a manter nas aulas futuras”.

Reflexão de aula 33 e 34 (15/11/12) – UT de Ginástica Artística

“Compreendi nesta aula que o tempo de espera, além de ser contraproducente com a aprendizagem, também condiciona muito a dinâmica e organização das situações de aprendizagem pois correspondem potencialmente a momentos sem instrução, que levam à anarquia”.

Reflexão de aula 85 e 86 (07/03/13) – UT de Andebol

O bom professor consegue manter a disciplina sem se impor de forma autoritária, consegue “trazer os alunos para a aula” e manter o seu interesse de forma a que autorregulem o seu comportamento e dos colegas. Tal como Marcelo García (1999), entendemos também que o professor além de conhecimentos, deve possuir competências de avaliação e resolução de conflitos. É este o ideal que perseguimos.

“Apesar de se identificar o líder na classe, noto a perda de disciplina principalmente na realização dos exercícios (particularmente nos JDC), em que os alunos não têm em atenção as componentes críticas que refiro”.

Reunião de núcleo nº16 (08/01/13)

4.1.3.1.5. Mais que controlar, garantir a ação intencional dos alunos

Tal como Siedentop & van der Mars (2012, p.145) que criticam muitos professores por se contentarem em manterem os alunos “ocupados, felizes e bem comportados” (*“busy, happy, and good”*), também não nos satisfaz ter o controlo da turma. Queremos garantir uma ação intencional por parte dos nossos alunos para atingirem certos objetivos de aprendizagem, existindo disciplina somente quando a prática atende a esta importante configuração.

Siedentop & Tannehill (2000) referem que na aula em que existe disciplina, veem-se criadas condições para haver aprendizagem caso o tempo seja ocupado com boas situações de aprendizagem. E é aqui que o “professor disciplinador” após ter errado continua a falhar pois não percebe que o erro é seu e não dos alunos. Julgamos que uma aula com disciplina não conduz obrigatoriamente à aprendizagem, mas uma aula com boas atividades de aprendizagem leva a uma aula disciplinada pois existe uma comunhão de interesses entre professor e aluno.

Ao contrário do “disciplinador”, gostamos que os nossos alunos nos provoquem e questionem, perguntem e discordem, são os melhores indicadores que os alunos “estão na aula” e não apenas de “corpo presente”.

Queremos alunos críticos, reflexivos, e não agentes passivos que aceitem naturalmente a verdade que é imposta.

Siedentop & Tannehill (2000) sintetizam algumas estratégias para alterar o comportamento, reduzir o mau comportamento e aumentar o apropriado: instrução específica, mudança progressiva e consistente com os alunos, reforçar positivamente o comportamento apropriado, interagir não verbalmente com os alunos, comunicar publicamente e em privado, desenvolver uma prática positiva, incluir mecanismos de tempo fora da tarefa (punição) e de recompensa, estabelecer expectativas elevadas mas possíveis de serem correspondidas, e estabelecer um conjunto de regras objetivas e específicas para um dado contexto.

“A transição para a situação de ativação geral foi rápida. O facto de não colocar as balizas inicialmente, ao contrário das aulas anteriores, evitou que os alunos comesçassem a chutar e se envolvessem em comportamentos fora da tarefa. A preparação das bolas e apenas passá-las no momento em que os alunos estão corretamente posicionados, foi outra boa forma de manter a classe organizada e reduzir o tempo de transição. Posteriormente, espero sentir confiança para os próprios alunos pegarem nas bolas e iniciarem a prática, algo que neste momento seria precoce pois o controlo e aquisição de rotinas ainda não é total”.

Reflexão de aula 19 e 20 (18/10/12) – UT de Futebol

“Para controlar a turma, dispus as estações em losango, afastando-as umas das outras, inclusive os colchões que pertenciam à mesma situação para evitar que os alunos entrassem em comportamentos fora da tarefa. Colocando-me numa das extremidades do losango poderia manter toda a turma no meu campo visual, realizando a ajuda do lado que mo permitisse”.

Aula 41 e 42 (29/11/12) – UT de Ginástica Artística

“Durante as aulas existiu um clima positivo, tendo havido alguns problemas de disciplina relacionados com a utilização das bolas. Apesar de já serem respeitadas as regras no momento de instrução (“bolas paradas”), os alunos descaracterizam algumas vezes as situações de aprendizagem, devendo realizar um controlo mais efetivo nos tempos de espera, e colocar regras para os momentos de transição, principalmente nos mais prolongados (hidratação), por exemplo, colocando todas as bolas no saco”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

4.1.3.2. Gestão

“Ao longo desta UT tenho sentido dificuldades na gestão da aula, principalmente no que ao espaço diz respeito. Isto deve-se em grande parte às constantes mudanças nas marcações que me vejo obrigado a efetuar para combater o reduzido espaço e condições materiais. A tendência de centrar em mim todo o poder e organização da aula também concorre para esta dificuldade, podendo (devendo!) atribuir mais responsabilidades aos alunos para tornar mais eficiente e eficaz este sistema a que chamamos aula de EF. A utilização de marcações já existentes no campo poderá ser outra estratégia para rentabilizar o tempo de aula”.

Reflexão de aula 57 e 58 (15/01/13) – UT de Salto em Altura

Na gestão da aula, o professor de EF assume um conjunto de comportamentos que, apesar de não estarem diretamente relacionados com a instrução, contribuem para a construção de um contexto favorável pela organização de todos os fatores que envolvem a aula.

Rink (1985) inclui nos fatores ambientais os recursos humanos, temporais, espaciais, e materiais da aula. Entre as variações contextuais, Siedentop (1991) refere ainda o ano de escolaridade, o estatuto socioeconómico e aptidão dos alunos, os objetivos estabelecidos, e o conteúdo.

Nas nossas aulas procurámos sempre gerir os recursos disponíveis de modo a rentabilizá-los. Num tempo em que tudo escasseia, o professor deve solucionar o que está em déficit com diferentes artimanhas. Por exemplo, quando a EF perde tempo no horário escolar, cabe ao professor rentabilizá-lo de uma forma diferente para que os alunos possam aprender e vivenciar o desporto na escola.

“Um aspeto negativo desta situação foi o tempo de espera que existiu, que apesar de não ser muito elevado, fez com que alguns alunos se sentassem e se desviassem da tarefa. Apesar do número de alunos e a limitação material condicionar a estrutura da aula, poderei adotar outras dinâmicas e formas de exercício (mais apoios, vantagem/desvantagem numérica). A criação de tarefas complementares (ex: condição física) é outra estratégia que poderá diminuir o tempo de espera”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

Rink (1985) indica que a gestão está associada ao comportamento do professor relacionado com a estruturação, direção, ou reforço da conduta correta na aula, e com a organização do tempo, espaço, alunos e material, lidando quer com a conduta dos alunos quer com a organização dos meios disponíveis para o professor. Durante o EP tivemos dificuldades em gerir os recursos disponíveis, principalmente o espaço, material e equipamento pois além de ser escasso, teve de ser distribuído por 26 alunos.

“A falta de material limitou a dinâmica das situações de aprendizagem, em que a utilização de colchões mais grossos que o habitual, limitou a execução das habilidades”.

Reflexão de aula 31 e 32 (13/11/12) – UT de Ginástica Artística

Tentámos perceber desde cedo que apesar de não podermos ter mais espaço ou equipamento, poderíamos fazer uma melhor gestão. Onde víamos

um problema, começávamos a vislumbrar um desafio à nossa competência enquanto professores que queríamos agarrar. Progressivamente procurámos, desde o planeamento, criar uma aula mais ergonómica em que, por exemplo, utilizámos marcações do campo em vez de fazer uma linha com sinalizadores, em algumas situações de aprendizagem diminuámos o número de alunos na área de jogo (uso de apoios, exercícios em vagas,...). Tal como o alquimista desejou transformar qualquer metal em ouro, nós quisemos fazer do pouco muito.

“Aproveitei ainda este momento para explicar a situação seguinte, 3X1, em que os requisitos técnicos seriam aplicados numa situação mais contextualizada, existindo agora um defensor. A manutenção dos mesmos grupos e a utilização das mesmas marcações do exercício anterior foram boas estratégias para economizar o tempo e o material disponível para a aula”.

Reflexão de aula 7 e 8 (27/09/12) – UT de Futebol

“Na distribuição dos grupos, um aluno reclamou por estar sempre no campo onde a finalização se dava no colchão. Argumentei que eram três grupos e que em cada aula ficava um diferente naquele espaço, terminando com a pergunta “é justo?”. O material disponível nas escolas não permite satisfazer todos os alunos da mesma forma: existirá sempre bolas em boas e más condições, volantes em boas e más condições, balizas em boas e más condições. A atuação do professor deve garantir que os alunos se sintam justificados e respeitados. A estratégia mais simples e óbvia passará por concretizar um sistema de rotação em que todos vivenciem a aula com as mesmas oportunidades. No entanto, alguns alunos não sentem esta diferença da mesma forma, por exemplo, num treino do DE, em que não existiam volantes em boas condições, os alunos menos hábeis não notaram esta condição enquanto que os de melhor nível tiveram uma melhor perceção deste mau estado do

material. Neste caso, em que os alunos atribuem um valor diferente, percebem de forma diferente os materiais, o professor pode também ajustar a sua prática, dando àqueles que mais necessitam/valorizam/sentem falta, as melhores condições”.

Reflexão de aula 81 e 82 (28/02/13) – UT de Andebol

Segundo Siedentop & Tannehill (2000) o tempo de gestão corresponde ao tempo que os alunos despendem em tarefas de organização, transições, sem relação com os objetivos de aprendizagem da aula. Os professores devem atender à gestão das transições, ritmos e dinâmicas das suas aulas, do material, das formas de organização para a prática e respetivas formações (Siedentop & Tannehill, 2000).

Para uma boa gestão da aula, é importante compreendermos qual a sua natureza: como funciona? Que princípios? Que fatores? Como tudo acontece? Durante o EP verificámos que a aula de EF é um autêntico sistema ecológico, composto por diferentes partes ou sistemas que se influenciam mutuamente e por isso devem ser alvo de análise e estudo.

4.1.3.2.1. Funcionamento ecológico: procura de um estado homeostático

“A dinâmica conseguida foi melhor que a da aula anterior, sendo isto justificado por: material adequado para as situações propostas; formação de grupos consoante as relações entre alunos; aumento da distância entre as estações na organização do espaço da aula; determinação dos locais em que iniciavam e terminavam as habilidades; e inclusão de uma estação que incluiu novidade (cabeça do plinto)”.

Reflexão de aula 33 e 34 (15/11/12) – UT de Ginástica Artística

Os diferentes atores apresentam-se no processo educativo com diferentes vontades que determinam diferentes dinâmicas. Quando o professor tem sensibilidade e sensatez para as perceber, controla o ritmo da aula como um maestro rege uma orquestra.

Neste sentido, Siedentop (1991) e Siedentop & Tannehill (2000) apelam ao entendimento do ensino e da aprendizagem pela influência mútua entre alunos e professores, existindo um funcionamento ecológico na regulação da classe na medida em que existem vários sistemas que se interrelacionam, sendo que a mudança num, afeta o funcionamento dos restantes. No caso da EF, a ecologia é composta pelo sistema de instrução e gestão, e pelos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Também Marcelo García (1999) aconselha a analisar no ensino, além do professor, a estrutura social, as relações na classe e a forma das tarefas.

Compreendemos que devemos ter um bom conhecimento de modo a estruturar de forma lógica a nossa instrução e gestão. Exemplificando, se vou ensinar JDC, posso utilizar uma estrutura da aula ou tipologia de exercícios comuns que se tornem uma rotina. No nosso EP utilizámos uma situação comum a todos os JDC como ativação geral, o que fez com que os alunos desenvolvessem hábitos o que permitiu rentabilizar o tempo. De igual forma que utilizámos o “treino holandês” (formação de 3 equipas que atacam em vagas) como forma de combater o grande número de alunos (26) e desenvolver os conteúdos táticos também de uma forma uniforme em todas as modalidades, sendo exemplo de como instrução e gestão estão relacionadas.

“A partir de três sinalizadores de cores diferentes simulei a dinâmica do “treino holandês” ou jogo por vagas, tendo a situação atingido uma dinâmica muito interessante, tendo em conta que era a primeira vez que realizava a situação na turma. É uma boa base para realizar jogo com turmas de grandes dimensões já que ao invés de duas, estão três equipas em jogo, sendo os momentos de espera extremamente reduzidos face à dinâmica entre recuperação e perda da bola que se estabelece”.

Reflexão de aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

“Tendo uma turma com 26 alunos, organizei estes momentos com jogos por vagas (“treino holandês”), colocando 3 equipas em jogo e

uma quarta numa estação em que os alunos realizavam o trabalho de condição física. Foi uma organização que favoreceu a aprendizagem uma vez que existiu uma elevada densidade motora (não existiam equipas de fora em espera); os alunos participavam em muitas ações ofensivas e defensivas; e foi retirado o elemento de transição, que nesta fase de aprendizagem, desorganizava o jogo coletivo. Os alunos rapidamente adquiriram uma boa dinâmica nesta estrutura, sendo uma aprendizagem importante uma vez que pode ser utilizada transversalmente em todos os JDC: parte-se da mesma dinâmica para ensinar conteúdos diferentes. Após esta experiência, concluí que é uma boa estratégia para combater o elevado número de alunos que atualmente existem por turma”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

Na gestão da sua aula o professor obviamente não pode esquecer os seus alunos. Além de serem os verdadeiros reguladores do currículo e de todo o processo de aprendizagem, podem ser importantes aliados ou terríveis inimigos na construção da dinâmica da aula. Durante o EP a nossa natureza desconfiada e obsessiva pelo controlo da aula não nos permitiu ver esta realidade desde o início.

“A preparação das bolas e distribuí-las aos alunos no momento em que estes estão corretamente posicionados, foi outra boa forma de manter a classe organizada e reduzir o tempo de transição. Posteriormente, espero sentir confiança para os próprios alunos pegarem nas bolas e iniciarem a prática, algo que neste momento seria precoce pois o controlo e aquisição de rotinas não é ainda total”.

Reflexão de aula 19 e 20 (18/10/12) – UT de Futebol

Nós detínhamos todo o poder da aula, éramos os únicos responsáveis, quem: preparava o espaço, reorganizava o espaço, (re) reorganizava o espaço,

colocava e deslocava sinalizadores e colchões, recolhia e entregava coletes, reajustava a altura da fasquia, transportava e arrumava todo o material no final da aula,... É claro que chegávamos com 20 minutos de antecedência e saíamos com 20 minutos de atraso da aula, cansados, esgotados, exaustos.

Com o tempo e nalgumas situações imprevistas, os alunos demonstraram-nos que podiam ajudar na gestão da aula, o que nos fez atribuir-lhes progressivamente responsabilidades. Entendemos educação também neste sentido: promover uma responsabilidade de forma gradual nos alunos de modo a que possam desenvolver as suas práticas de forma autónoma e consigam cooperar num ambiente de aprendizagem positivo.

“Nesta paragem aproveitei para montar as situações seguintes, utilizando a ajuda dos alunos que iam chegando ou não tinham ido beber água, mostrando-se muito prestáveis, cooperantes e autónomos nas tarefas que lhes solicitei (abrir cortinas, colocar balizas, ...), algo que posso explorar nas próximas aulas para facilitar a organização do espaço”.

Reflexão de aula 17 e 18 (16/10/12)

“Depois realizámos a situação de jogo (treino holandês), sendo que a ajuda dos alunos na colocação dos colchões (balizas) e na arrumação e preparação das áreas de baliza, dinamizou a transição. Apesar da colocação das 3 referências para a construção da área funcionar muito bem, tendo em conta a minha turma, poderei ensinar também outro processo (“6 passos em frente, para a direita, e para a esquerda, a partir do centro da baliza”), de modo a libertar-me também desta função”.

Reflexão de aula 85 e 86 (07/03/13)

Rink (1985) destaca que a gestão tem um impacto indireto nas tarefas pela sua importância na criação de um ambiente e condições ótimas de aprendizagem. Esta visão ecológica sobre a gestão da aula que começámos a

ter, libertou-nos para outras funções importantes. A inclusão dos alunos no sistema de gestão tornou-o mais eficiente, o que apesar de não melhorar diretamente a aprendizagem, ajudou-nos a montar um cenário mais rico, harmonioso, e equilibrado para esta ocorrer.

A prestação de contas é o exemplo de uma das aplicações desta relação, em que o professor utiliza certas práticas para responsabilizar os alunos a adotarem um comportamento apropriado, a empenharem-se na aula, e a obterem resultados (Siedentop, 1991; Siedentop & Tannehill, 2000).

“No trabalho por estações é importante a prestação de contas, que Siedentop & Tannehill (2000, p.56) remetem para as “práticas que os professores usam para estabelecer e manter a responsabilidade dos alunos para uma conduta apropriada, envolvimento na tarefa, e resultados”. Neste caso, a avaliação do empenho e preparação para a avaliação sumativa foram as estratégias utilizadas para manter uma conduta apropriada dos alunos”.

Reflexão de aula 93 e 94 (02/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

Existe uma tendência para os professores que valorizam e têm um bom conhecimento do conteúdo produzirem ecologias mais centradas na aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). Mais uma vez constatamos a importância do conhecimento para o professor. O seu contributo não se reduz à exposição da matéria, à correção do exercício, à explicação da habilidade.

O conhecimento não é sinónimo de teoria! Vemos nele um instrumento que deve mediar todas as nossas práticas. Se conhecermos bem uma dada matéria (CONHECIMENTO), sabemos que um sistema de gestão pode ser mais adequado que outro, naquelas circunstâncias (CONHECIMENTO), com aqueles alunos (CONHECIMENTO).

Por exemplo, sabendo que o jogo de Andebol tem uma fase ofensiva e uma fase defensiva, cada uma com os seus princípios táticos específicos, compreendemos que os alunos devem vivenciar e aprender todas as funções do jogo, sendo que podemos propiciar um sistema de gestão na tarefa em que

as transições entre execuções sejam mais rápidas e organizadas (rentabilizar o tempo) e exista uma constante rotação de papéis (em vez de após rematar ir para o fim da fila, o aluno passa a defensor e o anterior defensor a atacante).

Segue-se o exemplo de uma decisão tomada numa aula, em que o conhecimento da modalidade influenciou uma medida de gestão. Neste caso, como conhecíamos os conteúdos, alterámos o espaço da situação de aprendizagem para favorecer a sua expressão. Caso tivéssemos a ensinar conteúdos que exigissem espaços reduzidos, esta mesma decisão não seria adequada. Importante CONHECER!

“Como tinha todo o pavilhão disponível, optei por realizar a situação de jogo a campo inteiro. Os conteúdos que pretendia ensinar nesta aula eram também compatíveis com espaço grande, correspondendo também a uma vontade dos alunos que contribuiu para o clima positivo na aula. De resto, percebendo que o espaço estava disponível, os alunos desde cedo pediram para jogar a campo todo, tendo utilizado isto em meu favor, só progredindo para jogo quando os restantes exercícios adquiriam uma boa dinâmica e os comportamentos desejados apareciam com frequência. A transição foi rápida, bastando, a nível de gestão do espaço e materiais, retirar o material do campo”.

Reflexão de aula 83 e 84 (05/03/13) – UT de Andebol

4.1.3.2.2. Gestão preventiva

Por gestão preventiva, Siedentop & Tannehill (2000) entendem os procedimentos adotados proactivamente pelo professor para favorecer o desenvolvimento de um clima positivo na aula, sendo que um sistema de gestão eficaz produz relações de cooperação entre os intervenientes e rentabiliza o tempo de aula. No mesmo sentido, Rink (1985) caracteriza o ambiente de aprendizagem eficaz como aquele em que o comportamento do professor e alunos convergem no aumento da prestação motora deste último. Neste sentido, quisemos fazer dos alunos aliados, sendo importante, ao

contrário do líder autocrático que reúne em si todo o poder, o professor quando toma decisões que visem regular a vida da turma, justificar perante os alunos a sua razão já que, em última instância, são eles que operacionalizam esses princípios, animando a estrutura da aula com uma dinâmica muito particular. Os alunos precisam de saber o porquê e o para quê do que estão a fazer.

“Nesta fase introduzi já a ajuda do rolamento à frente, justificada pela impossibilidade de poder ajudar os 26 alunos ao mesmo tempo. Acredito que esta postura sensibilizou os alunos para a aprendizagem deste elemento, sabendo o porquê de o terem de fazer”.

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

Metzler (2000) destaca a importância do professor conceber uma gestão preventiva como forma de envolver o aluno na aula, aumentando o seu comportamento apropriado, identificando importantes episódios de gestão na parte inicial e final da aula, assim como nas diferentes transições. Bento (2003) aconselha o professor a utilizar todos os meios disponíveis para aumentar a dimensão científica da sua ação, incidindo sobre a rentabilização do tempo de aula. As nossas decisões basearam-se muitas vezes neste pressupostos, adotando-se certas estruturas de aula, certas situações de aprendizagem, em que fosse possível garantir um tempo de prática elevado e promover transições fluidas entre as suas partes. Desenvolvemos pequenas estratégias para acelerar as transições, equilibrando-se a gestão do espaço, dos materiais e do tempo. Por exemplo, no final de um exercício ao pedir a cada grupo para recolher os sinalizadores do seu espaço, conseguimos: recolher o material, preparar o espaço para a situação seguinte, e diminuir o tempo destas tarefas de gestão. A nossa gestão preventiva entende que este comportamento não é exclusivo do professor, sendo importante também entendê-lo de forma holística, na medida em que espaço, material, alunos, tempo, se influenciam mutuamente.

“No final da situação, coloquei cada grupo com uma função, sendo que após a sua realização os alunos podiam ir hidratar-se: colocar colchão na parede; recolher sinalizadores e cones. A sua ajuda no delineamento das áreas restritivas também foi importante para encurtar a transição, devendo manter estas estratégias nas próximas aulas”.

Reflexão de aula 81 e 82 (28/02/13) – UT de Andebol

“Na transição para o momento de instrução seguinte pedi aos alunos que recolhessem os sinalizadores, o que funcionou bem e facilitou a organização do espaço”.

Reflexão de aula 107 e 108 (02/05/13) – UT de Basquetebol

As habilidades de interação na gestão preventiva incluem “instruções explícitas, feedback frequente, expectativas elevadas, e registos da performance” (Siedentop & Tannehill, 2000, p.75). Rink (1985) refere que a boa gestão do professor é fundamental para o ensino eficaz, existindo uma correlação elevada entre o tempo potencial de aprendizagem e o sucesso dos alunos. Juntamente com estas medidas, entendemos ser importante também identificar e responsabilizar os alunos pelas tarefas: quem faz o quê. Caso contrário, ao longo do EP raramente os alunos, por iniciativa, correspondiam às tarefas que eram dispostas à turma.

“De seguida realizamos a mobilização articular para prevenir lesões nas principais articulações, já que nesta modalidade existe a queda de costas e grandes impactos no solo. Na transição havia pedido para cada grupo recolher as marcações do seu espaço, o que foi bem cumprido pelos alunos e permitiu-me preparar a situação seguinte, contudo, havia ainda o problema da gestão dos alongamentos. Para resolver isto, adotei a estratégia de outras aulas e coloquei um aluno a orientar os alongamentos, o que me libertou para preparar a situação seguinte”.

4.1.3.2.3. Transições

“Depois, interrompi a aula para que os alunos se pudessem hidratar, escolhi este momento pois teria que montar as balizas dos campos para a situação de jogo, necessitando de algum tempo para tal. Foi uma boa decisão que permitiu evitar paragens e quebras na aula por questões de material, sendo que após preparar tudo, ainda chegavam alguns alunos dos balneários”.

Reflexão de aula 51 e 52 (03/01/13) – UT de Andebol

Siedentop & Tannehill (2000, p.75) definem episódios de gestão como “unidades singulares do tempo de gestão”, correspondendo as transições a mudanças entre focos da aula diferentes (instrução, prática,...).

“As transições para e entre os alongamentos foram rápidas, continuando a turma a assimilar bem as rotinas pretendidas – 1 apito mantém posição e troca de variante; 2 apitos reúne com o professor e muda de exercício”.

Reflexão de aula 17 e 18 (16/10/12) – UT de Futebol

A gestão dos momentos de transição na aula é importante não só para aumentar o tempo de prática, mas também para melhorar a sua qualidade, pretendendo-se uma aula fluída, dinâmica e com uma ligação coerente entre as suas partes. O professor pode acautelar certas transições planeando a aula de forma a que existam poucas alterações na disposição do espaço e materiais, o que tornará as transições mais dinâmicas.

“A transição seguinte foi rápida, assim como a instrução e organização da prática, pois as situações foram realizadas nas últimas sessões. A colocação do material (balizas e cones) foi da responsabilidade dos alunos, surpreendendo-me com a eficácia com

que realizaram o que lhes foi pedido. Isto é algo que continuarei a explorar nas aulas posteriores pois além de ajudar na organização da aula, promove um sentido de responsabilidade e autonomia nos alunos muito desejável”.

Reflexão de aula 19 e 20 (18/10/12) – UT de Futebol

“Os aspetos negativos reportam-se (...) e à má gestão dos materiais e do espaço, que me fez reformular durante a mesma unidade toda a estrutura, perdendo algum tempo em transições e controlo da turma. Nas próximas unidades deverei realizar planeamentos da utilização do espaço mais ergonómicos, permitindo manter a estrutura durante a aula e assim, tornar as transições mais fluídas”.

Reflexão da UT de Salto em Altura (25/01/13)

“Tentei organizar o espaço de aula de forma a facilitar as transições, não tendo de proceder a grandes alterações e modificações dos materiais para avaliar os alunos”.

Reflexão de aula 115 e 116 (16/05/13) – Testes Fitnessgram

Siedentop & Tannehill (2000) relacionam a eficácia da aula com o seu ritmo, que deve ser elevado e manter a mesma dinâmica mesmo perante transições e outras tarefas de gestão. Constatámos também que a qualidade da transição repercute-se não só no tempo ganho mas também na concentração e atenção dos alunos na aula. A aprendizagem das habilidades motoras depende em grande medida na concentração do aluno que desenvolve uma prática intencional. Com pausas prolongadas perdemos, além do interesse do aluno que entretanto distrai-se, o seu foco de atenção que é difícil de recuperar.

4.1.3.2.4. Rotinas

“Na interrupção seguinte, para hidratação, tentei introduzir uma nova rotina na turma, em que quando os alunos regressassem ao espaço

de aula, se agrupassem por equipas e se sentassem, tendo em vista reduzir a confusão e desorganização que se gera neste momento habitualmente. Como nas rotinas anteriores que havia implementado, nesta também muitos alunos caíram em incumprimento, sendo os principais “distratores” os colchões de queda, onde alguns alunos se foram sentar e deitar. Futuramente devo insistir para que os alunos realizem este esforço até que se torne algo rotineiro, que eles fazem sem pensar”.

Reflexão de aula 57 e 58 (15/01/13) – UT de Salto em Altura

Siedentop & Tannehill (2000) identificam como estratégias para desenvolver uma boa gestão da aula o controlo inicial dos alunos, a definição do tempo de início da tarefa, e o desenvolvimento de rotinas. São instrumentos que o professor deve dominar pois apesar de não estarem relacionados com o conteúdo, quando mal utilizados, podem impossibilitar a sua transmissão aos alunos. O processo não se resume a uma troca entre professor e alunos mas a uma interação que se estabelece com o Todo que é a aula de EF.

“Neste grupo, porém, o entendimento do trabalho por vagas era limitado, pelo que “perdi” algum tempo a explicar o sistema de rotação de papéis. Encaro esta “perda”, paradoxalmente, como um ganho de tempo, já que no futuro, na lecionação da restante UT e outras modalidades, estas rotinas servirão para combater o elevado número de alunos e as limitações materiais e espaciais da escola”.

Reflexão de aula 11 e 12 (04/10/12) – UT de Futebol

“A transição para a ativação geral foi rápida, sendo já do conhecimento dos alunos, quer da presente UT quer da unidade de Futebol em que esta estrutura já estava rotinada”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

Na gestão da aula damos especial destaque às rotinas que devem ser implementadas de forma intencional procurando melhorar a dinâmica das aulas. Para Siedentop & Tannehill (2000), a rotina diz respeito a métodos para realizar uma tarefa específica na aula, com incidência sobre aquelas que ocorrem com mais frequência, precisando de ser ensinadas bem desde o início do processo para se desenvolverem como um hábito. No mesmo sentido, Siedentop (1991) refere que os professores eficazes realizam a gestão da sua aula com base na criação de rotinas desde o início do processo. Foi uma preocupação nossa embora no início do processo não tenhamos tido o conhecimento para precaver todas as rotinas que seriam necessárias. A descoberta destas áreas escondidas só foi possível pela prática e reflexão sobre a prática que permitiu dissipar a névoa que se interpõe entre os grandes momentos da aula (instrução, gestão,...) que também são vistos aos olhos dos leigos. O conhecimento específico permitiu-nos ao longo do ano reconhecer rotinas que precisaríamos de desenvolver para salvaguardar a dinâmica da aula. A nossa primeira rotina foi a “meia lua”, como se a aula se cingisse à instrução...

“Aproveitei desde logo para estabelecer rotinas, o hábito – “saber fazer que se adquire na prática”. Neste caso, a disposição inicial dos alunos e aquando de o professor querer realizar uma comunicação para todo o grupo, que deve ser em meia lua, permitindo que o professor visualize toda a turma e consiga estabelecer uma comunicação eficaz”.

Reflexão de aula 1 e 2 (18/09/12) - Apresentação

“Devido à extensão da turma, a formação da meia lua foi mais difícil, mas insisti para que os alunos adotassem esta formação, pois pretendo que se estabeleça como uma rotina”.

Reflexão de aula 5 e 6 (25/09/12) – UT de Futebol

“Na interrupção seguinte, iniciei a nova rotina da turma, ao conceder 3 minutos para todos os alunos beberem água. Foi uma medida que funcionou bem pois as interrupções intra exercício não existiram (o que afetava a sua dinâmica) e os alunos não pediram para beber água fora deste período, entendendo bem a regra e a sua justificação”.

Reflexão de aula 17 e 18 (16/10/12) – UT de Futebol

“A turma surpreendeu-me positivamente no aspeto organizacional, sendo rápida a arrumar o material e a transitar para o espaço do pavilhão. Para agilizar o processo, segui a rotina que tenho vindo a estabelecer na vida da classe, “do nº11 ao nº15 arrumar o material todo, restantes podem ir beber água e vão rapidamente para o pavilhão””.

Reflexão de aula 29 e 30 (08/11/12) – UT de Ginástica Artística

As rotinas são um indicador importante da intencionalidade e coerência do professor. Intencionalidade porque são criadas com um propósito; coerência, pois para se desenvolverem precisam de repetição sistemática no mesmo contexto de aplicação. A nosso ver, a rotina deve ir além das tarefas de gestão, também para a estrutura de aula adotada, tipos de exercício usados,... procurando encontrar grandes princípios da regulação da aula, que não predeterminam todas as suas ocorrências. Além da rotina (estrutura geral), o professor deve guardar espaço para surpreender os alunos e tornar as suas experiências únicas, singulares.

“Contrabalançando com esta ideia, é importante manter uma estrutura comum entre aulas para a geração de rotinas, especialmente importantes neste currículo em que existem muitas modalidades a ensinar num ano letivo, o que reduz o tempo atribuído a cada uma”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

4.1.3.2.5. Espaço

“As rotinas de organização e gestão do espaço foram bem adquiridas, tendo os alunos uma contribuição positiva na preparação das situações de aprendizagem e arrumação do material, podendo manter e estimular estes hábitos adquiridos para melhorar a dinâmica da aula”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

Na gestão do espaço enfrentamos dificuldades face à dimensão da turma, sendo o mais complicado colocar 26 alunos em atividade nas salas de ginástica que têm dimensões muito reduzidas. Por se lecionarem modalidades como a Ginástica Artística e Acrobática, as questões de segurança exacerbam ainda mais a importância desta gestão, existindo preocupações como afastar os alunos das paredes, das janelas e do espelho, tentando manter os grupos separados em aulas que eram desenvolvidas, por sistema, em estações ou trabalho de grupo, também para proceder a esta organização.

No pavilhão desportivo desenvolvemos a prática num terço do espaço, o que foi um pouco limitativo tendo em conta o número de alunos. Estratégias como utilizar a terceira tabela de Basquetebol (do campo oficial), usar os colchões do salto em altura como balizas, desenvolver a atividade até junto das paredes do pavilhão, foram formas que encontrámos no nosso percurso de dinamizar as aulas sem desconfigurar as características principais dos conteúdos. Neste espaço, também para desenvolver uma situação de jogo próxima do formal, criámos uma estação de condição física fora do terreno de jogo, e desenvolvemos jogos em vagas (“treino holandês”) que ajudou a racionalizar o espaço aos alunos.

No espaço exterior encontramos boas condições para a prática desportiva, sendo que a existência de 2 balizas e 6 tabelas permitiu-nos abordar os JDC com qualidade. Aqui o *roulement*, por passarmos por este

espaço 1 em cada 6 semanas; e a dependência das condições atmosféricas, foram os principais desafios.

“De seguida procedi ao ensino das pegas tendo optado nesta aula pela instrução a todos os alunos. A organização destes em grupos de 3, em que dois executavam e 1 realizava ajuda/segurança, foi uma boa forma de reduzir o espaço ocupado (menos grupos no total que numa organização em pares) o que devo ter em conta face ao material disponível, e garantir a segurança em casos de desequilíbrios ou outros incidentes”.

Reflexão de aula 91 e 92 (02/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

4.1.3.2.6. Material/equipamento

“Na estação da progressão para apoio facial invertido poderia ter colocado mais um colchão, o que aumentaria a densidade motora desta situação. Não optei por esta via inicialmente pois estaria a monopolizar o material que seria para as duas turmas que tiveram aula simultaneamente durante este tempo. Futuramente deverei ajustar os comportamentos durante a aula, e reagir aos diversos acontecimentos, neste caso, tinha o material disponível, podendo solicitar a um aluno que fosse buscar rapidamente um colchão, já que é, inclusivamente, um dos pontos positivos desta turma”.

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

Julgámos que os materiais desportivos não estão no topo das prioridades dos estabelecimentos escolares, tendo encontrado as mesmas bolas, os mesmos coletes, os mesmos colchões, que deixámos enquanto alunos desta escola à 5 anos. Esta nossa perceção não pretende criticar a escola, pois entendemos importante salvaguardar e proteger o material, mas destacar a importância do professor nesta gestão.

“As principais dificuldades corresponderam à organização do *roulement* e material disponível para a prática. Com a limitação do material estar todo nas salas de ginástica, optei por não interromper esta unidade quando o espaço atribuído foi o pavilhão, o que obrigou a um grande esforço da minha parte em todas as aulas já que tinha de transportar sempre o material de um espaço para outro. No entanto, julgo que foi um esforço pelo qual fui recompensado pela progressão que registei nos alunos”.

Reflexão da UT de Ginástica Artística (27/12/12)

O professor deve entender que não atua individualmente na escola, sendo importante saber que material existe e tomar em consideração as aulas que decorrem em simultâneo para uma justa distribuição deste. Um aspeto positivo do Grupo de EF na gestão do projeto curricular foi a alternância de abordagem das mesmas modalidades nos períodos letivos, o que diminuiu a solicitação do mesmo material para aulas diferentes. No entanto aconselhámos um planeamento em cada período entre os professores, um nível meso, que permita ao professor prever o mais aproximadamente possível o material que terá disponível na aula.

“Tendo outra aula a decorrer no ginásio, optei também por inicialmente não utilizar os colchões todos pois o outro professor também poderia necessitar. Atribuir um espaço no rolo a cada equipa, e fazer esta explicação na instrução da situação, foi uma boa estratégia para colmatar esta limitação material (na última aula os alunos quase não utilizaram). No entanto, no decorrer da aula reparei que os colchões continuavam disponíveis pedindo a cada grupo para, alternadamente e sem interromper o trabalho dos outros grupos, ir buscar mais um colchão para a sua zona, o que funcionou bem, tendo-se rentabilizado o tempo”.

Reflexão de aula 97 e 98 (09/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

Entendemos importante que os alunos colaborarem na manipulação, transporte e arrumação do material, no entanto, devem ser educados para isso! Quando vemos os volantes de Badminton num estado de degradação quase extremo constatamos que os professores não têm cuidado em ensinar a sua correta arrumação aos alunos; quando pegamos nas raquetas e têm algumas deformações reparamos que os professores não supervisionaram corretamente a prática; quando utilizamos os colchões e já não têm pegos e as costuras estão estragadas, sentimos que os professores não ensinaram como se transporta estes materiais ou não fecharam o ciclo supervisionando o correto transporte; etc. Estes professores envolvem os alunos na gestão... e destruição do material! Como professores de EF fomos os primeiros a sentir o respeito pelo material que é público, comum e um direito de todos os atores escolares, preocupando-nos em transmitir este sentido de responsabilidade aos alunos, que sentimos não existir.

“Ao longo do exercício sempre que uma das circunferências era desfeita, parava o respetivo grupo que deveria refazê-la, assim, incuti o sentido de responsabilidade e respeito pelo material na aula”.

Reflexão de aula 53 e 54 (08/01/13) – UT de Salto em Altura

Do material disponível, muito não estava adaptado aos alunos, o que numa escola que contém na sua oferta curricular desde o 2ºciclo de Ensino Básico ao Ensino Secundário, torna-se ainda mais complicado. A compra do material da escola deve incluir a indicação do Grupo de EF pois só estes professores têm o conhecimento específico das características do material que necessitam para os diferentes alunos.

“O desenvolvimento técnico foi também muito prejudicado pelo tamanho das bolas disponíveis que foi impediu o seu correto manuseamento, mesmo pelos alunos mais evoluídos que não conseguiam agarrar a bola. Na aquisição do material por parte da

escola, os professores de EF devem contribuir para a sua adequação aos alunos. Estando numa escola que inclui alunos desde o 2ºciclo ao ensino secundário, esta contribuição é ainda mais importante pois as características dos materiais são imprescindíveis para a aprendizagem dos alunos”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

4.1.3.2.7. Tempo

“Outro aspeto em que incidi na direção da situação foi para a correção dos exercícios de mobilização geral, que por falta de coordenação e atenção, apresentam muitos erros por parte dos alunos. Sendo uma situação regular ao longo dos anos de ensino, em que muitas vezes o professor não corrige a postura por não ser o OBJETIVO da aula, estes erros são recalcados no repertório motor dos alunos, dificultando a sua correção. Chamamos a isto o efeito perverso da prática pois aprendemos pela repetição sistemática quer o que fazemos bem quer o que fazemos mal, pelo que, de futuro, serei ainda mais incisivo nestas correções”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

Siedentop (1991) refere que atualmente grande parte do tempo é gasto pelo professor no controlo dos alunos, despendendo menos tempo em instrução, sendo que os alunos passam a maior parte do tempo em situação de espera, seguido de tarefas de gestão, e, por fim, a menor parcela de tempo, em tarefas associadas com o conteúdo da aula.

O tempo passado pelos alunos em situações associadas com o conteúdo de aprendizagem, obtendo um nível de sucesso elevado, corresponde ao tempo potencial de aprendizagem, sendo que o professor que gere eficazmente a sua aula consegue aumentá-lo, diminuindo a probabilidade de ocorrência de comportamentos fora da tarefa (Siedentop, 1991).

Com a gestão do tempo de aula procurámos sempre este duplo objetivo, por um lado proporcionar prática num nível de sucesso e desafio adequados

para levar à aprendizagem, por outro, diminuir os comportamentos fora da tarefa pois verificamos que estes ocorrem, predominantemente, quando os alunos estão em espera, não se sentem desafiado ou sentem-se frustrados.

Segundo Bento (2003), a aprendizagem de habilidades requer que o aluno exercite tempo suficiente, exigindo uma organização adequada das situações de aprendizagem. Contudo, apesar do tempo que conduz à aprendizagem dever ser considerado em relação aos conteúdos da aula, podemos estabelecer como objetivo geral do professor de EF elevar a densidade motora da aula, devendo ser alcançada uma carga apropriada (Bento, 2003). O professor deve procurar maximizar o tempo efetivo de aula que consiste “no tempo gasto em tarefas pedagogicamente justificadas, em relação com o tempo total de duração da aula” (Bento, 2003, p.139).

Apesar de identificarmos o aumento do tempo potencial de aprendizagem o objetivo primário, julgámos importante aumentar a densidade motora das aulas por incluirmos também objetivos relacionados com a saúde no nosso processo. McKenzie (2003) destaca que o tempo reduzido atribuído à nossa área disciplinar impossibilita atingir todos os seus objetivos, sendo que no entanto, indica, a partir de pesquisa substancial, que atualmente os alunos envolvem-se pouco tempo nas aulas em atividade física moderada a vigorosa. Neste sentido, e visto que EF é uma área disciplinar eminentemente prática, temos o dever de envolver os alunos em mais tempo de atividade motora.

“No final realizamos o trabalho de condição física em que controlei as repetições dos alunos, realizando a contagem. Esta estratégia é eficaz para aumentar a densidade motora (os alunos realizam a tarefa), mas limita a minha intervenção e correção dos alunos, pelo que optei por realizá-la no fim de cada série, registando-se ainda erros posturais na execução dos exercícios (corpo fletido nas extensões de braços; flexão exagerada do pescoço nos abdominais; movimento descontrolado nos dorsais)”.

Reflexão de aula 91 e 92 (02/04/13) – UT de Ginástica Artística

Neste episódio, apesar de aumentarmos a densidade motora (ao controlar diretamente a atividade de todos os alunos simultaneamente), não contribuimos para a aprendizagem já que, ao contar o número de repetições, não realizamos feedbacks. Valorizando a densidade motora, o professor deve encontrar estratégias para fazer este tempo coincidir, na medida do possível, com o tempo potencial de aprendizagem.

4.1.3.2.8. Avaliar a gestão

Para avaliar o sistema de gestão, Siedentop & Tannehill (2000) aconselham o professor a controlar a forma como o tempo é utilizado nas suas aulas e a frequência com que os alunos se envolvem ou não na tarefa proposta. É uma forma de o professor avaliar a sua prestação e alterar as suas práticas de aula para aula de forma a rentabilizar o seu tempo e melhorar a sua qualidade, tendo sido um ponto constante das nossas reflexões o tempo de empenhamento motor, o tempo potencial de aprendizagem, as transições entre exercícios, a eficácia no transporte do material e na organização do espaço,...

“Outro problema foi a dinâmica: sendo o exercício individual e existindo duas tabelas, apenas dois alunos executavam enquanto a restante classe estava em espera. Desafiei este problema matemático com regras que deveriam acelerar as execuções e transições entre alunos, algo que não foi conseguido. Percebi, após refletir, que apesar da dinâmica ser o mais importante, a estrutura, em casos extremos como este (apenas dois alunos estavam em prática simultaneamente), determinam grande parte do exercício, pelo que, futuramente, terei de ser mais seletivo e consciente nesta escolha”.

Reflexão de aula 55 e 56 (10/01/13) – UT de Salto em Altura

Segundo Rink (1985) o domínio de competências de gestão, permite ao professor utilizar no seu ensino diferentes métodos (estações, ensino por

pares,...). Nas reflexões propusemos estratégias para melhorar a nossa gestão da aula.

“Para diminuir o tempo de espera, na situação anterior apenas marquei as linhas laterais. Na instrução ao grupo, a estratégia de elaborar as equipas no planeamento da aula economizou muito tempo. À medida que ia colocando as equipas pelos campos, pedia a cada uma delas que levasse dois cones, fizessem as balizas e começassem a jogar”.

Reflexão de aula 5 e 6 (25/09/12) – UT de Futebol

“A criação de uma estação (11ºFitness Club) para trabalho da condição física, além de autonomizar e responsabilizar os alunos pelas suas próprias aprendizagens, possibilitou libertar espaço no pavilhão para as situações de jogo, que, assim, esteve mais adequado e ajustado aos objetivos desta situação de aprendizagem”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

“Na introdução à aula expliquei a organização em equipas que esta modalidade teria, de modo a enquadrar os alunos em certas rotinas que deveriam desenvolver. Por as condições materiais não permitirem colocar muitos alunos em prática (apenas dois colchões para o salto em altura), tive de desenvolver tarefas acessórias para diminuir o tempo de espera, sendo o trabalho autónomo um dos aspetos em que vou incidir nesta unidade”.

Reflexão de aula 53 e 54 (08/01/13) – UT de Salto em Altura

4.1.3.3. Clima

“Um aspeto final que reflito, pois foi importante para mim, ocorreu no final da coreografia em que um grupo no meio e dois grupos no seu exterior se abraçavam/davam a mão e deslocavam-se em círculo,

pretendendo com esta estrutura transmitir que o amor é sobretudo um sentimento que liga as pessoas. Ora no final da aula, quando preparava as próximas aulas reparei que um aluno não estava na meia lua, tendo-o questionado para tal ocorrência. Ele aconselhou-me a pousar a câmara e de seguida uma parte da turma envolveu-me também no círculo, interpretando isto como um gesto de amor que terminou a aula com um clima muito positivo entre professor e alunos. Foi uma demonstração espontânea, resultado talvez da forma como lidero a aula, do esforço empreendido na leção da dança, e por lhes ter confiado uma parte da coreografia, tendo confiança e sendo sempre verdadeiro com eles. A verdade gera empatia”.

Reflexão de aula 71 e 72 (07/02/13) – UT de Dança

Segundo Metzler (2000, p.56), “cada aula de EF é uma pequena comunidade com o seu próprio clima social e emocional que determina o que é sentido pelos alunos quando eles estão com o professor e os seus colegas”.

“Foi um jogo que os alunos desfrutaram muito, tendo-me arrependido de não incluir mais destes jogos no planeamento desta aula final (jogo da corrente quebrada, cola e descola, ...) pois são tarefas em que todos os alunos podem participar e em que existe um contacto pessoal muito forte, que funciona como importante canal de comunicação entre os indivíduos. Julgo que este foi o melhor momento da aula pois todos os alunos participaram e existiu um clima muito positivo na tarefa”.

Reflexão de aula 127 e 128 (06/06/13) – UT de Voleibol

Num clima positivo, o aluno sente o seu valor na turma e aprendendo num ambiente em que é confortado, apoiado e acarinhado; num clima negativo, sente-se isolado, ignorado, e o seu empenho para aprender é negligenciado por condições prejudiciais e de falta de segurança causadas pela restante

classe (Metzler, 2000). Daí, Bento (2003) aconselhar o professor a tornar o seu ensino atrativo para melhorar a sua qualidade e efetividade.

“Na introdução da aula, após introduzir o tema, decidi sintetizar o objetivo da aula referente aos mitos da sexualidade da seguinte forma “quem sabe fica a saber melhor, quem não sabe fica a saber, quem tem dúvidas fica esclarecido”. Perante sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento na sua atividade/conhecimento sexual, julguei importante criar um clima em que todos teriam algo a aprender, independentemente das suas experiências anteriores. Foi uma instrução que funcionou bem, correspondendo os alunos com um bom nível de participação, tendo-se no entanto desviado dos objetivos relacionados com a Educação Sexual”.

Reflexão de aula 75 e 76 (19/02/13) – Educação Sexual

Siedentop (1991) refere que o clima de EF normalmente é emocionalmente neutro, existindo, definitivamente pouca afetividade positiva. Os feedbacks do professor são muitas vezes corretivos e gerais em vez de positivos e específicos.

Todos passámos por situações em que nos sentimos melhor ou pior, com maior ou menor liberdade, em que fomos mais respeitados ou nos faltaram ou respeito, em que fomos elogiados ou gozados, em que fomos aceitos ou rejeitados. Enquanto fenómeno social, a aula de EF não foge a esta regra em que o viver em grupo adquire contornos mais ou menos positivos consoante a direção das atividades e os seus intervenientes, sendo que o professor deve pugnar por um clima positivo, democrático, e de respeito, devendo utilizar aquilo que o desporto tem de bom para retirar o melhor dos seus alunos.

Graça & Mesquita (2006) referem que a inclusão da prática desportiva na vida das pessoas só melhora a sua qualidade pelas vantagens ao nível de saúde, desenvolvimento da aptidão motora, relações sociais, participação numa cultura de prática desportiva, pelo prazer e sentido de autorrealização

que desperta. Por isso, entendemos que o professor de EF deve apresentar o desporto em toda a sua plenitude aos alunos, num clima positivo que os leve a envolver-se em práticas desportivas ao longo das suas vidas.

“Positivamente destaco o clima positivo com que terminou a aula e a participação dos alunos que ficaram além da hora na aula a jogar. Neste momento aproveitei para realizar a situação no campo formal, o que motivou ainda mais os alunos”.

Reflexão de aula 87 e 88 (12/03/13) – UT de Andebol

4.1.3.3.1. Desporto é educativo? Papel do professor

“Introduzi o MED, lembrando um episódio do torneio de Andebol interturmas em que a equipa teve um comportamento incorreto com a equipa adversária e com os árbitros, existindo também uma expulsão. “Se pensaram que eu me tinha esquecido, pensaram MAL!”. Transmiti também a minha frustração por, ao longo do processo até ao momento, não ter transmitido os verdadeiros valores do desporto, como o preconizo, de respeito pelo outro, pela competição, e por uma grande vontade de competir de forma leal. Naquela situação, expliquei que no desporto defrontamos adversários mais fracos e mais fortes, sendo que devemos sempre tentar aprender com todos eles, e disfrutar do jogo. Utilizarei o MED para tentar ensinar o desporto em que acredito, e julgo ser o mais benéfico para a formação de cidadãos que devem ser competitivos e respeitadores das regras assim como da comunidade em que estão inseridos”.

Reflexão de aula 99 e 100 (16/04/13) – UT de Basquetebol

“Sabendo anteriormente que alguns alunos tinham dificuldades em respeitar as regras e valores do desporto (episódio do torneio de Andebol), criei uma pontuação separada para o *fair-play* que terá um grande valor para a pontuação final. Estes aspetos serão salientados

na introdução da próxima aula, assim como a categorização das faltas e violações do jogo, recorrendo a exemplos desta aula”.

Reflexão de aula 105 e 106 (30/04/13) – UT de Basquetebol

Segundo Hastie (2003) o desporto em EF, *per se*, não promove relações positivas entre alunos, dependendo da intervenção do professor que deve promover de forma intencional estas interações. No mesmo sentido, Marques (2006) rejeita a oposição entre o valor educativo do desporto na escola e nos clubes, referindo que o desporto tem em si mesmo um valor educativo que se concretiza se enquadrado de forma correta a partir de uma prática fundamentada em conhecimento e organizada de acordo com princípios pedagógicos.

Compreendemos, a partir das posições dos autores anteriores e das nossas vivências ao longo do EP que o desporto, como tudo, não é educativo em si mesmo mas tem um enorme potencial educativo! Assim como os mais famosos livros religiosos pregaram/pregam o grande amor do Homem e desencadearam/desencadeiam as guerras mais sangrentas que a Humanidade já assistiu/assiste, também o desporto tem este poder, sendo fundamental o papel do professor em potenciar toda a sua riqueza educativa, pelas práticas que promove e pelo clima que estabelece nas aulas. Temos que ler e interpretar os escritos do desporto sem deturpar o seu significado quando o praticamos, não usando o nome do desporto para o bem pessoal mas como uma oferta aos nossos alunos, uma partilha, uma dádiva. Segundo Bento (2006a, p.9), “é para o Homem que o desporto existe como segunda natureza, como cultura, para o elevar acima da imperfeição, da baixeza e incompletude”.

“Na segunda variante, que consistia num trabalho de pares, existiu uma boa cooperação dos alunos, verificando que alguns grupos eram formados por elementos de equipas diferentes, existindo um clima positivo entre as equipas”.

Reflexão de aula 59 e 60 (17/01/13) – UT de Salto em Altura

Rink (1985) revela que a atitude dos alunos face às situações de aprendizagem depende do processo estruturado pelo professor no ensino que deve planejar tarefas adequadas a cada aluno, permitindo desenvolver um sentido de competência e confiança na prática que levam a um maior envolvimento social e emocional na tarefa. As expectativas que o professor estabelece para a aprendizagem de um aluno estão relacionadas com o seu sucesso e a forma de tratamento na instrução (Rink, 1985). É do professor a responsabilidade do aluno se sentir bem na aula, tendo sido difícil para nós satisfazer 26 vontades, 26 interesses, e ajustar o processo a 26 indivíduos diferentes, tantos quantos os alunos ao nosso cargo. No entanto, criámos estratégias para que, cada um no seu nível de desempenho, participasse nas aulas e se sentisse competente.

“Esta foi a unidade em que tive mais facilidade em controlar a turma e manter um clima positivo. Era uma área em que muitos alunos manifestavam interesse, pelo que foi fácil cativá-los para este trabalho. A ausência de bolas e outro material que muitas vezes distrai os alunos, foi também uma das razões para o melhor comportamento nas aulas (...).

Por fim, destacar o clima positivo entre a turma e perante o conteúdo, sendo que os alunos, ao contrário de outras unidades, não apresentaram muitas dispensas, o que demonstra o interesse pelas aulas. Julgo que a mensagem quanto à definição de amor enquanto sentimento que une pessoas foi transmitida, existindo um clima afetuoso de apoio e cooperação entre os alunos”.

Reflexão da UT de Dança (21/03/13)

Rink (1985) revela a maior eficácia de um clima mais positivo, em que o entusiasmo, competências de observação, e clareza do professor podem ser determinantes. A mesma autora indica a importância do sucesso e confiança dos alunos, devendo o professor motivá-los para atingir o sucesso na tarefa por

razões intrínsecas ao invés da simples imposição. Ser professor é acreditar em cada um dos seus alunos.

Numa perspetiva micro, entendemos que todos os alunos podem alcançar os objetivos que estabelecemos e comunicámo-lhes essas crenças.

Numa perspetiva macro, perante contextos de adversidade, como é a situação profissional que vivemos atualmente (precária, instável,...), o professor tem que ser o primeiro a acreditar num mundo melhor e contagiar os alunos, que entram derrotados na escola, com este sentimento de otimismo. No início do ano letivo os nossos alunos não tinham perspetivas sobre o futuro (não sabiam o que queriam fazer), sendo que tentámos mostrar-lhes vários caminhos acreditando sempre no seu valor, o que foi sentido por eles.

4.1.3.3.2. Responsabilidade pessoal e social através do desporto

“Optei por atribuir apenas um prémio individual, tendo em conta todos os aspetos pontuados para a sua definição, e não apenas o jogo. Foi a primeira vez que, perante a turma, individualizei uma aluna, que pelo seu comportamento e empenho foi um exemplo, tendo sido bem aceite já que tem relações positivas com todos os colegas. A aluna além de realizar 52 pontos (melhor marcadora do torneio), é sempre pontual, tem *fair-play*, cumpre as regras das aulas e respeita quer professor quer colegas”.

Reflexão de aula 123 e 124 (30/05/13) – UT de Basquetebol

Hellison (2003) refere que os objetivos curriculares devem incluir a responsabilidade pessoal (eu) e social (os outros), devendo o professor dominar e integrar nas suas aulas conhecimentos do seu conteúdo específico e de responsabilidade pessoal e social, tendo a capacidade de reconhecer a individualidade dos seus alunos e respeitar a sua capacidade de tomada de decisão. Progressivamente, o professor deve conferir mais responsabilidades aos alunos (individual e coletivamente), introduzir novas responsabilidades (respeitar os outros, empenho, motivar-se, cooperar, liderar), e concetualizar a transferência destas competências para a restante vida dos alunos, que devem

pelo menos experimentar a utilização destas estratégias e verificar a sua eficácia (Hellison, 2003).

Hellison (2003) refere a aplicabilidade deste modelo na EF, cuja avaliação deve, de forma gradual, implicar os alunos num processo de autoavaliação.

Os alunos chegam à escola em diferentes graus de desenvolvimento social, e, se é objetivo da escola lutar por uma sociedade solidária, justa, cooperativa, e justa, cabe aos professores desenvolverem este clima nas suas aulas. Em EF, através do desporto, podemos criar uma progressão neste desenvolvimento social, em que os alunos, a partir do estado em que se encontram, vão contraindo responsabilidades, inicialmente aprendendo a comportar-se em contexto específicos e a respeitar os outros, até estados mais evoluídos em que são capazes de cooperar e defender os direitos dos seus pares (responsabilidade social).

“No final da aula senti necessidade de comunicar os resultados gerais da avaliação aos alunos e comprometê-los desde já com o processo, principalmente ao nível de empenho e comportamento, pretendendo desenvolver um clima de respeito e tolerância. A realização do grito de turma vem também complementar esta intenção em que espero que a turma se torne mais coesa e unida”.

Reflexão de aula 99 e 100 (16/04/13) – UT de Basquetebol

4.1.3.3.3. Segurança

“A segurança nesta unidade foi determinante, tendo aspetos negativos e positivos sobre os quais é importante refletir.

O espaço era muito reduzido para o número de alunos, sendo que para evitar locais de maior perigo (junto das paredes e dos aparelhos), os grupos ficaram demasiado próximos, gerando-se maior confusão, ruído e desconcentração durante as aulas. O pouco material obrigou também a esta solução pois existia um rolo que era utilizado por todos os grupos.

Positivamente, destacou-se o cumprimento dos alunos das regras de segurança já abordadas (pastilha elástica, brincos, pulseiras e colares), a organização em grupos de trabalho em que existia sempre um aluno a realizar a segurança (salvaguardar os desequilíbrios e desmontes), e a consciencialização para interromper a figura em momentos de instabilidade. A aprendizagem das técnicas de apoio da mão no solo e do volante no base foram também determinantes”.

Reflexão da UT de Ginástica Acrobática (10/06/13)

Metzler (2000) inclui nas funções mais importantes do ensino de EF manter um ambiente seguro na aula, evitando lesões nos alunos e aumentar e melhorar a participação destes nas tarefas já que quando detetam qualquer problema de segurança, evitam realizar a situação proposta. Concordámos com o autor, entendendo que a segurança é um direito fundamental do aluno e um dever sagrado do professor que, além de garantir um ambiente seguro, deve certificar-se que os alunos se sentem seguros.

“Na parte inicial da aula, após na última sessão ter marcado duas faltas de atraso, tive todos os alunos prontos na primeira instrução, em que relembrei as regras de segurança da aula de EF, por ter registado que na aula anterior alguns alunos não cumpriram com o imposto (brincos, pastilha elástica, ...). Por ser muitas vezes difícil de detetar, por exemplo, piercings (umbigo, ...), pastilha elástica, ... é importante referirmos sempre as regras, protegendo a segurança dos alunos e a nossa posição, caso algum aluno quebre estas regras e se magoe”.

Reflexão de aula 39 e 40 (27/11/12) – UT de Ginástica Artística

Nas nossas aulas procurámos salvaguardar a segurança de diferentes formas, iniciando com uma boa preparação do organismo para a atividade desportiva (prevenção de lesões), proibir o uso de material potencialmente

lesivo (brincos, pulseiras, colares, *piercings*,...) e que os alunos mascassem pastilha elástica nas aulas, impedindo que existissem “bolas perdidas ou escondidas” (colocar sempre no carrinho ou rede),... O professor deve então fazer da prevenção a regra da segurança, sendo importante sensibilizar os alunos através de exemplos e justificações das regras e das nossas preocupações para que também os alunos ajudem a construir um ambiente seguro nas aulas.

“Para corrigir isto, algumas regras têm de ser incluídas, também para salvaguardar a segurança dos alunos: quando a bola sai do espaço de jogo, apenas pode ser jogada quando retorna a este local (é frequente os alunos jogarem a bola de onde a recolhem, causando perigo para os colegas que estão no caminho); proibido pontapear a bola;... Com estas medidas, o comportamento melhorou durante as aulas”.

Reflexão da UT de Voleibol (10/06/13)

4.1.3.3.4. Equidade

Metzler (2000, p.57) define equidade como o acesso de forma justa e equitativa a oportunidades de desenvolvimento social e educacional, “independentemente do género do aluno, raça, etnia, capacidades, estatuto socioeconómico e meio familiar”. Kirk (2003, p.80) revela que desde sempre o desporto foi um espaço para celebrar a hegemonia da masculinidade, designando por “currículo funcional” a forma como os alunos aprendem os construtos de género em EF, que é um processo complexo marcado ainda pelos níveis do “currículo explícito, encoberto, nulo, e reflexivo”. Enquanto que o sexo refere-se a marcadores biológicos, o género consiste na construção social dos comportamentos identificados como femininos ou masculinos, sendo que a EF e o desporto são espaços fundamentais para esta construção social (Kirk, 2003).

“Nesta última situação confrontei-me com duas situações que julgo ter resolvido corretamente: primeiro, uma aluna que não fazia aula, após primeiro jogo deu por concluída a observação e foi para o ginásio conversar com os colegas, algo que de imediato impedi, pedindo-lhe para observar os restantes jogos; em segundo, numa das rotações dos espaços, o grupo intermédio retirou o grupo básico do campo com balizas para que eles pudessem utilizar esse espaço. Esta situação deixou-me muito aborrecido, falando primeiramente com as raparigas que disseram que tinham saído porque os rapazes mandaram. “MANDARAM?! Mas eles não mandam aqui!”, foi a minha resposta instantânea e mudei logo os grupos. Estudos realizados em ambiente escolar demonstram que os rapazes ocupam sempre os melhores espaços para a prática desportiva, expulsando as raparigas que muitas vezes querem lá jogar. Esta é uma tendência que temos de alterar, reforçando esses valores quer na aula de EF quer no recreio da escola, quer na restante vida social em que as questões do género continuam a dominar a base de muitas decisões (contratações, cargos atribuídos, regalias,...)”.

Reflexão de aula 15 e 16 (11/10/12) – UT de Futebol

Segundo Gomes (2001, p.11), “a nossa sociedade é androcêntrica, isto é, considera o ser humano do sexo masculino referência válida para ambos os sexos”, sendo que “um dos problemas é que o sexismo dos nossos dias é menos visível do que há algumas décadas atrás, e assim muito mais difícil de corrigir na prática, já que no plano teórico se diz não existir”. A mesma autora refere que coeducar consiste em valorizar de igual modo as práticas relacionadas com o modelo cultural feminino e masculino, proporcionando ambas as vivências aos alunos e alunas, sendo a EF um espaço para conceder uma vasta gama de experiências motoras em que os estereótipos de género não estejam presentes, desconstruindo preconceitos existentes. Ao longo do EP tentámos desenvolver uma ação coeducativa, receando que na prática desenvolvêssemos uma prática diferenciada em relação ao género face à

influência social que também o professor é alvo. Este episódio descrito marcou-nos pela sutileza com que decorreu, sendo importante a forma como o professor constrói o currículo e planeia o seu ensino, comunica com os alunos, organiza os grupos, distribui o material, na tentativa de lutar por uma sociedade que valorize os modelos culturais de ambos os géneros.

A equidade em EF não se limita às questões de género mas a qualquer diferença que possa existir entre os alunos e por isso, se não analisadas e refletidas, proporcionarão diferentes oportunidades, prejudicando sempre os que já são desfavorecidos socialmente, ocorrendo quase o efeito de S. Mateus, que denunciou o favorecimento daqueles que já estavam na abundância em prejuízo daqueles que já eram desfavorecidos. Quando os alunos mais hábeis são os que participam mais e têm mais oportunidades de prática e os níveis de habilidade inferior são remetidos para papéis secundários, não se trata exatamente do mesmo? Segundo Siedentop & Tannehill (2000, p.115), fatores como “género, habilidade, raça, e aparência física” prejudicam muitas vezes os alunos em EF, devendo o professor promover uma “pedagogia equitativa”, construindo para todos os alunos contextos na aula para atingirem os objetivos propostos e formar uma “sociedade mais justa e humana”.

Para lidar com a heterogeneidade que encontra na prática, o professor deve então desenvolver uma atitude multicultural. Para Siedentop & Tannehill (2000), no ensino multicultural existe um confronto intencional com problemas de estereótipos e de discriminação, em que o professor intervém junto dos alunos para ensinar-lhes formas de comunicação para construírem discussões multiculturais de forma útil e honesta na aula, e para torná-los mais tolerantes e predispostos a adotar também práticas multiculturais na escola e na comunidade. O professor afetivo deve conhecer e relacionar conteúdos da diversidade na pedagogia e no conteúdo a ser abordado (Siedentop & Tannehill, 2000). O professor deve desenvolver um clima de tolerância e respeito pela diversidade, algo que decorre primeiramente pelas suas práticas já que é visto muitas vezes como um modelo pelos alunos.

4.1.3.3.5. Combater o clima negativo

“A situação mais grave foi um aluno que deliberadamente atingiu um adversário com a bola que tratei de substituir de imediato. De fora, tentei acalmar o aluno e pedir justificações pela sua ação. Mais tarde permiti que o aluno voltasse ao jogo, dando oportunidade de corrigir o seu comportamento. O aluno acabou por marcar o cesto da vitória o que me levantou algumas questões e também a alguns alunos. Diferenciei de imediato o desporto federado (expulsão como punição) do desporto na escola (expulsão como forma de educar e alterar comportamentos), sendo importante dar oportunidade para que os alunos provem o seu valor.

A situação anterior, iniciada por uma arbitragem permissiva (pedi a um aluno que ajudasse também na arbitragem) e um desrespeito pelo árbitro e adversários, tornou o clima desta conferência negativo, tendo-se registado no jogo seguinte também alguns contactos ilegais (empurrões,...). No final expressei a minha tristeza com os alunos desta conferência, tendo um dos alunos pedido desculpa (o que realizou a agressão). Dei o exemplo dos professores da escola, eu inclusive, que também nos enganámos nalgumas decisões de arbitragem, e mesmo de árbitros internacionais, que apesar de profissionais também erravam, e que devemos sempre respeitar o outro”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

Perrenoud (2002) revela a impreparação da formação do professor para lidar com a realidade na escola, marcada por falta de assiduidade dos alunos, problemas de educação e violência, resistência ao trabalho e à cultura escolar, desorganização da própria estrutura escolar e oposição entre classes. O EE crê que basta dominar o conteúdo para transmiti-lo pois os alunos estão desejosos por aprendê-lo, e quando não encontra este cenário, sofre algumas desilusões (Perrenoud, 2002). No entanto, segundo Metzler (2000), mesmo num clima negativo, o professor de EF tem capacidade e várias estratégias

para tornar o clima positivo para toda a turma simultaneamente. Também durante o nosso EP enfrentamos algumas dificuldades, desilusões e tristezas, sendo o episódio anterior o seu pior momento. Foi o extremo de um clima negativo que se instalou por existir uma má competição em que a preocupação desmedida em ganhar causou violações de regras e dos princípios do desporto. Não chega pois “receitarmos” desporto mas conduzir a prática de forma a estimular os alunos e criar um clima positivo.

Partilhamos com Bento (2003) a ideia que a aula necessita de uma boa preparação no sentido de desenvolver as capacidades dos alunos, devendo corresponder a momentos de alegria e satisfação para o professor que após uma boa aula sente-se exausto, mas satisfeito e feliz, mas após uma má aula é motivo de preocupação e incómodo para o professor. As aulas em que existiu um clima negativo foram as que mais nos fizeram sentir incompetentes pois são a concretização de tudo que há de errado no desporto e que não soubemos evitar, corrigir, a partir do conhecimento dos nossos alunos e da nossa matéria de ensino.

Na tentativa de criar um clima positivo, percebemos que, face aos nossos alunos e contexto, não poderíamos adotar uma conduta rígida e demasiado rigorosa face a alguns pormenores das regras que colocávamos. Por exemplo, após nas aulas iniciais marcarmos faltas de atraso mal extinta a tolerância de 10 minutos, reformulámos este momento inicial da aula em que além da chamada reservamos um momento de instrução sobre os objetivos da aula em que os alunos podiam ir chegando sem ter falta de atraso (embora registasse para efeitos de avaliação dos conceitos psicossociais). Claro que as regras aplicam-se, neste caso, a falta de atraso era marcada ao aluno que chegasse quando a prática já estivesse a decorrer. Percebemos que para manter um clima positivo e “agarrar” os alunos teríamos de desenvolver uma conduta equilibrada. Ser professor/líder não é estabelecer regras e segui-las cegamente mas renegociá-las na prática com os alunos, que são uma parte importante deste contrato.

“Apesar de ter registado uma melhoria, alguns alunos chegam atrasados à aula (2 a 4 minutos após os 10 minutos de tolerância), sendo que após ter experimentado a marcação da falta de atraso nestas situações, agora sou um pouco mais tolerante, não sabendo se esta atitude poderá ter efeitos nocivos no futuro. Quando marquei faltas, notei que alguns alunos se afastaram da aula, eram menos empenhados, e tornaram-se elementos conflituosos na aula. Neste registo, até ao momento, tenho tido a colaboração dos alunos durante toda a aula e sinto um clima mais positivo na aula. Deverei futuramente manter este equilíbrio, não deixando de marcar falta nos casos em que, por exemplo, a turma já se encontra a realizar a ativação geral”.

Reflexão de aula 55 e 56 (10/01/13) – UT de Salto em Altura

“A parte que mais me custou na aula foi no seu final, em que perante o atraso de alguns alunos, vi-me obrigado a marcar-lhes as respetivas faltas. Momento estranho pela mistura de sentimentos antagónicos (a festa da entrega dos prémios e a penalização dos alunos) mas em que fiz cumprir as regras do nosso grupo. Quatro foram os alunos, quatro foram as reações com que me deparei, desde a tentativa de justificar o atraso até à conformidade completa. Perante esta singularidade, é-me difícil gerir o indivíduo e o grupo: como chegar a todos (que são diferentes) sem quebrar os princípios (rotinas, regras,...) impostos para o grupo (que são iguais)?”

Reflexão de aula 59 e 60 (17/01/13) – UT de Salto em Altura

Enquanto alunos, num passado não muito distante, certos professores pediam nas aulas que participássemos e colocássemos questões, mas perante esta participação muitas vezes gozavam, recriminavam, estigmatizavam o aluno. Intenção (promover participação) e atuação (reprimir quem participa) destes professores não nos pareceram coerentes, sendo que enquanto EE procurámos valorizar SEMPRE a participação dos nossos alunos,

questionando, dando razão, reforçando positivamente aqueles comportamentos. Entendemos a aula como um espaço de partilha, de discussão, e registamos que algumas vezes os próprios colegas desvalorizam os alunos que participam ativamente na aula, sendo que atuamos sempre no sentido de regular positivamente estas relações. O professor não deve “pedir” para os alunos participarem mas valorizar a participação, interpretando o erro como um caminho para a aprendizagem.

“Utilizei o questionamento para levar à participação dos alunos, funcionando bem a estratégia. Regista-se no entanto que os alunos que participam nestas oportunidades são sempre os mesmos, devendo no futuro promover um ambiente positivo para que os alunos não tenham expressar as suas ideias. Muitas vezes, como aluno, sentia-me inibido a participar pelos comentários que os meus pares podiam emitir ou por medo de errar. Num clima positivo, o erro pode/deve ser utilizado como instrumento da aprendizagem”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

“Antes de iniciar a ativação geral, pedi aos alunos que, quando tivessem qualquer dúvida ou não concordassem com o que era dito, colocassem a questão, dando o exemplo de um aluno que na aula anterior tinha-me questionado sobre a colocação do defensor numa situação 2X1+GR. Julgo que esta é uma forma inicial de desenvolver um clima positivo na aula, em que as perguntas dos alunos são condutoras da própria dinâmica da aula”.

Reflexão de aula 13 e 14 (09/10/12) – UT de Futebol

“Na realização dos alongamentos, como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos e diminuir a agitação que havia, coloquei um aluno a orientar esta parte da aula. Como foi uma prática invulgar nas nossas rotinas, em que os alunos sentiram alguma pressão, a atitude dos alunos mudou bastante, estando com maior

seriedade. Foi uma estratégia que acabou rapidamente com as conversas que existiam e alterou o clima da aula. Como não pretendia marcar negativamente o aluno, intervimos solicitando que os colegas fossem também ajudando. A turma cooperou bem, existindo respeito entre eles, no entanto, o conhecimento de uma matéria que ensino desde o início do ano ainda não é o desejado, pelo que promoverei mais vezes esta prática, no sentido de responsabilizar os alunos”.

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

No combate ao clima negativo nas aulas valorizámos sempre a justiça e, demos sempre primazia à relação positiva entre alunos, que entre alunos e professor. Quer isto dizer que, quando os alunos são responsabilizados por certas tarefas (arbitrar jogos, realizar registos,...), poderão surgir divergências e tensões que o professor deve resolver. Para isso, tem que estar continuamente consciente e atento ao que está a acontecer na aula, sendo o juiz de decisões em que existe discussão entre alunos, retirando pressão do grupo. Contudo, gradualmente, os alunos acabarão por ter de ser também responsabilizados. Segue-se o exemplo de um episódio em que intervimos para retirar pressão da decisão de um aluno.

“(...) duas equipas discutiram a validação de um cesto. Após ter decidido apressadamente invalidar o cesto com base na informação de um aluno, o capitão da outra equipa disse-me que deveria ouvir todas as partes para tomar a decisão, sendo um bom exemplo que tomei em consideração – gosto muito deste tipo de participação em que os alunos pensam autonomamente e defendem os seus direitos! Falei com árbitro e jogadores das duas equipas, tendo anulado o cesto pois o árbitro não o validou no jogo. Esta decisão será transmitida na próxima aula, tendo de assumi-la como uma decisão minha pois considero importante nesta experimentação de papéis que os alunos sejam sempre protegidos pois estão numa fase inicial

da aprendizagem destas funções. Caso não promova esta regulação, levarei à discussão e discórdia entre equipas, que não é benéfico para o clima da aula”.

Reflexão de aula 107 e 108 (02/05/13) – UT de Basquetebol

4.1.3.3.6. Envolver os alunos e responsabilizá-los pela sua formação

“Na transição para os alongamentos, vi elementos de uma equipa discutirem a respeito da entrega de uma notícia, que não foi feita e por conseguinte a equipa teve zero nessa tarefa. Se por um lado, fiquei satisfeito com a valorização de realizar e entregar a tempo os trabalhos, por outro, não é aquele o clima que pretendo dentro de cada equipa, se bem que quem falhou deve assumir a sua responsabilidade perante a equipa. Os grupos devem garantir uma dinâmica que permita o seu funcionamento saudável e equilibrado: distribuição de tarefas; diálogo; discussão de ideias; argumentação; diálogo;...”

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

Bento (2003) adverte para a importância do professor desenvolver um clima na aula de empenho e cooperação, sendo a atividade a única forma de desenvolver a personalidade dos alunos que devem, progressivamente, vivenciar e empenhar-se nas relações e experiências sociais, e responsabilizar-se pelas condições externas da aprendizagem. O professor deve educar o aluno para adotar uma atitude ativa na vida (Bento, 2003), sendo o clima que coloca na aula fundamental para que os alunos gostem de praticar desporto e de viver e trabalhar em grupo. Compreendemos na prática que uma primeira preocupação do professor de EF é reconquistar o valor e importância da sua área disciplinar, que tem conteúdos a aprender e a serem avaliados.

Fazemos este breve parêntesis por os alunos não entenderem a EF como um espaço de trabalho, lembrando, por exemplo, quando apresentámos as tarefa de jornalista no MED, que um aluno nos confrontou a dizer que não

fazia os trabalhos das outras disciplinas também não iria fazer em EF, subalternando a nossa área disciplinar.

“Um aspeto negativo, transversal a todos os níveis, foi a leviandade com que os alunos foram encarando as situações de aprendizagem durante a aula. Não querendo um clima negativo na aula, o estado de espírito que muitos alunos foram revelando foi demonstrativo que não estavam a pensar no que faziam, o que é determinante na execução das habilidades e na leitura do jogo. Julgo que é um problema de hábito, pois o espaço de EF é muitas vezes associado a um espaço permanente de lazer/brincadeira, de descontração, sendo difícil desmontar estes esquemas. Surgem-me algumas questões se seria positivo desenvolver alguns períodos de descontração na aula para que os alunos gradualmente fossem aumentando a sua concentração na aula; deveria ser mais rígido e chamá-los à atenção pela falta de atenção que demonstravam?”

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

Tomar decisões faz parte do processo de formação sendo que envolvemos também os alunos em importantes discussões para regular a vida da aula. Lidando com alunos do ensino secundário, procuramos promover esta participação que também nos mostra “quem são os alunos” e envolve-os no processo. Esta nossa competência sofre uma evolução ao longo do ano letivo: inicialmente tomávamos todas as decisões na obsessão de controlo, entendendo a palavra do aluno como um elemento perturbador que condicionava a nossa liberdade e liderança, parecendo que esta forma de entender a aula era uma maneira de “sacudir” as nossas responsabilidades para os alunos; somente nas etapas finais do EP compreendemos as opiniões dos alunos não são sinal de fraqueza mas de força de um professor que gere melhor o processo pois tem mais e melhor (alunos) informação e não se pretende desresponsabilizar mas responsabilizar também os alunos pelo que acontece na aula, pela sua formação, pela sua educação.

“Assim, inclui os alunos na resolução de problemas da turma, tendo surgido algumas soluções como as permutas de jogadores entre equipas e entre conferências. Não sendo o cenário ideal, talvez seja a melhor opção, devendo expor a situação a todo o grupo e explicar a importância de saber trabalhar e viver em grupo, algo em que aquele grupo falhou e eu não consegui ajudar. Por um lado, os alunos deverão entender que ao longo da sua vida nem sempre vão conviver e trabalhar com pessoas que simpatizem (capitão da equipa); por outro, quando estão inseridos num grupo, as suas ações prejudicam o todo, sendo imprescindível o seu empenho para a consecução dos objetivos (alunos que não se empenharam durante o jogo).

De destacar a importância dos alunos das outras equipas na resolução deste problema, tendo-se mostrado disponíveis e abertos a estas trocas, tendo ficado satisfeito com este clima de suporte que deverei reforçar positivamente na introdução da próxima aula.”

Reflexão de aula 107 e 108 (02/05/13) – UT de Basquetebol

4.1.3.3.7. Motivação

“Durante esta unidade, os principais aspetos positivos foram o trabalho autónomo dos alunos, tendo registado menos comportamentos fora da tarefa; e a envolvimento destes com a competição e com a aula de EF. O facto de o resultado depender da prestação de todos os elementos fez com que mesmo os de nível inferior participassem ativamente na aula”.

Reflexão da UT de Salto em Altura (25/01/13)

Segundo Bento (2003, p.136), “sem motivos o homem não se põe em movimento”, sendo importante o perfil motivador do professor para despertar o aluno para a prática. Solomon (2003) refere a importância do professor, do programa curricular, do ambiente e das características dos alunos para

aumentar o seu interesse e valor que dão a EF e melhorar a sua atitude nas aulas. Embora o professor encontre a tarefa de motivar os alunos facilitada pelas características do desporto, cujo elemento de jogo é motivador só por si, o professor deve desenvolver estratégias para que todos os alunos tenham uma prática adequada na aula. A nossa história relacionada com os JDC (Futebol), fez com que enfrentássemos diferentes desafios. Enquanto que nos JDC, pela forma como apresentámos os jogos, as tarefas, os seus princípios, conseguimos facilmente motivar os alunos; nas modalidades com menor interferência contextual (Ginástica, Atletismo,...) esta tarefa foi mais difícil, sendo a procura da perfeição das habilidades e a utilização do trabalho de grupo e do MED, exemplos de estratégias que nos ajudaram a motivar os alunos.

“Neste momento, garanti também que caso a turma realizasse rapidamente os testes, no final existiria um tempo de prática livre, o que motivou os alunos. Apesar de ter criado um clima mais positivo através desta estratégia, sabendo que muito provavelmente não existiria tempo no final para tal recompensa, no caso de repetir o seu uso terei de garantir um contexto em que os alunos consigam também a recompensa, caso contrário saberão de antemão que é uma oferta inalcançável, desmotivando-se para a prática”.

Reflexão de aula 115 e 116 (16/05/13) – Testes Fitnessgram

Solomon (2003) destaca que, para garantir o envolvimento e motivação dos seus alunos, o professor deve instruir de um modo claro, proceder à organização das tarefas de forma a que os alunos foquem a sua atenção nelas, verificar se os alunos compreenderam a instrução, planear situações de aprendizagem que desafiem e permitam o sucesso dos alunos (realizar diferentes progressões no início da aprendizagem). O professor deve sobretudo proporcionar experiências positivas para que os alunos realizem esta associação e envolvam-se voluntariamente na prática. Pelo contrário, se a

realizar uma dada tarefa o aluno magoa-se ou é depreciado, terá tendência a diminuir a sua participação para evitar aqueles sentimentos desagradáveis.

“Para explicar isto, recorro-me da hipótese do marcador somático adiantada por Damásio (2009, p.186), que refere que “os marcadores somáticos são um caso especial do uso de sentimentos que foram criados a partir de emoções secundárias”, “estas emoções e sentimentos foram ligados, por via da aprendizagem, a certos tipos de resultados futuros ligados a determinados cenários”, sendo que “quando um marcador somático negativo é justaposto a um determinado resultado futuro, a combinação funciona como uma campanha de alarme”.

Como os alunos sentiram dor na realização de alguns elementos de Ginástica, associaram estes dois cenários, evitando uma experiência que lhes trará dor. Este é no entanto um processo de aprendizagem que podemos alterar através das boas práticas na aula de EF, fazendo com que os alunos gostem de Ginástica”.

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

Relativamente às crenças dos fatores que determinam o sucesso em EF, Solomon (2003) aconselha o professor a privilegiar o esforço e empenho em relação às capacidades naturais dos alunos, conseguindo que estes se esforcem durante a aula, mesmo que tenham uma competência percebida baixa das suas capacidades. Os alunos menos hábeis necessitam de constante reforço positivo e encorajamento (Solomon, 2003). Daí a importância de valorizarmos o esforço e empenho, o que se foi repercutindo nas nossas avaliações. Por exemplo, na avaliação de Futebol, colocámos diferentes objetivos e critérios para os 3 níveis que criámos, exacerbando a evolução que se registou nos alunos. Caso a intervenção do professor junto de todos os alunos seja indiferenciada, os de nível inferior sabem que nunca atingirão o nível dos alunos mais evoluídos, o que diminuirá a sua motivação e participação nas aulas.

A inteligência humana é caracterizada pela capacidade de realizar planos e canalizar para eles energias, devendo a formação e educação atender ao plano racional e volitivo simultaneamente (Bento, 2006a). Se os alunos sabem à partida que não vão atingir os objetivos, retraem-se e remetem os seus esforços para outras questões que não a aprendizagem.

Solomon (2003) aconselha o professor a estabelecer como referência para o sucesso a melhoria individual ao invés da comparação social, pois neste último caso, os alunos de menor habilidade poderão reduzir a sua motivação e empenho (Solomon, 2003). A competição deve ser incluída com precaução e de uma forma positiva nas aulas pois apesar de ser motivante, o ênfase exagerado no ganhar exclui e leva a uma menor participação e motivação dos alunos menos hábeis (Solomon, 2003). Se o professor propuser a cada aluno a sua melhoria individual, comunicando-lhe os seus resultados, ele terá mais um motivo para estar de forma empenhada na aula de EF. A promoção da competição nas aulas deve ser bem ponderada pelo professor que deve ter sensibilidade para integrá-la nos momentos certos e verificar se os seus efeitos são positivos ou negativos no processo.

“Um aspeto negativo deste exercício foi a forma como geri o sistema competitivo. Apesar dos alunos terem um maior empenho neste contexto, a seriedade e atenção do professor são determinantes, principalmente num exercício em que os critérios para definir o vencedor são mais imprecisos (sincronia das equipas, respeito pelas regras,...). Enquanto que na primeira repetição defini o vencedor sem qualquer contestação da turma; na segunda, por estar a preparar a situação seguinte (que grupos? que reajustes face ao número de alunos?) não prestei tanta atenção e acabei por premiar uma equipa em que um dos seus grupos nem se manteve coeso durante todo o tempo, o que gerou alguma insatisfação e frustração no grupo. No futuro, deverei acautelar sempre estes aspetos que podem condicionar toda uma dinâmica de aula”.

Reflexão de aula 41 e 42 (29/11/12) – UT de Resistência de Base

“Posto isto, apesar de inicialmente ter planeado uma realização de finais com muito jogo, permitindo avaliar autenticamente os alunos; tendo em conta que os alunos não têm autonomia nem maturidade para promover um sistema justo de rotação entre eles, terei de realizar uma situação 3x3, intraequipa, para avaliar efetivamente todos os alunos, destrinchando o momento avaliativo da competição formal (MED)”.

Reflexão de aula 109 e 110 (07/05/13) – UT de Basquetebol

Sem perder a sua soberania, o professor pode recolher as perspetivas e opiniões dos alunos no planeamento e implementação dos programas de EF, que além de garantirem uma boa informação para uma correta tomada de decisão (Solomon, 2003), incluem e motivam os alunos no processo. Quando os alunos, além de executantes, também são decisores no processo envolvem-se pois sentem-no como seu.

“Após ter recebido um email de um aluno a pedir para aplicar novamente o MED, no final da aula questionei os alunos acerca das suas preferências sendo que a maioria não preferiu o MED. Apesar de considerar que os alunos tiveram empenho e interesse durante as aulas em que apliquei este modelo, julgo que muitos deles sentiram que estava a causar muitas discussões e desagregação na turma, além do peso da responsabilidade de estar e representar uma equipa. Tentarei nas aulas, sem aplicar o MED na sua totalidade, contribuir para uma educação desportiva dos alunos no que toca ao respeito pelos adversários, colegas e árbitros; e ao clima de exigência e responsabilidade que devemos ter no trabalho de grupo”.

Reflexão de aula 113 e 114 (14/05/13) – UT de Voleibol

Bento (2006a) refere que a formação para cumprir a sua função tem de ir além da racionalidade e envolver o aluno, tocando o seu desejo e afetividade, entendendo a relação entre sentimento, emoção, e razão.

“Foi o problema que identifiquei no início do ano e que continuo a verificar nalguns alunos que não sabem o que querem fazer no futuro e que não sabem porque estão naquele curso (“não tem matemática”,...). Pretendi, uma vez mais, incutir confiança e motivação naquele grupo de jovens que considero um dos papéis mais importantes do professor: acreditar em cada aluno e fornecer-lhe instrumentos para construir a sua vida”.

Reflexão de aula 127 e 128 (06/06/13) – UT de Voleibol

4.1.3.3.8. Educar com e para valores, OBVIAMENTE

“No final da aula, durante os alongamentos revi aqueles que foram os principais problemas da aula, alertando para a necessidade de respeitar os adversários e os árbitros. Rituais como os gritos de equipa e o cumprimento entre todos os intervenientes antes e depois dos jogos são também estratégias que poderei utilizar para corrigir este enviesamento dos ideais e valores desportivos que acontece muitas vezes nas aulas de EF e no desporto federado”.

Reflexão de aula 105 e 106 (30/01/13) – UT de Basquetebol

Bento (2006b) menciona o impacto negativo que a procura do ensino eficaz causou, ao retirar o lado humano do processo e ignorando os valores que estão presentes, criticando a suposta neutralidade axiológica na educação ao referir que as diferenças pedagógicas remetem-nos para diferenças axiológicas. Não entendemos a técnica e a dimensão axiológica do ensino em oposição pois além de ser impossível educar sem referência a valores (condicionam todas as nossas tomadas de decisão), quando complementadas, contribuem para alcançar os objetivos educativos da escola que deveriam retratar o verdadeiro sucesso escolar. Em EF, mais que ensinar o passe é

importante ensinar a trabalhar em equipa; mais que o drible e a finta, é importante ensinar os alunos, entre simulações, a evitarem os problemas nas suas vidas; mais que a ajuda defensiva, o sentido de solidariedade social; mais que a técnica defensiva, as formas que os alunos podem usar para se defenderem das adversidades que poderão encontrar nas suas vidas e carreiras profissionais; mais que o remate, é importante incutir a ambição de atingir objetivos cada vez mais elevados.

“(...) o capitão de uma equipa dirigiu-se a mim no final da aula: “Stôr, nesta equipa não jogo mais”. Gerir a competitividade e as emoções é um trabalho difícil que o professor deve realizar. Esta equipa vinha a ter maus desempenhos na aprendizagem cooperativa e na organização do trabalho, o que era um indicador da má dinâmica de grupo. A principal insatisfação deste aluno era a falta de empenho dos colegas de equipa.

Mesmo transpondo os ideais e valores do desporto para a aula de EF não nos podemos esquecer que nas equipas os jogadores apresentam-se voluntariamente (têm motivação intrínseca para a prática); na Escola não existe este regime de voluntariado, sendo que a motivação e empenho de muitos alunos não é a ideal nem se coaduna com a exigência da competição desportiva. Após ter tentado corrigir o funcionamento deste grupo, decidi no final da aula falar com elementos de várias equipas para resolver este problema”.

Reflexão de aula 107 e 108 (02/05/13) – UT de Basquetebol

Siedentop & Tannehill (2000) referem que numa comunidade de aprendizagem eficaz, existe apoio, responsabilidade, prestação de contas, cooperação, confiança, existindo delegação de poderes nos alunos que devem estar identificados na turma e promover a justiça e o afeto. Estas comunidades têm limites, resistindo no tempo pela partilha de objetivos comuns, cooperação, criação de símbolos e rituais próprios (Siedentop & Tannehill, 2000). É possível atingir uma aula com estas características sem uma orientação axiológica

definida? O professor que se desvincula de valores desvincula-se da sua responsabilidade de educar. Valores como o trabalho, a cooperação, o respeito, e a solidariedade devem pautar a aula estando o professor obrigado a ser o seu exemplo máximo.

“Durante a aula, a minha maior dificuldade foi manter o controlo sobre a turma, principalmente porque estava a avaliar. Ao ter de observar e realizar segurança no boque, os alunos das restantes estações saíram muitas vezes no meu campo visual, sendo que não colaboraram para uma dinâmica positiva na aula, ao entrarem muitas vezes em comportamentos fora da tarefa. No final da aula, em que realizei o balanço da aula, expus que na minha situação de avaliador tinha de prestar atenção a quem realizava os exercícios e que esperava que a turma tivesse um comportamento mais adequado a uma sala de aula, sendo que o meu estilo de liderança, que é pouco autoritário, não ajudou muito nesta situação, em que os alunos reagiram a uma reprimenda brincando com o assunto. Na próxima aula serei mais severo e irei expor quer os critérios de avaliação (comportamento, empenho, ...) quer a ficha de registo de avaliação dos elementos do solo para que os alunos se possam aperceber da complexidade do processo e da razão para que mantenham o silêncio na aula, respeitando não só o professor, mas também os colegas que estão a ser avaliados”.

Reflexão de aula 47 e 48 (11/12/12) – UT de Ginástica Artística

Para criar um clima positivo, de aprendizagem cooperativa, em que o funcionamento ecológico da aula seja maximizado, Siedentop & Tannehill (2000) aconselham que o professor desenvolva formas de colaboração na aula com códigos de disciplina definidos, promova a resolução de problemas e o desenvolvimento das normas da aula em diálogo com a turma, proponha tarefas desafiantes em que exista o cumprimento do princípio do respeito e se criem possibilidades dos agentes se conhecerem mutuamente, e integre

valores no currículo. Os mesmos autores caracterizam o aluno aprendiz pela sua cooperação, entusiasmo, responsabilidade e envolvimento e utilidade na aula.

“No planeamento da aula senti que esta seria um ponto crítico para a vida da classe, quer na atual UT quer para o restante ano letivo, sendo importante após as reações de alguns alunos na última aula, tomar decisões em prol de um clima positivo e de cordialidade entre os alunos”.

Reflexão de aula 109 e 110 (07/05/13) – UT de Basquetebol

O professor deve desenvolver um clima positivo na turma, investindo numa pedagogia afetiva, que segundo Siedentop & Tannehill (2000), relaciona-se com o duplo objetivo de desenvolver os alunos e garantir relações em que estes defendem os interesses e direitos dos seus pares, devendo o professor envolver-se em práticas de ajuda, valorização, tratamento com respeito, tolerância, reforço, e de suporte dos alunos. Os professores que cumprem estes pressupostos, propõem tarefas com apropriado nível de desafio e significado para os alunos, ajudando-os a atingir os resultados desejados (Siedentop & Tannehill, 2000). A formação não se desenvolve num vazio axiológico, pelo que a valorização da amizade e entreajuda junto dos alunos é a melhor forma de inculcar estes valores na procura de uma sociedade mais justa e solidária. O professor deve transmitir estes valores através da prática, que corresponde aos sinais que os alunos mais rapidamente identificam, ao contrário do discurso, muito menos se é incongruente com os atos...

“Nesta situação uma aluna magoou-se na mão, tendo-me aproximado para avaliar a extensão da lesão. A aluna pediu para se sentar, tendo acedido também no momento em que me apercebi que ela estava triste por alguma razão que não a aula de EF. Nestes momentos é importante avaliar e conhecer os alunos, os seus estados emocionais, as suas reações, os seus comportamentos, as

suas características, a sua forma de ser e estar. No caso desta aluna, apesar da lesão ser real, ao longo do ano letivo existiram situações semelhantes em que ela reagiu sempre de forma positiva, pelo que “não podia ser só isso”. Julgo ter sido importante respeitar este momento em que a aluna precisava de um tempo para recuperar, tendo já participado na situação de jogo. A ação do professor de EF deve ter em atenção que os alunos não existem só no momento da aula, essa é apenas a “ponta do iceberg” (o visível), existe um antes e um depois que condiciona a aula e as situações de aprendizagem, devendo o professor conjugar a sua atuação com esta realidade”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

“Depois, após pausa para hidratação, os grupos trabalharam autonomamente na sua participação na coreografia (cada grupo realiza um bloco musical), devendo nesta aula acertar a sua definição/ideia de amor assim como a desejavam transmitir. Com este tema pretendi introduzir as sessões de Educação Sexual que estão calendarizadas. Antes de falar da sida e da contraceção, devemos educar para os afetos pois interagimos com uma população em que existe ainda uma grande confusão de ideias e sentimentos sobre estes temas. Notei que os grupos tiveram uma atividade reduzida e entre eles não discutiram o pretendido (querendo apenas realizar a tarefa *per se*, sem pensamento, sem discussão). É um tema com que os alunos brincam mas não conseguem sistematizar e discutir abertamente com os colegas. Apesar de ter grupos planeados, autorizei que os próprios alunos se organizassem pois colocando-se com aqueles com quem mais interagem diariamente (“os melhores amigos”), poderiam conversar de forma mais franca, o que não foi conseguido”.

Reflexão de aula 65 e 66 (29/01/13) – UT de Dança

4.1.3.4. Instrução

Segundo Rink (1985, p.3), “ensinar é uma atividade complexa”, sendo o seu objetivo que o aluno aprenda. Neste processo, o professor tem a função de dirigir o processo ensino aprendizagem (Bento, 2003; Rink, 1985). Este é um ponto que damos muita importância no presente relatório visto que constitui o grande objetivo a que nos propomos enquanto professores (ensinar) e, tendo em conta a nossa área disciplinar, adquire características muito particulares e específicas, pela natureza do desporto, pelo espaço distinto em que decorre a aula, pela passagem de uma posição “sentado” para uma dinâmica de movimento, pelo equipamento que os alunos utilizam, enfim, por uma nova realidade que condiciona toda a instrução do professor. Não somos apenas professores, somos professores de EF.

Pacheco & Flores (1999) definem instrução, que resulta das fases anteriores de planeamento, como a prestação observável do professor que engloba várias ações de ensino interativas e respetivas formas de observação. Entendemos a instrução como as ações que o professor realiza durante a aula na procura de ajudar os alunos a aprender e a atingirem os objetivos propostos.

Segundo Rink (1985), a aprendizagem é muitas vezes da responsabilidade do professor, e não sendo o ensino uma ciência exata, o professor deve selecionar o processo instrucional ajustado aos seus objetivos, devendo clarificar o que pretende fazer, compreender o contexto em que vai trabalhar, e desenvolver as habilidades para atingir os objetivos, consoante as informações anteriores. No processo instrucional, o professor não deve esquecer as decisões curriculares, onde inicia a orientação por objetivos no ensino (Rink, 1985). A instrução não se desenvolve no abstrato mas sim de forma contextualizada num processo que se inicia muito antes da aula sendo, então, a operacionalização dos princípios da conceção e planeamento do ensino em que o professor guia a sua atuação de forma intencional.

Os objetivos curriculares (domínios motor, socioafetivo e cognitivo) devem ser realísticos e orientam a instrução, por exemplo, na seleção dos processos adequados para os atingir, dependendo o resultado do ensino do

seu conteúdo e do processo adotado para o ensinar (Rink, 1985). Entendemos que deve existir uma coerência nas decisões do professor, sendo que, por exemplo, se pretendemos desenvolver o entendimento tático do jogo, na instrução devo problematizar as situações de jogo, promover a participação dos alunos, e utilizar situações de aprendizagem em que a componente tática esteja permanentemente presente. Utilizando o exemplo anterior, caso nas aulas exista apenas situação de passe, com os alunos em pares, sem oposição, sem intervenção do professor, podemos dizer que a sua instrução não concorre para os objetivos que estabeleceu. É importante adequar as estratégias de ensino ao processo.

Metzler (2000, p.85) entende por estratégia de ensino as ações planejadas anteriormente que permitem alcançar objetivos a curto prazo da aula ou UT, servindo como “uma ponte entre conhecimento declarativo e processual do professor”. Enquanto que as estratégias de gestão preparam o contexto para a aprendizagem decorrer, as estratégias de instrução têm como fim relacionar os alunos com o conteúdo da aula de forma a produzir resultados na aprendizagem (Metzler, 2000).

Rink (1985) identifica como estratégias de ensino, cada uma com suas vantagens e desvantagens, o ensino interativo, o ensino por estações (organização da instrução para que decorram ao mesmo tempo duas ou mais situações de aprendizagem), o ensino por pares (transferência de responsabilidade pela instrução do professor para os alunos que desempenham o papel de professor) e a autoinstrução, sendo que o professor seleciona uma estratégia com base no conteúdo, nos seus objetivos, e características dos alunos.

“Adotei o trabalho por estações para promover o espírito de equipa (criei 4 estações para as 4 equipas formadas), a aprendizagem cooperativa, e para poder proporcionar algumas experiências desta modalidade que doutra forma não seria possível, ou acarretaria um grande tempo de espera, visto que algumas das situações exigiam material específico. Por exemplo, na realização do tanque de forma

dinâmica seria necessária a utilização dos rolos. Foi também uma forma de verificar a autonomia dos alunos para a prática, tendo concluído que apesar de grande parte dos alunos tentar desenvolver as tarefas propostas, alguns não têm quase atividade nenhuma durante a aula”.

Reflexão de aula 91 e 92 (02/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

Ao longo do EP tivemos sentimentos antagônicos sobre como instruir os nossos alunos, por um lado o receio e o nervosismo da adequabilidade de certas formas de organização, por outro, o entusiasmo de experimentar algumas estratégias e proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem positivas. Fomos cautelosos na nossa prática, ao realizar pequenos testes, procurar conhecer os alunos e o conteúdo que pretendíamos ensinar, antes de estruturar o processo.

“Seguidamente testei, como referi inicialmente, a dinâmica da turma no trabalho por estações. Apesar de estarem muitos alunos em cada situação (apenas duas estações nesta aula), os alunos realizaram satisfatoriamente o exigido. No entanto, tenho de estar constantemente a motivar os alunos, que será a solução neste contexto algo adverso (espaço e material reduzido e turma com grande número de alunos). No futuro, nesta UT, estruturarei as aulas em três estações (após ativação geral e trabalho da flexibilidade e equilíbrio conjuntamente): trabalho da condição física; uma situação de menor perigosidade em que os alunos realizarão as próprias ajudas; e uma situação em que estarei mais presente, aquela em que o risco será maior e as ajudas e a própria situação mais complexas”.

Reflexão de aula 21 e 22 (23/10/12) – UT de Ginástica Artística

“Na estação que continha duas progressões para chegar ao rolamento à frente, os alunos apenas estiveram empenhados nos

primeiros cinco minutos. Apesar da facilidade das situações, os alunos nem sempre cumpriam os requisitos expostos, sendo os mais importantes o elevar o queixo ao peito e engrupar o corpo. Na próxima aula chamarei à atenção para este facto pois é na forma como encaramos as propostas que podemos ou não aprender. Apesar da Ginástica ser a UT em que o trabalho por estações é, talvez, o mais importante já que o professor só pode ajudar um aluno de cada vez e é importante não diminuir a densidade motora da aula; é também difícil de manter o interesse dos alunos pois numa cultura muito orientada para o jogo (nomeadamente os JDC), o fazer uma atividade sem um fim competitivo, objetivo e mensurável (realizar 10 passes, ser mais rápido que o colega, marcar mais golos...).

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

Para o professor usar eficazmente as habilidades de ensino deve planear bem o seu ensino, experienciar as habilidades, e atualizar regularmente as suas competências de instrução (Metzler, 2000). Para aprender a ensinar de forma eficaz, o professor necessita de ter objetivos específicos e desenvolver a prática das diferentes habilidades fundamentadas cientificamente, organizadas de forma sistemática, recebendo feedback, sendo que na última fase de aprendizagem das habilidades já consegue confiar na sua ação e antecipar os seus resultados (Siedentop, 1991). Saber instruir não é um estado, mas algo que se procura, algo que se persegue, e nesse percurso, que se iniciou antes e continuará depois do EP, procurámos experimentar diferentes formas de instruir, mediante reflexão, para que progressivamente se aproxime do nosso ideal e satisfaça cada vez mais as necessidades dos nossos alunos.

“Outro problema foi a falta de autonomia para trabalhar em grupo e as tarefas em questão. No futuro, optarei em manter as quatro estações, mas uma delas será de condição física (11ºFitness Club), para o qual os alunos já dispõem de maior autonomia”.

Reflexão de aula 29 e 30 (08/11/12) – UT de Ginástica Artística

Siedentop & Tannehill (2000) referem que os diferentes trabalhos que o professor realiza durante a aula requerem diferentes funções instrucionais. O professor tem de explicar o exercício, corrigir os alunos, verificar a sua aprendizagem, ajustar o exercício à dinâmica da aula,... o que requer que o professor desenvolva competências de instrução variadas. Entendemos desde cedo na prática que não chega explicar bem o exercício, é necessário observar, retirar a informação mais relevante, e dar um feedback para contribuir para uma prática condizente com a aprendizagem. Instruir é diferente de aplicar! Envolve também ajustar, compreender, interpretar pois a aula de EF é um fenómeno complexo.

“Os alunos acabaram por resolver o teste num tempo inferior aos vinte minutos previstos, o que facilitou a restante organização e gestão da aula. Na reação a este cenário, aumentei o tempo das estações de modo a possibilitar maior exercitação aos alunos, o que foi benéfico para a densidade motora da aula”.

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT Ginástica Artística

“Como faltaram alguns alunos (quatro), decidi adaptar o jogo, realizando em dois grupos um jogo de progressão em profundidade em que o objetivo passava por pousar a bola na linha final. No exercício planeado pretendia verificar se os alunos eram capazes de manter e circular a bola na tentativa de criar e atacar o espaço livre, pelo que esta nova situação, pela semelhança estrutural e funcional, concorreu para os mesmos objetivos. Outra possibilidade passaria por reduzir o espaço (jogar em apenas meio campo), concretizando-se no espaço interior uma situação de 2x2, que no entanto, não garantiria a complexidade pretendida para a avaliação (3x3)”.

Reflexão de aula 99 e 100 (16/04/13) – UT de Basquetebol

Rink (1985) destaca que as capacidades, os interesses, a personalidade, o conhecimento da matéria e dos alunos, e as crenças sobre o ensino influenciam o professor nas suas decisões sobre os conteúdos a ensinar, as estratégias a utilizar, e no desempenho das suas funções. Por isso, cada professor é uma individualidade e deve ter liberdade para selecionar a forma como vão conduzir uma aula com base no seu intuito pedagógico, conhecimento dos alunos e as suas competências e características (Rink, 1985). A forma como o professor conduz a sua instrução é, inevitavelmente, a sua “impressão digital” enquanto professor. Esta nossa convicção é resultado da crença que, apesar de ser possível copiar um plano de aula, exercícios e mesmo certos comportamentos de um professor, o EU que ensina está sempre presente e determina o detalhe, o pormenor, e especificidade com que interpretamos um plano, intervimos na aula, entendemos o sucesso de aprendizagem e de uma dada tarefa, a forma como nos expressamos e sentimos toda a aula.

“É algo que terei de melhorar futuramente – comunicação – pois apesar de ter alguma experiência como treinador, os treinos são sempre dinâmicos e a comunicação passa por pequenas palavras chave que modulam os comportamentos que quero ver a equipa integrar”.

Reflexão de aula 1 e 2 (18/09/12) – aula de apresentação

“Tendo formação na área de Futebol (jogador e treinador), tive um bom envolvimento nas aulas, tendo facilidade em ajustar o conteúdo aos diferentes alunos, explicar os exercícios, identificar as dificuldades dos alunos, propor e corrigir. Ao longo das aulas verifiquei um bom empenho dos alunos, principalmente dos alunos de um nível inferior, que com o passar do tempo tinham uma envolvimento cada vez maior nas aulas, tendo um nítido prazer na prática”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

“Durante a situação procedi a correções pontuais, parando a situação de jogo. Enquanto aluno e enquanto jogador não gostava que o professor ou treinador interrompesse o jogo para proceder a alterações pois quebrava o sentido do jogo e analisavam as situações de forma isolada, como se não existisse oposição, por vezes, pediam para a equipa com bola fazer algum ataque, não podendo os defensores deslocarem-se – que jogo é assim? Decidi intervir de forma diferente, neste caso do treino holandês, deixo a equipa concluir o ataque e depois faço algumas sugestões, por exemplo, um aluno rematou em suspensão, atraindo muitos adversários, após concluído o ataque, parei o jogo, e simulei aquela ação, destacando a atração dos jogadores adversários e libertação dos colegas que permitia colocá-los também em situação de finalização”.

Reflexão de aula 85 e 86 (07/03/13) – UT de Andebol

Segundo Rink (1985), a instrução inclui tomadas de decisão pré ativas (planeamento do currículo, UT, e aula), ativas (durante a lecionação da aula), e pós ativas (após a aula, em função da avaliação do processo). Percebemos a importância de integrar a instrução com o planeamento e avaliação do ensino de modo a reformularmos constantemente a prática.

Rink (1985) refere que o professor realiza muitas ações durante o tempo em que os alunos estão em prática, devendo diminuir os comportamentos que não contribuem para os objetivos da aula (conversas fora da aula, retiro físico ou psicológico do espaço da aula,...), e aumentar aqueles que estão relacionados com a sua consecução. Segundo a mesma autora, existem comportamentos que contribuem indiretamente para os objetivos de aula, que são aqueles em que o professor foca a sua atenção nos alunos e ambiente de aprendizagem mas não contribuem diretamente para o conteúdo da aula (alunos lesionados, problemas de material,...).

O professor tem ainda funções importantes que estão interrelacionadas e contribuem de forma direta no conteúdo da aula: segurança do ambiente de aprendizagem, clarificação e reforço das tarefas, ajustar as tarefas aos alunos, realizar observação e análise da prestação dos alunos (Rink, 1985). Dado o conhecimento acerca do processo de instrução e das formas como o professor pode intervir na aula, entendemos que a instrução é um sistema que permite desenvolver um ensino e aprendizagens intencionais, enquanto que num processo em que exista pouco conhecimento sobre a instrução, o professor limita-se a aplicar um exercício, desconhecendo os seus efeitos (são aleatórios), as potencialidades da observação, do feedback, da manipulação da tarefa,... do reajuste da prática.

“Para o nível intermédio, que realizou a situação anterior, a mesma estava já desajustada para a capacidade dos alunos, sendo demasiado fácil. Por isso, decidi intervir mais sobre a contenção, ou seja, sobre o aluno que defendia. Na introdução deste conceito, um aluno referiu que não foi assim que aprendeu a defender uma situação de 2X1+GR. Agradei a sua pergunta pois é importante reforçar a participação dos alunos. E questionar é sinal de interesse! É sinal que está a PENSAR no que está a FAZER! Esclareci que essa sua ideia era um princípio do modelo de jogo dos seus treinadores, a sua “impressão digital” na equipa, enquanto que o conceito que referi aplica-se à generalidade das situações”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

4.1.3.4.1. Ensino e aprendizagem: as duas faces da mesma moeda

Mesquita & Graça (2006) revelam que o professor deve preparar a turma para as situações de aprendizagem, supervisionar a prática, sendo um mediador da aprendizagem, enquanto que os alunos têm a responsabilidade de desenvolver as experiências de aprendizagem. Ao analisar o processo, Singer & Dick (1980) aconselham o professor a analisar a situação de aprendizagem

consoante os fatores internos e externos: nível e predisposição do aluno e a instrução utilizada pelo professor.

Entendemos o ensino e a aprendizagem como as duas faces da mesma moeda, não funcionando como processos antagónicos mas sinérgicos na procura da aquisição de conhecimentos e competências por parte de professor e alunos.

Segundo Roldão (2007), o ato de ensinar é o que distingue a ação docente, tendo este conceito evoluído ao longo do tempo. Outrora o ensino transmissivo tinha como único objetivo a transmissão de saber, sendo que, por razões ideológicas, pedagógicas, sociais e históricas, perdeu utilidade social e deu lugar ao ensino ativo, em que função e conhecimento profissional do professor têm sido influenciados por um discurso humanista global, que impossibilita a especificidade da função e saber; e por uma “orientação para a especificação operativa”, que reduz o ensino à dimensão prática da sua realização em que é exacerbada a técnica e esquecidos o conhecimento e a reflexão (Roldão, 2007, p.97). Silva & Sá-Chaves (2008) reconhecem que muitos profissionais viam a sua formação como aquisição de informação, repetição da prática, existindo um entendimento dicotómico entre teoria e prática que não deu resposta à imprevisibilidade, dinâmica e incerteza que caracterizam os contextos profissionais. Ao longo do nosso EP, e fruto dos princípios da nossa instituição de formação inicial (FADEUP), desde cedo que aprendemos a técnica, a questionar a técnica, e a problematizar a técnica, na medida em que a ação do professor é global, e por isso, tem de considerar a mudança e singularidade que caracterizam cada momento da aula. Exemplificando, um professor pode aprender uma dada técnica de comunicação, utilizá-la com muita eficácia num momento na aula, e de seguida, por qualquer acontecimento ou incidente na mesma aula, perante os mesmos alunos, usando exatamente a mesma técnica para explicar o mesmo conteúdo, não conseguir transmitir a informação pretendida.

Apenas perante questionamento e teorização da prática é que o ato de ensinar se torna ação profissional, incompatibilizando-se com rotinas integradas de forma passiva que não se ajustam à realidade (Roldão, 2007).

Silva & Sá-Chaves (2008) acrescentam que perante a complexidade das situações profissionais, é importante integrar a dimensão pessoal e profissional na formação para emergirem profissionais reflexivos que tenham capacidade de compreensão, global e sistémica, dos problemas e circunstâncias específicos que os contextos levantam.

Segundo Siedentop (1991) o ensino está associado aos comportamentos do professor, que é influenciado pelas suas crenças; enquanto que a aprendizagem refere-se à alteração no aluno que resulta de uma dada experiência. A eficácia do ensino está relacionada com a sua intencionalidade, nomeadamente nos objetivos que o professor estabelece para os alunos perseguirem (Siedentop, 1991). Entendemos que deve existir uma relação simbiótica entre professor e alunos em que os objetivos devem ser comuns. Sofremos muito numa fase inicial quando estabelecemos objetivos de aprendizagem exigentes que os alunos não pareciam dispostos a perseguir connosco, tendo o reajuste do seu nível de exigência (objetivos devem ser realísticos) ajudado a integrarmo-nos numa nova realidade escolar.

Siedentop (1991) diferencia eficácia de perícia, sendo que nesta última o professor além de ser eficaz, domina a matéria que ensina. O PR, além de dominar a técnica (eficácia) e a matéria de ensino, assume uma posição crítica e uma postura de questionamento face à sua prática, podendo reformulá-la a partir da teoria e resolver os seus problemas. Enquanto o professor eficaz e o professor perito podem-se perder nos labirintos da prática, a teoria é a bússola orientadora do PR que consegue ajustar a sua atuação ao contexto que encontra que é singular, concreto, definido, e único.

Metzler (2000) refere que o professor, para aumentar a efetividade da aprendizagem, deve adaptar a sua instrução consoante os conteúdos, resultados pretendidos, alunos, e ter um conhecimento das áreas que direta ou indiretamente influenciam a sua forma de instrução e a eficácia com que decorrerá a aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, existem diferentes modelos instrucionais (instrução direta, educação desportiva, aprendizagem cooperativa, ensino por pares, questionamento...) que encerram em si um projeto compreensivo e congruente para ensinar, integrando a sua

fundamentação teórica, a aprendizagem pretendida, o conhecimento do conteúdo importante, situações de aprendizagem apropriadas e organizadas numa sequência, papéis para professor e alunos, formas de avaliação e verificação de aplicação do próprio modelo (Metzler, 2000).

Segundo Metzler (2000) o professor deve selecionar e usar o modelo instrucional no tempo ajustado, consoante o conteúdo, tendo um valor instrumental na procura da aprendizagem eficaz dos alunos. Também Mesquita & Graça (2009) referem que os modelos de instrução não são fixos nem se hierarquizam uns em relação aos outros, devendo o professor adaptar a sua utilização consoante as variáveis de ensino e aprendizagem a que tem de responder no seu contexto, sendo possível promover a cooperação e combinação entre modelos bem como o seu desenvolvimento diferenciado em função das características culturais, sociais, e dos problemas levantados.

“Durante o exercício registei que muitos alunos continuam a lançar com as duas mãos, tendo parado o exercício para explicar aos alunos que eles podiam ser os melhores professores, que eles podiam ensinar os colegas, que eles tinham o conhecimento suficiente para corrigir os erros. Apesar de, tendo em conta os alunos desta turma, privilegiar um modelo de instrução direta, tenho a intenção expressa no MED de proporcionar oportunidades aos alunos para aprenderem e crescerem no seio do grupo. Segundo Mesquita & Graça (2009, p.64), “os modelos instrucionais não são estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros”. Quer isto dizer que os modelos são instrumentais e o professor deve ter em atenção ao seu contexto e alunos para enriquecer a forma como intervém na aula e as estratégias que utiliza”.

Reflexão de aula 107 e 108 (02/05/13) – UT de Basquetebol

Entre os modelos mais centrados na figura do professor ou dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000), mais centrados na direção do professor, na

descoberta, iniciativa ou participação dos alunos, o professor deve equilibrar as suas decisões consoante as necessidades que identifica no seu ambiente (maior direção ou maior autonomia), criando condições para os alunos manterem uma boa prática desportiva (Graça & Mesquita, 2006). Siedentop (1991) refere também que apesar da eficácia do professor que tem um papel direto na aula, o aluno também pode aprender a praticar de forma autónoma.

Inicialmente, em virtude das nossas características e da turma (pouco autónoma e com pouca capacidade de trabalho como era muitas vezes referido em conselho de turma) adotámos uma instrução fortemente influenciada pelo modelo de instrução direta, sendo que no 2º e 3º períodos letivos desenvolvemos mais a aprendizagem cooperativa e ensino por pares que culminou com a aplicação do MED em duas matérias (Salto em Altura e Basquetebol), e desenvolvimento de trabalho de grupo noutras duas (Dança e Ginástica Acrobática) em que os alunos tiveram uma maior participação nos processos de instrução, embora tivéssemos sentido necessidade de manter o papel de líder da aula pois a iniciativa, capacidade de trabalhar em grupo, participação e autonomia dos alunos era realmente muito reduzida. Aplicámos então modelos híbridos, retirando-se características de vários modelos para aumentar a participação dos alunos, sempre com orientação do professor.

Siedentop (1990) considera errado que os professores de EF entendam por competência do professor de EF manter a turma ocupada, feliz e com um bom comportamento, esquecendo que a aprendizagem e a realização são os principais objetivos do ensino. Segundo Graça & Mesquita (2006), a eficácia do professor está em grande medida relacionada com a sua crença na possibilidade do aluno aprender e na responsabilidade que assumem em ajudá-los nesse processo.

Desde o início do EP foi nossa pretensão combater a ideia de aula dinâmica, controlada e positiva, pois não nos diz nada sobre EF e aprendizagem: esses atributos só têm valor e significado quando os alunos aprendem. É nossa crença que quanto mais a EF lutar por aulas dinâmicas, aulas positivas, aulas controladas, mais rapidamente sai do currículo escolar

pois essa oferta já existe no desporto de lazer, no desporto federado,... A função da escola é EDUCAR e ENSINAR, não é entreter!

Schön (1992a) destaca que o PR preocupa-se em transmitir o saber escolar a partir do encontro com o aluno: ao prestar atenção a cada um dos seus alunos (individualidade), o professor ajuda-os a relacionarem o seu conhecimento-na-ação com o saber que devem adquirir. O mesmo autor valoriza a confusão do aluno no processo de aprendizagem, que se contrapõe à resposta assumida como única, sendo que o professor deve encorajar e reconhecê-la: “é impossível aprender sem ficar confuso” (Schön, 1992a, p.85).

Também os nossos alunos ficaram e deixaram-nos confusos, que é algo inevitável quando o professor não ignora os seus alunos e valoriza as suas perguntas e as suas dificuldades. As aulas nunca nos correram “como planeado” sendo a aprendizagem do aluno a principal variável que tivemos dificuldade em prever. Damos o exemplo da UT de Ginástica Artística em que, além de grande parte dos alunos não dominar os rolamentos num 11ºano (deixou-nos confusos), nas progressões iniciais para estes elementos não conseguiam sequer engrupar o corpo e fletir o pescoço (deixou-nos muito confusos) o que nos fez interagir com os alunos de diferentes formas para compreendermos as dificuldades na realização destas habilidades.

Singer & Dick (1980) referem o dever da escola na oferta de várias formas de ensino dado que os alunos aprendem também de forma diferenciada, devendo ser o professor o responsável pelos resultados do ensino (e não os alunos como acontece), que são tanto melhores quanto mais explícita for a sua definição de princípios de aprendizagem e dos objetivos e habilidades a serem atingidos pelos alunos, que devem ter o seu conhecimento. Atender à individualidade dos alunos na sua aprendizagem foi dos aspetos mais difíceis durante o EP devido à grande heterogeneidade da turma. Contudo, fizemos um esforço por estabelecer objetivos de aprendizagem ajustados a cada aluno e comunicar-lhes as metas que deviam alcançar.

Segundo Metzler (2000), a aprendizagem ocorre em 3 domínios que categorizam os resultados da instrução: cognitivo, motor, e socioafetivo.

Do ponto de vista motor, aprendizagem distingue-se de performance. Enquanto que a performance é um comportamento observável, correspondendo à execução da habilidade num determinado tempo e situação (Magill, 2007); a aprendizagem é inferida quando se observa a performance, estando relacionada com uma melhoria relativamente estável na realização de uma habilidade, resultante da prática (Magill, 2007; Singer & Dick, 1980). Consideramos importante esta diferenciação pois, por mais que queiramos associar o que o aluno faz à aprendizagem, esta pode efetivamente não ter acontecido pois remete-se a uma alteração estável no tempo, que se mantém mesmo quando a sua prática diminui. No nosso EP também sofremos este dissabor: após lecionar no 1º período a Ginástica Artística, no 3º período durante as aulas de Ginástica Acrobática realizámos os mesmos saltos gímnicos e a qualidade de execução dos alunos já era bastante inferior à da final da UT de Ginástica Artística. A aprendizagem alcançada não foi a desejada.

Tani (2011) refere a tendência do professor responsabilizar os alunos pelos erros que realizam quando o erro está muitas vezes na forma como estrutura o processo: o erro pode resultar do contexto, de quem emite informação, ou de quem a recebe, interpreta e aplica na realização da habilidade. Não considerando o processo ensino aprendizagem um jogo de responsabilidades e culpas, entendemos que o nosso comportamento é o mais fácil de alterar e melhorar, daí colocarmos sempre sobre nós a obrigação de promover a aprendizagem nos alunos. Recordamos também um diálogo com o PC após uma aula em que assumimos a responsabilidade pelo mau comportamento dos alunos, sendo que este professor respondeu-nos que “tínhamos de partir sempre do princípio que o problema era nosso”, sendo que foi uma importante ajuda na forma como percecionamos e interpretamos esta realidade.

Erros do professor incluem o desconhecimento do mecanismo de performance humana (não consegue emitir informações sobre o seu funcionamento) e do processo de desenvolvimento motor (propõe conteúdos desajustados aos seus alunos); desconhecimento acerca do processo ensino aprendizagem (não sabe a etapa de aprendizagem dos alunos) e da estrutura

da habilidade a ensinar; desconsideração pela limitação do sistema de processamento de informação e da capacidade de memória (excesso de informação) dos alunos; não possuir habilidades para comunicar (comunicação confusa e que pode levar a diferentes interpretações); desconsiderar as diferenças individuais entre os alunos e não avaliar o seu nível de entrada (estabelece objetivos desajustados); não adequar as estratégias de ensino aos conteúdos que ensina e às características dos alunos; e não utilizar o feedback como forma de revisão dos objetivos e estratégias de instrução (Tani, 2011). Analisando estes erros, percebemos que estão muito associados, direta ou indiretamente, ao conhecimento do professor (da matéria, dos alunos,...).

“A parte inicial desta aula correu muito melhor que da anterior, pela colaboração dos alunos e pelo controlo que tive neste momento. Tenho notado sistematicamente uma diferença no comportamento dos alunos entre as aulas de 3ªfeira, onde estão mais agitados, e de 5ªfeira, em que o controlo é mais fácil, também pela colaboração dos alunos. É um indicador que concorre para a complexidade que é ser professor, devendo ajustar as minhas práticas a esta realidade. Por exemplo, nas aulas de 3ªfeira, como o canal de atenção dos alunos é mais reduzido, poderei ter menos momentos de instrução e mais curtos; e deverei ter também uma atitude mais diretiva. Ter-me levantado no momento da instrução inicial também ajudou a controlar a classe, estando mais visível por todos os alunos e num plano diferentes dos restantes que estão dispensados, devendo manter esta estratégia futuramente”.

Reflexão de aula 67 e 68 (31/01/13) – UT de Dança

4.1.3.4.2. Habilidades abertas e fechadas

Segundo Rink (1985), as habilidades podem ser caracterizadas e avaliadas em termos de eficácia (atingir objetivo), eficiência (qualidade mecânica da execução), e natureza adaptativa da realização (ajustar a

habilidade ao contexto). O tipo de conteúdo influencia o processo de instrução a seguir (Rink, 1985).

As habilidades abertas são realizadas num ambiente instável e variável (Magill, 2007; Rink, 1985; Siedentop & Tannehill, 2000), existindo uma incidência inicial tática sobre a dimensão estratégica da prestação, sendo importante no planeamento o professor identificar os problemas táticos para diversas situações de jogo, conduzindo os alunos à sua resolução (Siedentop & Tannehill, 2000). As situações de aprendizagem devem ser complexas e proporcionar condições variáveis (Rink, 1985). As habilidades abertas estão presentes nos JDC em que as relações de oposição com os adversários e de cooperação com os colegas tornam o ambiente em que são executadas instável e imprevisível.

“Preconizando os JDC como tático-técnicos, partir de uma abordagem do topo para a base para realizar o planeamento da unidade, o que trouxe vantagens, principalmente no que à aprendizagem do jogo diz respeito. Atribuí muito tempo a situações de jogo, que com regras modificadas e sob feedback do professor, permitiram melhorar o nível de jogo e o entendimento que os alunos têm dos seus princípios”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

“Nesta aula tive mais uma demonstração em que os JDC são essencialmente táticos e que o seu ensino não deve dispensar esse contexto para maximizar as aprendizagens dos alunos. Após avaliar o passe e a receção sem oposição, alunos a quem tinha atribuído boa nota nessas habilidades tinham grandes dificuldades em executá-las quando confrontados com um defensor.

Não é só na tomada de decisão que existem alterações mas também na própria mecânica do gesto em que, para se adaptarem ao contexto, os alunos muitas vezes mudam a forma do movimento, ora para enganar o defensor, ora para reagir à distância do colega.

Neste contexto vê-se o real nível das habilidades técnicas, no entanto, como não foram exercitadas nele (com orientação, feedback e correção do professor), para manter a coerência e ser justo, decidi manter a forma de avaliação inicialmente planeada. Futuramente poderei incluir as habilidades técnicas em situações com maior interferência contextual – mais aproximadas ao jogo – incluindo componentes de decisão na sua avaliação. Por exemplo, no passe, além do armar o braço e da trajetória da bola, posso verificar se o aluno passou para o colega em melhor posição/desmarcado”.

Reflexão de aula 85 e 86 (07/03/13) – UT de Andebol

Segundo Siedentop & Tannehill (2000), nas habilidades abertas (JDC,...), os alunos devem aprender primeiramente a lidar com os problemas que o jogo levanta, entendendo os princípios táticos que o alimentam. Os mesmos autores aconselham, para identificar os problemas táticos, que o professor questione os problemas de jogo na finalização, impedimento da finalização, e de reinício do jogo; e as movimentações sem bola e habilidades com bola importantes para resolver essas situações. Tivemos sempre uma preocupação grande com a componente tática das situações de aprendizagem que propúnhamos e nos feedbacks que utilizávamos nas aulas para melhorar a compreensão de jogo dos alunos. A reflexão das aulas foi um ponto de encontro entre o exercício proposto, os princípios táticos que se pretendiam ensinar, e a concretização da prática.

“No nível elementar, que praticou num espaço mais reduzido, registaram-se algumas dificuldades, sendo a aglomeração em torno da bola o principal combate a travar nas próximas aulas. Questionando-me acerca desta problemática, pondero se a atribuição de posições não facilitaria este processo... e de uma estrutura/sistema tático? ... é que sem referenciais posicionais, a tendência para a aglomeração e desorganização de jogo é maior! Na

aula seguinte irei tentar que as equipas joguem em losango, pedindo que além de um GR, um aluno jogue mais recuado, um mais avançado e existam dois alas. Esta estrutura (1-1-2-1) é aquela que ocupa mais uniformemente o espaço, sendo um bom ponto de partida para o jogar e desenvolver dos sistemas de cada equipa”.

Reflexão de aula 11 e 12 (04/10/12) – UT de Futebol

“Na situação de 1X1+GR, os níveis elementar e intermédio iniciaram a prática efetiva ainda antes do nível básico, o que demonstra a diferença de dinâmica que existe nos diferentes grupos. Foi uma boa situação para avaliar a posição defensiva e o desarme pois havia sempre apenas um aluno que defendia, podendo fixar a minha atenção nele. Foi um exercício que possibilitou também muitas repetições por parte de cada aluno, podendo retirar maior informação da prática. A nível tático, o exercício não estava tão ajustado pois não implicava quase tomada de decisão, isto é, o atacante só tinha possibilidade de ir para a baliza (penetração) e o defensor só tinha de impedir a sua progressão (contenção), o que poderá ter enviesado esta avaliação, do ponto de vista tático”.

Reflexão de aula 27 e 28 (06/11/12) – UT de Futebol

Siedentop & van der Mars (2012) destacam que os modelos baseados no jogo para ensino dos JDC têm como objetivo o desenvolvimento da compreensão do jogo, que se manifesta no uso ajustado das habilidades técnicas e táticas, entendendo o sucesso no jogo como a resolução de problemas táticos associados à criação de situações de finalização e oposição à finalização adversária.

“Quanto à componente técnica, as habilidades são introduzidas à medida que os princípios táticos incluídos requerem ou não esses comportamentos. A título de exemplo, apenas ensino a posição defensiva (técnica) quando está presente o princípio da contenção

(tático). Trata-se mais uma vez da abordagem do topo para a base enunciada e de garantir um nexo e significação das aprendizagens para os alunos pois se a componente técnica é introduzida de forma acrítica, descontextualizada, trata-se apenas de um gesto sem valor, sem importância, não entendendo os alunos a razão da sua aprendizagem”.

Justificação da UT de Futebol

“Quanto ao exercício, em função do nível que os alunos demonstraram nas situações anteriores, decidi não condicionar o defensor (bola nas mãos) pois a eficácia ofensiva nas fintas e drible, e a ajuda de dois apoios, foi suficiente para que o atacante resolvesse o problema colocado pelo defensor. A minha intervenção incidiu mais sobre o aspeto tático em que o atacante, caso não recebesse após atacar o espaço, deveria reposicionar-se ofensivamente para iniciar nova organização do ataque”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

No ensino das habilidades fechadas (reduzida interferência contextual), o professor deve adotar outras estratégias. As habilidades fechadas são realizadas num ambiente estável em que o contexto permanece inalterado durante a sua realização (Magill, 2007; Rink, 1985; Siedentop & Tannehill, 2000), sendo que, quanto mais fechada, maior deve ser o ênfase na prática e refinamento técnico (Siedentop & Tannehill, 2000). Posto isto, nas habilidades fechadas o professor deve pugnar pela qualidade técnica da execução.

“Percebi também que a maioria dos alunos não estão prontos para a habilidade global, tendo de, nas próximas aulas, preparar uma progressão para facilitar a sua aprendizagem”.

Reflexão de aula 29 e 30 (08/11/12) – UT de Ginástica Artística

“Quanto à progressão para rolamento à frente com membros inferiores afastados, além da novidade que representava, incluía ainda a posição de vela, que os alunos desconheciam, pelo que perdi tempo suplementar nesta explicação. Apesar de isolar a parte final da habilidade, existia um nível de entrada nesta tarefa, que os alunos não cumpriam (realizar vela). Nos próximos planeamentos deverei precaver esta situação ou preparar progressões para rapidamente adaptar aos alunos”.

Reflexão de aula 31 e 32 (13/11/12) – UT de Ginástica Artística

“É realizada uma abordagem da base para o topo que, segundo Vickers (1990), implica que nós quebreemos o conteúdo nos seus diferentes componentes em ordem a permitir ao aprendiz a reconstrução e compreensão do todo. Existe uma progressão do simples para o complexo. A adoção desta abordagem prende-se com as vantagens retiradas da sua aplicação, que Vickers (1990) sintetiza como a maior atenção despendida no ensino das habilidades individuais e a prática extensiva de exercícios e habilidades discretas (sem interferência contextual) ”.

Justificação da UT de Ginástica Artística

Nas habilidades fechadas o professor deve considerar também o impacto das capacidades condicionais no sucesso do aluno.

“Na sequência 1 os alunos realizarão alternadamente rolamento à frente e rolamento à frente com membros inferiores afastados, pois a realização ou não desta última habilidade já não depende tanto de aspetos que podem ser ensinados, mas sim dos níveis de flexibilidade da articulação coxo femoral, que irão ser elevados progressivamente. No ensino das habilidades pondero muitas vezes no que está a “travar” esta ou aquela aprendizagem. No caso do rolamento à frente com membros inferiores afastados, além das

experiências anteriores que tive como aluno, reparo que muitos dos alunos não o realizam pois a falta de flexibilidade impede o seu sucesso. No caso da Ginástica, a força e a flexibilidade são as capacidades condicionais que, não sendo alvo de aprendizagem, podem “travar” as aprendizagens das habilidades. Neste caso, é uma perda de tempo programar uma progressão para a determinada habilidade pois não é esse o instrumento que fará o aluno realizar a sua aprendizagem. O desenvolvimento das capacidades condicionais deverá ser consagrado em todas as aulas de modo a que a intervenção do professor recaia cada vez mais nas componentes críticas que podem ser aprendidas, ou seja, das próprias habilidades motoras”.

Reflexão de aula 31 e 32 (13/11/12) – UT de Ginástica Artística

Apesar de fragmentarmos a habilidade no ensino das habilidades fechadas, refletimos sempre sobre o impacto da parte no todo, que é o gesto global.

“Uma questão que coloco muitas vezes na estruturação desta progressão é se ao melhorar uma determinante não estarei a prejudicar a concretização de outra, existindo uma transferência negativa, por exemplo, ao realizar os saltitares, será que os alunos na corrida completa em vez de procurarem uma impulsão horizontal, aplicam uma força de baixo para cima no solo claramente excessiva? A corrida é um gesto técnico complexo, sendo que a interação entre as suas diversas partes e a construção do gesto global não corresponderá certamente a uma simples soma das componentes separadas.

Cabe ao professor verificar se na situação global (corrida), os alunos estão, ou não, a aplicar os conteúdos aprendidos com qualidade”.

Reflexão de aula 35 e 36 (20/11/12)

4.1.3.4.3. Apresentação da tarefa

“A transição para esta situação foi demorada. Após formar os grupos e distribuí-los pelos campos existiu um momento em que os alunos dialogaram entre si, parecendo que não haviam entendido o exercício. Reagindo, aproximei-me de cada grupo separadamente, servindo de catalisador nesta operação. Esta situação já aconteceu em aulas anteriores quando adoto esta estrutura com funcionamento em três grupos, servindo esta reflexão para propor explicações: má instrução do exercício? Falta de controlo durante a atividade? Exercícios pouco interessantes, pouco apelativos, e estruturalmente pouco dinâmicos? Campos mal marcados ou com limites impercetíveis? Apesar de poder apontar o fraco trabalho autónomo dos alunos nestas situações, a minha resolução deste problema passará por comunicar de forma mais assertiva com os alunos, algo que já fiz no final da aula: “porque é que não iniciaram o exercício?”, “o que é que não perceberam?”, “em caso de dúvidas podem sempre colocá-las”. Terminar a explicação do exercício com a pergunta “há dúvidas?” também pode ser uma forma de diminuir este intervalo de tempo entre a instrução e a prática, que durante esta aula foi sempre demasiado extenso”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

Rink (1985) considera uma competência importante do professor a apresentação das situações de aprendizagem aos alunos, facilitando a criação de um plano motor claro e motivando os alunos para a tarefa. A mesma autora indica como estratégias de apresentação da tarefa a comunicação verbal, a demonstração e o uso de meios audiovisuais, que devem ser utilizadas na procura da eficácia comunicativa que depende dos fatores comuns que ajudam as pessoas a comunicar entre si (clareza da comunicação). Ao longo das nossas aulas pensávamos sempre na melhor forma de explicar os exercícios aos alunos para a situação adquirir uma boa dinâmica e os alunos cumprirem com as componentes críticas desejadas. Entre os cuidados na comunicação,

destaque para a utilização de uma linguagem ajustada aos alunos (sem esquecer a terminologia específica dos conteúdos), a organização dos alunos em meia lua orientada para o local onde decorreria a tarefa e a demonstração, a preocupação em sintetizar a informação (os alunos têm um canal de atenção reduzido), e utilizar exemplos. Contudo, a comunicação não é meramente técnica nem verbal, pelo que o professor deve ter a competência de entender os alunos e perceber quando está ou não a ser ouvido.

“Julgo que a comunicação é uma arte que o professor deve dominar, sendo o primeiro erro acreditar que a sua única forma é a verbal. Numa aula de Metodologia do Treino Desportivo (Futebol) na FADEUP, a respeito dos treinadores e a forma como lidam com os grupos, ouvi uma vez que “há treinadores que sem dizerem nada, dizem muito”, estando relacionado com a forma como interagem. O professor pode gerir olhares, momentos de silêncio, pode gesticular, sempre para aumentar a eficácia da sua comunicação, seja para explicar um exercício seja para motivar um aluno”.

Reflexão de aula 107 e 108 (02/05/13) – UT de Basquetebol

Segundo Rink (1985) o objetivo da situação de aprendizagem deve estar sempre presente e inclui comunicar a intenção para a prática do aluno naquele momento. É importante nestes momentos garantir a atenção dos alunos, que a mesma autora define como o estado de alerta num dado contexto para, de forma seletiva, receber e realizar o processamento de informação. Entendemos que o aluno estar em silêncio ou estar atento são estados diferentes, pelo que reduzimos o período de instrução e utilizamos o questionamento para garantir uma maior atenção.

“Na introdução à aula, recorri ao exemplo da aula anterior para demonstrar a defesa à zona (colete que simbolizava a concentração de jogadores na zona da bola), adicionando a ideia de basculação defensiva, ou seja, a movimentação dos jogadores consoante as

alterações de posicionamento da bola (circulação de bola adversária). Apesar da aprendizagem depender muito da exercitação (intencional), julgo que a criação de uma imagem mental dos alunos, quer da técnica quer de comportamentos táticos, pode ajudar no entendimento da própria tarefa e da pertinência da aprendizagem”.

Reflexão de aula 83 e 84 (05/03/13) – UT de Andebol

Segundo Metzler (2000), os alunos devem estar informados acerca da tarefa de aprendizagem próximo do seu início, para começarem e prosseguirem a tarefa. Se o professor pretende transmitir ao aluno claramente a forma de realização de uma tarefa motora, deve combinar informação verbal, visual, e ensaio verbal (Rink, 1985). Por isso, recorremos à demonstração, à utilização de sinalizadores ou cones para simular situações de jogo,... Durante o EP entendemos que deve existir um complemento à informação verbal, que além de adicionar informação, prende a atenção dos alunos por representar um novo estímulo (visual) e novidade (surpreender o aluno).

“Na transição para a última situação, que contemplaria a aula por estações, jogo e condição física, optei por realizar a instrução no local que criei especificamente para a melhoria das capacidades condicionais. Ao organizar a meia lua posicionada para este sitio, consegui explicar o pretendido e exemplificar os exercícios para que toda a turma visse. Foi uma medida de instrução que funcionou bem, uma vez que a maioria dos alunos na realização dos exercícios não me questionou sobre o seu modo de execução”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/02) – UT de Futebol

“Quanto à estação em que estive presente, senti dificuldades em ajudar e manter o controlo sobre a turma. Por ser uma ajuda complexa numa habilidade em que os alunos não dominam, decidi que só eu faria aquela ajuda enquanto que os restantes alunos

veriam o modo de execução e acompanhavam na ficha de informação disponibilizada. Ora ao ajudar, perco a turma momentaneamente do campo visual, o mesmo se passa quando faço demonstrações, o que dificultou o controlo sobre a turma, sendo esta uma dificuldade que tenho sentido nesta UT”.

Reflexão de aula 29 e 30 (08/11/12) – UT de Ginástica Artística

Os momentos de exposição (explicação da matéria ou exercício) orientam a atenção dos alunos para objetivos de performance e influenciam as estratégias que usam para iniciar a prática da habilidade, sendo que o professor deve ter em conta o limite da capacidade de atenção dos alunos, existindo também uma disponibilidade mental limitada que determina certas restrições para realizar mais que uma atividade simultaneamente (Magill, 2007). Muitas vezes como professores entendemos que um exercício “funcionou” bem ou mal, não sabendo no entanto justificar o porquê do seu sucesso ou insucesso, não identificando os fatores explicativos. Conhecendo-os, o professor pode melhorar a comunicação com o aluno e melhorar as suas aprendizagens. Para Siedentop & Tannehill (2000), o exercício pode ser mais ou menos claro, ambíguo, e arriscado, o que afeta a forma como os alunos o interpretam e desenvolvem a sua prática, sendo que muitas vezes negociam e alteram-nos. Às leis da ecologia, trata-se de um sistema a reagir de forma adaptativa a um dado evento, pretendendo os alunos neste caso criar um contexto em que possam ter sucesso e obter prazer.

Inicialmente tivemos muitas dificuldades em explicar um simples exercício. Enquanto treinadores, estamos habituados a comunicar com um tipo de população que já tem vivências desportivas e compreende facilmente os exercícios. Na nossa turma, muitos alunos não tinham esta experiência, o que nos levou a simplificar as explicações e utilizar predominantemente a demonstração.

“Apesar da minha formação (jogador e treinador de Futebol), foi um grande desafio explicar alguns exercícios aos alunos de nível

inferior. Estes, por terem menos experiências anteriores nos JDC, não conseguiam estruturar mentalmente as situações de aprendizagem nem percebiam o pretendido. Um jogo simples como o Bola ao Capitão tinha sempre muito tempo de organização (mesmo repetindo esta situação ao longo de várias aulas), sendo o nível básico sempre o último a iniciar a prática. Adaptei a minha condução da aula, para os três grupos, instruía os dois níveis mais avançados, que iniciavam a prática de forma quase instantânea (o seu envolvimento com a modalidade era também maior) e instruía em último o nível básico, acompanhando de mais perto, demonstrando, repetindo a explicação, até que o grupo atingisse uma boa dinâmica. Apesar dos bons resultados, vi-me obrigado a simplificar algumas situações de aprendizagem, principalmente nos aspetos organizativos para aumentar o tempo potencial de aprendizagem”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

Por modelação, Magill (2007) entende a utilização da demonstração como forma de transmitir informação sobre o modo de realização de uma habilidade, sendo a principal vantagem de observar uma boa demonstração a extração das componentes invariantes da habilidade. Os alunos que iniciam a aprendizagem podem beneficiar da demonstração de outros alunos, sendo importante demonstrar várias vezes antes e durante a prática (complemento). Sentimos vantagem na utilização da demonstração, sendo que, perante o nível dos alunos (muitas dificuldades na realização das habilidades motoras) e a intenção de transmitir todas as componentes críticas, servimos nós próprios de modelos de representação. Contudo, este método teve algumas desvantagens como a dificuldade de demonstrar e explicar as componentes simultaneamente, e de garantir a atenção e controlar o comportamento dos alunos

“Uma dificuldade que senti foi controlar a atividade dos alunos, controlar o ritmo da música e ainda realizar o movimento. Perdi-me

algumas vezes num destes focos, o que dificultou a correção dos alunos. Ser professor consiste também em conseguir lidar com vários problemas ao mesmo tempo (demonstrar, verbalizando as componentes críticas ao mesmo tempo que controla a classe, ...), tendo demonstrado nesta situação dificuldade em lidar com a demonstração e instrução simultânea. Futuramente devo melhorar a demonstração e reduzir os momentos em que o faço para focar a atenção na prestação dos alunos”.

Reflexão de aula 67 e 68 (31/01/13) – UT de Dança

“Como o tempo para as estações era reduzido, ao querer antecipar o momento de instrução, ignorei o posicionamento dos alunos, que não ajudou ao processo de comunicação que pretendemos estabelecer. Ao invés da meia lua virada para o boque, em que demonstrei quer os saltos de eixo quer o salto de entre mãos, poderei, futuramente colocar a turma numa esquina da sala, que contemple todo o espaço. Neste caso, nem todos os alunos tinham campo visual para os espaldares onde demonstrei a progressão, sendo que, apesar de tudo, o seu entendimento do pretendido foi razoável.

As minhas demonstrações, quer da rondada quer dos saltos no boque, foram antecidos por desafios de um aluno, que voltou a pedir-me para demonstrar as habilidades. Enquanto aluno, via sempre o meu professor de EF como aquele que SABIA tudo e SABIA FAZER tudo, pelo que, como professor, gosto de transparecer essa imagem para os alunos – demonstração de competência. No entanto, não julgo que deva promover muito estas situações pois a dado momento eu é que estou a ser avaliado e não os alunos. No caso de existirem dúvidas sinceras, é meu dever demonstrar/instruir/explicar, as vezes que forem necessárias; neste caso, em que o aluno apenas me pretendia testar pois já sabia como

eram os dois saltos (já havia realizado na última aula), não soube como reagir, nem sei o que é mais apropriado: ceder ou não?”

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

“Na instrução seguinte adotei a mesma estratégia, especificando a técnica de lançamento que já estaria presente no 3x1. Durante a exposição foquei que o lançamento, qualquer que fosse, era sempre realizado com um membro superior pois tenho visto nas aulas que tenho assistido e mesmo na avaliação diagnóstica que os alunos não têm muitas vezes esta noção. Neste momento um aluno desafiou-me para demonstrar o lançamento na passada, algo que não estava preparado mas que realizei pois, mesmo na eventualidade de falhar, iria cumprir com as componentes críticas que desejo que os alunos cumpram – acabei por encestar! Já tendo refletido sobre esta problemática, julgo que os professores devem ajustar a sua ação aos alunos e suas reações.

Enquanto aluno, via sempre o professor de EF como um executante perfeccionista, algo que pela experiência que tive na FADEUP e agora no estágio, julgo estar a perder-se, passando-se de um extremo a outro. De uma conceção em que o professor era apenas um bom executante sem competências didáticas e pedagógicas, passou-se a um paradigma em que o professor deve ter competências didáticas e pedagógicas, desvalorizando-se a sua capacidade de execução, o que acredito não ser um bom sinal dos tempos já que o professor constitui um importante exemplo (consegue fazer) e pode demonstrar. “Se o professor não consegue fazer, como irei eu conseguir?” – não será a pergunta dos alunos?”

Reflexão de aula 101 e 102 (18/04/13) – UT de Basquetebol

4.1.3.4.4. Exercício

“Ensinaaram-me a acreditar que o exercício não era o mais importante mas sim a sua congruência com o que queria ensinar e a

minha intervenção durante o mesmo. A prática durante este ano de estágio tem-me revelado que, embora isso seja verdade (os exercícios devem estar inseridos num contexto), o conhecimento de uma tipologia de exercícios é importante para o professor formar uma base de situações que permita facilmente planear e organizar a aula. Esta base são uns importantes “óculos” e um ponto de partida para projetar o espaço e a dinâmica da aula, assim como acautelar quais os conteúdos que estão a ser focados efetivamente”.

Reflexão de aula 121 e 122 (28/05/13) – UT de Voleibol

Segundo Rink (1985) o ponto fulcral da instrução está na tarefa motora que são as situações aprendizagem atribuídas à turma e que têm relação com o conteúdo de ensino, sendo que os professores podem alcançar os objetivos psicomotores ao ensinar o conteúdo proposto (especificidade). A experiência de aprendizagem é formada pelas condições e eventos instrucionais que a estruturam e relacionam com os objetivos do professor (Rink, 1985). As habilidades motoras só podem ser aprendidas por meio da prática pelo que o desenho do exercício é muito importante para o professor, devendo respeitar a especificidade do conteúdo, dos objetivos a atingir, e dos seus alunos.

Metzler (2000) entende por estrutura da tarefa a forma como o professor a planeia para envolver os alunos, existindo muitas formas de organização das situações de aprendizagem em EF, devendo ser considerados os objetivos de aprendizagem, os seus domínios e respetiva interação, o nível dos alunos, e a estrutura específica da tarefa. Nesta construção, procuramos contemplar a integração de todos os domínios de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento motor a partir do ensino do próprio conteúdo. Por exemplo, para melhorar a coordenação ou força dos alunos, usamos as próprias modalidades, o que concorre para o conceito de valência pedagógica.

A principal ferramenta do professor é o exercício – é através dele, em última instância, que leva à aprendizagem –, sendo que o deve dominar em toda a sua extensão e integrá-lo devidamente com o conteúdo que é ensinado e com a consecução dos objetivos de aprendizagem. Para Siedentop &

Tannehill (2000), deve existir relação entre resultados e avaliação nas situações de aprendizagem, sendo que para aumentar o sucesso do programa, as tarefas devem contribuir para os seus resultados que devem ser limitados (focar no essencial), importantes, e com significado para os alunos, incluindo um número reduzido de situações para os alcançar.

Progressivamente ao longo do EP percebemos que apesar de numa dada situação de aprendizagem poderem estar presentes muitos conteúdos, o professor deve selecionar aquilo que pretende ensinar, formulando objetivos específicos, que engloba a definição das componentes críticas que, por regra empírica, não devem exceder os 3. Inicialmente os nossos planos de aula continham por exercício muitos objetivos específicos e muitas componentes críticas, sendo que no final da aula éramos invadidos por um sentimento de confusão: o que ensinei e o que os alunos aprenderam? Aquela exaustividade fora contraprodutiva. É importante o professor definir e limitar os objetivos a perseguir de modo a que possa focar a sua atenção no essencial.

Siedentop & Tannehill (2000) defendem que o conhecimento do conteúdo por parte dos professores permite aplicá-lo em especificidade perante diferentes alunos. Este conhecimento permite tratar o conteúdo de forma pedagógica e adaptar o exercício de acordo com o que se ensina. Apesar do exercício ser a principal ferramenta, não quer dizer que o professor que conhece mais exercícios seja melhor que outro. O exercício só se torna instrumental caso seja aplicado de forma intencional. O exercício não ensina pela dinâmica que adquire mas pelos problemas que levanta ao aluno que tem os resolver para atingir o seu objetivo – aprender a jogar trata-se de levar o aluno, através de princípios definidos, à resolução das situações, de guiá-lo e permitir que ele encontre as respostas. A este propósito, é importante o professor nas habilidades abertas não fechar os comportamentos, estimulando a criatividade nos alunos, uma vez que para um mesmo problema, podem encontrar diferentes caminhos e respostas, alcançando os mesmos resultados.

Ainda referente ao exercício, consideramos importante a definição do seu tempo de duração. Apesar de parecer simples, muitas vezes questionámos se o tempo seria excessivo ou deficitário.

Segundo Siedentop & Tannehill (2000) o professor necessita de atribuir tempo para se cumprirem os objetivos (devem ser estabelecidos para todos os domínios e incluir resultados e formas de avaliação). Magill (2007) indica que a melhor aprendizagem acontece quando existe um maior número de sessões com menor período de duração, que o inverso. Quer isto dizer que embora o tempo de prática seja um indicador positivo para a aprendizagem, tempo excessivo não significa mais aprendizagem pois os alunos não conseguem manter a atenção e a qualidade do desempenho por períodos de tempo prolongados.

4.1.3.4.5. Progressões de aprendizagem

“Nesta estação tive muitas dificuldades em realizar a ajuda pois não posso impedir aquilo que os alunos temem: bater no boque. A ajuda deste elemento é realizada a partir do momento em que os alunos já estão na fase de voo, controlando-se o apoio do aparelho e o equilíbrio do executante. Ora não era esta a dificuldade dos alunos nem era aqui que eles se iam magoar. A ajuda deste salto, parte do pressuposto que os alunos dominam requisitos como a fase de voo e a impulsão no trampolim, o que não sucede nesta turma. A falta de experiências motoras torna necessário ao professor ajustar os objetivos e as progressões para os atingir. No meu caso, apesar do processo estar ajustado para nove alunos, estava desajustado para os restantes que temem a aproximação ao aparelho”.

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

Singer & Dick (1980) referem que o professor deve ponderar a sequência de situações de aprendizagem e a relação hierárquica entre as tarefas tendo em vista os objetivos de aprendizagem definidos. Trata-se de realizar uma progressão de aprendizagem.

Segundo Metzler (2000), as progressões, inseridas nas unidades de ensino, referem-se a uma sequência de situações de aprendizagem para os alunos praticarem ou envolverem-se, sendo que a tomada de decisão na

progressão para um nível mais complexo pode basear-se no domínio da habilidade ou no tempo.

Rink (1985) entende o processo de análise do conteúdo como a fratura da matéria nas suas diferentes partes para o seu ensino, pretendendo-se estabelecer uma progressão que relaciona as suas partes, sendo que o desenvolvimento do conteúdo permite relacionar eficiência, eficácia e a adaptabilidade das habilidades. A mesma autora refere que o desenvolvimento do conteúdo em EF é composto pela extensão (manipulação da dificuldade e complexidade), refinamento (eficiência e qualidade da habilidade no início da aprendizagem e eficácia no final) e aplicação (eficácia e aplicação em contexto competitivo), cada um com um foco diferente sobre o conteúdo, devendo no entanto existir uma consistência na relação entre as componentes nesta análise. O professor deve criar, em todo o caso, variações da habilidade e do contexto da prática para aumentar a retenção, a capacidade de transferir a aprendizagem e do aluno adaptar a habilidade com sucesso e em diferentes situações (Magill, 2007).

“Pelas condições materiais limitadas, principalmente para construção de zonas de queda, limitou um pouco o trabalho da fase de transposição e queda, o que limitou a aprendizagem dos alunos. Pensando sobre esta decisão, apesar de justificada, não consegui prever o impacto na estrutura geral do processo: ao trabalhar de forma excessivamente fragmentada, os alunos nunca adquiriram a imagem do gesto global, o que se repercutiu na qualidade de execução das restantes componentes críticas, na perspetiva micro. Para combater isto, futuramente, promoverei mais situações em que a ligação entre as partes esteja presente (o Todo); e fornecerei aos alunos materiais informativos em que possam visualizar o gesto completo, pois tenho a certeza que, na sua consciência, muitos dos alunos ainda não conseguem imaginar como é a técnica fosbury em toda a sua plenitude”.

Reflexão da UT de Salto em Altura (25/01/13)

O professor deve então analisar o conteúdo, determinando todas as características dos resultados da sua instrução assim como os critérios para avaliar o seu alcance; desenvolver uma análise processual, estruturando as componentes do processo considerados em conjunto; e realizar uma análise hierárquica em que estabelece as subhabilidades precisas para alcançar os resultados instrucionais propostos (Siedentop & Tannehill, 2000). No ensino de uma dada habilidade há critérios mais importantes que outros, uns que devem ser ensinados primeiro que outros, portanto, existe uma sequência lógica que o professor deve respeitar para melhorar a aprendizagem. No próprio exercício o professor deve realizar esta diferente valorização das componentes críticas, corrigindo primeiro os aspetos fundamentais da habilidade.

O domínio do conhecimento do conteúdo pedagógico permite ao professor adequar a tarefa ao aluno. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), as progressões são situações de aprendizagem que levam o aluno a realizar tarefas cada vez mais sofisticadas ao aumentar gradualmente a sua dificuldade e complexidade, sendo que os professores transmitem-nas a partir de um conjunto estruturado de exercícios.

Siedentop & Tannehill (2000) identificam quatro tipos de tarefas: tarefas de informação (iniciam a aula e a sequência de situações de aprendizagem); tarefas de refinamento (melhoram tecnicamente a qualidade da realização); tarefas de extensão (alteram a complexidade da situação); tarefas de aplicação (uso das habilidades no contexto de aplicação em que os professores devem realizar feedback apropriado e garantir o progresso como se se tratassem de exposições formais).

O professor deve ser capaz de realizar progressões intra e inter tarefa para conseguir adaptar o planeado à prestação dos alunos. Caso seja demasiado fácil, a tarefa não tem impacto na aprendizagem (tempo perdido) sendo que o professor deve ser capaz, no momento, de identificar este problema e atuar em conformidade. Para Siedentop & Tannehill (2000), as progressões intra tarefa são realizadas entre situações de aprendizagem relacionadas, considerando que a repetição do ciclo refinamento e extensão é

uma estratégia de desenvolvimento do conteúdo. Através da complexificação da tarefa podemos desenvolver o conteúdo, tratando-o de forma a responder à capacidade dos alunos e às dificuldades e problemas levantados pelo jogo.

Segundo Magill (2007), na aprendizagem das habilidades, o modelo de Fitts e Posner contempla 3 etapas (cognitiva, associativa, e autónoma) em que progressivamente, o aluno diminui a atividade cognitiva envolvida na realização da habilidade (mais elevada na etapa cognitiva), melhora o refinamento da habilidade que aumenta o sucesso e torna-se mais consistente (etapa associativa), até existir uma execução hábil, quase automática, que dispensa uma grande atenção consciente aos movimentos (etapa autónoma). Já o modelo de Gentile, segundo o mesmo autor, contempla uma etapa inicial (desenvolver um padrão de movimento e discriminar condições regulatórias e não regulatórias) e etapas finais (adaptação do padrão às exigências da situação, aumento da consistência da performance, e economia de esforço).

Verificámos esta progressão no nosso EP principalmente na aprendizagem de habilidades fechadas em que, no início, os alunos hesitavam antes de correr na direção do boque, pensavam antes de iniciar a corrida preparatória para o salto em altura, até, em etapas finais, já quase realizarem as habilidades de forma automática. Isto afetou a nossa instrução na medida em que inicialmente procurámos formar uma imagem mental da habilidade nos alunos, demonstrando, insistindo nas componentes críticas, e, no final da aprendizagem, preocupámo-nos em aumentar o tempo de prática e em dar maior autonomia aos alunos.

Apesar de considerar que o desenvolvimento do conteúdo tem fatores comuns a todas as matérias, Rink (1985) considera que existem também aspetos únicos e particulares a certos conteúdos específicos, sendo um exemplo os JDC. Nestes conteúdos, construímos uma progressão para desenvolver o conhecimento táticos dos alunos.

Tradicionalmente, no currículo multiatividades, a progressão do ensino dos JDC passava inicialmente pela explicação do professor, seguindo-se a demonstração por parte do professor que orientava a exercitação das habilidades, terminando com a aplicação no jogo formal (Hastie, 2003).

Contudo, Rink (1985) revela que quando o conteúdo a ser ensinado é um jogo complexo, cuja complexidade resulta das relações de cooperação e oposição entre colegas e adversários respetivamente e do domínio e aplicação de diferentes habilidades, deve existir uma progressão que inicia com o domínio do objeto de jogo e termina com o uso das habilidades em situações complexas ofensivas e defensivas.

Atualmente, quanto à progressão na sua aprendizagem, Siedentop & Tannehill (2000, p.229) referem que “as três etapas do ciclo da aprendizagem tática (jogo-prática-jogo) são formas de jogo (representação e exagero), consciência tática (o que fazer), e execução da habilidade (como fazê-lo)”. Os mesmos autores consideram que uma progressão de aprendizagem pode consistir num conjunto de situações de jogo reduzidas e alteradas. Nós também ensinámos o jogo através do jogo, isto é, utilizando situações mais simples para ajustar a sua complexidade aos alunos, mas sempre em referência e na procura do jogo formal: a sua essência e princípios fundamentais estiveram sempre presentes.

O professor deve dominar o jogo para criar situações em que a componente tática seja fundamental para alcançar o objetivo do jogo. Dentro da tarefa, o professor pode manipular muitas variáveis para ajustar a sua complexidade. Entre elas, Siedentop & Tannehill (2000) identificam a alteração do espaço de jogo, do número de jogadores, os regulamentos, os contextos, as táticas, e as situações problemáticas que se criam. Compreendemos durante o EP que para estruturar uma progressão do entendimento tático do jogo é preciso conhecer profundamente esse conteúdo pois todas as variáveis da situação de aprendizagem têm um forte impacto na expressão dos princípios táticos (relação de forças entre as equipas, espaço de jogo,...).

“Um aspeto negativo da avaliação foi o espaço reduzido, que limitou as ações dos alunos. Em prol da densidade motora que permite uma avaliação mais justa (pois os alunos repetem mais vezes as diversas ações), escolhi este meio, sendo que prejudiquei a qualidade de alguns comportamentos pois o espaço era muito reduzido, o que

acabou por não levantar grandes problemas, pois o princípio do espaço e da concentração não foram ensinados, sendo só aferidos fielmente em campo com maior dimensão; e os alunos estavam condições iguais neste momento, não havendo prejuízo nem benefício para nenhum em particular”.

Reflexão de aula 29 e 30 (08/11/12) – UT de Futebol

4.1.3.4.6. Questionamento

“Aproveitei para corrigir um problema que era transversal à turma – ocupação racional do espaço – utilizando o método do questionamento para levar a entender a vantagem de, quando em posse de bola, afastar-me do meu colega para dificultar a tarefa aos defensores”.

Reflexão de aula 13 e 14 (09/10/12) – UT de Futebol

Metzler (2000, p.83) de forma simples sintetiza uma máxima que também é a nossa: “*ask, don’t tell*”. O mesmo autor refere que este método pode ser usado para promover a aprendizagem nos 3 domínios, dependendo do tipo de pergunta usada e da forma que se espera que os alunos a interpretem.

“Na parte inicial da aula, utilizei o questionamento para a introduzir e verificar as aprendizagens realizadas na sessão anterior. Debates sobre a ação do pé na fase aérea quer na técnica de corrida quer na realização das habilidades gímnicas e as suas diferenças. Positivamente, verifiquei que os alunos, de forma declarativa, percebiam esta diferença, embora na prática, não tenha registado esta diferença, principalmente na realização da corrida”.

Reflexão de aula 35 e 36 (20/11/12) – UT de Resistência de Base

Desde cedo no EP este foi um ponto que caracterizou a nossa instrução pelo grande valor que lhe atribuímos. Compreendemos que a aprendizagem

exige pensamento, atenção e reflexão, sendo o questionamento uma forma de o professor garantir que o aluno pondera sobre uma determinada questão.

“(…) introduzi o objetivo da aula que estava relacionado com a defesa à zona. Quanto a este último aspeto optei por uma pequena representação, utilizando um colete como a banda plástica que os alunos devem fazer quando se organizam em zona, comportando-se como uma única entidade que fecha os espaços valiosos, em referência à zona da bola. O questionamento dos alunos durante a demonstração foi uma boa forma de manter a sua atenção e garantir que acompanhavam o raciocínio que estava a colocar na interpretação da zona”.

Reflexão de aula 81 e 82 (28/02/13) – UT de Andebol

“Na introdução à aula, à medida que ia relembrando as regras de segurança da aula, ia também questionando os alunos para verificar o seu conhecimento e atenção na aula, o que resultou bem”.

Reflexão de aula 93 e 94 (02/04/13) UT de Ginástica Acrobática

O questionamento permite aferir o conhecimento dos alunos, verificar a sua atenção, iniciar um debate ou uma discussão, “chamar os alunos para a aula”. Esta estratégia pode também ajudar a controlar o comportamento dos alunos já que quando um aluno está em comportamento desviante (ex: falar com um colega), é questionado e não sabe responder, existe um marcador negativo naquela ação, pelo que tenderá a não repetir, servindo de exemplo para a restante classe.

“Um aspeto que poderei corrigir é o controlo da atenção com que os alunos estão neste momento. Numa fase ainda inicial da aula, os alunos ainda não estão concentrados na tarefa, sendo que o questionamento poderá aumentar a sua atenção ainda neste momento da aula”.

Reflexão de aula 93 e 94 (02/04/13) UT de Ginástica Acrobática

“Dispus o grupo em meio círculo voltado para uma tabela onde iria demonstrar o lançamento na passada. Antes, utilizei o questionamento para que os alunos refletissem acerca das vantagens do lançamento na passada, em comparação ao lançamento em apoio. Foi um momento positivo em que vários alunos “arriscaram” uma resposta, não respeitando contudo as regras do diálogo em grupo. Um aluno aproximou-se da resposta pretendida, reforçando positivamente a sua participação e colocando em termos que os alunos compreendessem: permite uma maior aproximação ao cesto”.

Reflexão de aula 103 e 104 (23/04/13) – UT de Basquetebol

“Na interrupção do exercício questionei os alunos, de forma simples: o que cansa mais? Manter sempre o mesmo ritmo ou alterá-lo constantemente? A resposta foi unânime – alterar o ritmo – sendo que conclui uma aprendizagem que espero ter sido significativa para os alunos, uma vez que a VIVENCIARAM, nomeadamente, a vantagem de manter um ritmo uniforme nas corridas de resistência. Na segunda repetição já foi permitido aos alunos manterem sempre o mesmo ritmo, o que aumentou o tempo de exercício”.

Reflexão de aula 41 e 42 (29/11/12) – UT de Resistência de Base

4.1.3.4.7. Feedback

“Dar um feedback, atribuir um vencedor e um derrotado foi importante para manter o interesse dos alunos”.

Reflexão de aula 33 e 34 (15/11/12) – UT de Resistência de Base

“Quanto ao exercício, apesar de ter sido a primeira vez que os alunos o realizaram, teve uma boa dinâmica e os alunos entenderam o seu objetivo. Reparei que a sua noção de tempo não é boa,

errando, por vezes, com desvios de 20 a 30 segundos. Por existirem grupos heterogéneos os alunos mais capazes começaram a separar-se dos respetivos grupos. Na interrupção do exercício chamei a atenção para este facto, atendendo à importância de cooperarem entre a equipa. Dei ainda o exemplo de quando jogava Futebol, que nas deslocações fora, o treinador, que sabia o caminho para o campo adversário, saía “disparado” do local de concentração e a restante equipa perdia-se sempre. Esta estratégia teve um efeito positivo, sendo que os alunos na segunda repetição tiveram uma organização muito melhor entre cada equipa, continuando com uma prestação negativa na precisão das marcas temporais de um minuto”.

Reflexão de aula 31 e 32 (13/11/12) – UT de Resistência de Base

Rink (1985) indica que exista teoria que apoia a importância do feedback, entendido como a informação que o aluno recebe pela sua prestação. Metzler (2000) considera o feedback – fornecer informação ao aluno sobre a sua realização das tarefas –, uma função fundamental do professor e crítico para o processo de aprendizagem. O mesmo autor refere que, após os alunos iniciarem a atividade, a tarefa fundamental do professor é observá-los e fornecer-lhes feedback sobre a sua prestação (em grupo ou individualmente). Entendemos que, de certo modo, é o feedback que justifica a importância do professor na aula de EF já que é através do seu conhecimento específico e capacidade de observação que o professor intervém na aula para corrigir os alunos ou reforçar os seus comportamentos. Caso não existisse feedback, bastaria ao professor saber explicar o exercício, sentar-se, e ver a aula a desenrolar.

“A quem corria, fui dando feedbacks para que estes cumprissem com os critérios de êxito da tarefa: “faz a tua corrida”, “controla a respiração”... Não interferi no plano motivacional pois os alunos, pelo apoio dos colegas, mostraram-se empenhados na prova”.

Reflexão de aula 5 e 6 (25/09/12) – Testes fitnessgram

“Existiu um grupo que realizou passe de primeira, sem sucesso. Na mudança de variante, expliquei que eles não estavam a fazer o exercício minimamente bem pois era para melhorar o passe, e ao segundo toque já tinham de recorrer à manchete e ao remate para chegarem à bola – “não vos coloquei a fazer passe de primeira porque sei que vocês não conseguem!” foi um feedback negativo utilizado em virtude deste grupo ser reincidente neste comportamento. Julgo que todos os alunos perceberam a importância de realizarem a tarefa proposta pois poderiam melhorar a habilidade pretendida”.

Reflexão de aula 121 e 122 (28/05/13) – UT de Voleibol

Segundo Magill (2007, p.130) o “toque, proprioção, e visão são importantes fontes de feedback envolvidos no controlo do movimento”, entendendo como feedback intrínseco o feedback sensitivo que o próprio alunos tem disponível internamente quando realiza a habilidade. Cremos que o professor deve dar oportunidade aos alunos para se corrigirem. Assim, no EP, antes do feedback extrínseco, permitimos que os alunos ativassem o feedback intrínseco, tendo sido uma das estratégias criar referências para que os próprios alunos pudessem avaliar o seu desempenho. Por exemplo, ao referir que no final do rolamento à frente o aluno deve estar na posição de pé, quando executa a habilidade e terminar sentado já saberá que fez alguma coisa de errado.

“Quanto à roda, o ritmo de execução também já é dominado pela maioria dos alunos, existindo ainda muitas dificuldades em manter os segmentos estendidos durante a sua execução, muitas vezes, por falta de flexibilidade. A referência da linha para executar a roda foi também uma boa estratégia para os alunos autoavaliarem a sua prestação – feedback intrínseco”.

Reflexão de aula 41 e 42 (29/11/12) – UT de Ginástica Artística

“Será importante os alunos conhecerem os próprios critérios de avaliação para poderem autoavaliar-se, receber um feedback intrínseco da sua prestação, que é uma boa fonte de informação que o professor constantemente desvaloriza”.

Reflexão de aula 59 e 60 (17/01/13) – UT de Salto em Altura

Magill (2007) refere que os feedbacks aumentados, extrínsecos ou externos, designam a informação sobre a realização da habilidade acrescentada ao feedback intrínseco por uma entidade externa ao executante que complementa a sua informação, categorizando-se em conhecimento dos resultados (resultado da habilidade ou alcance do objetivo da tarefa) ou da performance (caraterísticas do movimento); feedback quantitativo (valores numéricos) ou qualitativo (qualidade do movimento); concorrente (feedback fornecido durante a realização da habilidade) ou terminal (feedback fornecido após conclusão da ação). Quanto ao conhecimento dos resultados, o mesmo autor distingue ainda uma dimensão descritiva (quando professor apenas descreve o erro realizado) e uma dimensão prescritiva (professor identifica o erro e prescreve a forma de o corrigir).

Rink (1985) diferencia também feedback geral (sem informações específicas para o aluno) e específico (contém informações específicas); corretivo (informa o aluno sobre o que fazer ou não futuramente) e avaliativo (existe um julgamento sobre a ação realizada). O feedback específico permite fornecer informação, motivar e manter uma ação focada em instrução de todos os alunos (Rink, 1985).

Este é o feedback pedagógico, sendo emitido pelo professor, que deve potenciar todas as suas formas consoante os seus objetivos e a prestação dos alunos. Por exemplo, se o erro é só de um aluno, deve dirigir o feedback apenas para ele e não realizar um feedback geral.

Existe ainda o biofeedback que é um feedback extrínseco que fornece informação sobre parâmetros fisiológicos através da sua medição (Magill, 2007).

“No decorrer da situação, verifiquei que os alunos, apesar de estarem numa situação sem oposição, tinham muitas dificuldades em passar na direção dos colegas. Nuns casos por falta de capacidade, noutros por falta de entendimento e noutros ainda por falta de empenho na tarefa. Dei feedback a toda a turma, referindo a principal componente crítica do passe: direcionar a bola para o colega de modo a que ele a receba sem dificuldades”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

“Verificam-se grandes dificuldades técnicas, principalmente ao nível do pé não dominante; implicadas na principal dificuldade tática: “tirar os olhos da bola”. A relação com bola rudimentar condiciona muito a perceção da situação de jogo e consequente tomada de decisão. De futuro, o feedback deverá passar da componente técnica para a componente tática, elucidando-se o conceito de linha de passe”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

“Na paragem dei um feedback a toda a turma, reparando o seu mau comportamento que estavam a ter na aula. Particularizei os aspetos a corrigir em cada grupo, acompanhando continuamente todos os alunos. Uma das características do feedback é a sua DIREÇÃO, pelo que as dificuldades de um nível não são as mesmas de outro nível, existindo inclusive no mesmo nível, limitações muito díspares a que devemos atender quando intervimos”.

Reflexão de aula 17 e 18 (16/10/12) – UT de Futebol

“Na realização da mobilização articular e alongamentos insisti no feedback corretivo pois a mobilização articular só seria realizada se

cumpridos aqueles critérios. Desconsiderar ou desvalorizar a realização destes pequenos exercícios é descredibilizar toda a aula e toda a sua importância para o aluno”.

Reflexão de aula 21 e 22 (23/10/12) – UT de Ginástica Artística

“Um aspeto que ajudou a melhorar componentes micro de cada grupo (correção do passe, correção da linha de passe,...) foi a intervenção específica sobre cada grupo com respetivo feedback. Nestes momentos tive sempre o cuidado em manter a restante turma no campo visual”.

Reflexão de aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

“A correção postural foi feita para toda a turma, visto que a realização da contagem impossibilita uma intervenção mais individualizada. O professor tem um papel importante na prevenção de lesões nos alunos, sendo que o principal feedback foi no sentido de proteger a coluna vertebral na realização dos abdominais. Caso não exista esta atenção, deixamos perpetuar o erro, que poderá ter outras implicações consoante o volume de treino que o aluno tenha. Neste caso, a explicação não só do movimento, mas também da razão subjacente concorre para o desenvolvimento da ação intencional, que se quer segundo princípios e não regras rígidas”.

Reflexão de aula 67 e 68 (31/01/13) – UT de Dança

O feedback pedagógico não corresponde a um momento pontual mas a um conjunto de momentos que constituem o ciclo do feedback. Após dar feedback, o professor deve observar a prestação dos alunos e encerrar o ciclo, aprovando, reprovando ou reformulando novamente a prática. Durante as primeiras etapas do EP tivemos dificuldades em cumprir este ciclo pela preocupação primordial em garantir um tempo elevado de prática, isto é, inicialmente preocupávamo-nos mais com a dinâmica da aula que em garantir a qualidade da prestação dos alunos. Tudo acontecia muito rápido, e com

estávamos mais envolvidos nas tarefas de gestão, a correção dos alunos ficou para segundo plano, o que se alterou positivamente com o decorrer do EP.

“Face à incorreção técnica dos alunos, após demonstração e todos realizarem a primeira repetição, iniciei o ciclo de feedback sem contudo o encerrar. Após ver o comportamento desejado realizado, a minha preocupação foca-se na próxima habilidade, instrução, esquecendo-me de encerrar a correção do aluno, isto é, informar o aluno que realizou ou não o pretendido, na forma desejada”.

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

“A transição seguinte foi rápida, instruindo a situação seguinte. Durante o exercício, o meu feedback foi essencialmente motivacional, sendo que procedi a algumas correções na coordenação entre os grupos. Assim, os erros mais frequentes derivaram da incapacidade das duas partes do grupo manterem o mesmo ritmo, o que fazia com que existirem acelerações/desacelerações quando contornavam os cones para existir uma sintonia a cada passagem entre o grupo. Na interrupção e no final do exercício informei que essa ação era desvalorizada e que cada grupo tinha de encontrar o seu ritmo e mantê-lo UNIFORME. Indico sempre um grupo vencedor, permitindo desta forma dizer o que é o “exercício bem feito” (feedback corretivo) e manter os alunos motivados para a prática (competição)”.

Reflexão de aula 35 e 36 (20/11/12) – UT de Resistência de Base

4.1.3.4.8. Palavras-chave

“Tendo esta estação, assim como as restantes, no campo visual, fui corrigindo os aspetos técnicos das diferentes habilidades, sendo que no caso da ponte, como a maioria cometia o mesmo erro, dei um feedback geral à turma: “membros inferiores e superiores em extensão completa! Membros inferiores juntos!”. Esta estratégia foi

ajustada já que correspondeu às necessidades de todo o grupo e diminui o tempo gasto nesta correção, caso o fizesse de forma individual”.

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

Magill (2007) refere que as palavras-chave devem ser afirmações curtas e concentradas que focam a atenção do aluno nos fatores importantes do contexto, ou levam-no a realizar as componentes críticas fundamentais da habilidade. Devem ser precisas, pouco numerosas, adequadas à tarefa e ajustadas à idade e etapa de aprendizagem dos alunos (Rink, 1985). No nosso EP foi algo que erradamente desvalorizámos, desde logo, a partir do planeamento. Confundimos esta importante ferramenta didática com as componentes críticas, pensando que bastaria durante a própria aula repeti-las para os alunos compreenderem o que fazer. No futuro, no planeamento da aula reservaremos um espaço para as palavras-chave enquanto expressões que sintetizam os pontos importantes da habilidade em questão.

“Durante as primeiras repetições, tive o cuidado de entre cada apito, regular as fases de execução (flexão e extensão) que na primeira avaliação gerou também alguma confusão: “apito”, “abaixo”, “acima”, “apito”, “abaixo”, “acima”,...”

Reflexão de aula 115 e 116 (16/05/13) – Testes Fitnessgram

Rink (1985) refere que as palavras-chave são palavras ou frases que identificam e comunicam as componentes críticas da habilidade e são importantes na definição do plano motor que os alunos utilizarão na sua prática, devendo sequenciar a ação e relacioná-la com a qualidade do movimento para aumentar a precisão deste plano. O principal erro na emissão das componentes críticas como se de palavras-chave se tratassem, é não existir uma adaptação à linguagem do aluno, que não as entendem e interpretam corretamente. Empiricamente, compreendemos que quando simplificávamos a linguagem na aula, usando pequenas dicas para explicar

qualquer habilidade, os alunos melhoravam substancialmente a sua prestação, pelo que entendemos que a palavra-chave deve constituir uma categoria didática autónoma.

“Na situação seguinte realizou-se jogo 2x2 em que na instrução dei algumas ideias chave do pretendido: “3 toques”, “dividir zonas de responsabilidade”, “quem não recebe avança para rede””.

Reflexão de aula 117 e 118 (21/05/13) – UT de Voleibol

“Na mobilização articular, o feedback “exagerar o movimento” foi uma boa forma de aumentar a amplitude articular dos movimentos, o que concorreu para os objetivos do exercício, podendo mantê-lo no futuro”.

Reflexão de aula 97 e 98 (09/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

4.1.3.4.9. Encerrar a sessão

“No final da aula, após alongamentos, dei um feedback geral à turma, que é a melhor forma que encontrei para encerrar cada sessão pois é uma oportunidade para sintetizar a aula, os erros a nível das habilidades, do comportamento, ... Nesta aula, manifestei satisfação face à evolução da turma nas habilidades motoras, mas descontentamento face ao comportamento, principalmente por registar pouca ajuda e solidariedade, conversa, e poucas repetições de cada situação de aprendizagem (densidade motora)”.

Reflexão de aula 37 e 38 (22/11/12) – UT de Ginástica Artística

Metzler (2000) aconselha a encerrar a aula revendo-a, tendo de ser alvo também de planeamento e devendo concorrer para aprendizagem dos alunos. No encerramento, o professor termina a aula, devendo avaliar a prestação dos alunos e o seu estado emocional (Siedentop & Tannehill, 2000), revendo a aprendizagem crítica ao dar espaço para os alunos participarem. Nas nossas aulas, usámos as partes finais para realizar um feedback de toda a aula, pelo

que focávamos aspetos gerais (transversais aos alunos) de forma muito sintética pois a fadiga central dos alunos já não permitia que se concentrassem por períodos longos de tempo.

“Na parte final da aula orientei os alongamentos, dispondo a turma numa forma que todos os alunos observassem os colchões onde iria demonstrar a rondada, para saber se algum aluno sabia ou não executar, sendo que todos responderam negativamente. Aproveitei para demonstrar o erro que a grande maioria cometia a realizar o rolamento à frente (posição das mãos e ação dos membros inferiores), algo que julgo ter sido benéfico para os alunos, constituindo uma súmula da aula e identificando aspetos a corrigir na próxima”.

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

“Na parte final, após alongamentos, demonstrei com um aluno as principais dificuldades na realização do rolamento à frente e à retaguarda, bem como as ajudas, pretendendo repetir a informação e ajudar os alunos a melhorar as suas prestações. Julgo que é importante e continuarei a fazê-lo pois os alunos tomam consciência que os estou a observar constantemente e dos erros que cometem, pois muitas vezes têm a imagem que realizam o movimento na perfeição, quando não é isso que acontece efetivamente”.

Reflexão de aula 25 e 26 (30/10/12) – UT de Ginástica Artística

4.1.3.4.10. Formação de grupos (ensino por níveis)

“As vantagens referem-se a uma estruturação do conteúdo e da instrução única que permitiu uma comunicação mais fácil e eficaz junto dos alunos. Houve também uma adequação do processo aos alunos. Desenvolvendo nas aulas situações reduzidas (trabalho por grupos), aproveitei esses momentos para homogeneizar os grupos, o que trouxe vantagens principalmente na participação dos alunos. A

formação de 3 grupos contribuiu também para que pudesse dar um feedback mais específico a cada grupo, que durante o processo sofreu uma evolução diferente; e que a densidade motora das aulas fosse maior, diminuindo o tempo de espera”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

Nas nossas aulas, ao estruturar o processo de acordo com as dificuldades dos alunos, vimo-nos obrigados a formar níveis na turma, refletindo-se acerca da forma como gerimos a UT de Andebol que expressa as vantagens e desvantagens da formação de grupos homogéneos ou heterogéneos. Esta questão tem maior importância nos JDC que nas modalidades individuais já que aqui facilmente adaptamos a tarefa ao aluno.

Neste conteúdo, nas situações de aprendizagem iniciais (formas parciais de jogo) dividimos a turma em 3 grupos que correspondiam a 3 níveis diferentes. Esta organização permite que os alunos tenham uma grande participação, sucesso na prática (grau de dificuldade ajustado), exista um equilíbrio nas relações de cooperação e oposição, e permite que o professor possa emitir um feedback específico tendo em conta as dificuldades de cada nível. No entanto, por norma formam-se grupos pequenos que não permitem a concretização de jogo formal,

Nesta modalidade então, na situação de jogo final, realizávamos “treino holandês” com equipas de 6 ou 7 alunos constituídas de forma heterogénea. Tomámos esta decisão por o número de alunos por nível ser insuficiente para formar 2 equipas, e por o espaço atribuído apenas permitir realizar 1 situação de jogo (o que não aconteceu nos outros JDC). Verificámos que no jogo, os alunos de nível inferior não tinham uma grande participação, sendo remetidos para papéis secundários.

“As desvantagens remetem-se principalmente para a realização da situação de jogo (GR+5x5+GR) em que, partindo de uma constituição heterogénea, nas equipas a participação foi dominada pelos alunos de melhor nível, reduzindo-se os restantes a papéis

secundários. Apesar disto não ser visível no processo defensivo, em que todos os alunos participavam da mesma forma; no processo ofensivo apenas alguns alunos rematavam, sendo que os alunos de nível inferior apenas ocupavam a sua posição de ataque, não participando efetivamente na dinâmica ofensiva coletiva”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

4.1.3.4.11. Diferenciação pedagógica

Segundo Silva & Sá-Chaves (2008), o professor deve ter a capacidade de compreender integralmente os propósitos e finalidades, os alunos e as suas motivações, os eventos, e a forma como todos eles interagem. Entendemos que apenas mediante a diferenciação pedagógica é que podemos promover um ensino equitativo na medida em que tomamos em consideração a dificuldade e especificidade de cada aluno para lhe propor um objetivo e trabalhar com ele no sentido de o atingir.

O professor deve manipular as condições da tarefa motora a partir do seu contexto, ajustando-a a cada aluno, sendo igualmente importante proporcionar o maior tempo de prática possível para uma melhor aprendizagem (Rink, 1985). Durante a prática, e porque muitas vezes o nosso planeamento estava afastado dela, sentimos necessidade de adaptar a tarefa ao aluno. Mesmo com um bom planeamento, a diferença entre os alunos fará sempre com que o professor tenha de intervir, ajudar, e explicar de forma diferente.

Nesta gestão, sobre a qual já refletimos anteriormente, sobressaíram duas dificuldades principais. Primeiro, promover esta diferenciação sem fazer com que o aluno se sinta discriminado na aula. Normalmente pensamos que tomamos as decisões e elas terão um dado efeito, como se o aluno fosse um mero executante, “desprovido de massa cinzenta”. Os alunos compreendem, interpretam e sentem todas as decisões do professor e quando, por exemplo, facilitamos uma tarefa que o colega que está ao seu lado realiza com qualidade, se não gerirmos bem a situação, vai fazer com que o aluno se sinta incompetente, fraco,... que se sinta mal na aula de EF, o que não podemos permitir.

A segunda dificuldade deste processo trata-se de manter a justiça. Tratar de forma diferente e tratar com justiça podem parecer processos antagónicos, caso o professor não faça desta diferenciação um processo pedagógico. É difícil para um aluno entender porque tem de fazer uma tarefa muito mais difícil que um colega e tenha uma avaliação similar (sim, na avaliação também devem existir mecanismos de diferenciação pedagógica), cabendo ao professor motivar, estimular, e criar no aluno um desejo de ser cada vez melhor, independentemente dos colegas. A dificuldade prende-se com o mecanismo de comparação social que o professor não pode evitar pois a aula de EF é um fenómeno social.

4.1.3.4.12. Decisões de ajustamento

“Apesar de ter o espaço adjacente do pavilhão livre desde o início da aula, optei por apenas utilizá-lo na situação de jogo pois todo o planeamento anterior estava assente na dinâmica obtida naquele registo (um espaço de pavilhão). Quando me sentir com maior controlo da turma, capacidade de me adaptar e com confiança, explorarei mais o espaço pois seria determinante para o sucesso de quase todos os exercícios. A falta de experiência dificulta muito a adaptação ao imprevisto”.

Reflexão de aula 17 e 18 (16/10/12) – UT de Futebol

Zeichner (1993) refere que existem várias formas de resolver um mesmo problema, sendo que os professores que não refletem aceitam aquela que é a “norma” na procura de um ensino eficaz e eficiente para atingirem os seus propósitos e resolverem os problemas com que se deparam, sendo a forma como interpretam a realidade um obstáculo da procura de uma solução alternativa. O mesmo autor questiona a influência e o impacto das modas e das opiniões dos outros nas decisões do professor que decide conscientemente uma ou outra opção. Tentámos contrariar esta tendência e perspetivar sempre os problemas da aula de diferentes prismas que nos ajudassem a compreender melhor o fenómeno. Esta atitude é importante pois durante a aula leva-nos a

ponderar outras soluções e experimentar na aula outras formas de ensinar os alunos. Caso contrário, o professor será apenas um tarefeiro que aplica um plano sem ter em consideração a realidade: “o que está a acontecer na aula”. A reflexão será o mediador para que o professor interprete a realidade e proponha, na ação, estratégias para melhorar a qualidade da prática.

“Apresentando o exercício já uma dificuldade elevada para os alunos, decidi não incluir a variante pois a realização do autopasse exige uma boa relação com bola. Poderá no entanto ser utilizado como progressão para o passe noutros contextos como meio facilitador.

Na situação em que avalei o serviço, apesar de ter planeado que os alunos deveriam colocar a bola numa de 3 zonas, em função do espaço, material, e nível exibido pelos alunos até ao momento, decidi apenas diferenciar 2 zonas. O aluno deveria servir para a direita ou para a esquerda consoante indicação do colega”.

Reflexão de aula 113 e 114 (14/05/13) – UT de Voleibol

Perante a refutação que a dinâmica da aula não permite refletir, Zeichner (1993) refere a possibilidade de refletir tanto na ação como sobre ela, sendo que o PR estabelece um diálogo com a situação de prática, enquadrando e solucionando o problema no próprio contexto. Pacheco & Flores (1999, p.25) identificam a competência profissional do professor na “sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer ou pela “arte profissional””.

Compreendemos que na instrução, é a partir da reflexão-na-ação que o professor pode tomar decisões de ajustamento adequadas já que só mediante este processo é que o professor recolhe informação, analisa-a, e altera a sua prática mediante as suas conclusões.

“Na organização do espaço exagerei no espaço entre colunas, o que justificou em parte o insucesso dos alunos que não conseguiam

fazer a bola chegar ao colega. No momento, adaptei a minha instrução, permitindo a realização de 3 dribles, o que permitiu a aproximação ao alvo e aumentar o sucesso dos alunos, contudo, algumas dificuldades técnicas permaneceram”.

Reflexão de aula 99 e 100 (16/04/13) – UT de Basquetebol

Por exemplo, num dado exercício de posse de bola o professor verifica que os alunos não têm sucesso ofensivo. Um professor que não reflita na aula, deixa o exercício decorrer sem intervir, pois aquilo foi o “planeado”, podendo mesmo nem ter identificado esta dificuldade dos alunos. Um PR, no momento, é capaz de identificar a dificuldade, e com o seu conhecimento tomar uma decisão de ajustamento, por exemplo, fornecer feedback para os alunos procederem a uma melhor ocupação do espaço, ou aumentar as dimensões do campo, ou restringir a ação dos defensores (diminuir número de opositores, possibilitar apenas a interceção de passe,...). Concordamos por isso com Rodrigues (2009) quando refere que apenas mediante reflexão contínua, estruturada e organizada é que o professor pode aproximar-se da tomada de decisão mais apropriada para solucionar um problema.

“Antes de iniciar a aula tive o primeiro imprevisto: o professor que lecionava no espaço adjacente necessitava daquela sala de ginástica, pelo que troquei de espaço. Isto acarretou que desmontasse as situações de aprendizagem e voltasse a prepará-las num espaço que apesar de ter as mesmas dimensões, possui diferentes especificidades (ex: trave, janela,...) que me fizeram adaptar o planeamento. Posto isto, decidi colocar a estação de maior perigosidade, e em que estaria mais presente, num espaço sem obstáculos (trave, ...), colocando na parede oposta a estação do salto de eixo no boque. As restantes três estações teriam de ficar no meu campo visual, sendo que contudo ficaram demasiado próximas (difícil de evitar isto nas salas de ginástica). Evitei no entanto os

espaços próximas da janela, onde os alunos costumam sentar-se, não realizando a atividade proposta, o que funcionou bem”.

Reflexão de aula 45 e 46 (06/12/12) – UT de Ginástica Artística

4.1.3.4.13. Modelo de Educação Desportiva

Segundo Mesquita & Graça (2009), o MED foi criado por Siedentop, constituindo um modelo curricular para ensinar o desporto na escola, procurando utilizar todo o seu potencial educativo. Os mesmos autores referem a sua intenção de proporcionar uma experiência desportiva autêntica aos alunos (a partir da construção de um contexto com significado para os alunos), e desenvolvê-los de forma desportivamente competente (dominar as habilidades e participar num bom nível de jogo), literata (conhecer as tradições, rituais, e diferenciar a boa da má prática) e entusiasta (gosto e prazer pela prática e experiência desportivas).

No nosso EP aplicámos o MED na UT de Basquetebol, sendo uma modalidade em que temos um bom conhecimento, permitindo um melhor planeamento do processo e transmissão de uma experiência desportiva autêntica, já que conhecemos a sua estrutura e organização. Hastie (2003) aconselha o professor a usar inicialmente um jogo sobre o qual tenha um bom conhecimento e se sinta confortável na sua abordagem pois apesar de existir uma menor direção do professor na realização, o seu planeamento e organização das aulas facilitará a vivência de experiências desportivas autênticas por parte dos alunos. O professor tem um papel instrumental, devendo desenvolver sistemas de gestão no início da unidade (Hastie, 2003).

Logo no planeamento da UT integrámos características da época desportiva do Basquetebol (conforme figura 3): *drafts* (avaliação diagnóstica), pré-época, fase regular, finais (avaliação sumativa).

Tentámos utilizar este modelo para corrigir problemas que identificámos na turma e potenciar as suas capacidades. Nos torneios interturmas anteriores, os alunos da nossa turma envolveram-se em problemas disciplinares, tendo-se exacerbado a pontuação do *fair-play* nas nossas aulas, tal como aconselham Mesquita & Graça (2009).

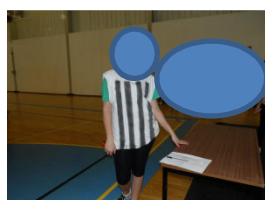
Como alguns alunos eram pouco pontuais, as aulas não tinham a dinâmica que pretendíamos (transições, organização das tarefas,...) e existia pouca cooperação entre os alunos, pontuámos também tudo isto, numa escala de 1 a 5 (conforme figura 3): pontualidade, organização/comportamento, aprendizagem cooperativa, *fair-play*.

SUPERLIGA DE BASQUETEBOL

	DRAFT	PRÉ ÉPOCA			FASE REGULAR			FINAIS
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	
PONTUALIDADE		2	4	5	5	4	2	3
ORGANIZAÇÃO		3	2	4	3	2	2	4
APRENDIZAGEM COOPERATIVA		2	3	3	2	2	2	3
CONFÉRENCIA ESTE				3	0	6	3	0
CONFÉRENCIA OESTE				1	6	1	0	6
JORNALISTA		0	5	5	0	2	3	4
ESTATÍSTICA		4	3	4	2	4	3	2
ÁRBITRO		4	4	4	4	3	3	2
FAIR PLAY		4	3	4	4	4	4	4

Figura 3 – Quadro classificativo da “Superliga de Basquetebol”.

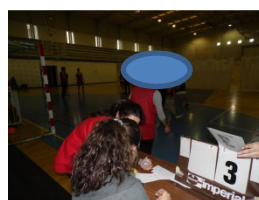
Os nossos alunos nos questionários iniciais revelavam a ambição de se tornarem jornalistas, sendo um papel que surgiu com naturalidade na nossa unidade de MED. Além deste e da função de jogador, existia o capitão (com braçadeira identificativa), o árbitro (*t-shirt oficial*), e o estatística (conforme figura 4). Todos os papéis (uns de forma mais direta que outros) eram pontuados em todas as aulas, concorrendo a prestação de todos os alunos para os resultados da sua equipa. Segundo Hastie (2003), para que os alunos exerçam os papéis com seriedade têm de ser responsabilizados formalmente pela sua prestação.



Árbitro



Capitão



Estatístico



Jornalista

Figura 4 – Papéis MED.

Existindo uma grande heterogeneidade entre a turma, decidimos formar 3 equipas, cada uma com representação em 2 conferências (conferência este e oeste), sendo que neste momento organizámos a classe por níveis, o que teve um efeito muito positivo. Desta forma, os alunos de nível inferior competiam entre si e os pontos conquistados valiam tanto como os ganhos pelos alunos de nível superior, que competiam entre si noutra conferência.

Sentimos que beneficiámos em muitos aspetos na aplicação deste modelo. Os alunos começaram a chegar mais cedo (pontualidade), tivemos de chamar à atenção menos vezes (comportamento), a prática era iniciada muito mais rapidamente que nas modalidades lecionadas anteriormente, assim como a formação da meia lua para momento de instrução (organização), e registaram-se mais comportamentos de cooperação, destacando-se uma aula em que o capitão de uma equipa treinou apenas um jogador seu a realizar lançamento na passada.

A existência de equipas com locais de treino e cores específicos ajudou a organizar a aula, sendo frequente vermos todos os elementos de cada equipa juntos quando explicávamos ou demonstrávamos um exercício (conforme figura 5).



Figura 5 – Demonstração de uma habilidade pelo professor na aplicação do MED.

Igualmente importante para o sucesso da implementação do MED foi a caracterização das aulas: equipas por cores, braçadeiras de capitão, *t-shirts* e apitos para árbitros, mesas e marcadores de pontos para estatísticos, *placard* de pontuação, gritos de equipa,... Tudo na procura de transmitir uma experiência desportiva autêntica, o que foi plenamente conseguido, no entanto, não conseguimos evitar aspetos negativos como a exclusão e os comportamentos antidesportivos.

Na conferência de nível inferior (conferência este) foi onde existiu uma melhor competição, onde os alunos mais disfrutaram do jogo, em que melhor cooperaram (rotação de jogadores), onde mais aprenderam e imperou o clima positivo (conforme figura 6) e o *fair-play* (conforme figura 7). Evidenciámos o descrito por Mesquita & Graça (2009), que revelam que os alunos habitualmente excluídos da prática (raparigas e alunos menos hábeis) demonstram maior prazer na prática desportiva e pela realização das funções que suportam a competição.

Na conferência oeste (melhor nível), os níveis competitivos eram tão elevados que a organização de jogo acabava por ser pouca e a agressividade foi dominante, tendo existido alguns comportamentos antidesportivos.



Figura 6 – Clima positivo na aplicação do MED.



Figura 7 – *Fair-play* entre as equipas da conferência este.

Na ânsia de vencer os alunos desrespeitavam os colegas (nem todos jogavam em todos os jogos), os adversários (existiram sempre muitas faltas pessoais e uma agressão), e os árbitros (muita contestação às decisões).

Refletindo sobre o sucedido, compreendemos que conseguimos transmitir a experiência desportiva que pretendíamos, mas que falhámos redondamente na sua transformação em ato educativo, o que nos levou a questionar se o desporto é educativo. Concluímos que a intervenção do professor é preponderante para tornar a experiência educativa, o desporto é o instrumento. O professor é quem garante a intencionalidade do processo.

No dia do evento culminante decidimos excluir a pontuação, decorrendo a aula com um clima muito positivo. A entrega de recordações e prémios aos alunos foi muito apreciada: taças de classificação, medalhas, e uma caderneta de cromos (conforme figura 8). Este último artigo foi o que os alunos mais gostaram, sendo uma recordação do que passaram neste ano letivo.

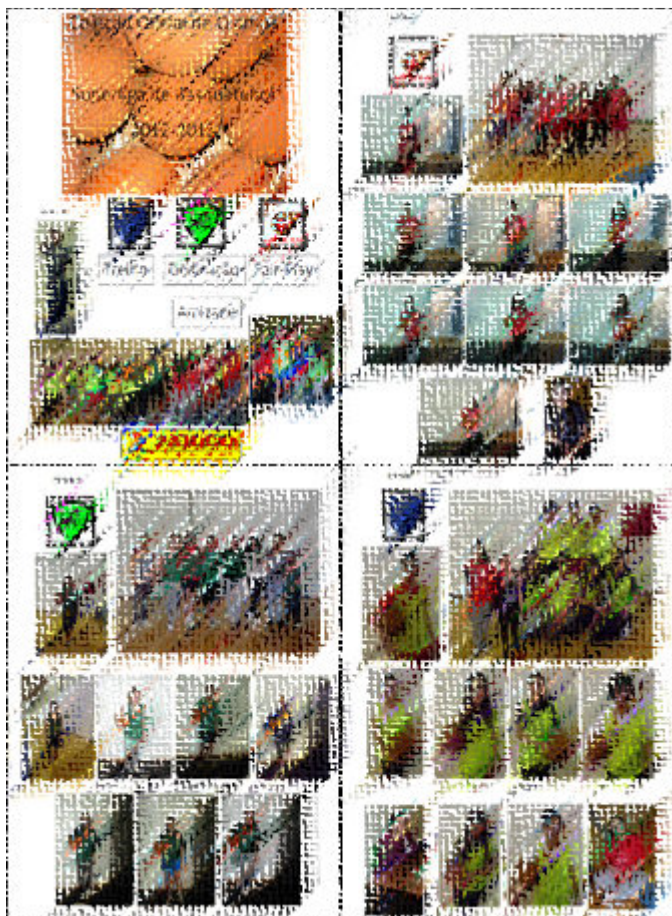


Figura 8 – Caderneta Oficial de Cromos Superliga de Basquetebol 2012-2013.

Foi uma experiência que teve um grande significado para nós e para os alunos, sendo que, por exemplo, os capitães pediram-nos para ficar com as braçadeiras, ao que acedemos pela sua colaboração na direção das equipas.

Dos papéis desempenhados, destaque também para o árbitro, em que as vestes e material (apito) específicos despertaram interesse nos alunos que se preocuparam em conhecer e aplicar as regras de forma justa.

Positivamente, salientamos a maior autonomia que os alunos tiveram, intra e inter equipa, tendo muitas vezes durante as competições apenas de marcar o início e fim do tempo de jogo.

4.1.4. Avaliação

“A avaliação dos alunos, em EF, decorre da sua prestação em três domínios: motor, socioafetivo, e cognitivo. Estes, decorrem das 4

categorias transdisciplinares de Vickers, que sistematizam os conteúdos de cada modalidade desportiva. Entendo que esta é uma divisão meramente teórica, já que na operacionalização pretendo que exista uma unidade e sentido de coerência entre estas”.

Reunião de núcleo nº33 (04/06/13)

Matos (2012a) refere que ao longo do EP, o EE deve recorrer a diferentes formas de avaliação para regular e promover um ensino e aprendizagem de qualidade, devendo estabelecer objetivos de aprendizagem, os métodos para os avaliar e estratégias ajustadas, elaborar as ferramentas para avaliar, analisar os dados e refletir acerca dos resultados obtidos, intervindo na procura do sucesso. A mesma autora considera que o EE também deve reconhecer as características mais importantes dos seus alunos, considerando as necessidades específicas de cada um, e refletir constantemente sobre a prática com base na experiência, pesquisa e instrumentos de desenvolvimento profissional.

Metzler (2000) identifica a avaliação como uma das principais funções do ensino, permitindo calcular a aprendizagem do aluno em relação aos objetivos estabelecidos na instrução. Wood (2003) refere que a avaliação está integrada na instrução.

“Ao programar a UT, devemos reservar sempre dois momentos formais para a avaliação: avaliação inicial e final. São o ponto de partida e de chegada de todo o processo, permitindo a avaliação das aprendizagens e práticas de diferenciação pedagógica – adequar as nossas práticas aos diferentes níveis dos alunos”.

Reunião de núcleo nº3 (18/09/12)

Apesar da reflexão sobre o modo como realizamos a avaliação na organização e gestão do ensino e aprendizagem no EP seguir-se, neste documento, à nossa conceção, planeamento e realização, não entendemos

esta dimensão como um terminal do processo mas como um importante mediador que atualiza constantemente as práticas do professor.

A avaliação deve estar relacionada com os objetivos de aprendizagem dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000), sendo a forma irreal como se estabelecem, um dos problemas principais dos programas de EF (Rink, 1985). Siedentop (1991) acrescenta que a justiça da avaliação depende da sua relação com os objetivos de um contexto de aprendizagem específico. A avaliação tem que ter obrigatoriamente uma referência que nos permita dizer o que é bom e o que é mau: a nossa sempre foram os objetivos que estabelecemos após avaliação diagnóstica que nos permitiu adaptar o programa (alguns objetivos, no nosso contexto foram realmente irreais...) e Projeto Curricular de EF, aos nossos alunos.

Segundo Metzler (2000), o processo de avaliação tem como objetivos determinar a quantidade de aprendizagem que aconteceu num período determinado de instrução, realizar a avaliação da qualidade da aprendizagem (habitualmente através da classificação), e tomar decisões a partir dessa informação com o intuito de potenciar a aprendizagem. Recolher informação para tomar decisão foi um dos princípios que guiaram as nossas avaliações. Por exemplo, após inicialmente ter recusado integrar o salto de entremãos no boque na minha turma na UT de Ginástica Artística, numa aula de exercitação do salto de eixo, avaliando a prestação de alguns alunos percebi que poderiam progredir para um salto de maior dificuldade, tomando uma decisão que implicou a criação de um novo nível de desempenho e uma alteração da UT.

“Refletindo sobre a reduzida fluidez dos esquemas de avaliação (ausência de elementos de ligação), apesar de ter fornecido elementos para uma boa construção (saltos gímnicos na ativação geral, elementos de força, de equilíbrio e de flexibilidade...) deveria ter criado situações em que estes estivessem em interação com as figuras para que os alunos ficassem com uma imagem mental do pretendido para a elaboração das suas sequências. Esta será uma estratégia a utilizar futuramente, sendo que neste contexto seria

limitada pelo pouco espaço disponível, que sendo já insuficiente para a elaboração das figuras, dificultaria tarefas em que os alunos ocupariam maior espaço, pelos deslocamentos inerentes.

Notei uma evolução grande nos montes, pegadas, e definição das figuras, sendo que os desmontes nem sempre foram realizados da melhor forma (de forma abrupta e desorganizada)".

Reflexão da UT de Ginástica Acrobática (10/06/13)

Segundo Pacheco & Flores (1999), a avaliação é realizada simultaneamente e depois da instrução, dando o professor perspetivar este processo através de duas dimensões: verificar o entendimento e o saber dos alunos durante o ensino e no final das aulas ou do processo; e autoavaliar o seu ensino e a respetiva adequação às experiências. Avaliámos, além dos nossos alunos, a nossa atuação enquanto professores pois neste processo confunde-se o início e o fim da contribuição de cada um dos intervenientes no sucesso educativo.

Rink (1985, p.159) caracteriza a avaliação como a recolha de informação do processo instrucional tendo em vista julgar os seus processos e produtos, podendo ser "formal ou informal, formativa ou sumativa, e referenciada à norma ou ao critério". Segundo Rink (1985), o desenvolvimento profissional do professor depende da sua capacidade de avaliar objetivamente todos os resultados da sua instrução (recolha de dados no próprio processo), que podem organizar-se nos domínios motor (habilidades motoras e capacidades físicas), cognitivo (conhecimento e processamento de informação), e socioafetivo (atitudes, comportamentos, valores). Percebemos durante a nossa prática que a avaliação é um processo do qual o professor não se pode desresponsabilizar, devendo ser rigoroso e coerente na sua ação ao englobar todos os domínios de aprendizagem para os quais propôs objetivos.

"Segundo Bento (2003, p.190), "o importante é que cada professor, independentemente da sua conceção de ensino, de educação ou da respetiva disciplina: decida clara e exatamente aquilo que para ele é

importante e aquilo que procura; escolha o tipo de observação e/ou documentação que poderá fornecer mais dados naquele sentido; documente os dados mais significativos; escolha de antemão critérios que ajudem a decidir acerca da satisfação ou insatisfação com os resultados da análise; encare possibilidades de melhoria, em caso de resultados negativos, não deixando porém de as experimentar e de controlar o seu efeito”. Depreendo das suas palavras que o que o professor deve definir é o que avaliar, como avaliar, como registar, como qualificar/diferenciar o bom do mau desempenho (critérios de avaliação), como propor melhoria aos alunos”.

Reflexão de aula 59 e 60 (17/01/13) – UT de Salto em Altura

4.1.4.1. A avaliação como um meio e não como um fim – Avaliar para FORMAR!

A avaliação é um dos instrumentos que o professor tem para formar, sendo que tradicionalmente é utilizada meramente para classificar os alunos. Siedentop & Tannehill (2000) referem que o significado das notas depende da sua combinação com o programa de EF e com os critérios expostos e negociados com os alunos antes do processo de instrução. Quando o aluno apenas recebe a sua classificação no final do processo, não tem oportunidade de alterar as suas práticas e melhorar a sua aprendizagem, sendo que este processo é ainda menos útil quando o aluno não detém a informação acerca dos objetivos que deveria atingir e a os critérios utilizados para a avaliação pois não permite que se ative o ciclo reflexivo já que o aluno não sabe o que fez bem ou que fez mal, não sabe o critério.

A riqueza da avaliação está em interpretá-la em toda a sua plenitude, além da sua função classificativa e duração momentânea. Quisemos fazer da avaliação mais uma ferramenta para cumprir o ato de educar e ensinar, encontrando na bibliografia o conceito de avaliação autêntica com que muito nos identificamos.

“Ao longo da avaliação, ao contrário das anteriores que realizei, estive distante da própria aula, preocupando-me quase exclusivamente com o registo. Os alunos tiveram autonomia na dinâmica do exercício, tendo dificuldades apenas nas decisões de arbitragem. Durante a unidade devo desenvolver situações em que os alunos tomem estas decisões, podendo colocá-los a arbitrar os jogos, o que também me concede mais oportunidades para intervir e corrigir os alunos. Para Siedentop & Tannehill (2000, p.213), “a avaliação autêntica proporciona uma imagem holística da performance do aluno numa situação de vida real enquanto dá aos aprendizes feedback sobre como melhorar” e “permite aos alunos demonstrar o seu conhecimento, habilidade, entendimento, e aplicação do conteúdo num contexto que permite aprendizagem e crescimento contínuos””.

Reflexão de aula 87 e 88 (12/03/13) – UT de Andebol

Siedentop & Tannehill (2000) reconhecem como avaliação alternativa os processos que se diferenciam dos métodos tradicionais de um momento formal utilizados no passado, sendo que, idealmente inclui os alunos na resolução ativa dos problemas pelo uso de nova informação, conhecimento anterior, e habilidades relevantes. Os mesmos autores revelam que a avaliação autêntica é realizada num contexto real que reflete as exigências que os alunos encontram fora da escola e as ações que têm de realizar. No mesmo sentido, Wood (2003) refere que a avaliação dos alunos deve focar o que devem conhecer e ser capazes de realizar em situações da vida real (avaliação autêntica). Segundo Siedentop & Tannehill (2000), a avaliação autêntica permite obter uma imagem global da prestação dos alunos numa situação de aplicação e fornece aos alunos um feedback com formas de a melhorarem.

A avaliação autêntica só pode ocorrer quando todas as outras práticas do professor (conceção, planeamento e realização do ensino) se coadunam com este desiderato, isto é, no planeamento e realização das aulas já existiu a preocupação em criar um contexto autêntico em que o aluno possa melhorar os

conhecimentos e competências no sentido de os utilizar no seu quotidiano. Por outras palavras, o professor quando avalia tem de “ver além da aula de EF”, por exemplo, quando certifica que o aluno coopera bem, deve garantir que este, fora da escola, em qualquer situação que exija trabalho de grupo, vai ser capaz de dar resposta e aplicar aquilo que aprendeu naquele espaço que é a aula de EF. Caso contrário, a avaliação não tem grande sentido já que a sua informação não tem qualquer aplicabilidade, apenas nos diz que naquele período de tempo, naquele espaço, naquelas aulas, o aluno cooperou bem.

Este conceito é importante pois se pretendemos ter um impacto na vida dos alunos, temos de garantir que as aprendizagens realizadas são aplicadas também fora das aulas. De nada serve a realização de trabalhos de grupo se, fora do contexto de aula, os alunos não conseguem cooperar, respeitar os colegas e ser solidários.

Existe um conjunto de formas de avaliação que podem ser utilizadas para promover a avaliação e formação, devendo o professor ter em conta o envolvimento e os alunos na sua seleção. Siedentop & Tannehill (2000) contemplam um amplo espectro de formas de avaliação, diferenciando a avaliação formal (procedimentos padronizados e controlados) e a avaliação informal (procedimentos menos estruturados); avaliação formativa (informação sobre a instrução em curso) e a avaliação sumativa (exame final sobre a aprendizagem). Enquanto alunos fomos marcados por uma avaliação pontual (fim das aulas) e demasiado afastada das aulas, verificando que além de nunca termos oportunidade para melhorar, também nunca conhecíamos os nossos erros... apenas a nota. Por isso entendemos que a avaliação deve ser um processo continuado, que acompanha a instrução, já que ela é um importante feedback para que os alunos possam melhorar. É útil caso a informação seja transmitida aos alunos e eles tenham ferramentas para a interpretar e alterar a sua ação.

No campo da avaliação, Siedentop & Tannehill (2000) destacam que a qualidade da avaliação requer informação fiável e válida que pode estar relacionada com o comportamento do professor e alunos, UT, ou dimensões do processo criterial, em que o tempo potencial de aprendizagem (tempo) e a

oportunidade de resposta (contagem de frequência) são boas variáveis. É um processo complexo, em que as variáveis do professor descrevem comportamentos de ensino; as variáveis do aluno remetem para os seus comportamentos; e as variáveis do resultado do aluno elucidam sobre o sucesso (Siedentop & Tannehill, 2000). Ao longo do EP, apesar de termos recolhido informação ao longo de todas as aulas, julgamos que a construção de uma grelha para avaliar continuamente de forma formal os aspetos do domínio motor, seria uma forma importante de documentar a evolução dos alunos e complementar o processo avaliativo. Ao ter avaliado continuamente o domínio socioafetivo, utilizando registos no mapa de presenças, verificámos este importante benefício.

Recorremos à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, integrando nesta sistematização outros procedimentos de avaliação que corresponderam a tarefas que nos foram solicitadas ao nível local (PC, direção de turma, ...) e que constituíram importantes pontos de reflexão.

4.1.4.1.1. Avaliação Diagnóstica

“Após na última aula ter realizado a avaliação diagnóstica, nesta já organizei a turma em equipas equilibradas. Apesar de ter identificado a turma no nível introdutório, existem os alunos com maior disponibilidade motora que dominam sempre a prática, tendo maior participação e reduzindo o envolvimento dos colegas a papéis secundários. Posto isto, formei 3 equipas, cada uma composta por dois grupos de níveis diferentes que irão competir em duas conferências. Assim, apesar de estruturar o processo de forma similar para todos os alunos (extensão e sequência dos conteúdos), na competição procurei aumentar a participação dos alunos de nível inferior, cujas vitórias valerão tantos pontos como dos melhores jogadores”.

Reflexão de aula 101 e 102 (18/04/13) – UT de Basquetebol

Iniciámos todas as unidades temáticas com a avaliação diagnóstica, sendo que nos conteúdos de menor duração (8 aulas) não a realizámos de

forma formal, tendo sido aulas já destinadas à introdução e exercitação de conteúdos. O professor de EF deve atribuir um grande valor a esta avaliação pois é a base de toda a estrutura e sequência da unidade (depende do tempo e do nível dos alunos).

“Não reservei um momento formal para a avaliação diagnóstica dada a reduzida duração temporal da unidade, sendo que no entanto, nas primeiras aulas, verifiquei o nível dos alunos. Estes situam-se num nível intermédio, tendo força e flexibilidade para a execução das habilidades mas tendo dificuldade nas técnicas das pegas, montes e desmontes. As precauções com a segurança também são poucas, principalmente no que toca ao apoio da mão no solo e no volante sobre a coluna do base. Estes constituíram os grandes conteúdos da unidade”.

Reflexão da UT de Ginástica Acrobática (10/06/13)

A avaliação diagnóstica identifica o nível ou níveis de desempenho na turma, sendo que um errado diagnóstico fará com que os objetivos, os conteúdos e os métodos selecionados para o processo ensino aprendizagem estejam errados, que levará à perda de tempo na sua reformulação posterior ou, no pior dos cenários, ao total desajuste do processo aos alunos que impossibilitará a aprendizagem.

“No seguimento da avaliação diagnóstica, decidi organizar a turma em três níveis pois a grande diferença entre a capacidade dos alunos assim o exigia”.

Reflexão de aula 9 e 10 (02/10/12) – UT de Futebol

As primeiras avaliações foram difíceis pelo desconhecimento dos alunos (não conseguíamos identificá-los) e pela construção do instrumento de avaliação. Na procura de um processo mais pormenorizado exagerávamos a quantidade de habilidades e critérios a observar que tornavam a situação

impossível tendo em conta o número de alunos a avaliar e o tempo que atribuíamos a esta função didática, não tendo sido de estranhar a necessidade que tivemos em prolongar as primeiras avaliações por mais que a aula inicialmente planeada.

“Na avaliação diagnóstica deparei-me logo com muitas dificuldades e desafios, desde questões de gestão a questões de instrução e transmissão do conteúdo. Na turma identifiquei três níveis distintos, que caso abordasse de forma indiferenciada, poderiam limitar a prática dos alunos. Assim, optei por dividir a turma em três níveis, onde os alunos se mantiveram até ao final do processo.

A grelha elaborada para esta avaliação foi muito complexa (muitos itens a avaliar com muitos critérios cada), o que, num momento em que ainda não conhecia bem os alunos, obrigou-me a prolongar esta avaliação por mais aulas de forma a formar uma imagem correta das capacidades dos alunos. Deste modo, nas próximas unidades temáticas deverei simplificar esta avaliação e diminuir a sua duração de modo a maximizar o tempo destinado à aprendizagem dos conteúdos”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

“O processo de avaliação iniciou-se na sessão 1 e terminou na sessão 15, havendo um acompanhamento contínuo dos progressos dos alunos. A avaliação diagnóstica serviu os seus intentos, embora tenha demorado um tempo excessivo. Nas próximas unidades, tentarei utilizar estas aulas para introduzir de imediato alguns conteúdos para rentabilizar o tempo. Será uma forma de combater a curta duração das unidades temáticas. A grelha elaborada para o efeito foi útil, sendo composta por 12 itens que na prática foram observados eficazmente em todos os alunos. A diferenciação em cada um de três níveis permitiu uma boa diferenciação dos alunos, que é também um objetivo desta avaliação”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

Ao longo do EP percebemos que a avaliação diagnóstica deve incidir sobre as habilidades e critérios fundamentais para as aprendizagens posteriores. É já a partir deste momento que o professor deve distinguir o fundamental e o acessório.

Com a curta duração das UT, resultante da influência do currículo multiatividades no Projeto Curricular de EF da nossa escola, percebemos também que teríamos de realizar esta avaliação no mais curto período de tempo e a coordenar estas aulas também já com a introdução e exercitação de alguns conteúdos. O professor deve procurar nas primeiras aulas de cada unidade complementar esta avaliação através de diferentes situações e condições de prática.

“Na realização do exercício seguinte não apliquei a punição caso algum aluno errasse o salto, pois não tinha forma de verificar todos ao mesmo tempo, e, decidi focar-me nas capacidades dos alunos, tendo retirado informação complementar à avaliação diagnóstica”.

Reflexão de aula 21 e 22 (23/10/12) – UT de Ginástica Artística

“Na instrução seguinte preocupei-me com a explicação das condições de exercitação e formação de grupos. Numa avaliação diagnóstica pretendemos aferir o nível inicial dos alunos sendo importante evitar referências aos critérios de êxito, sob pena de desvirtuarmos a avaliação, já que os alunos vão ter essa informação em conta na exercitação. Contudo, poderá ser também uma estratégia para introduzir já alguns conceitos e progredir rapidamente no desenvolvimento das habilidades já que caso o aluno execute, tendo apenas como referência a instrução, são aprendizagens que já não têm de ser abordadas de forma tão extensiva na UT”.

Reflexão de aula 99 e 100 (16/04/13) – UT de Basquetebol

A avaliação diagnóstica é uma “aula normal” (assim como as restantes avaliações), pelo que o professor deverá cumprir os princípios pedagógicos mais importantes (garantir uma boa densidade motora,...) e alinhar, desde já, este momento com a restante unidade pela escolha de situações de aprendizagem que contemplem os princípios fundamentais de um dado conteúdo. Por exemplo, na avaliação diagnóstica de Andebol, incluímos jogos pré-desportivos e situações de jogo que possuíssem as características do jogo de Andebol (jogo coletivo, jogo de invasão...) e que estariam presentes ao longo de toda a unidade. Esta avaliação e a avaliação sumativa devem ter uma forte relação.

“Para continuar a aula, estruturei a restante avaliação diagnóstica na forma de jogos pré-desportivos e situação de jogo GR+3X3+GR. Com isto pretendi avaliar os diferentes domínios em situações mais próximas do jogo, que situações analíticas não possibilitariam”.

Reflexão de aula 51 e 52 (03/01/13) – UT de Andebol

“Associada a esta decisão (usar exercício de ativação geral) surgiram algumas limitações no processo avaliativo. Apesar de ser um contexto que facilmente me permitiria avaliar os alunos (não existe oposição, cada aluno realiza muitas repetições, não existe interferência contextual...), como professor não me posso esquecer que os momentos de avaliação não deixam de estar integrados numa aula (dita normal), devendo corresponder a alguns princípios didáticos importantes.

No planeamento e, posteriormente na própria aula, atribuí mais tempo a este exercício para me permitir avaliar todos os alunos, no entanto, apesar de considerar o comportamento do professor, não considerei o comportamento do aluno para o qual o exercício se tornou monótono ao fim de algumas repetições (“professor, não estamos há muito tempo neste exercício?”). Com este decréscimo

de motivação é natural que o empenho e qualidade dos comportamentos decresça também, tendo limitado a avaliação. Para solucionar este problema poderei criar pequenas variantes no exercício, que deverão ser também introduzidas durante a unidade, que permitam dinamizar este momento e manter a atenção e concentração dos alunos”.

Reflexão de aula 85 e 86 (07/03/13) – UT de Andebol

“Na primeira aula realizei a avaliação diagnóstica para aferir o nível de jogo e definir as equipas. Utilizei exercícios critério e jogos pré desportivos em que estivessem presentes a técnica de passe e receção e a componente tática dos JDC de invasão, principalmente no que à ocupação do espaço e progressão em direção ao alvo diz respeito.”

Reflexão da UT de Basquetebol (10/06/13)

Durante o EP percebemos que a estruturação desta avaliação devia ter em atenção também o conteúdo: é um processo específico. Enquanto que ao nível da segurança, por exemplo, os JDC não têm pré-requisitos para jogar (o aluno joga bem ou mal), a Ginástica Artística exige um bom nível nas capacidades motoras da força e flexibilidade e a aprendizagem das habilidades, sendo que quando colocámos os alunos a realizar rolamento à frente, enquanto registávamos alguns atacavam o solo com a cabeça em extensão o que colocou em risco a sua segurança (cervical). Por isso, o professor tem de adaptar a sua conduta durante as aulas de avaliação diagnóstica, devendo privilegiar sempre a segurança dos alunos.

“Refletindo sobre este último ponto, é diferente a estruturação do processo e realização da avaliação diagnóstica nos diferentes conteúdos, dando os seguintes exemplos, por serem os mais usuais nesta área disciplinar: JDC, atletismo, ginástica. Nos JDC todos os alunos jogam, bem ou mal, cumprindo ou não os princípios de jogo,

executando ou não as habilidades. Assim, podemos criar situações de jogo reduzidas e aferir o nível dos alunos pois a componente lúdica/ de jogo, envolve os alunos e garante a sua participação e prática autónoma. O atletismo envolve corrida, saltos e lançamentos, que apesar de corresponderem a habilidades motoras (QUE SÃO APRENDIDAS – GESTO DESPORTIVO), baseiam-se em padrões motores fundamentais, que todos nós, de forma inata, realizamos, pelo que, os alunos também são capazes de executar o pedido. No caso da ginástica, além de uma forte dependência das capacidades motoras (força e flexibilidade), todos os seus elementos correspondem a habilidades motoras, logo têm de ser fruto de aprendizagem, o que quer dizer que se as queremos avaliar no início do processo corremos o risco dos alunos não as realizarem (pura e simplesmente), ou colocarem em perigo a sua integridade física ou dos colegas (no caso particular da acrobática), o que deve levar os professores de EF à reflexão. Enquanto que nos JDC e no atletismo não existem “pré requisitos” para uma prática autónoma e segura, o mesmo já não sucede na ginástica, principalmente na acrobática, em que o aumento das relações nas formações de grupo aumentam a complexidade dos elementos. A segurança deve estar no topo da hierarquia axiológica de qualquer professor!”

Reflexão de aula 91 e 92 (02/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

4.1.4.1.2. Avaliação Formativa

“Na execução da progressão do rolamento à retaguarda, muitos alunos já se sentiam tentados a tentar a habilidade completa, o que não se registou na avaliação diagnóstica, o que apesar de ser positivo, não foi de encontro aos objetivos da situação, tendo reparado os alunos para a tarefa que era exigida. Os alunos continuaram, maioritariamente, sem realizar a ajuda, sendo muitas vezes o próprio executante que pede para fazer sozinho”.

Reflexão de aula 33 e 34 (15/11/12) – UT de Ginástica Artística

A avaliação formativa é a aferição da evolução em direção a uma meta (Rink, 1985).

Ao longo da unidade, em todas as aulas, através da reflexão, avaliávamos as principais dificuldades dos alunos. Esta avaliação contínua, que era realizada de forma informal, permitiu recolher dados sobre a prestação dos alunos que além de contribuírem como fonte de informação para a sua avaliação no final da unidade, eram o ponto de partida para a planificação do nosso ensino, terminando o ato reflexivo com uma proposta para resolver as dificuldades dos alunos. A nossa preocupação com esta avaliação não era classificar, “numerar” os alunos, mas sim encontrar estratégias para promover a aprendizagem.

“Na realização da sequência 1 foi onde registei com mais agrado a realização das ajudas de forma mais sistemática, embora a ajuda da ponte fosse realizada erradamente, algo que tenho de corrigir na próxima aula. Os alunos já realizam bem a sequência, sendo a sua maior dificuldade a ponte, devido à reduzida flexibilidade que se regista na generalidade da turma. Na próxima aula, irei incluir a ponte no momento da flexibilidade, de modo a recordar as suas componentes críticas”.

Reflexão de aula 33 e 34 (15/11/12) – UT de Ginástica Artística

“Na realização do lançamento em apoio, a maior dificuldade consiste na sua realização a uma mão. Após no início do processo verificar que a maioria dos alunos lançava com duas mãos, notei que a maioria já lança com uma mas está ainda num processo de adaptação, que deturpa a mecânica na aplicação de força na bola”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

“Quanto ao torneio das 3 alturas notei que a maioria dos alunos continua com muitas dificuldades, estando ainda longe do padrão

técnico pretendido para o fosbury flop. A elevação da fasquia fez com que os alunos deturpassem ainda mais o movimento, pelo que decidi que na aula seguinte (de avaliação) a altura será reduzida, sendo o enfoque avaliativo a técnica e não a altura transposta”.

Reflexão de aula 57 e 58 (15/01/13) – UT de Salto em Altura

Apesar disto, compreendemos que estes objetivos podem conviver juntos, sendo que propomos futuramente elaborar grelhas para avaliar os alunos em todas as aulas, algo que apenas realizámos para o domínio socioafetivo.

“Quanto à prestação dos alunos, foi visível uma melhoria face ao observado no início da aula e na avaliação diagnóstica, principalmente nos grupos em que, por faltar um elemento, coloquei um *joker*, concretizando-se a situação em (3+1X3). A partir de certo momento, proibi a realização de passes bombeados que, apesar de concorrerem para o objetivo do jogo (realizar os 10 passes), condicionaram a concretização dos seus objetivos específicos (criar linhas de passe). Uma dificuldade dos alunos é na receção da bola, em que não são capazes de perceberem onde está o espaço, os adversários, e os seus companheiros, o que os leva a precipitarem-se e a tomarem decisões erradas, sendo algo a corrigir na próxima aula, possivelmente, através de jogos préesportivos”.

Reflexão de aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

“A transição para a ativação geral foi rápida, sendo que na realização do passe registou-se uma grande evolução face à avaliação diagnóstica, notando-se já na receção e no passe a manipulação da bola com as duas mãos, e, neste último, uma trajetória tensa e direcionada para o colega”.

Reflexão de aula 103 e 104 (23/04/13) – UT de Basquetebol

4.1.4.1.3. Avaliação Sumativa

“A divisão da avaliação sumativa em diferentes sessões permitiu especificar em maior profundidade os conteúdos. No caso da técnica ofensiva, deveria ter discriminado menos critérios já que exigiu mais tempo na sua avaliação, que tendo em conta a situação analítica em que foi realizada (1x0), levou a alguma monotonia na aula. Outra possibilidade passará por criar variantes dentro do exercício que solicitem os mesmos conteúdos mas que exijam a atenção e concentração de todos os alunos”.

Reflexão da UT de Andebol (19/03/13)

A avaliação sumativa é a aferição do nível em que os objetivos estabelecidos foram atingidos (Rink, 1985). Ao longo do EP, terminámos as UT com esta avaliação em que verificávamos a progressão nos alunos e o seu sucesso (e o nosso), em função dos objetivos estabelecidos inicialmente. Procurámos que este momento estivesse alinhado com o restante processo, existindo muitos pontos comuns entre esta aula, o início da unidade e o seu desenvolvimento, sendo também uma medida que nos permitiu eliminar algumas variáveis que podiam afetar o desempenho dos alunos (desconhecimento do exercício, incompreensão da sua dinâmica,...).

“Durante a avaliação, por existir pouco sucesso, notei que alguns alunos estavam um pouco tensos, tendo interrompido o exercício para valorizar a qualidade técnica da execução e não a sua eficácia – “não me interessa se a bola entra ou não, quero ver como é que vocês lançam”. Julgo que foi um feedback que permitiu retirar alguma pressão dos alunos e melhorou a sua prestação”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

Entendemos que o processo de avaliação deve estar integrado no processo e concorrer diretamente para a aprendizagem, tal como para Siedentop & Tannehill (2000) que afirmam que as novas tendências do

processo avaliativo tentam alterar o modo e o objeto de avaliação para que esteja integrada no processo ensino aprendizagem e descreva e analise a aprendizagem dos alunos. A avaliação deve corresponder a um momento em que o aluno pode (e deve!) aprender. O professor deve proporcionar uma experiência agradável e retirar a carga negativa daquele momento que muitas vezes inibe os alunos. Os mesmos autores continuam, referindo a similaridade que deve existir entre situações de aprendizagem e de avaliação tendo em conta que ambas criam oportunidade de prática e aprendizagem do que vai ser alvo de avaliação.

“Esta aula teve uma organização similar à aula de avaliação diagnóstica, cumprindo-se os mesmos exercícios, procurando obter uma comparação o mais fidedigna possível. Assim, mantiveram-se as condições exteriores inalteradas, de modo a que o produto, efetivamente, correspondesse à aprendizagem dos alunos”.

Aula 27 e 28 (06/11/12) – UT de Futebol

Uma preocupação presente no planeamento destas aulas era garantir um tempo elevado de prática, que permitia observar mais tempo o aluno e assim, tornar a avaliação mais justa; e diminuir a pressão sobre o aluno que sabia que tinha muitas oportunidades para demonstrar os seus conhecimentos e competências.

“No planeamento optei por reduzir as situações de avaliação, aumentando o tempo atribuído, de modo a poder ver os alunos a realizar mais vezes as diferentes habilidades técnicas. Foi uma medida importante pois pude observar todos os alunos e diferenciá-los quanto à sua performance, algo que tive dificuldade em fazer na avaliação diagnóstica. O aspeto negativo desta estratégia revê-se na monotonia da prática, mas a colocação de variantes dinamizou o exercício”.

Aula 27 e 28 (06/11/12) – UT de Futebol

“Outro aspeto referente a esta avaliação, foi a opção de colocar toda a turma a jogar enquanto avaliava (três campos em simultâneo) de modo a que aumentasse o tempo de observação de cada aluno (maior justiça na avaliação). Esta organização limitou o espaço de jogo, o que deteriorou a qualidade dos comportamentos, pelo que, futuramente, optarei por avaliar os alunos em vagas, já que, apesar de existir uma diminuição acentuada da densidade motora, os alunos serão avaliados num contexto mais próximo de jogo, que possibilita a expressão de todos os princípios de jogo”.

Reflexão da UT de Futebol (26/12/12)

Quanto ao processo de avaliação, julgamos que só é útil se permitir avaliar o processo ensino aprendizagem, ou seja, se afere em que medida os objetivos de aprendizagem foram ou não atingidos. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), a qualidade da avaliação está relacionada com a capacidade de combinar os resultados pretendidos e as situações de aprendizagem. As questões de projeto de avaliação definidas inicialmente permitem definir calcular a relevância e significado dos resultados pretendidos, e se as situações de aprendizagem se adequam a eles (Siedentop & Tannehill, 2000). Na nossa prática, modelámos as situações de aprendizagem para que os comportamentos que acontecessem mais vezes, incluíssem as componentes críticas que pretendíamos avaliar. Por exemplo, ao pretender avaliar o passe, utilizámos o jogos dos 10 passes ao longo da unidade e na avaliação sumativa, por ser uma situação que se tornou habitual para os alunos e que hipersolicitava o passe. Falamos essencialmente de propensões: se o comportamento acontecer mais vezes, poderei avaliar com maior eficácia as componentes críticas que lhe subjazem.

“Decidi realizar esta avaliação na forma da ativação geral já que consiste nas condições de prática em que os alunos tiveram oportunidades de aprender. Caso alterasse drasticamente estas

condições, a avaliação não corresponderia meramente à evolução dos alunos, pois seriam também alteradas outras variáveis que poderiam influenciar positiva ou negativamente a prestação dos alunos. Por ser também único exercício em que incidi sobre os aspetos técnicos do passe, receção e drible, julguei ser a forma mais justa de avaliar os alunos”.

Reflexão de aula 85 e 86 (07/03/13) – UT de Andebol

“Para Siedentop & Tannehill (2000, p.214) “para serem significativas, as notas devem ser projetadas para combinar o programa de EF com os critérios partilhados com os aprendizes antes do início da instrução”. Por isso, defini os critérios de avaliação em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos inicialmente em função do nível dos alunos e das diretrizes do programa, e daquela que foi a prática ao longo de toda a unidade”.

Reflexão de aula 87 e 88 (12/03/13) – UT de Andebol

Wood (2003) considera um desafio do professor de EF a determinação do nível de prestação de modo que seja o reflexo do domínio de uma referência. Enquanto professores enfrentamos este dilema diariamente e encontrámo-lo também no nosso EP: em que medida é que o comportamento que o aluno está a realizar (ex: passar a bola para um colega num jogo 3x3) significa o domínio de uma determinada habilidade (ex: passe). Procurámos combater esta dúvida pela criação de situações de aprendizagem com os princípios fundamentais do conteúdo em questão, garantindo a maior transferibilidade das características do comportamento manifesto para a habilidade formal.

“De seguida revimos as unidades didáticas dos EE para o início deste período, levantando-se uma questão pertinente da avaliação ou não de todos os conteúdos que são introduzidos e exercitados neste planeamento. Refletindo, julgo pertinente que tudo o que é

abordado seja avaliado, no entanto, corremos o risco de, ao querer ver tudo, não ver nada ou não avaliar com a mesma eficácia. Seria importante mediar estas duas posições, sendo que a proposta do PC de incluir exercícios critérios (situações em que são incluídos vários conteúdos técnicos) para avaliar a componente técnica poderá ser uma das soluções já que rapidamente poderemos aceder ao nível do aluno, libertando simultaneamente tempo para a situação de jogo em que se avalie a componente tática. Assim, apesar de considerar a tática o mais importante, neste caso, nos JDC, damos também importância à técnica, que também é ENSINADA, e damos maior congruência a todo o processo. Propor a avaliação da técnica de forma contínua nas aulas poderá ser outra forma de aceder a esta componente da avaliação”.

Reunião de núcleo nº16 (08/01/13)

“Refletindo sobre a progressão dos alunos, embora note uma evolução positiva face à avaliação diagnóstica, os objetivos de aprendizagem traçados inicialmente não foram todos atingidos.

Positivamente, os alunos melhoraram determinadamente na qualidade de passe e na criação e identificação de linhas de passe, o que levou a uma maior continuidade das ações e fluxo de jogo onde inicialmente se registava uma constante troca de posse de bola entre equipas. A ocupação do espaço e dos *spots* ofensivos aumentou a criação de situações de finalização, e a melhoria do lançamento e identificação destas situações aumentaram o sucesso ofensivo das equipas concretizado num número grande de pontos conquistados pelas equipas.

Por outro lado, os alunos ainda não realizam passe e corte, não identificando o espaço criado para atacar sem bola, em rutura pelo espaço central. Ainda não existe um respeito integral pelas regras de jogo (embora tenha existido uma evolução positiva) principalmente ao nível dos passos e *dribles*”.

Reflexão de aula 111 e 112 (09/05/13) – UT de Basquetebol

Todo o processo avaliativo (e educativo) deve pautar-se pela justiça que depende em larga medida da atuação e tomada de decisão do professor. Na avaliação sumativa é importante, por exemplo, garantir a igualdade de condições e tempo de prática, em caso de formação de grupos heterogêneos garantir o equilíbrio entre equipas,...

“A formação de três grupos, apesar de mais dispendiosa a nível de tempo, permitiu garantir a justiça do processo já que a contabilização das voltas era realizada por mim. Assim, tive três tipos de resultados: os alunos que melhoraram, os alunos que pioraram por terem contado mal as voltas na avaliação inicial, e os alunos que pioraram por não se terem empenhado na prova”.

Reflexão de aula 39 e 40 (27/11/12) – UT de Resistência de Base

“Por a maior parte da turma não ter sucesso na realização de uma figura, alguns alunos propuseram-me trocar por outra. Reagindo a este pedido, deliberei acerca das suas consequências: por um lado devemos ajustar a avaliação ao nível dos alunos; por outro, não devemos avaliar conteúdos (neste caso figuras) que não foram abordados; existindo ainda o “problema” de alguns alunos conseguirem realizar bem a figura, que foi alvo de aprendizagem (justiça?).

Decidi eliminar a figura do esquema de grupo (e não trocar) e possibilitar aos alunos a realização da mesma em exercício de pares, como uma majoração/bonificação da sua avaliação. Os alunos reagiram bem a esta adaptação, julgando ter salvaguardado a justiça do processo de avaliação. Para Siedentop & Tannehill (2000, p.21), “a avaliação deve sempre estar relacionada com objetivos estabelecidos para a aprendizagem do aluno”. Neste caso, a figura constituía um objetivo de aprendizagem dos alunos.

Siedentop & Tannehill (2000, p.213) complementam, afirmando que “a avaliação permite aos alunos demonstrar o seu conhecimento, habilidade, entendimento, e aplicação do conteúdo num contexto que permite aprendizagem e crescimento contínuos”, valorizando neste caso, aqueles alunos que atingiram efetivamente os objetivos propostos”.

Reflexão de aula 97 e 98 (09/04/13) – UT de Ginástica Acrobática

“A avaliação sumativa foi realizada no final do processo através da aplicação da prova da milha, podendo existir uma comparação objetiva entre estado inicial e final, e verificar as aprendizagens dos alunos. Refletindo sobre este processo, o tempo de prova não é uma medida fiel de aprendizagem já que depende de capacidades condicionais que apenas podem ser mais ou menos desenvolvidas. Assim, para impor maior justiça no processo, valorizei a evolução da técnica de corrida (que foi conteúdo de aprendizagem) e a persistência. Este último aspeto foi um importante conceito psicossocial incluído e que atende às especificidade da modalidade já que a capacidade de resistir nas adversidade é um importante ensinamento que este desporto pode trazer para a vida dos alunos. Foi um indicador facilmente avaliado pelo número de paragens dos alunos na realização da prova”.

Reflexão da UT de Resistência de Base (28/12/12)

4.1.4.1.4. Avaliação Intermédia

“Na elaboração das fichas de avaliação intermédia acordamos a utilização do modelo utilizado no 1ºPeríodo. Esta avaliação é relativa ao 2ºPeríodo, revestindo-se de grande importância já que permite dar um feedback a alunos e encarregados de educação da sua progressão até ao momento, indicando aspetos a melhorar. Assim, este momento permite corrigir e recolher informações para uma tomada de decisão consciente; ao contrário do modelo que privilegia

um único momento de avaliação em que o alunos não tem possibilidade de melhorar ou retificar a sua ação, pois não teve nenhum feedback da sua prestação ao longo do período escolar. Assumimos uma avaliação qualitativa, o que nos garante importantes graus de liberdade para a atribuição da classificação final do período”.

Reunião de núcleo nº20 (05/02/13)

A avaliação intermédia correspondeu a uma solicitação da diretora de turma a meio dos 1º e 2º períodos escolares, não tendo sido realizada no 3º período pela sua curta duração. Correspondeu a uma avaliação qualitativa em que refletíamos acerca do aproveitamento e comportamento de cada aluno.

Apesar do objetivo fundamental desta avaliação ser a comunicação com os encarregados de educação acerca do estado dos seus educandos nas diferentes áreas disciplinares, utilizámos este processo como um ponto de reflexão sobre a evolução de cada aluno e da turma em geral nas modalidades lecionadas até ao momento da sua realização.

“De seguida falamos brevemente sobre as avaliações intermédias dos alunos. É um instrumento importante a vários níveis pois além do professor avaliar o processo ensino aprendizagem, que permite conferir o alcance ou não dos objetivos propostos e reajustar ou não as estratégias utilizadas e o planeamento; é também um importante feedback para os alunos e encarregados de educação que a solicitem. É uma fonte de informação que permite reajustar as práticas à unicidade de cada aluno e processo”.

Reunião de núcleo nº21 (19/02/13)

4.1.4.1.5. Avaliação Alternativa

“Na discussão da avaliação dos alunos surgiram algumas questões importantes que o professor tem de lidar frequentemente. A principal dificuldade refere-se à falta de elementos de avaliação por falta de

assiduidade dos alunos. Nestas situações o professor deve reunir vários elementos para tornar a sua avaliação mais justa, sendo a estratégia que mais temos utilizado, a realização de um trabalho acerca da UT em questão. Julgo que este trabalho deve refletir uma estreita relação com a prática – detetar os erros dos colegas, descrever as habilidades, ... – incluindo conteúdos em que os alunos tenham de recorrer à observação da aula. Caso contrário, os trabalhos de pesquisa resumem-se a cópias de artigos encontrados na internet, que em nada valoriza ou dignifica o processo de formação dos alunos”.

Reunião de núcleo nº24 (12/03/13)

A avaliação alternativa destinou-se àqueles alunos que, mediante apresentação de atestado médico, tiveram dispensa das aulas de EF. No nosso EP foi importante pois tivemos uma aluna que, por motivos de saúde (operação ao joelho), não realizou as aulas práticas durante o ano letivo. Existiram também alunos, que nas unidades temáticas mais curtas, por falta de assiduidade (ex: faltar 2 das 4 aulas destinadas a um conteúdo), foram avaliados por este modelo.

Para avaliar estes alunos a nossa principal estratégia foi recorrer ao trabalho escrito sobre os conteúdos abordados.

Para precaver situações em que os alunos realizassem cópias textuais de artigos encontrados na internet ou outras fontes bibliográficas, criámos um guião para cada trabalho que especificava os pontos a abordar e uma estrutura específica, tendo muitas questões uma relação direta com as aulas. Por exemplo, perguntámos aos alunos como se realizava o passe no Voleibol e quais os erros que os colegas cometiam nas aulas. Assim, existiu uma maior aproximação de todos os alunos à aula.

Tivemos maus resultados nestas avaliações em que os alunos descuraram os pontos de reflexão e observação das aulas e realizaram cópias dos materiais fornecidos para estudo, sendo que mesmo com feedback de cada trabalho realizado, este cenário não melhorou significativamente.

Paralelamente, os alunos dispensados das aulas elaboravam sempre uma ficha de trabalho na aula em que eram avaliados os domínios cognitivo e socioafetivo (empenho,...).

Refletindo sobre a nossa prática, tentámos desenvolver outros mecanismos para integrar estes alunos na nossa aula e promover uma avaliação mais autêntica. Na aplicação do MED em Basquetebol, a avaliação destes alunos passou também pela redação de notícias e entrevistas aos jogadores. No entanto, não existiu a adesão prevista, tendo os alunos uma atitude demasiado passiva e participando pouco nas aulas e nos desafios que lhes eram colocados.

4.1.4.1.6. Autoavaliação

“A autoavaliação é um momento importante para o aluno refletir e analisar a sua prestação ao longo do processo. Segundo Siedentop & Tannehill (2000, p.214) “se a avaliação é para ser um processo verdadeiramente educativo, então a autoavaliação é uma componente crítica em que os alunos têm de ser treinados para avaliar e modificar a sua própria prestação”. Realizada corretamente, pode constituir um momento em que o aluno adequa as suas práticas consoante um feedback que o próprio tem quando julga o seu trabalho, o seu comportamento e o seu empenho. Querendo desenvolver a autonomia e responsabilidade nos alunos, será sempre um momento importante no processo avaliativo”.

Reflexão de aula 87 e 88 (12/03/13) – UT de Andebol

Os alunos devem ter uma participação ativa na avaliação já que pode contribuir para a sua aprendizagem. Isto revela-se quer na heteroavaliação quer na autoavaliação. Quanto à primeira, Siedentop & Tannehill (2000), referem que os alunos podem aprender quando se avaliam, sendo que, mediante treino, têm a capacidade de realizar feedbacks através de escalas de avaliação, listas de verificação e tratamento estatístico de situações de jogo. Quanto à segunda, os mesmos autores explicam que se a avaliação tem um

propósito educativo tem de incluir a autoavaliação em que os alunos avaliam e alteram a própria prática. No entanto, o professor deve educar e treinar os alunos na realização deste processo, e criar um clima positivo em que os alunos possam expor e justificar os seus julgamentos. Caso contrário, como sucede muitas vezes, os alunos dão um feedback sempre muito condicionado pelas relações que têm com os colegas e pela perceção que têm do impacto destas avaliações nas notas finais.

Ao longo do EP utilizámos a autoavaliação no final de cada período escolar, construindo uma grelha em que pudéssemos obter a perceção dos alunos acerca da sua prestação em todos os domínios de aprendizagem. A autoavaliação dos alunos coincidiu muitas vezes com a sua avaliação no final de cada período, o que indica que conheciam os critérios de avaliação e que tinham um bom feedback intrínseco acerca da sua prestação e do seu comportamento ao longo do processo.

No final do 3º período, recolhemos ainda a opinião dos alunos sobre as diferentes UT em que refletiram acerca dos aspetos positivos e negativos, informação que complementou a nossa avaliação e os métodos que utilizámos para ensinar o desporto.

4.1.4.1.7. Classificação

Não sendo no nosso entender a função mais importante da avaliação, a classificação dos alunos é, no entanto, a sua faceta mais visível e aquela que suscita maiores preocupações por parte de professores, alunos, encarregados de educação, e restantes atores educativos (diretores da escola, diretor de turma, coordenador de grupo disciplinar,...).

“Neste momento discutimos também a aplicação de diferentes fórmulas consoante a participação dos alunos nas aulas (alunos de atestado, ...). A avaliação é sempre um ponto sensível de todo o processo, sendo importante respeitar o estipulado pelos diferentes grupos e departamentos da escola, sob pena de serem encontradas incongruências na atuação docente. A este respeito, lembrou-se

que muitas vezes os encarregados de educação têm interesse em conhecer os critérios de avaliação, que são de carácter público”.

Reunião de núcleo nº14 (04/12/12)

A classificação é apenas uma consequência de todo o processo que se traduz numa nota. Sarmiento et al. (1993, p.19) referem que “a atribuição de uma classificação não deveria ser feita através de uma simples nota ou nível, geralmente de expressão numérica pois contém pouca informação acerca dos pontos fortes e fracos dos alunos, do que fazer para melhorarem”, podendo ser necessário explicar a nota, que resulta de uma avaliação global ao longo do processo, a alunos e encarregados de educação. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), as notas têm como objetivo informar os alunos do seu estado em relação aos objetivos do processo, motivá-los, comunicar aos encarregados de educação os resultados dos educandos, e constituir uma base para a administração analisar a eficácia do programa. A avaliação permite aos alunos exibirem os seus conhecimentos, competências, habilidades, e capacidade de aplicar o conteúdo numa situação que possibilita aprendizagem e desenvolvimento contínuos (Siedentop & Tannehill, 2000).

Apesar do nosso entendimento, compreendemos ao longo do EP que a supervalorização dos restantes intervenientes da classificação (preocupação com a eficácia do ensino, com a média final de curso...) obriga o professor a olhar de uma forma diferente para este processo.

“Como muitos alunos não realizam o salto no boque, principalmente por medo, terei de ajustar os seus critérios de avaliação, em que a realização do salto será uma bonificação do aluno. Isto é, apesar de não ser um elemento obrigatório, pelo reduzido número de aulas que lhe foram atribuídas e pela taxa reduzida de sucesso da turma, quem o fizer será valorizado. Entendo que o processo de avaliação além de informar as transformações ocorridas durante o processo, deve também diferenciar os alunos quer pelas suas capacidades quer pelo seu empenho”.

Reunião de núcleo nº14 (04/12/12)

“Outra questão desta avaliação diz respeito à inclusão ou não dos saltos no boque. Tendo ocupado uma parte da UT com este elemento, havia decidido inclui-los como uma bonificação da avaliação, já que muitos alunos não os conseguiam realizar. No entanto, o PC alertou-me para que caso os alunos realizassem todos os elementos, teriam uma nota final de 21,5 valores, o que tornaria o processo de avaliação injusto. Quando tomei consciência deste facto reparei que realmente não é possível beneficiar ninguém sem prejudicar outrem, principalmente num mundo cada vez mais competitivo profissional e academicamente. Ajustei a escala para vinte valores, contribuindo os saltos com um valor para a nota final. Foi uma discussão útil e produtiva que me permitiu ser justo com os meus alunos, algo que valorizo muito”.

Reunião de núcleo nº15 (11/12/12)

“Outro aspeto importante é colocar os alunos deste regime de avaliação alternativa em igualdade com os restantes no momento da avaliação. Os alunos devem sentir as mesmas dificuldades e despende o mesmo trabalho para alcançar os mesmos resultados. Trata-se de um valor importante em qualquer avaliação: justiça. Quando temos procedimentos que visam valorizar o aluno temos que ter em conta que os restantes também poderiam beneficiar das mesmas condições. Por outras palavras, acredito que deve existir sempre um sentido de equilíbrio no professor que avalia, pois ao ajudar algum aluno, apesar de não prejudicar diretamente a classificação dos outros que foram avaliados em condições e mediante critérios diferentes, estamos muitas vezes a tornar igual aquilo que é diferente: a capacidade e empenho dos alunos ao longo do processo. Estas valorizações têm que estar acessíveis a todos os alunos para que haja justiça na avaliação”.

Preocupámo-nos desde cedo em tornar este processo justo, isto é, como ferramenta de diferenciação dos alunos numa escala ajustada. As notas devem transparecer as diferenças que existem entre os alunos, devendo ser utilizada toda a escala de avaliação para o concretizar.

Ser justo é também proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades e condições para realizarem a sua avaliação. Embora deva existir uma juste ao nível de cada aluno, os princípios da avaliação devem ser os mesmos. Por exemplo, caso criemos um momento para melhoria de nota para os alunos que reprovaram, os de melhor nível devem também ter oportunidade para melhorar.

Os critérios de avaliação para a classificação dos alunos foram definidos em reunião do Grupo de EF, em que se definiu a contribuição de cada domínio de avaliação, existindo uma valorização importante da componente prática que respeita a natureza da nossa área disciplinar.

“No ponto seguinte discutimos os critérios de avaliação das notas finais dos períodos. Contemplando os domínios de avaliação em EF, atribuímos 20% ao domínio cognitivo; 50% ao domínio motor; e 30% ao domínio socioafetivo. É uma proporção que respeita a especificidade desta área disciplinar, que é eminentemente prática. Assim, 80% da avaliação decorre da prestação nas aulas já que quer o domínio motor quer o domínio socioafetivo são avaliados neste contexto, num processo contínuo. É uma valorização importante pois garantimos a justiça do processo, e podemos valorizar aspetos como cooperação, persistência, comportamento, participação, empenho, solidariedade, que normalmente estão ausentes noutras áreas disciplinares, contribuindo assim a EF, para a formação holística dos indivíduos.

Desta forma, esta área é respeitadora da individualidade dos alunos e permite o sucesso a todos eles, ao contrário das disciplinas que se regem quase somente pelas notas obtidas em testes de avaliação”.

Reunião de núcleo nº13 (27/11/12)

É usual ouvirmos e envolvermo-nos em discursos sobre o “facilitismo” que é promovido pelas práticas educativas como reflexo da cultura atual. Embora se perceba que a dificuldade, por si, não seja educativa (deve ser orientada para objetivos de aprendizagem), existindo obstáculos que não têm qualquer utilidade ou propósito educativo, compreendemos que o professor não deve alterar constantemente as suas práticas de avaliação só para que os alunos obtenham resultados mais positivos.

“Quanto à sequência de avaliação surgiram algumas dúvidas. Optei por realizar um esquema único em que os alunos poderiam realizar ou não todos os elementos (incluí muitos saltos gímnicos), dando a cada aluno uma oportunidade. Caso procedesse a um sistema de melhorias constantes, estaria a prejudicar outros alunos que realizassem corretamente na primeira tentativa e a levar a que as notas fossem cada vez mais iguais. Isto é ser justo na avaliação?”

Reflexão da UT de Ginástica Artística (27/12/12)

No início do processo todos os critérios e formas de avaliação devem estar definidos, cabendo ao aluno realizar o seu percurso para atingir os objetivos pretendidos. Caso contrário, nos pratos de balança em que se contrasta professor e aluno, o professor tem de fazer toda a força para o aluno ter sucesso na avaliação. Segue-se um episódio que decorreu com um EE durante o EP.

“Por fim, os alunos de um EE tiveram classificações baixas na realização do teste escrito, sendo um problema da questão da avaliação. Entre as estratégias para o resolver, foi proposto, por

exemplo, para cálculo da média aritmética deste domínio, eliminar o pior teste de cada aluno.

Refletindo sobre estes temas, muitas vezes considero que são “falsas questões” pois os responsáveis pelas classificações são os alunos e não os professores. Isto é, desde que dê oportunidade, informe os alunos acerca dos critérios de avaliação, e explique em que momentos, de que forma e sobre que reside a avaliação, o professor só tem a responsabilidade e o dever de avaliar de forma objetiva todos os alunos. Caso contrário, caímos no ridículo de criticar o “facilitismo” atual na educação e reproduzir as suas práticas.

Caso se alterem as regras da avaliação e se criem momentos infinitos em que os alunos podem melhorar a sua classificação, estamos também a promover a crescente desresponsabilização dos alunos na sua avaliação (“se não passar hoje passo amanhã”), com consequências nos seus comportamentos na sociedade, seja a nível pessoal, profissional,...

Reunião de núcleo nº32 (29/05/13)

Para cálculo das notas finais de cada período, após no primeiro ter-se utilizado os critérios já referidos, nos seguintes foi realizada a média ponderada com as avaliações anteriores, sendo que no 3º período, a nota final foi fruto da média aritmética das notas dos 3 períodos, excluindo-se no domínio motor, a UT em que o aluno obteve pior classificação.

“Sendo este um processo contínuo, o trabalho realizado desde o 1º período é tido em conta, diferindo as formas como pode ser calculada a nota final. Discutiram-se principalmente dois métodos: média aritmética entre as classificações nos períodos; valorização diferente das unidades temáticas consoante os resultados dos alunos (eliminar o pior resultado e duplicar o melhor). Julgo que ambos os processos levantam alguns problemas pois enquanto o

primeiro é insensível ao período em questão (contribui de igual forma como os restantes), o segundo prejudica os alunos que são regulares pois nada obtêm desta vantagem de eliminar um extremo negativo e duplicar um extremo positivo. Acredito que uma boa avaliação deve aceder à real capacidade de cada aluno, sendo por isso importante que diferencie os alunos, pois todos são diferentes. Caso tenhamos a tendência de valorizar tudo em todos os alunos, esta diferenciação acaba por não existir ou por ser irrelevante face ao real valor de cada aluno”.

Reunião de núcleo nº24 (12/03/13)

“Na avaliação do domínio motor excluimos a unidade em que o aluno obteve pior classificação. Esta é uma estratégia que visa melhorar as classificações finais de cada aluno, sendo que o professor deve ter cuidado na sua aplicação para garantir a justiça do processo, isto é, se através deste método, os alunos são beneficiados em proporções diferentes, não se trata de um método justo. Pese a melhor classificação de um aluno não prejudicar o outro, deve existir um termo de comparação, pois, em última instância, os alunos estão em competição por vagas na faculdade, empregos, prémios académicos,...”

Reunião de núcleo nº33 (04/06/13)

“No domínio cognitivo, a realização da média aritmética assegura a justiça do processo, desde que os testes tenham também o mesmo valor, ou seja, que se equivalham ao nível de conteúdos, o que sucedeu na nossa avaliação já que os testes eram sempre referentes à matéria de cada período escolar”.

Reunião de núcleo nº33 (04/06/13)

“No domínio socioafetivo, avaliámos de forma contínua os alunos em todos os parâmetros, garantindo-se a justiça do processo. Julgo que

a percentagem atribuída a este domínio (30%) é excessivo pois a certo existe uma desvalorização do domínio motor.

Talvez seja consequência disso, quando se discute a avaliação dos alunos em EF, começar-se pelo empenho, esforço, e trabalho do aluno. Isto é importante e tem que ser avaliado, contudo, o professor tem de focar a sua atenção no domínio motor pois essa é a sua área de formação, caso contrário, não é necessário ser o professor de EF a realizar a avaliação mas outro agente educativo qualquer que conheça minimamente os alunos para saber se eles estão empenhados ou não nas aulas.

Enquanto profissional da educação e do DESPORTO, é uma luta que continuarei a travar, em da consecução dos objetivos de aprendizagem. Talvez a exacerbação do domínio socioafetivo no momento de avaliar também encontre justificação no facto do professor se desresponsabilizar pelos resultados alcançados pelos alunos, isto é, “ele tem esta nota porque se porta mal e não se esforça”, em vez de “ele tem esta nota porque não atingiu os objetivos propostos”. É que enquanto a primeira explicação se justifica numa causa externa (aluno), a segunda toca na competência do professor em ensinar!”

Reunião de núcleo nº33 (04/06/13)

Refletimos sobre um último ponto da avaliação que consiste na sobrevalorização do domínio socioafetivo na justificação das notas dos alunos. Apesar de considerarmos os objetivos deste domínio fundamentais para a formação e avaliação do aluno, como profissionais de Desporto e EF devemos desenvolver uma análise que incida sobre os objetivos de aprendizagem das habilidades motoras pois constitui o conhecimento específico do professor de EF e o principal propósito desta área disciplinar na escola. Caso a avaliação seja reflexo apenas de empenho, assiduidade, cooperação, comportamento, pontualidade,... não é necessário um professor de EF na escola, qualquer um pode proceder a esta avaliação!

“No segundo ponto procedemos à reflexão sobre os resultados obtidos no final do 2º período, não concordando com alguns dos critérios e indicadores utilizados. Estando em todos os anos de ensino dentro das metas do projeto educativo de escola, a reflexão focou-se apenas nas notas negativas.

Para o professor é importante analisar não só os resultados negativos mas também os positivos, e verificar a qualidade dos resultados (positiva com nota 10 é diferente de positiva com nota 20). Verificando os resultados positivos também é possível detetar as estratégias utilizadas e ajudar os alunos com negativa a progredir.

Um segundo aspeto em que discordo é os professores utilizarem critérios como falta de assiduidade, empenho e respeito de regras da aula para justificar as avaliações. Seguindo o pensamento transdisciplinar de Vickers, estes critérios incluem-se todos nos conceitos psicossociais. Julgo que enquanto classe justificamos as avaliações dos alunos muitas vezes desta forma, não sendo esta a especificidade da área disciplinar. Os resultados devem ser fruto do alcance ou não dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada aluno, onde devem predominar as habilidades motoras. Caso contrário, não é necessário o conhecimento do conteúdo pedagógico nem o conhecimento de conteúdo para avaliar. Um professor de uma qualquer outra área disciplinar pode fazer o mesmoajuizamento. Nós temos de “ver mais”!.

Reunião de Grupo de EF nº3 (09/05/13)

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

“Analisámos o calendário escolar, assinalando as datas das reuniões de departamento, de grupo e dos conselhos de turma. O professor quando enquadrado na comunidade escolar, pertence a diferentes grupos que discutem diferentes ideias e tarefas, tendo sempre o

mesmo elemento regulador: o professor. O professor é visto com “lentes” diferentes, sob perspectivas diferentes.

Assim, em Conselho de Turma, reúnem os professores da mesma turma, elaborando o Plano de Trabalho de Turma que colmata as dificuldades sentidas pela aquela turma em particular; em Grupo de EF, estão os professores desta área disciplinar que acertam o plano anual de atividades, o Projeto Curricular de EF, a planificação de atividades e os critérios de avaliação, que só dizem respeito àquele grupo; no Departamento de Expressões, agrupam os professores com uma formação comum e cujas áreas disciplinares têm pontos semelhantes, tendo necessidades similares que as relações interdisciplinares podem resolver.

Nesta escola, que acolhe os níveis de ensino desde o 2ºciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, o Grupo de EF é formada por dois subgrupos: 260 (2ºciclo Ensino Básico) e 620 (3ºciclo Ensino Básico e Ensino Secundário)”.
Reunião de Núcleo de Estágio nº1 (10/09/12)

Nas normas orientadoras do EP, Matos (2012a) inclui nas áreas 2 e 3 as atividades não letivas levadas a cabo pelo EE que contribuem para se integrar na comunidade escolar e conhecer o meio regional e local em que está inserido, sendo o seu principal objetivo promover o sucesso educativo ao reforçar o papel do professor de EF e da própria EF na escola e comunidade local através de uma atuação específica, contextualizada, e colaborativa. A mesma autora refere que o EE aprende os papéis do professor de DE e do diretor de turma, complementa o currículo da escola através de atividades, participa na gestão dos recursos da escola, identifica e analisa a cultura escolar, avalia e promove estilos de vida ativos e saudáveis na comunidade escolar. O EE deve participar nas atividades desenvolvidas pelo departamento curricular e núcleo de estágio, organizar uma ou mais ações (desporto) que integre e socialize os alunos, promovendo simultaneamente sinergias com a

comunidade, e acompanhar o trabalho associado à função de diretor de turma ou de professor de DE (Matos, 2012a).

Segundo Martin (2003), o contexto de ação de professor e aluno resulta de fatores externos (tendências nacionais...) e fatores locais. O mesmo autor indica que à medida que existe mudança na comunidade, escolas e alunos acompanham-na, sendo que as cada vez maiores diferenças entre alunos e suas necessidades tem tornado desafiante a profissão docente no sentido de satisfazê-las, assim como conduzir à aprendizagem num contexto crescentemente complexo. A complexidade do ser professor adensa-se...

Quando chegámos à escola percebemos rapidamente que não iríamos apenas “dar aulas”, começando logo pela presença num convívio de receção aos docentes em que tivemos um primeiro contacto com a realidade escolar e a profissão docente (muito marcada por lamúrias e desabafos). Segundo Siedentop (1990), o professor de EF assume diferentes papéis na escola, sendo o responsável por planeamento e gestão, colega, guia, representante de uma profissão, da escola, e da comunidade escolar, tendo uma vida intensa na escola que inclui muitas responsabilidades além do ensino dos alunos.

“A escola, sendo a sede do agrupamento, procura criar condições para que os professores se sintam melhor e desempenhem a sua profissão num ambiente favorável”.

Reunião nº1 do Departamento de Expressões (13/09/12)

Ao longo do EP não nos restringimos a lecionar as nossas aulas porque, além de a organização da escola exigir a interação entre as diferentes partes e agentes do seu sistema, percebemos as vantagens de nos relacionarmos com o meio e a comunidade mesmo para melhorarmos a eficácia do nosso ensino, a partir de um melhor conhecimento das condições existentes e da forma como influenciam a nossa ação. Metzler (2000) indica que o contexto de ensino influencia o planeamento e implementação da instrução, referindo-se à totalidade dos fatores que podem afetar a seleção e forma de lecionação do conteúdo, assim como a sua aprendizagem. O professor necessita de conhecer

as etapas de crescimento e desenvolvimento (idade escolar), os seus alunos, a sua história, experiências e conhecimento anterior, que sintetizam as características contextuais do ensino (Metzler, 2000). Complementando, Martin (2003) refere que as condicionantes do país, educação, e dos alunos criam os contextos das escolas.

Alarcão & Tavares (2003) caracterizam as instituições como sistemas abertos que estão em contínua relação com o meio que as envolve e prepara o contexto de aprendizagem e desenvolvimento (facilitando ou dificultando). Ennis (2003) revela que as características singulares da comunidade local definem, juntamente com as crenças dos atores educativos e a estrutura da escola, o contexto educacional, que influencia a tomada de decisão, potenciando ou dificultando a aprendizagem do aluno. Apesar de nunca termos lecionado noutra escola, não tendo um padrão de comparação, compreendemos que a instituição escola é marcada pela singularidade, muito fruto destas relações que estabelece com o meio envolvente, tendo sido o corolário desta situação na nossa prática a organização da atividade do núcleo (“Uma manhã qualquer”) que referiremos posteriormente.

Ao longo dos dias na escola compreendemos também melhor a comunidade em que estávamos inseridos pois a escola não é um espaço estanque da sociedade: o António-aluno é o mesmo António-morador do bairro social, são as mesmas pessoas em configurações e papéis diferentes. Martin (2013, p.51) refere que “a escola é uma reflexão da comunidade – económica, social, e culturalmente”, sendo a razão porque “questões e problemas da comunidade tornam-se questões e problemas da escola”. A sociedade tem depositado na escola uma grande responsabilidade para a qual, por falta de equipamento e condições, poderá não conseguir dar resposta (Martin, 2003).

“Seguiram-se questões do Grupo de EF para o diretor, que se prenderem com o número de espaços existentes e o número de alunos. Existindo muitos tempos em que existem 6 aulas simultâneas, há uma turma que tem aula no exterior obrigatoriamente. Ora em caso de chuva, ficou determinado que o

professor deveria procurar uma sala, sendo que no caso de não existir deveria libertar os alunos. O diretor demonstrou a sua preocupação com esta situação, tendo consciência que o aumento do número de turmas traria consequências a este nível, mas permitiu, por outro lado, manter os professores do Grupo contratados”.

Reunião nº1 do Departamento de Expressões (13/09/12)

A nossa ação na escola é em muito determinada pela sua filosofia ou forma de pensar a educação, cujos grandes princípios estão presentes no seu projeto educativo de escola, sendo inegável a atual dimensão economicista que influencia os nossos comportamentos. Pacheco & Flores (1999, p.35) revelam que a atuação do professor na interação com alunos e outros atores educativos é hierarquizada pela organização da escola enquanto “instituição compartimentada em clientes”: os alunos procuram a sua formação, os professores desempenham o seu ofício e implementam o projeto educativo de escola, os diretores aplicam as orientações e normas, e os encarregados de educação procuram o sucesso dos seus educandos. Nóvoa (1992a) adverte que o pensamento racional empresarial não pode ser transportado para a escola já que a educação não coabita com a simplificação do indivíduo (experiências, relações, valores). O mesmo autor acrescenta que a inovação e evolução educacional passará pelo entendimento da escola em toda a sua natureza complexa (técnica, científica e humana). Tentámos desde cedo contrariar o excesso tecnocrata, produto deste racionalismo, procurando corresponder às necessidades educativas e de formação de cada aluno e restantes agentes com que interacionámos ao longo dos dias.

“Quanto aos alunos, a escola regista neste ano letivo 86 turmas, contendo ciclos de espera para todos os níveis de ensino, o que é um bom indicador do nível e qualidade da escola. Aqui o diretor referiu que os professores se deviam preocupar quer com o sucesso

escolar quer com o sucesso educativo (formação cívica, para a cidadania, ...).”.

Reunião nº1 do Departamento de Expressões (13/09/12)

Nóvoa (2002, p.12-13) identifica como ““famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que redefinem a presença dos professores no espaço público da educação”. Quer a nível individual quer a nível de classe, o professor deve entender que não pode desenvolver a sua ação em isolamento pois tal não é possível em educação. O saber relacionar-se é uma importante ponte para o desenvolvimento de qualquer professor que encontra no outro inspiração, razão, e um canal para debater, discutir, e crescer. Estes saberes para que nos desperta Nóvoa (2002) são também as bases para a criação de uma unidade na profissão docente que é a chave para a reivindicação dos nossos direitos, dos alunos, e restante comunidade educativa. Temos de viver “para fora” e não “para dentro”, encontrar no coletivo a razão que nos traz à escola juntamente com os alunos.

“Na constituição dos horários, por se ter adotado tempos letivos de 45’, os professores tinham 20’ a menos, não sendo uma situação regular. Assim, neste crédito o professor deverá desenvolver trabalho letivo (é sumariado), podendo desenvolver atividades como palestras, exposições,... Aqui surgiu uma sugestão de um professor de se criarem projetos anuais a serem geridos por vários professores, surgindo o serviço de cada professor de uma forma continuada, contextualizada, coerente com um projeto comum”.

Reunião nº1 do Departamento de Expressões (13/09/12)

Nóvoa (1992a) acredita que a inovação do sistema educativo depende da sua descentralização, devendo a escola adquirir mobilidade e flexibilidade e uma capacidade para tomar decisões (este poder deve estar perto e responsabilizar os atores educativos) que não se coadunam com a estrutura

burocrática e administrativa que a tem caracterizado. Compreender a escola como uma organização é dotá-la de autonomia pedagógica, curricular e profissional, intercedendo a tensão entre produção e reprodução (Nóvoa, 1992a).

Segundo Nóvoa (1992a, p.25), a autonomia “trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos”, “a autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

No regime de trabalho coletivo apresentado anteriormente é possível reivindicar a autonomia da escola. Nóvoa (1992a) revela a impossibilidade do professor desenvolver a ação pedagógica de forma isolada, separada, dos meios sociais que a integram. O mesmo autor continua ao referir que a interpretação da escola como um espaço com autonomia relativa revê-se na existência de um nível meso (organização escolar) que medeia o nível micro (sala de aula) e macro (sistema educativo), possibilitando a compreensão e intervenção sobre os fenómenos escolares, ao encarar a escola como um espaço organizacional próprio onde se tomam decisões referentes à educação, currículo e pedagogia. A escola não se limita a imitar e repetir as regras, princípios e valores do macro sistema, mas também não se restringe à localidade dos fenómenos que depende da atuação dos agentes sociais (Nóvoa, 1992a). Revemos isto no nosso EP, por exemplo, na definição do Projeto Curricular de EF, em que apesar das diretrizes do programa nacional, o grupo de EF da escola adaptou-as ao contexto e suas especificidades. Sem consideração de um nível mesmo, sem esta autonomia, sem flexibilidade curricular, tal não seria possível e desenvolveríamos uma ação insensível às necessidades dos alunos e possibilidades da escola.

“No terceiro ponto discutimos a escolha do manual da área disciplinar para o próximo ano letivo. Foi pedido aos professores que lessem os manuais disponíveis e que votassem no preferido. Nestas reuniões procede-se muito ao sistema de votação para a tomada de

decisão de grupo, o que demonstra um clima democrático em que trabalhamos. Mantenho algumas dúvidas quanto aos poderes/funções do coordenador de grupo, e se estes dependem de escola para escola”.

Reunião de Grupo de EF nº3 (09/05/13)

Entendemos também nestas áreas de desempenho que a escola é detentora de uma cultura muito própria, determinada em grande parte pela comunidade em que está inserida e com que se relaciona diariamente. Nóvoa (1992a) identifica a cultura como elemento unificador e diferenciador de uma organização ao integrar as diferentes subculturas dos seus membros e mecanismos de adaptação ao meio envolvente, diferenciando cultura interna (significados e quadros de referência comuns a elementos de uma organização) de externa (variáveis culturais da organização que definem a sua própria identidade). Marcelo García (1999) explica que nas aulas os alunos aprendem a entender a escola como um organismo em evolução, caracterizado por uma cultura específica, clima organizacional, um modo de funcionamento tanto explícito como implícito, encarregue de tarefas de gestão fundamentais ao seu funcionamento. Ser professor é pertencer à escola e entender a sua cultura pois educamos e influenciamos os nossos alunos quer de forma implícita quer de forma explícita.

Também na participação na escola e relações com a comunidade tentámos adotar uma postura reflexiva. Pedro (2006) refere que, pelo envolvimento na prática reflexiva, os professores iniciantes relacionam-se ativamente com administradores e professores da escola, sendo que para que exista reflexão, devem existir momentos em que os professores iniciantes colaborar e participar na resolução de problemas. Schön (1992a) complementa que, no desenvolvimento de uma prática reflexiva, o professor provavelmente confrontará a burocracia escolar (estruturada em torno do modelo do saber escolar), neste sentido, para ser eficaz deverá ser integrada no contexto institucional e os responsáveis escolares devem criar contextos de liberdade onde seja possibilitada a reflexão-na-ação. A partir da apresentação dos

docentes, em que o coordenador do Departamento de Expressões pediu que nos apresentássemos individualmente, sentimos uma boa receptividade na escola e uma liberdade para participarmos nas decisões dos diversos grupos em que estivemos inseridos. Contudo, julgamos que a pouca frequência com que Grupo de EF se reuniu (3 vezes em todo o ano letivo) e o Departamento de Expressões (1 única vez com todos os docentes na apresentação) determinou poucos momentos de reflexão e participação nas tomadas de decisão.

“O diretor mostrou-se preocupado com o respeito da legislação no sentido da escola corresponder positivamente à avaliação externa. Discutiu-se a importância da escola realizar a avaliação interna como ponto de reflexão para melhorar e intervir na avaliação externa”.

Reunião nº1 do Departamento de Expressões (13/09/12)

Por fim, concordamos com Martin (2003) quando refere que a escola é normalmente entendida como um espaço para ensinar, aprender, e até um conjunto de pessoas que têm em comum certas influências e crenças, esquecendo-se muitas vezes que ela é também um local de trabalho para os professores cuja interpretação e compreensão das condições que encontram na escola influenciam a sua forma de ensino, interação, e em certos casos, como se desenvolvem e sobrevivem. A escola e os professores não funcionam de forma isolada (Martin, 2003). Deve existir um esforço por parte da escola para integrar os professores e estabelecer condições para o trabalho coletivo; e um esforço por parte dos professores para fomentarem o diálogo, partilha, debate e discussão de ideias entre os seus pares e restante comunidade educativa.

“Ser professor não é só “dar aulas”, é participar ativamente na vida da escola e contribuir para a melhoria das condições de ensino e educação. Estas reuniões são oportunidades de reunir num local e num momento um conjunto de professores que enfrentam problemas

comuns, sendo extremamente importante para a criação de estratégias para resolver os problemas”.

Reunião de Grupo de EF nº3 (09/05/13)

4.2.1. Departamento de Expressões e Grupo de EF

“Na planificação e distribuição do serviço, além da entrega dos horários aos professores, definiram-se as substituições de professores, que no caso da EF, nesta escola, ficam a cargo de professores do mesmo grupo. O preenchimento deste horário procedeu-se consoante a lista graduada, sugerindo um professor do grupo que se realizasse através de outros critérios. Como os professores mais graduados têm os melhores horários, a possibilidade de utilizar outro critério como, “não ter um dia livre”, seria mais justo para quem tivesse um horário mau não ficar com um horário pior. Foi um caso de solidariedade profissional digna de se registar em que um professor protegeu aqueles que constantemente são mais desfavorecidos e desprotegidos por sistemas que ainda se regem por princípios antiquados e desajustados ao novo paradigma profissional em que os professores se encontram”.

Reunião de Grupo de EF nº1 (13/09/12)

Enquanto professores de EF estivemos inseridos em dois grandes grupos (Departamento de Expressões e Grupo de EF) na participação na escola, com objetivos e dinâmicas diferentes mas cuja identidade permaneceu nas suas diferentes ações. Segundo Nóvoa (1992a, p.26) “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”, sendo importante para o bom funcionamento da escola um correto planeamento do currículo e uma ajustada coordenação entre os planos de estudo. O desafio do professor quando participa na escola é saber atuar consoante os grandes princípios do seu

grupo, devendo existir linhas gerais de atuação entre os professores. O Projeto Curricular de EF é um exemplo de como o professor deve respeitar um projeto comum, neste caso, entre os professores de EF.

“Ainda referente à participação no grupo, terei de conciliar a operacionalização das ideias transmitidas até agora na formação inicial, e as limitações impostas pelos projetos de escola. Existe uma confusão conceitual que terei de ultrapassar para promover uma ação coerente e lógica”.

Projeto de Formação Individual

Esta nossa reflexão é suportada por Pacheco & Flores (1999) quando revelam que a autonomia do professor enquanto prática não é completa na medida em que a sua ação e decisão são referenciadas a um quadro normativo. Por exemplo, os programas, os materiais curriculares, e as condições do seu trabalho são definidos por outros agentes (Pacheco & Flores, 1999). A este respeito, Jewett & Bain (1985) acrescentam que a qualidade de um programa de EF não depende apenas da sua teorização (criação do plano curricular) mas também da sua implementação no plano prático, relacionando-se os problemas desta dimensão com a garantia de apoio e dos recursos necessários para o programa ser eficaz.

Também Marcelo García (1999) indica que a formação de professores deve prepará-los para um mundo profissional que não seja exclusivamente a aula pois cada vez mais os professores devem realizar tarefas em cooperação, sendo um exemplo a elaboração dos projetos curriculares de escola. Ao longo das práticas de ensino, os EE aprendem a interpretar as questões de ensino como questões curriculares, reconhecendo a prática de planificação curricular, os seus diversos níveis de interpretação, a influência dos materiais curriculares, e a envolver-se com inovações em desenvolvimento (Marcelo García, 1999).

“Depois estabelecemos o plano anual de atividades do nosso Grupo, em que se levantou o problema do excesso número de dias que

cada vez mais a EF vinha a ocupar na escola, e do aumento do número de alunos.

Um professor propôs manter a tradição da escola mas adaptá-la aos novos tempos, alterando-se o formato dos torneios inter turmas. Devido às diferentes condições que enfrentamos, o professor sugeriu ao invés de proporcionar os 4 torneios para todos os níveis de ensino, dividi-los por estes. Após discussão entre o Grupo, decidimos que cada nível de ensino teria dois torneios em que poderia participar.

Estas atividades compõem a componente interna do DE, sendo a sua existência de cariz obrigatório”.

Reunião de Grupo de EF nº1 (13/09/12)

Percebemos, consoante o encontrado na literatura e na prática (EP), que o professor de EF não deve estar sozinho e desenvolver a sua ação individualmente. Martin (2003) revela que existem vantagens da cooperação entre professores, sendo que um clima de marginalização pode criar sentimentos de isolamento, e estar isolado pode levar a sentimentos de marginalidade. O mesmo autor continua referindo que os professores de EF muitas vezes estão fisicamente separados da restante comunidade educativa, com o pavilhão localizado num extremo da escola ou separado completamente da escola, sendo que esta característica diminui os contextos de interação com outros professores e aumenta o sentimento de isolamento profissional.

Também Pacheco & Flores (1999) referem que o isolamento do professor é resultado das características da cultura de ensino ou da escola, que neste caso se revela individual, fechada e conservadora. Alarcão & Tavares (2003) advertem que a ação profissional do professor, à semelhança de outros ofícios, não pode ser realizada atualmente somente em situações de isolamento, exigindo a complexidade da escola e do ensino trabalho de equipa resultante de projetos comuns.

“Após leitura da ata da reunião anterior avançámos para o primeiro ponto (informações) em que, em virtude da falta de assiduidade de alguns professores nestas reuniões, o grupo debateu a possibilidade de marcar faltas. Assisti a esta discussão, refletindo acerca dos diferentes pontos de vista, sendo uma questão importante para o professor.

Uma professora referiu que estas reuniões são para as “pessoas que querem estar e refletir”, concordando plenamente pois os conteúdos abordados são transversais a todos os professores de EF e são momentos únicos em que podemos, de uma forma coordenada e organizar, comparar argumentações e formar um juízo mais completo sobre os problemas que afetam as aulas e todo o processo.

Por outro lado, foi também referida a importância de “cumprir o regulamento”. A presença e participação nas reuniões de grupo fazem parte das atribuições do professor, sendo um período que é remunerado. Apesar de concordar com a opinião anterior, julgo que se o professor é “pago” para estar presente e participar, a sua ausência deve ser registada, e mais que penalização do salário, se este comportamento é sistemático e injustificado, deve constar num ficheiro do professor pois é mau profissional. Nesta situação, abrir alguns precedentes gerou este cenário, tendo os professores acordado em expor a situação ao diretor da escola e cumprir o regulamento a partir do próximo ano letivo, em que os professores estarão nas mesmas condições e terão o conhecimento das regras do grupo”.

Reunião de Grupo de EF nº3 (09/05/13)

Estando em formação, identificamos também a importância de conviver com estes professores para desenvolver um conhecimento da nossa profissão e da realidade escolar. Machado (2010) refere como implicação de ser

professor, a necessidade de conhecer e envolver-se no contexto da profissão para resolver com eficácia as diferentes tarefas que tem de lhe são propostas.

Ao lecionar apenas uma turma, caímos por vezes no comodismo de apenas estar na escola nos dias e horas das nossas aulas, não compreendendo que o tempo sozinho era tempo de maior tristeza, monotonia, repetição inócua de rotinas, era um tempo vazio. Com EE a lecionarem aulas depois das nossas, começámos desde cedo a observá-las também, existindo entre aulas um intervalo em que falávamos no bufete, corredores ou na arrecadação do material com outros professores de EF, com os EE do Instituto Superior da Maia,...

Nóvoa (2002, p.25) refere que muitas vezes “pensamos no professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas raramente nos temos interrogado sobre essa “competência coletiva” que é mais do que a soma das “competências individuais””. Se ensinar é um ato marcado pela personalidade do professor, podemos dizer que existem tantas formas de ensinar quanto professores que encontramos ao longo da nossa vida. A partilha de experiências, estratégias de liderança e resolução de problemas são importantes complementos para enriquecermos as nossas competências e conhecimentos.

Pedro (2006) refere a importância dos administradores e professores experientes na preparação dos professores iniciantes para enfrentarem a complexidade do ensino e para a tomada de decisões, devendo existir um encorajamento destes professores para, desde sempre, discutirem oralmente as questões relacionadas com a escola e participarem nestas reflexões (reuniões de professores, reuniões de planeamento,...). Além da reunião de departamento que serviu de apresentação dos docentes, existiram 3 reuniões do Grupo de EF em que, apesar de não participarmos ativamente, aprendemos a complexidade da profissão e como se procede ao planeamento da nossa área disciplinar na escola. Por exemplo, até ao momento da entrada na escola, não percebíamos a importância de estabelecer um *roulement*, de definir o Projeto Curricular de EF (Que modalidades? Que distribuição ao longo do ano letivo? Que objetivos de aprendizagem?), de organizar o material desportivo,

determinar critérios de avaliação, de criar regras de utilização dos espaços desportivos e para as aulas de EF,... Neste sentido, atribuímos grande importância ao EP já que, pela prática, ensinou-nos que a nossa profissão não se resume à aula mas a uma orquestração que, por trás da cortina, prepara todas as condições para que os alunos possam aprender. Utilizando como metáfora o *iceberg*, percebemos que a aula é apenas a sua ponta emersa, existindo todo um trabalho que o professor deve desenvolver para o sucesso educativo da sua ação.

“Seguimos para a rotação dos espaços, e respetiva coordenação com os horários, em que o aumento do número de turmas na escola (total de 86 turma entre alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), trouxe grandes dificuldades. Decidimos considerar 6 espaços: 3 espaços no pavilhão desportivo, 2 espaços no ginásio, e um espaço exterior. O problema surge quando estão 6 turma a ter aula simultaneamente e as condições atmosféricas não permitem que a aula se realize no exterior. Neste caso, essa turma terá de ser reencaminhada para uma sala, ou, em caso de indisponibilidade, dispensados da aula. Esta condição terá grande influência no planeamento, tornando-o mais instável e imprevisível. Quanto à rotação dos espaços, segue uma ordem sequencial, o que limita a articulação dos conteúdos (sendo já este um problema do ano anterior). Aqui existe uma influência das características das diferentes modalidades, por exemplo, as de campo grande ou campo pequeno, as individuais ou coletivas, que só poderão ser lecionadas em determinados espaços”.

Reunião de Grupo de EF nº1 (13/09/12)

A participação na escola e nestes grupos permitiu-nos também valorizar a socialização profissional enquanto processo enriquecedor do nosso conhecimento prático já que nesta (inter)ação moldámos as nossas bases teóricas aos constrangimentos da prática para desenvolver uma atuação

sustentável e eficaz. Segundo Pacheco & Flores (1999, p.33) “o conhecimento prático é idiossincrático, pessoal, surge da própria experiência e é delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto em que o professor trabalha”, sendo que “os contextos em que o professor se integra impõem-lhe normas próprias de interação, acompanhada de diversas limitações e de um processo de socialização profissional”.

“De seguida, a professora cooperante de estágio do Instituto Superior da Maia divulgou algumas informações referentes à atividade do seu núcleo (seminário) e a intenção deste instituto de ensino superior em criar um centro de formação na escola, divulgando algumas informações que não conhecia e julgo que merecem reflexão. Por ano, o professor de EF tem de fazer 25 horas de formação, 75% delas na área disciplinar.

É um modelo que tem princípios positivos uma vez que permite atualizar o conhecimento do pessoal docente que assim, realizam “reciclagens” constantes e vão estando a par do conhecimento científico que é produzido na área. Contudo, se na conceção parece extremamente vantajoso para o professor; a operacionalização destes princípios é que vai determinar a sua eficácia, tendo visto já situações em que, infelizmente, os atores educativos fogem às suas responsabilidades (assinalar presença e abandonar conferências ou seminários antes do seu término, realizar cópias integrais de trabalhos já desenvolvidos,...). Deve existir um controlo da qualidade do trabalho produzido e uma premiação da competência e conhecimento do professor”.

Reunião de Grupo de EF nº3 (09/05/13)

Por último, ao integrar estes grupos compreendemos os problemas que assolam a profissionalidade docente. Sá-Chaves (2002) não identificando a denominação para a atual situação dos professores, o que indica a complexidade dos seus problemas, revela como indicadores da crise da

profissão docente a reduzida eficácia (face à atual explosão e natureza dos conhecimentos e a expansão e massificação do ensino); a sua imagem social negativa (desgaste da imagem do professor e do seu tradicional papel de autoridade nas questões de ensino); a reduzida autoestima e os sentimentos negativos dos professores. No EP, um episódio que nos marcou especialmente foi a admissão de culpa da escola (ao pagar à seguradora) num acidente numa aula de EF em que um aluno partiu os óculos ao falhar uma receção de bola. Por outras palavras, o professor de EF foi declarado responsável. Que imagem transparece dele? Que imagem transmite dos professores de EF?

“Nos restantes assuntos discutimos um de extrema importância que diz respeito ao pedido de indemnização de uma seguradora em virtude de um acidente numa aula de EF. Numa situação de basquetebol em que um aluno não recebeu bem a bola e levou com ela na cara, partiu os óculos, tendo sido o professor, e por consequência, a escola, os agentes responsáveis.

Foi uma notícia que deixou os professores do grupo indignado pois não foi uma situação de negligência, mas sim um acontecimento imprevisível associado ao próprio desporto, tendo sido o pagamento da escola a consideração da culpa, que não é aceite pelos professores já que, desta forma, não poderemos desenvolver as aulas de forma a garantir a nossa segurança profissional. Esta situação traduz as leis economicistas que regulam a sociedade atual, às quais a escola não é exceção. Será uma batalha a travar entre os professores de EF e as seguradoras.

Para resolução de problemas deste género, aconselhou-se recorrer à Sociedade Portuguesa de EF, Sindicatos, e Conselho Pedagógico da escola.

Sendo dada razão à seguradora, para o professor de EF ter segurança no desenvolvimento da sua atividade teria de remodelar toda a sua ação e ensinar conteúdos não desportivos, pois estes são compostos por situações imprevisíveis que fazem com que o

professor não possa evitar todos os acidentes, principalmente tendo em conta a dimensão cada vez maior das turmas, que tornam a supervisão mais difícil. Esta situação difere de caso de negligência em que o professor deve ser responsabilizado (por exemplo: alunos a fazer aula e a mascar pastilha elástica,...)”.

Reunião de Grupo de EF nº3 (09/05/13)

4.2.1.1. Atividades do Grupo de Educação Física

“O desenvolvimento de atividades desportivas na comunidade escolar é uma das funções do professor de EF sendo uma oportunidade para incentivar e fomentar a prática desportiva entre os alunos. O corta-mato foi a primeira atividade desenvolvida pelo Grupo de EF, sendo que o seu planeamento e condução exigência competências muito específicas aos docentes, pelo que, a presente reflexão serve para reviver aquelas que foram as minhas experiências associadas a este fenómeno.

Um evento desta magnitude exige um bom planeamento prévio, sendo que apesar de não me ter envolvido nesta fase, discorrerei acerca das tarefas a realizar”.

Reflexão do corta mato escolar (11/01/13)

A participação nas atividades da responsabilidade do Grupo de EF foram importantes no EP pois corresponderam a momentos em que interagimos com muitos professores de EF em situações eminentemente práticas em que observámos a forma como resolviam os problemas com que se deparavam.

“Por fim, neste dia encontrei também muitos colegas EE, tendo sido um bom momento para partilharmos as experiências de estágio, os aspetos positivos e negativos encontrados até ao momento. Foi um aspeto importante pois estes encontros proporcionam a discussão com vários professores, constituindo verdadeiras reciclagens de conhecimentos e experiências que contribuem para a construção da

competência docente. Existe uma confrontação entre ideologias, gerações, metodologias de ensino e de treino, formas de liderar, formas de estar. O professor deve ter uma atitude reflexiva permanente, procurando aprender com toda a complexidade que o rodeia, devendo estar atento aos sinais pertinentes da realidade, e da riqueza que daí pode advir”.

Reflexão do corta mato escolar distrital (08/02/13)

“Neste final período decorreram mais dois torneios inter turmas, em que marquei presença e contribui, principalmente, no desenvolvimento dos próprios jogos. Num país em que os JDC são uma forte influência cultural, presente por exemplo, nos programas de EF e na visibilidade que lhes é dada nos media, em que as transmissões televisivas se debruçam predominantemente sobre estes desportos; julgo importante que a escola fomente também estes desportos, embora possa futuramente promover uma oferta que englobe todo o desporto e não apenas uns desportos. Será uma forma de chegar cada vez a mais alunos e fazer com que a atividade desportiva integre as suas vidas”.

Reflexão da participação nos torneios interturmas de Andebol e Futebol (15/03/13)

Participámos no corta mato escolar e no corta mato escolar distrital, nos torneios de Voleibol, Basquetebol, Andebol e Futebol. Notámos de imediato que a componente interna do DE é marcada pela presença de JDC o que reflete a cultura desportiva portuguesa que sobrevaloriza estes desportos. Atletismo? Ginástica? Badminton?... Ressalvamos positivamente a preocupação da escola em oferecer oportunidades de prática desportiva para as populações especiais. É um clube do DE muito ativo e que consegue oferecer a alunos muito diferentes uns dos outros condições para desenvolverem uma prática desportiva organizada e estruturada.

“Na participação da nossa escola gostaria ainda de ressaltar a presença das populações especiais, não tendo notado esta participação noutras escolas. É uma aposta muito positiva da nossa escola que me agradou desde o momento em que iniciei o EP, sendo o trabalho desenvolvido pelos professores responsáveis formidável pela oferta que garantem aos alunos e pela sua disponibilidade em conciliar os seus horários com este clube do DE. É uma escola que me orgulha por representar a inclusão na educação”.

Reflexão do corta mato escolar distrital (08/02/13)

Um primeiro ponto de reflexão é a compreensão da nossa incompetência como professores de EF. Ao contrário das nossas aulas, estas atividades atingem níveis de intensidade muito grandes, sendo prova disto o número de assistências médicas registadas no corta mato escolar por excesso de esforço. Nas nossas aulas nunca vimos algo deste género a acontecer o que demonstra que estamos longe dos verdadeiros princípios do desporto relacionados com o esforço e empenho.

“Durante as provas fui registando com agrado a participação dos alunos, sendo que, partindo de objetivos diferentes, encarnaram os valores do desporto de uma forma que nem sempre está visível nas aulas de EF. No corta-mato alguns alunos tiveram assistência médica por motivos cardiovasculares, outros demoravam a recompor-se no final da prova, ora isto está sempre presente nas aulas de EF? Pela minha reduzida experiência como professor e pela minha grande vivência como aluno, a resposta é “não”. Muitos alunos entram e saem da aula sem se terem “ligado” à aula, sem despertarem para a concretização de um objetivo. Por isso, julgo importante a existência destas atividades do Grupo de EF em que trazemos valores do desporto competição para a instituição escola”.

Reflexão do corta mato escolar (11/01/13)

Compreendemos que o professor de EF tem um papel muito importante na organização destas atividades, sendo que a sua dificuldade e complexidade prendem-se em grande medida com o grande número de alunos que habitualmente participa. Tendo a nossa escola um grande número de alunos (2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) esta realidade obrigou inclusivamente a restringir certos torneios a determinados ciclos de ensino.

A divulgação e inscrições são outros passos importantes para o sucesso destas iniciativas. Na nossa escola encontrámos hábitos já enraizados quanto a este processo em que os professores de EF divulgavam nas suas turmas os torneios, sendo que os alunos faziam a inscrição por email.

“No dia da prova tive de desempenhar diferentes tarefas, sendo que o corta-mato escolar começa bem antes da primeira corrida, quando o grupo começa a delimitar o percurso com fita, colocar os postos de controlo, montar o espaço de receção aos alunos (entrega dos dorsais), preparar o funil de chegada assim como as mesas para o trabalho de secretariado (registo dos vencedores, ...). Colaborei neste processo tendo notado uma boa união e trabalho cooperativo entre os professores. Para a realização das tarefas de modo mais eficiente e eficaz, criaram-se subgrupos com tarefas distintas, o que nos deu maior organização: preparar o local de receção aos alunos para entrega dos dorsais; montar o sistema de som; delimitar o percurso montando os postos de controlo; dispor os prémios de participação; organizar o trabalho de secretariado no local do fim da prova”.

Reflexão do corta mato escolar (11/01/13)

O dia da atividade é marcado por uma grande solidariedade entre os professores. Chegávamos todos mais cedo à escola para montar os campos, discutir a aplicação das regras, organizar grupos de trabalho, preparar o trabalho de secretariado. A organização de cada torneio foi dada a grupos

diferentes de professores, tendo existido atividades que decorreram melhor que outras. Percebemos que o sucesso reside na preparação prévia da atividade e da comunicação dos seus princípios a todos os professores que irão intervir na mesma (arbitrar,...).

A arbitragem dos jogos foi outra das funções que desempenhámos nas atividades do grupo, sendo uma tarefa que não nos sentíamos competentes inicialmente a realizar pelo pouco conhecimento do regulamento e experiência em certas modalidades. Isto acabou por se repercutir nas diferentes experiências que tivemos, sendo que, por exemplo, no torneio de Futebol vivenciámos sensações muito positivas, enquanto que no torneio de Andebol fomos marcados negativamente por alguns incidentes, que um antigo professor nosso ajudou-nos a superar, refletindo-se de seguida sobre este episódio que marcou o nosso EP e a influência do conhecimento no desempenho desta função.

“A arbitragem de jogos foi o principal desafio, representando as dificuldades sentidas um problema de conhecimento que influencia toda a ação docente. Arbitrar não é fácil pois além de exigir um conhecimento dos regulamentos (muitas vezes adaptados nestas competições) e da sinalética, corresponde ainda a uma competência, ou seja, ao conhecimento em ação. E na ação os cenários são infinitos, e em frações de segundo, no aqui e agora, o árbitro tem de tomar decisões.

No caso do Andebol, existindo apenas um jogo a decorrer (maior foco de atenção do público), destinado aos alunos do secundário (num estado de desenvolvimento em que existe uma maior agressividade e menor respeito para com a autoridade), e tendo um conhecimento limitado do seu regulamento, senti grandes dificuldades, tendo arbitrado 4 jogos. Após o primeiro, a professora com quem arbitrei apontou os meus diferentes erros, que pela gravidade afetaram-me, sentindo que não poderia apitar novamente. Aqui interveio um professor do grupo, que vendo-me a encostar na

parede, avaliou o meu estado de espírito e de imediato me encorajou a apitar novamente, ajudando-me ao longo da linha lateral. Foi um momento importante, em que um ex professor meu do secundário não me deixou desistir e ajudou-me a aprender – por momentos revi-me novamente mais como aluno que como professor, entendendo que devemos ter sempre a humildade e inocência de quem quer e pode aprender sempre mais, que pode errar, e que alguém irá estar sempre a apoiar-nos. Após o segundo jogo a professora que me havia repreendido também deu um reforço positivo (“muito melhor”) que me ajudou a encarar este desafio.

(...) No caso do Futebol, existindo dois jogos em simultâneo, destinado aos alunos do 2ºciclo do ensino básico, e tendo um bom conhecimento do regulamento, senti-me bem na arbitragem dos jogos, tendo uma boa interação com os alunos. Quanto ao diferente nível de ensino, concluo que a forma como vemos os alunos, é igualmente importante à forma como somos vistos pelos alunos. Enquanto que os alunos mais novos nos vêm sempre como competentes, nem questionam as nossas decisões (durante o dia apitei muitos jogos e não tive quase reclamações dos alunos); os mais velhos, vendo que somos EE, tentam tirar proveito e questionam mais as nossas decisões, também pelo conhecimento que têm”.

Reflexão da participação nos torneios interturmas de Andebol e
Futebol (15/03/13)

Durante a atividade acontecem também muitos imprevistos, sendo nestes aspetos que notámos mais a nossa condição de EE pois não tivemos autonomia para resolver muitos dos problemas. Sendo atividades em que existia um grupo de professores responsável pela organização, a nossa tomada de decisão era limitada, existindo também situações em que não soubemos reagir pela sua imprevisibilidade.

“Perante o imprevisto de existirem alunos sem inscrição e dorsal atribuído, tive a ajuda do PC e de outros professores para resolver aqueles casos, não sentindo autonomia e responsabilidade suficiente para decidir por mim”.

Reflexão do corta mato escolar (11/01/13)

Como em todas as atividades desenvolvidas pelo professor, a preocupação com a segurança dos alunos deve ser uma constante. Além da prática desportiva, o professor deve ter em atenção outros cuidados como controlar os alunos nas deslocações a outras escolas ou locais de prática desportiva (componente externa do DE).

“Sendo o primeiro corta-mato realizado em Laúndos, apesar do parque estar bem delimitado e ter boas condições para a prática, os acessos não eram adequados à receção de tantas escolas e respetivos transportes, tendo muitas camionetas de estacionar longe do local da prova, em vias onde circulavam automóveis. Foi o primeiro ponto em que o Grupo de EF teve de se adaptar, tendo os professores formado um cordão humano à volta do grupo para garantir a coesão do grupo e que nenhum aluno ficava perdido. Foi importante a intervenção dos professores experientes para solucionarmos este problema, tendo os alunos chegado em segurança ao parque”.

Reflexão do corta mato escolar distrital (08/02/13)

Os professores são sempre os responsáveis máximos pelos alunos durante as atividades escolares.

Especial atenção para os cuidados de segurança, em que no torneio de Futebol colocamos cordas a fixar as balizas. Em todas as atividades desenvolvidas, a segurança deve ocupar sempre um lugar primordial em qualquer organização. São muitos os casos

fatais que envolvem balizas, que pelo seu peso e material constituem perigo para os alunos que vêm neste objeto uma forma de jogar e brincar. Além de fixar as balizas, os professores devem também ter uma intervenção junto dos alunos no sentido de os educar e desenvolver comportamentos seguros.

Reflexão da participação nos torneios interturmas de Andebol e Futebol (15/03/13)

“Quanto à prestação dos alunos, a escola conseguiu um primeiro lugar por equipas no escalão de infantis, o que foi muito positivo. Refletindo sobre os resultados do DE, apesar de neste caso não estar relacionado com o trabalho dos professores de EF, o volume atribuído a este conteúdo assim não o permite, são uma importante forma de cada escola conquistar o seu espaço no panorama distrital e nacional no que ao desporto diz respeito. Existem muitas escolas que são conhecidas por um determinado clube de DE, não valorizando a nossa cultura no entanto esta manifestação de desporto, ao contrário de outros países como os Estados Unidos da América em que assume grande importância. Para mudar este panorama julgo importante promover competições com maior assiduidade e estabelecer relações importantes com o desporto federado, tentando complementar-se e não destruir-se como atualmente acontece. Realizando a mesma oferta, existe uma diluição da qualidade do trabalho entre estas duas manifestações de desporto que em nada enriquece a sua matriz. Facilmente verificamos que os clubes de DE mais populares são aqueles que não têm paralelo no desporto federado, por exemplo, no Badminton o DE é frequentemente alvo de transmissões televisivas e tem um grande número de participantes (a nível do desporto federado não tem quase dimensão na formação); enquanto que o Futsal, apesar de estar mais entranhado na nossa cultura, a relevância social é

reduzida, pois tem a competição do desporto federado que desequilibra todo o equilíbrio sistémico”.

Reflexão do corta mato escolar distrital (08/02/13)

4.2.1.2. Desporto Escolar – Clube de Badminton

“No campo do DE estarei envolvido no Clube de Badminton da escola pois no clube é praticada como modalidade individual para a qual não tenho experiência anterior de ensino. Estando relacionado com o Futebol, sinto dificuldades na lecionação de modalidades individuais. No plano curricular da FADEUP, a Didática de Badminton consiste também na componente prática, não se aprendendo a ensinar, pelo que, sendo uma modalidade presente nos programas nacionais, optei por me afiliar a este clube”.

Projeto de Formação Individual

A participação no DE foi também uma importante face do nosso EP em que lidámos de perto com uma dimensão diferente do desporto na escola, com uma modalidade individual e de raquetas (Badminton), sendo que, provindo do treino de um JDC (Futebol), proporcionou a aprendizagem de técnicas e estratégias para o ensino destas modalidades que assumem contornos específicos.

“Algo que devemos sempre equilibrar nestas primeiras etapas de aprendizagem é a distância dos alvos, isto é, caso coloque o alvo demasiado longe, o aluno vai tentar compensar o movimento num gesto com maior velocidade, que pode desvirtuar o padrão pretendido – em vez do aluno prender a atenção na técnica, tenta atingir o objetivo pela força”.

Reflexão da sessão 4 de DE (21/11/12)

“Seguiu-se uma situação em que os alunos realizaram, em cooperação, uma sequência de batimentos. Foi a situação com pior

dinâmica por representar novidade para os alunos e por estes não dominarem todos os batimentos inerentes (serviço longo – *clear* – *amortie* – *lob*). É uma situação rica, pela variedade de batimentos que podemos incluir, no entanto, até atingir uma dinâmica e compreensão por parte dos alunos (a nível cognitivo) temos de, futuramente, despende mais tempo e atenção”.

Reflexão da sessão 5 de DE (28/11/12)

“Depois, na sequência serviço longo-*clear-clear*, os alunos já demonstraram uma boa qualidade, fruto de recorrerem principalmente a este batimento em todas as situações de jogo, o que os fez desenvolvê-lo. Assim, a minha intervenção já se encontrou mais na fase de refinamento da habilidade, insistindo para a necessidade de realizar o batimento para o fundo do campo. Estando numa modalidade em que não tenho um conhecimento extenso, por vezes sinto dificuldades em realizar a progressão de aprendizagem dentro de cada batimento: para o aluno aprender o batimento x qual é a primeira coisa a aprender?”

Reflexão da sessão 9 de DE (16/01/13)

De seguida, juntamente com o serviço curto introduzi o encosto, utilizando como palavras chave “tocar no volante” em vez de bater dada a suavidade deste batimento que deve ter uma trajetória baixa, curta, junta à rede.

Reflexão da sessão 14 de DE (27/02/13)

Durante o exercício, a principal correção foi a trajetória do volante (“para o fundo do campo”), no entanto, a que surtiu maior efeito na dinâmica do exercício foi quando ajustei a ação do ajudante (“envia o volante com menos força e para cima”). A partir deste momento, o executante dispôs de mais tempo para se colocar e realizar o batimento. A intervenção do professor nem sempre deve focar o

aluno, o erro, por vezes este acontece devido às condições de realização sendo que o professor deve identificar a causa causadora daquela prestação, daquele erro, e intervir em consonância. Neste caso, as trajetórias demasiado rápidas e baixas do volante, faziam com que os alunos falhassem o batimento.

Reflexão da sessão 14 de DE (27/02/13)

“Numa fase em que alguns alunos não puderam jogar, realizei também jogo contra alguns alunos, situação causa alguma estranheza a professores mas que julgo ser benéfica tanto para alunos (veem um modelo) como para professor (no jogo identificamos sinais que como observadores externos muitas vezes são indetetáveis).

(...) Empiricamente concluí também que os alunos tiveram uma grande evolução. No início facilmente vencia os duelos e não concedia pontos, algo que atualmente já não acontece, tendo de me empenhar bastante para ganhar os jogos. Apesar de no jogo não utilizar uma grelha para registar, com a raqueta na mão tenho também emoções e sentimentos que julgo enriquecerem a imagem que tenho do jogo dos alunos, ao fim e ao cabo, a avaliação que é realizada”.

Reflexão da sessão 19 de DE (24/04/13)

“No clube tive de desenvolver outro tipo de atenção mais pormenorizado, mais individual, em procura do detalhe técnico, da forma de pegar na raqueta, na realização de determinado batimento, sinais a que não estava habituado a dar importância”.

Reflexão da sessão 23 de DE (29/05/13)

A participação no DE colocou-nos também na situação privilegiada de acompanhar o trabalho de um professor mais experiente e usufruir dos seus ensinamentos. Constatámos que uma das diferenças destes professores é a

sua capacidade de resolver problemas e situações imprevisíveis, de observar e retirar elementos pertinentes da prática (por exemplo, na avaliação dos alunos), e controlar e manter a classe empenhada na prática.

“Neste momento, o professor aproveitou para avaliar o nível dos alunos novos, sendo que a sua experiência permitiu-lhe, rapidamente, realizar esta tarefa com sucesso. Uma das diferenças que noto entre mim e os professores / treinadores mais experientes, é a capacidade de identificar os sinais pertinentes dos alunos que nos indiquem, por um lado, o seu nível e, por outro, que estímulos necessitam (feedbacks,...), para realizar as aprendizagens pretendidas”.

Reflexão da sessão 10 de DE (23/01/13)

Segundo Marques (2006), a aula de EF corresponde à maior porção do desporto na instituição escolar, contudo, para promover uma autêntica cultura desportiva na escola o professor deve, além da aula, em que os alunos vivenciam modos de organização e matérias mais formais; utilizar outras dimensões como o DE (atividades extracurriculares), que deve ser interpretado como a parte mais informal da escola. Não se pretende substituir um pelo outro (DE e aula de EF têm funções e propósitos educativos específicos) mas valorizar diferentes dimensões pedagógicas que o desporto pode oferecer na escola (Marques, 2006).

“Sendo uma atividade gratuita e orientada por um profissional com formação em EF, os alunos têm oportunidade de praticar desporto de uma forma estruturada, organizada, e guiada por objetivos de aprendizagem. Neste caso em particular (Badminton), corresponde também a uma oferta que muitas vezes os alunos não encontram no meio envolvente, prova disto é que as competições com maior relevo de Badminton no panorama nacional são as do DE.

O clube é importante por promover princípios como a inclusão e direito à prática desportiva em que todos os alunos, independentemente do nível de habilidade ou sexo, tiveram oportunidade de jogar e aprender o Badminton”.

Reflexão da sessão 23 de DE (29/05/13)

Nesta gestão, além de tomar em consideração a idade dos alunos e os contextos que potenciem a atividade na seleção de formas de organização, o professor deve privilegiar uma oferta diversificada e a fomentação de competências (rendimento desportivo, empenho, e atenção continuada à modalidade escolhida), sendo ambas fundamentais para a criação de uma cultura desportiva da escola (Marques, 2006).

“Tendo no final da semana uma competição de DE em que poderíamos apenas selecionar 8 alunos, falei algum tempo com o professor responsável, entendendo este modelo como injusto e inadequado para o DE, que deveria ser a concretização do direito ao desporto para todos os alunos. Neste registo vemo-nos obrigados a excluir alunos que poderão desenvolver sentimentos negativos face à prática desportiva devido a estas exclusões, e não poderemos estimular todos os alunos no sentido da zona do próximo desenvolvimento, uma vez que uns não terão o estímulo da competição formal para desenvolverem o seu jogo. Sem esta estimulação e oportunidades de aprendizagem também estamos a limitar o desenvolvimento dos jogadores menos hábeis ou num estado de maturação atrasado que têm menos sucesso na situação de jogo”.

Reflexão da sessão 12 de DE (06/02/13)

Ao incluir Badminton na oferta de DE, concedemos aos alunos a oportunidade de aceder à prática de uma modalidade que está muito ausente

do associativismo desportivo português. Curiosamente, é no DE que em Portugal encontramos as maiores organização e competições de Badminton.

“Neste primeiro dia, apercebi-me também da diferente atmosfera que existe no contexto “DE” e no contexto “Aula de EF”. Enquanto que a segunda consiste numa atividade curricular (“obrigatória”), onde os alunos têm de marcar presença quer queiram ou não, o que muitas vezes condiciona a dinâmica das situações propostas; a primeira é já uma atividade extra curricular em que a participação é facultativa, estando presentes alunos que nutrem uma paixão e gosto por aquele desporto em particular, sendo o grupo mais motivado para aquela prática. A nível de gestão a sessão organiza-se com mais facilidade pois os alunos são mais cooperantes e colaborativos. Mesmo na realização do trabalho de condição física ou outras tarefas menos agregáveis, verifiquei que aqueles alunos sentiam alegria e gosto em tudo o que fizeram durante aquele tempo em que estivemos juntos”.

Reflexão da sessão 1 de DE (24/10/12)

Nas primeiras sessões percebemos de imediato que esta configuração do desporto na escola assume características muito diferentes da aula de EF, marcada certamente pelo seu cariz extracurricular. Assim, os alunos que se apresentam neste espaço fazem-no, à partida, voluntariamente o que determina uma dinâmica completamente diferente na sessão: menos comportamentos inapropriados e fora da tarefa, menor esforço do professor no controlo dos alunos, maior empenho,...

Por impossibilidade do professor responsável pelo clube em certas aulas, planeámos e orientámos algumas sessões sozinhos, o que foi enriquecedor na construção da nossa competência docente. Tivemos de pensar sobre as modalidades individuais: como promover o refinamento técnico; como fazê-lo sem tornar a sessão exaustiva ou monótona; que

exercícios e quanto tempo; como promover a competição tendo em conta a diferença de níveis entre os alunos?

“Comecei por verificar que existiam diferenças grandes entre os níveis dos alunos, sendo difícil estruturar um projeto congruente para todos eles. Além disto, existem diferenças no sexo, idade e ano de ensino dos alunos, o que torna mais heterogêneo este grupo e difícil atender às suas necessidades na sua plenitude. Isto corrobora com uma afirmação que ouvi numa aula de Desenvolvimento Motor na FADEUP: “somos mais diferentes que iguais””.

Reflexão da sessão 1 de DE (24/10/12)

Lidar com alunos de uma faixa etária diferente (6º e 7ºanos) da turma que nos foi atribuída (11ºano) foi o complemento perfeito desta experiência. Nas primeiras sessões enfrentámos grandes dificuldades simplesmente em falar e explicar um exercício aos alunos. Retornados, após 4 anos longe da Escola, tivemos de reaprender o dialeto dos alunos aprender a adaptar a nossa linguagem àqueles com que nos deparámos. Instruindo alunos de 12 e 13 anos de idade tivemos de promover comparações para explicar certos conceitos, exemplificar os exercícios e demonstrar as habilidades de diferentes formas, intervir no exercício (feedback) de uma determinada maneira.

“Após quatro anos no Ensino Superior, entendo que o EP terá um papel importante na reintegração na escola”.

Projeto de Formação Individual

“De seguida os alunos realizaram, em cooperação, sustentação do volante. Julgo importante que o professor adeque a linguagem aos seus alunos, sendo que habitualmente uso termos como cooperação na minha comunicação. Vendo alguns pares que pareciam estar a jogar 1x1, interpelei-os e expliquei que deviam jogar em cooperação. Face à aparente confusão de um aluno simplifiquei: “em equipa”. Foi

uma instrução eficaz tendo os alunos mais facilmente compreendido a dinâmica e funcionamento do exercício. O regresso à escola após 4 anos na FADEUP é difícil exatamente pelo reencontro com o dialeto escolar. Comparo a estadia no ensino superior como uns anos fora do país em que aprendemos outras palavras, outros símbolos, outras formas de comunicar, tendo o professor de adaptar estes conhecimentos e competências à sua população alvo”.

Reflexão da sessão 20 de DE (08/05/13)

“Por último, a participação neste clube possibilitou-me aprender a interagir com outro escalão etário (11 a 13 anos), com que ainda não tinha trabalhado de forma sistemática (leciono uma turma de 11ºano). A comunicação é necessariamente diferente (períodos mais curtos e com referências concretas), deve ter menor duração (capacidade de atenção reduzida), tendo tido maior facilidade em controlar o seu comportamento, também por ser um grupo mais reduzido e com interesse na prática (participação voluntária)”.

Reflexão da sessão 23 de DE (29/05/13)

Como consequência da nossa ocupação profissional (treinos de Futebol), apenas vivenciámos uma competição de DE existindo uma boa envolvência de alunos e encarregados de educação. Este dia constituiu uma boa experiência na nossa formação profissional, sendo que com a ajuda do professor responsável, aprendemos algumas técnicas e medidas de organização e de resolução de problemas.

“A minha função foi principalmente secretariado, tendo sido muito importante o momento em que o professor responsável me “colocou no lugar do condutor” e em que estive a calendarizar os jogos, a organizar as fichas de jogo e a registar os resultados. Foram momentos em que nem desviei o olhar da mesa tal era o volume de informação que chegava, que tratava e que organizava. Foi um

momento enriquecedor em que errei nalgumas situações (repetição de fichas de jogo), tendo encontrado estratégias para as solucionar (marcar no calendário os jogos que já tinham uma ficha de jogo respetiva)".

Reflexão da 1ª competição formal de DE (09/02/13)

Surpreendeu-nos também positivamente nesta competição a envolvimento dos alunos na arbitragem dos jogos e organização da competição. Em momentos, identificámos características do MED naquela competição, estando o *fair-play* presente, a rivalidade (entre escolas e jogadores), os equipamentos de cada equipa, a contabilização dos pontos e registo dos resultados: uma experiência desportiva autêntica.

"Um aspeto muito positivo nesta experiência foi o sistema de prestação de contas que foi aplicado, sendo os alunos os árbitros dos jogos, registando os resultados de cada encontro e comunicando-os aos professores. Foi bom e fiquei surpreendido por ver um sistema a funcionar tão bem, cumprindo-se as regras e estando o *fair-play* sempre presente, não tendo nenhum professor que intervir em qualquer momento, mesmo nas finais. Segundo Siedentop & Tannehill (2000, p.56), "a prestação de contas refere-se a práticas que os professores usam para estabelecer e manter a responsabilidade dos alunos para um conduta apropriada, envolvimento na tarefa, e resultados". Siedentop & Tannehill (2000, p.254) referem que "(...) mecanismos de prestação de contas garantem taxas elevadas de comportamento na tarefa", o que constatei nesta experiência de DE".

Reflexão da 1ª competição formal de DE (09/02/13)

"Outro ponto que considero muito positivo foi a pouca intervenção dos professores (quase nula) que fez com que os alunos fossem obrigados a pensar e a agir/jogar de forma autónoma. Segundo

Siedentop & Tannehill (2000, p.302) “os professores não têm que estar no centro do palco; boa instrução e aprendizagem ocorrem frequentemente com alunos a ocupar papéis mais centrais”.

Reflexão da 1ª competição formal de DE (09/02/13)

4.2.2. Conselho de Turma

“Iniciamos a reunião a debater alguns problemas das turmas, aspetos a que o professor de EF não pode ficar indiferente já que para além de afetar o seu trabalho (organização e dinâmica da aula, ...), a sua resolução É o seu trabalho.

Numa turma, por existir um aluno com excessivo número de faltas injustificadas, o EE viu-se obrigado a desenvolver um plano de recuperação. Este plano inicia-se com um diagnóstico das dificuldades do aluno e termina com a realização de uma prova escrita.

Ao longo do processo existe uma relação com o diretor de turma que tem um melhor conhecimento do aluno e estabelece a comunicação com os encarregados de educação, sendo uma boa forma de integrar todos os elementos que estão próximos do aluno na sua recuperação.

No entanto, o ponto chave na ajuda ao aluno será as estratégias e as atividades propostas para que este possa melhorar os seus conhecimentos e as suas competências. Caso contrário estaremos apenas a avaliar a mesma coisa em momentos diferentes, não existindo uma intervenção específica sobre as dificuldades do aluno”.

Reunião de núcleo nº28 (23/04/13)

O conselho de turma foi outro grupo que integrámos na nossa estadia ao longo do EP, sendo, de forma simples, o conjunto de professores que leciona uma mesma turma. Além da reunião de apresentação, existiram mais 3, a concluir cada período letivo, correspondendo a reuniões de avaliação. Apesar

disto, a participação neste grupo revê-se também, por exemplo, em pedidos da diretora de turma que por vezes pedia certas informações sobre os alunos, conversas entre os docentes, recordando, por exemplo, termos uma vez questionado o professor de Matemática aplicada às Ciências Sociais sobre o comportamento dos alunos na sua aula, quando registámos mais comportamentos inapropriados e fora da tarefa na nossa.

Esta relação é importante para termos um melhor conhecimento dos alunos e podermos desenvolver uma ação organizada e coerente, lembrando as regras que a diretora de turma explicou no início que deveriam ser respeitadas em todas as aulas (telemóveis, pastilhas elásticas, posições dos alunos na sala, regras de entrada na sala,...).

O espaço da direção de turma, consumado em grande parte nas reuniões de conselho de turma, é útil no diagnóstico dos problemas dos alunos e na proposta de estratégias para os ultrapassar. Nestes momentos, procurámos enriquecer a discussão entre os professores, sendo um ponto comum o mau comportamento e falta de hábito de trabalho dos alunos. Amaral et al. (1996) entendem como liberdade para a realização de projetos e para traduzi-los em atos, a competência de observação, pensamento sobre os factos, julgamento dos dados, e produção de conclusões. No final das reuniões eram elaborados certos documentos como o Plano de Trabalho de Turma que apesar de não lhe ser atribuída tanta importância como a avaliação dos alunos (classificação e elaboração de sínteses descritivas), visível na desproporção de tempo de discussão nestas matérias, no nosso entender, é um documento de extrema importância pois nele coabitam princípios de atuação para os professores de uma mesma turma.

Ao longo das aulas verificámos que os alunos eram pouco ambiciosos e não tinham objetivos académicos ou profissionais a médio e longo prazo, pelo que na primeira reunião de avaliação comunicámos esta informação em conselho de turma, algo que não foi, em nosso entender erradamente, considerado no Plano de Trabalho de Turma, fruto da excessiva preocupação com a classificação, com o curto prazo.

Esta questão serve de ponto de reflexão: quais os objetivos da educação? Segundo Bento (2006d, p.63), “é evidente que a escola deve visar sobretudo o desenvolvimento da personalidade do aluno”. Lalande & Abrantes (1996) acrescentam que é do interesse da educação fomentar o pensamento real, desenvolver atitudes que criem um pensamento efetivo, uma postura de questionamento, problematização, sugestão, construindo o seu conhecimento de forma sólida. Para Marques (2006) a importância social do desporto na escola e nos clubes revê-se na preparação dos alunos para a vida, contribuindo para a sua educação e formação.

Martin (2003) adiciona ainda que a função da educação alterou-se ao longo dos tempos à medida que também o mundo sofreu modificações, destacando a importância do professor na preparação dos jovens para terem sucesso no seu futuro, sendo o foco atual da educação sobre a responsabilidade.

Então, nestas reuniões, além da classificação dos alunos não será importante pensar, por exemplo, o seu futuro profissional? Quais os problemas sociais que enfrentam e que os esperam?... Talvez por influência da eficácia do ensino como *slogan* da educação, esta não tenha sido a realidade por nós encontrada no EP.

O conselho de turma é também, a partir da diretora de turma que o coordena, o canal de comunicação entre escola e encarregados de educação. Por exemplo, as avaliações intermédias sobre que discorremos anteriormente e as informações que a diretora de turma pedia pontualmente sobre certos alunos, correspondiam a momentos em que os encarregados de educação reunião com esta docente, sendo um momento para comunicar os resultados, os comportamentos, e o desenvolvimento dos alunos.

Compreendemos que o professor de EF deve ver nos encarregados de educação importantes aliados, não só para melhorar os resultados dos alunos mas também, entrando na especificidade da nossa matéria e objetivos, aumentar a prática desportiva dos alunos. Nóvoa (1992a) indica que os resultados de uma escola estão relacionados com os contextos que cria para a cooperação com as famílias no quotidiano escolar. Segundo Marques (2006)

existe uma grande influência dos pais sobre os filhos, principalmente em idades mais baixas, servindo de modelo, de equilíbrio e compensação da sua reduzida autonomia, e condicionando as suas decisões (prática desportiva,...).

4.2.3. Núcleo de Estágio

“A nível de trabalho de grupo também tenho limitações. Acredito que esta dinâmica de trabalho será fundamental no meu futuro. Nóvoa (2009) refere que o exercício profissional docente organiza-se em torno de «comunidades de prática», no interior da escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos. A partilha/discussão de ideias, planeamento conjunto, serão tarefas em que irei procurar melhorar esta componente”.

Projeto de Formação Individual

Rolim (2013, p.65) metaforiza o núcleo de estágio funcionalmente “como uma célula jovem, em pleno crescimento e transformação, composta por um núcleo e um citoplasma”, sendo que “quanto mais profícua for a cooperação entre as estruturas que coabitam neste caldo nuclear e celular, melhor será o desfecho final”, resultando em profissionais com maior posicionamento crítico e reflexividade, humildade, competência, capacidade, informação, responsabilidade, integridade, ponderação, curiosidade, atenção, e maior disponibilidade para aprender. O trabalho de grupo foi também um aspeto muito presente no nosso processo para promover a formação dos alunos, reconhecendo que é uma competência tão importante quanto difícil é ensiná-la.

Marcelo García (1999) refere que na formação de professores deve existir continuidade (processo de alteração e desenvolvimento curricular); relação entre processos de formação de professores com a organização escolar; integração entre conhecimento da matéria e formação pedagógica; relação permanente entre teoria e prática; uma coerência entre a formação que é concebida para o professor e a educação que se pretende que este desenvolva nas aulas; uma individualização do processo uma vez que é necessário atender às características pessoais para ensinar uma atividade com

impacto científico, tecnológico e artístico; e um estímulo contínuo à capacidade crítica e de reflexão. Zeichner (1994) acrescenta que para formar PR devemos envolvê-los em ações durante a formação inicial que estimulem a reflexividade, tendo os formadores o importante papel de proceder à examinação das práticas e condições sociais envolvidas, partilhando-as com os formandos para que adquiram também essas noções. Assim, para a funcionalidade deste organismo coletivo, contribuiu a presença do PC e OE no questionamento e abertura à reflexão de todo o grupo.

Se o PR é o estandarte do nosso modelo de formação, então as práticas do núcleo de estágio devem ser congruentes com esta intenção, o que encontramos no EP.

Interessa-nos recorrer ao conceito de *practicum reflexivo* de Schön (1992a, 1992b) que o entende como um espaço virtual representativo do mundo da prática que pode ser desenvolvido em diferentes fases da formação profissional, em que o aluno aprende fazendo, praticando com um tutor presente com quem reflete e dialoga. Segundo Schön (1992b, p.29), “não se pode ensinar ao estudante o que ele precisa de saber, mas pode-se guiá-lo”, reforçando a importância da liberdade de aprender numa situação em que o risco é minimizado e existe uma disponibilidade dos tutores que iniciam os estudantes na cultura da profissão (convenções, dificuldades, linguagem, valores, conhecimento...) e as regras que devem respeitar, e os ensinar a observar e a perspetivar os diferentes fenómenos. O núcleo de estágio e o EP funcionaram em grande medida como um *practicum reflexivo* pela criação de um espaço em muito semelhante ao mundo profissional de EF mas em que a presença de EE, PC e OE funcionaram como catalisadores no desenvolvimento das nossas competências e conhecimentos. Dando o exemplo das aulas assistidas, julgámos que de outra forma não entendíamos que vivíamos a aula presos ao dossier da turma, que olhávamos para o relógio 3 vezes a cada 10 segundos, que colocávamos por vezes bolas em locais de maior perigo para as turmas que desenvolviam as aulas nos espaços adjacentes à nossa, que podíamos atribuir maior autonomia aos alunos em tarefas de organização e gestão da aula (colocar marcações, recolher

material...) ... O núcleo foi um importante grupo de suporte para crescermos enquanto professores de EF.

Sá-Chaves (2007) preconiza estratégias de supervisão vertical, em que supervisor (OE e PC) e supervisando (EE) situam-se em níveis hierárquicos diferentes no seu desenvolvimento profissional; e de supervisão horizontal, em que se estabelece uma interação entre supervisandos (interpessoalidade), recolhendo dos outros um importante contributo para a sua formação, sendo que os pares podem avaliar e propor formas diversificadas e inovadoras e encarar as tarefas (Pedro, 2006). Enquanto que na primeira o EE obtém benefícios do conhecimento teórico e da experiência mais amplos dos supervisores; na segunda existem menos barreiras no diálogo, uma maior solidariedade e um enriquecimento mútuo, tendo o problema da similaridade de conhecimentos entre os EE; devendo existir uma complementaridade no uso destas duas estratégias interpessoais que se assumem como estimuladoras da reflexão, enriquecendo o conhecimento e as perspetivas do EE (Sá-Chaves, 2007).

Refletindo sobre o que vivenciámos, percebemos que a supervisão vertical predominou no nosso percurso, tendo sido uma importante ajuda justamente pela experiência e conhecimento do PC e OE. Não sentimos qualquer barreira nos diálogos estabelecidos, tendo existido sempre abertura para debate e discussão de ideias, contudo, se estimuladas estratégias de supervisão horizontal de forma mais efetiva, talvez encontrássemos nos nossos pares outro tipo de informação, uma diferente perspetiva pois os EE situam-se num nível semelhante de desenvolvimento profissional.

O núcleo de estágio foi um grupo que promoveu a aprendizagem das normas, princípios, técnicas e estratégias da nossa profissão, professor de EF.

Segundo Silva & Sá-Chaves (2008, p.722) “(...) aprender é construir, (re)construir, constatar, para poder intervir e mudar”, devendo os formadores ajudar os EE a desenvolver gradualmente a capacidade de converter a informação em conhecimento. O nosso PC e OE não deram primazia à transmissão de teoria, mas às questões práticas do planeamento, instrução e avaliação do processo, sendo exemplo disto a discussão/reflexão das aulas

observadas e das reflexões em reunião de núcleo em que eram identificados erros e estratégias e formas de os ultrapassar. Existiu então esta preocupação de tornar a informação em conhecimento, eminentemente prático.

Pacheco & Flores (1999) referem que aprender a ensinar é um processo descontínuo, individual (processo pessoal), e que se diferencia de professor para professor consoante a sua experiência, as suas conceções, as suas expectativas e motivações. Os mesmos autores referem que o professor aprende pela prática, sofrendo uma socialização burocrática (organização escolar e administrativa) e didática (decorre na aula e produz um conhecimento prático). No mesmo sentido, Nóvoa (1992b) refere que além de promover a aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores deve privilegiar a socialização e representação profissional. O núcleo de estágio ensinou-nos a ser professor tanto dentro como fora das nossas aulas.

Neste enquadramento, na vivência do EP foi tão importante quando o PC nos corrigiu acerca da forma de comunicámos com um elemento da direção da escola, como quando propôs uma forma de organização diferente para certos exercícios nas nossas aulas.

“Quando ao modo de avaliação, a existência ou não de público, após discussão quer com os restantes EE quer com o PC, registamos vantagens e desvantagens que o professor deve conciliar nestes momentos.

Ao avaliar com público, atendemos à especificidade e cultura desportiva da Ginástica, ao mesmo tempo que controlamos melhor o silêncio e o comportamento dos alunos no espaço da aula. É também uma forma de emancipar os alunos, ao obrigá-los a saírem da sua zona de conforto. A escola é deve procurar um contínuo aperfeiçoamento do indivíduo para a vida social, sendo estas experiências benéficas para esta preparação. No entanto, caso os alunos sejam introvertidos e a avaliação desta situação seja determinante, a prestação será influenciada por dois fatores de stress: exposição pública e avaliação.

Por outro lado a avaliação sem público, apesar de não atender às características das competições de ginástica, coloca o aluno numa situação confortável que permite uma aferição mais genuína das suas reais capacidades (quantas vezes a nossa performance não é inibida por situações de stress?).”.

Reflexão de aula 49 e 50 (13/12/12) – UT de Ginástica Artística

4.2.3.1. Professor Cooperante e Orientadora de Estágio

“No decorrer da aula existiu ainda uma lesão de uma aluna, em que o PC me auxiliou. A resolução passou por fazer a aluna repousar e colocar gelo no local da lesão”.

Reflexão de aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

O papel do PC e OE foram importantes na nossa formação, de diferentes formas: enquanto que o PC, pelo contacto quase diário, foi um conselheiro mais próximo e uma fonte de feedback permanente do trabalho desenvolvido; a OE acompanhou-nos e ajudou-nos a desenvolver as competências de investigação e reflexão acerca das práticas desenvolvidas. Rolim (2013) indica que a distância física (dificulta acompanhamento do EE) entre OE e EE aumenta a necessidade do PC intervir no sentido de partilha e discussão com o EE e na relação com o OE para estabelecer uma cooperação na supervisão pedagógica, sendo que esta participação nesta comunidade de prática (núcleo de estágio) possibilita que também o PC investigue, reflita e renove as suas práticas e conceções. Sentimos que esta coordenação foi realizada ao longo do ano letivo, estando a relação com o PC associada ao trabalho e participação na escola; e com a OE mais ligada às tarefas atribuídas pela nossa instituição de formação.

“A logística da prova foi outra dificuldade, sendo que a colocação dos postos por toda a escola, em locais não vigiados, durante períodos como o intervalo e as próprias aulas, levou a que dois postos de controlo desaparecessem, o que condicionou a prova dos

alunos. Já após a aula, o PC sugeriu, após discussão com um colega meu, que os postos fossem colocados por dentro das janelas ou portas de vidro da escola, sendo vigiados pelos funcionários e visíveis pelos alunos, que a partir do espaço exterior teriam sempre visibilidade para a informação veiculada nos postos. Numa próxima prova tentarei esta estratégia, que certamente aumentará a qualidade da prova”.

Reflexão de aula 75 e 76 (19/02/13) – Educação Sexual

Não pretendemos dicotomizar a intervenção de cada um destes elementos já que mediante a reflexão promovida em núcleo compreendemos que estas áreas estão também interligadas. Por exemplo, nas aulas assistidas, apesar de corresponder a tarefas da escola, a OE deu também importantes feedbacks aos EE e acompanhou a sua evolução.

“Na próxima aula existirá uma estação para rolamento à frente em que não estarei presente, sendo importante insistir com a ajuda deste elemento, corroborando com a OE que, em reunião, mencionou que devíamos “abordar as ajudas COMO DE UM CONTEÚDO SE TRATASSE”. Para isto, na parte inicial da próxima aula, recordarei este importante conteúdo”.

Reflexão de aula 23 e 24 (25/10/12) – UT de Ginástica Artística

Notámos que uma preocupação basilar destes agentes foi promover uma formação reflexiva. Tsangaridou & O’Sullivan (1994) e Tsangaridou (2005) destacam a importância da supervisão e dos formadores de professores na promoção da reflexão dos EE. Os formadores de professores têm a responsabilidade de incutir nos futuros professores uma atitude de questionamento e investigação sobre o modo como ensinam e de melhorá-lo continuamente ao longo do tempo, sendo responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993).

“Verifiquei que um aluno é de um nível inferior aos restantes colegas do mesmo grupo, o que condiciona o seu funcionamento e dinâmica. Foi um assunto que discuti com o PC no final da aula, devendo arranjar uma estratégia para lidar com a situação, que poderá passar pela passagem de dois alunos do nível elementar para o nível intermédio para, no desenrolar das atividades se possam constituir equipas equilibradas”.

Reflexão de aula 11 e 12 (04/10/12) – UT de Futebol

Pérez Gómez (1992) justifica também a importância do formador pela impossibilidade de o pensamento prático ser ensinado, sendo necessária a presença de toda a sua experiência para desenvolver um ensino reflexivo que se preocupe com a inovação do seu ensino e formação profissional. Crawford et al. (2012) verificaram que os formadores de professores desenvolvem diferentes modelos e estratégias para desenvolver a reflexão, sendo que os programas de formação devem criar contextos para os EE se envolverem numa atividade reflexiva significativa.

De acordo com estes princípios, registámos que nas interações com PC e OE eram-nos dadas mais perguntas que respostas o que nos levou à reflexão. O nosso EP não foi marcado por “sentidos obrigatórios” mas antes por questões que nos fizeram ponderar as nossas tomadas de decisão.

“Um incidente desta aula que importa refletir foi um pedido de uma aluna para sair mais cedo em que não soube como agir. Perguntando ao PC a sua primeira questão foi “qual o motivo?”, algo que me esqueci de perguntar ... A minha preparação para um plano continua a não ser suficiente para lidar com os eventos que saem das linhas imaginárias que são as minhas expectativas da aula. Espero sempre que os alunos entrem na sala à hora x, aprendam os conteúdos y, e saiam à hora z, não lidando bem com os eventos que não estão presentes no guião”.

Reflexão de aula 69 e 70 (05/02/13) – UT de Dança

Silva & Sá-Chaves (2008) referem que a construção de conhecimento é sistematizada, mediada e enriquecida pelos formadores a partir do contacto individual (acompanhamento da prática), nas sessões de pequeno grupo, e na construção gradual do portefólio reflexivo, compreendendo-se que o formador tem um papel diferente e complexo pois deve estimular de forma contínua a reflexão, inculcando uma atitude de questionamento no EE. Este modelo, em que o formador organiza situações em que o EE possa praticar e enfrentar problemas reais, de que decorre a integração de competências e a reflexão sistemática, contraria um modelo em que o formando apenas imita as técnicas utilizadas pelo PC ou OE, que detêm o conhecimento (entendido como rígido e estável), seguindo as suas instruções (Amaral et al., 1996). “Isto é apenas uma sugestão”, era uma frase muito proferida por PC e OE que sintetiza a liberdade e autonomia que tivemos ao longo do nosso caminho. Procurámos muitas vezes estes agentes na procura de aceitação, à procura da resposta “a aula foi muito boa” ou “fizeste muito bem” mas esta nunca foi uma realidade pois há mil e uma formas de resolver os problemas, de liderar os alunos, de organizar a aula, de investigar, e o PC e OE tentaram advertir-nos para todas elas, formando sem doutrinar ou estabelecer uma meta ou ponta de chegada, já que o ser professor é algo que se procura mas nunca se atinge.

“Nesta situação existiu muita finalização, reparando que os alunos têm muitas dificuldades no remate (não armam o braço, não direccionam o remate, ...), tendo-me aconselhado a OE, para incluir mais cedo este elemento na UT. É uma habilidade que a situação de jogo normalmente pede, sendo importante corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos”.

Reflexão de aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

“A existência das bolas foi um elemento distrator neste momento, tendo os alunos colaborado menos que o habitual. Na próxima aula, no final de cada exercício, reunirei as bolas na rede, diminuindo

estes comportamentos fora da tarefa. Outra dica importante da OE foi a colaboração que os alunos podem dar na marcação das área de baliza, bastando que o professor coloque as primeiras marcações laterais e a central, responsabilizando os alunos pelas restantes. Tendo em conta a minha turma, julgo que é uma estratégia que vai funcionar bem e que experimentarei nas próximas aulas”.

Reflexão de aula 61 e 62 (22/01/13) – UT de Andebol

Neste sentido, Pedro (2006) indica que o papel do formador na conversa reflexiva não é indicar o caminho mas ajudar o EE a elaborar as suas próprias respostas aos problemas que encontra, dando como exemplos de estratégias a serem utilizadas o questionamento (além do nível técnico do ensino, conduzindo também à reflexão crítica e sobre o contexto), a atuação do formador como um guia nos primeiros tempos, a partilha de material de apoio encorajando a reflexão sobre ele, o feedback honesto ao EE à medida que reflete sobre a sua prática de ensino, o estabelecimento de uma relação cordial através de diálogos reflexivos e a criação de um clima positivo.

“Referente às questões de segurança, em conversa com o PC, este alertou-me para a proximidade de alguns alunos com os espelhos e outros obstáculos perigosos, pelo que, na próxima aula, alterarei a disposição do grupos, criando uma zona que deve estar sempre livre (junto dos espelhos)”.

Reflexão de aula 65 e 66 (29/01/13) – UT de Dança

Nas diferentes etapas do EP identificámos também progressivamente uma maior espaço para desenvolvermos as nossas práticas de forma autónoma, surgindo oportunidades para começarmos a gatinhar e caminhar sozinhos. Sendo a última etapa da formação inicial, entendemos que no seu final o contexto da prática deve assumir já contornos da configuração que vamos enfrentar no mundo profissional. Segundo Rolim (2013), o EP deve ser interpretado como um espaço de autonomia e liberdade de ação do EE,

devendo o PC e OE uma monitorização permanente e transferência progressiva de responsabilidades e atribuições para o EE quando existem condições para o fazer, procurando-se que estes agentes permitam a autonomia e emancipação profissionais do EE (processo gradual e prolongado que exige responsabilidade). Amaral et al. (1996, p.98) referem que “a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades”, o que nunca nos foi negado ou retirado.

Atingido este nível, a relação entre PC e OE com o EE, mantendo alguma vigilância, visa sobretudo cooperar, colaborar, mediar, permitindo ao EE colocar, refletir, justificar, argumentar e experimentar as suas ideias, crenças e conceções, existindo de um lado a experiência e conhecimento do OE e PC, e, do outro, o estado irreverente, inexperiente e ansioso, com conhecimento recente e pouco refletido e sistematizado do EE, que deve encarar o PC e OE como indivíduos que o podem ajudar, devendo o EP ser interpretado como uma parceria em que todos os seus elementos retiram benefícios (Rolim, 2013). Nas últimas aulas já sentimos confiança para atuarmos de um modo mais independente pois a justificação sistemática das nossas tomadas de decisão a PC e OE levaram-nos a compreender a sua lógica, a sua razão, a sua solidez, que nos deu segurança na ação.

“No exercício, observei que as trajetórias das bolas, no passe, eram demasiado altas e pouco tensas, dando um feedback geral à turma. Consoante as interrogações de alguns alunos, e no final em conversa com o PC, compreendi que o meu posicionamento não foi o melhor. Ocupando uma posição central, apesar de estar mais próximo de todos os alunos, quando quero comunicar com todos é impossível projetar a minha voz nos dois sentidos, por isso, futuramente, devo posicionar-me lateralmente e a partir daí projetar a voz para todo o espaço”.

Reflexão de aula 79 e 80 (26/02/13) – UT de Andebol

4.2.3.2. Estudantes estagiários

“No núcleo de estágio, partilharei com os meus colegas os encantos/desencantos da profissão docente, as primeiras experiências como professores, o terminar de uma vida académica ao nível institucional. Começamos no mesmo ponto, mas, com as diferentes experiências e conceções do que é ensinar, chegaremos a um ponto diferente, sendo a troca de impressões sobre as experiências, a chave para enriquecermos esta preparação para a vida docente. Como lidar com as turmas? Como ensinar este conteúdo? Como enfrentar as diferenças de níveis? Certamente a singularidade marcará o nosso percurso, ampliando o nosso conhecimento”.

Projeto de Formação Individual

No início do EP ficámos agradados com a dinâmica de grupo que se pretendia implementar nos núcleos de estágio, tendo sido uma forma de promover o debate, a discussão e partilha de ideias e experiências.

Ao longo do nosso percurso, após um período inicial em que existia pouca interação entre os EE (1º período letivo), no 2º e 3º períodos letivos, fruto da organização das aulas de Educação Sexual e da atividade do núcleo, começámos a conviver quase diariamente na procura de patrocínios, na pesquisa de informações e exercícios para abordar a sexualidade na escola, na divulgação da atividade, o que trouxe vantagens não só nestas matérias, mas também em questões de instrução das nossas turmas, refletindo-se nas viagens e encontros sobre os problemas que mais nos atormentavam. Podemos dizer, como o provérbio, que a necessidade aguçou-nos o engenho, apesar de entendermos que ensinar a trabalhar em grupo não consiste meramente em atribuir trabalhos de grupo. Contudo, fruto do desenvolvimento e maturidade dos EE conseguimos trilhar os caminhos para o sucesso coletivo.

Segundo Silva & Sá-Chaves (2008, p.725), o trabalho de grupo “além de promover e desenvolver as capacidades de cooperação e colaboração no trabalho coletivo, promove, sem dúvida, a capacidade de aprender a aprender”,

referindo que a criação de momentos para reflexão em grupo contribui para a construção do conhecimento, constituindo a experiência, o seu confronto e reflexão, o ciclo de aprendizagem do professor. Os momentos que estivemos com os nossos colegas não serviram apenas para completar tarefas atribuídas no EP mas sobretudo para aprender.

Bastava a observação de 1 minuto de aula de cada um dos EE para se registar estilos diferentes de organizar a prática, de liderar, de se relacionar com os alunos, de conceber as situações de aprendizagem, que é em muito fruto da formação e das experiências anteriores de cada um, pelo que nestes momentos encontramos instrumentos e ferramentas que nos faltavam e formas de ajustar algumas práticas que desenvolvíamos de forma errada, tornando o processo mais completo, coerente e congruente.

Amaral et al. (1996) indicam que os EE, geralmente, não têm experiência suficiente para refletir e reajustar as suas práticas pela reconstrução das suas vivências e saberes anteriores, salientando simultaneamente que as estratégias de formação devem ter em conta o nível de desenvolvimento do formando. Perante estas duas ideias, acreditamos que o EP é muito enriquecido pela possibilidade de trabalharmos em grupo, num núcleo, em que perante a nossa menor experiência e conhecimento, os nossos colegas ajudam-nos a vislumbrar e apreciar a realidade. Segundo Bento (2006a, p.5), “uma vida de intenso relacionamento com os outros constitui um extenso rosário de situações de aprendizagem”, sendo que “quem quiser – e souber! – aprende com tudo e com todos”.

“Na comunicação, identifico o problema de não defender as minhas ideias como devia, propondo para este ano desenvolver uma comunicação assertiva baseada no diálogo e discussão de ideias, quer em reunião de núcleo quer em reunião de departamento, expondo e argumentando as minhas ideias”.

Projeto de Formação Individual

Tendo algumas dificuldades em trabalhar em grupo, não por questões de mau relacionamento mas por dificuldades em expor, justificar e argumentar as nossas posições, sentimos no início do EP que tínhamos a oportunidade de melhorarmos esta aspeto. Sebren (1995) revela que a prática de ensino contribui para o desenvolvimento do conhecimento dos EE que valorizam o diálogo nas reflexões. Siedentop (1991) acrescenta que o professor pode aumentar a eficácia do seu ensino a partir de boas práticas, indicando, entre outras estratégias, a ajuda dos pares na prática das habilidades de ensino. Assim, ajudámos e fomos ajudados através da interação com os nossos colegas EE, estando a reflexão no centro deste processo.

Zeichner (1993) aponta como limitação da prática reflexiva a obstinação em considerá-la como um processo individual, criticando a ausência de um entendimento de reflexão enquanto processo social, em que os professores suportam mutuamente o seu crescimento, desenvolvimento e formação. Podemos interpretar a reflexão enquanto a exposição de teorias práticas do professor para discussão crítica, sendo que a partir da sua análise para si próprio e com os seus pares, o professor tem maior probabilidade de compreender os seus erros (Zeichner, 1993). Percebemos ao longo do EP que a reflexão individual apesar de importante tem alguns limites que o coletivo pode ajudar a ultrapassar, pela oportunidade de incluirmos novas perspetivas, novos conhecimentos e competências, novas formas de viver e entender a EF, e por obtermos uma imagem fidedigna da nossa prestação nas aulas ou noutros contextos.

Ao entendermos a reflexão enquanto prática social retirámos maior vantagem da nossa integração num núcleo de estágio e começámos a incluir nos nossos pensamentos, além das nossas práticas, as práticas dos nossos colegas, as suas posições, justificações e argumentações, o que enriqueceu o nosso percurso e nos levou também a níveis de reflexão social e crítico, isto é, começámos a refletir além da nossa experiência, tornando a nossa prática reflexiva mais abrangente, global, completa.

4.2.3.3. PRESSE – Educação Sexual

No EP o nosso núcleo de estágio lecionou duas sessões de Educação Sexual inseridas no projeto PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar). As turmas que nos foram atribuídas são do ensino secundário (11º e 12ºanos) tendo existido uma boa dinâmica nestas aulas.

Na preparação destas aulas, na UT que a precedeu (Dança), subordinámos a coreografia da turma ao tema do amor, sendo que, em grupo (cada grupo ficou responsável por um bloco musical), os alunos definiram o que era amor e transmitiram essas ideias pelo movimento. Pretendemos promover uma educação para os afetos antes de abordar os temas da contraceção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis na sexualidade. Esta estratégia não teve um efeito muito positivo já que não conseguimos promover um bom trabalho de grupo e modelo de debate, além da reduzida duração desta UT (8 blocos de 45').

“De seguida, na introdução da sexualidade, decidi esclarecer primeiro o que é o amor, recordando a unidade de Dança em que os alunos deviam ter discutido esta questão. É um tema que os alunos têm dificuldade em participar e contribuir para uma definição, sendo que terminei este esclarecimento com um entendimento que penso ser comum “um sentimento que une pessoas”, mostrando a parte final da coreografia em que pretendi transmitir esta ideia. Os alunos estiveram recetivos, tendo em conta que também foi trabalho deles, entendendo-o como parte integrante de um projeto superior, com diferentes objetivos”.

Reflexão de aula 77 e 78 (21/02/13) – Educação Sexual

O maior receio que sentimos foi a nossa impreparação para lecionar estes conteúdos pois cuidados devem ser adotados para não deixar os alunos desconfortáveis na aula, transmitir a informação de forma clara, e criar um clima de tolerância e respeito na aula.

“Durante os alongamentos aproveitei para reunir a turma e expor as regras da prova de orientação pelos mitos da sexualidade, em que através da nossa disciplina (EF) procuramos atingir objetivos educacionais mais latos, neste caso, relacionados com a Educação Sexual. O conceito de valência pedagógica foi importante e deverá acompanhar sempre o professor de EF, pois as atividades que propõe devem promover a transdisciplinaridade quer da disciplina, quer da educação”.

Reflexão de aula 75 e 76 (19/02/13) – Educação Sexual

A estratégia para abordar estes conteúdos, em virtude no nosso pouco conhecimento pedagógico e didático para os tratar, passou pela interação com a nossa área disciplinar, ao organizarmos uma corrida de orientação na primeira sessão (“corrida de orientação pelos mitos da sexualidade”) em que cada posto tinha algumas questões que os alunos deviam classificar como verdades ou mitos. Reparámos que apesar de muitas vezes darmos certos conhecimentos como adquiridos, os alunos erraram em muitas destas perguntas pelo que a implementação do projeto, com base na prevenção e informação, foi apropriada para este público alvo.

A organização da turma em grupos e a natureza da prova pretendia que existisse um debate e discussão entre os alunos na classificação dos pontos como verdade ou mito, contudo, em regime competitivo, querendo realizar o menor tempo possível, muitas vezes não existiu este diálogo perdendo-se parte do potencial educativo desta atividade.

“Um aspeto negativo da atividade, na sua aplicação, foi a preocupação excessiva em reduzir o tempo de prova, não existindo uma partilha de ideias acerca de cada afirmação”.

Reflexão de aula 75 e 76 (19/02/13) – Educação Sexual

O projeto consistiu ainda numa segunda fase (sessão 2) em que realizámos uma apresentação aos alunos acerca dos métodos contracetivos,

aproveitando este momento, em virtude das muitas respostas erradas dos alunos, para discutir os mitos, tentando-se justificar cada um dos pontos.

“Sem surpresa, abrindo o debate a partir das afirmações, a recetividade e participação dos alunos foi maior, sendo que em cada discussão verificaram-se opiniões dos dois lados (mito e verdade), o que demonstra a confusão que ainda paira no entendimento dos alunos acerca destes conceitos da sexualidade. Para as desfazer, tentei sempre explicar os mecanismos subjacentes ao facto de serem verdadeiras ou não”.

Reflexão de aula 77 e 78 (21/02/13) – Educação Sexual

4.2.3.5. Atividade “Uma manhã qualquer”

Segundo as normas do EP (Matos, 2012a), o EE deve organizar uma ou mais ações (desporto) que integre e socialize os alunos, promovendo simultaneamente sinergias com a comunidade. Leitão & Alarcão (2006) referem que as cada vez mais complexas funções educativas exigem que os professores mobilizem diversas competências para cumprirem diferentes tarefas (executiva, interativa e organizacional) e papéis que lhes são destinados. Esta posição confirma o nosso entendimento que ser professor de EF não se restringe à aula, devendo o professor desenvolver competências de organização e gestão que lhe permitam mobilizar toda a comunidade educativa na promoção da educação.

O desporto tem assumido um papel preponderante na sociedade, surgindo em diferentes formas e sentidos. Matos (2006) refere que ao contrário da tradicional teoria da EF que restringia o desporto à sua interpretação pedagógica, este desenvolveu-se como sistema autónomo numa sociedade crescentemente complexa, adquirindo uma grande relevância social (desporto plural). Ironicamente, apesar de existirem imensas práticas desportivas, o núcleo teve dificuldades em definir a atividade a desenvolver.

Após nos anos anteriores os núcleos terem desenvolvido um sarau de dança, neste ano, após termos ponderado esta situação, optámos por

desenvolver uma atividade diferente em virtude da oferta de espetáculo (atuações,...) ser praticamente a mesma, o que desvaneceria o interesse dos participantes e espectadores.

A maior dificuldade nesta seleção foi idealizar uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa, sendo que o desporto a que os EE deste núcleo (treino de alto rendimento) estão habituados, é por norma exclusivo e não inclusivo. Contudo, segundo Garcia (2006, p.21), “o desporto é para todos, para se praticar tudo, ao longo de toda a vida e através de todas as formas possíveis ou imagináveis”.

Assim, tivemos de perspetivar este problema de uma forma diferente (o que procuram os alunos, os pais, as famílias, os professores, os diretores,... o que é que o desporto lhes pode dar...) tendo-se realizado uma atividade subordinada ao tema da saúde, com um programa que abrangesse o interesse de vários escalões etários (conforme quadro 3).

Quadro 3 – Programa da atividade “Uma manhã qualquer”.

Atividade	Hora	Duração	Local
Receção dos participantes	9h00	15 minutos	Junta de freguesia de Águas Santas
Rastreios cardiovasculares	9h15	60 minutos	Junta de freguesia de Águas Santas
Caminhada	10h15	90 minutos	Freguesia de Águas Santas
Lanche e aula de zumba	11h45	55 minutos	Parque urbano dos Moutidos
Alimentação saudável	12h40	55 minutos	ESAS
Encerramento da atividade	13h35	10 minutos	ESAS

McKenzie (2003) indica que a EF relacionada com a saúde tem como propósito comprometer os alunos com estilos de vida ativa que envolvam prática desportiva, devendo ir além do ensino sobre a aptidão física para criar

contextos em que os alunos se envolvam numa prática agradável, de que disfrutem. Devido à reduzida frequência das aulas de EF, a escola deve estar organizada para proporcionar oportunidades de prática desportiva, sendo que para os alunos atingirem as recomendações nacionais, os professores devem envolver os pais e a comunidade (McKenzie, 2003). Procuramos respeitar estes princípios na organização da nossa atividade, envolvendo toda a comunidade na promoção de estilos de vida saudáveis que incluam prática desportiva e alimentação saudável.

Denominámos a atividade “Uma manhã qualquer” (conforme figura 9) por ter sido desenvolvida de manhã e por pretender-se que as práticas desenvolvidas (prática desportiva, alimentação saudável,...) tornem-se habituais nas vidas dos participantes, adotando um estilo de vida ativo e saudável.



Figura 9 – Poster de divulgação da atividade “Uma manhã qualquer”.

Segundo Nóvoa (1992a, p.28) “a participação ativa numa comunidade educativa prende-se, também, com a imagem pública da escola”, referindo

também que ao reivindicar a autonomia, a escola não prescinde do apoio das instituições centrais, regionais e da comunidade envolvente ao nível material, financeiro, e de orientação. Nesta atividade envolvemos toda a comunidade educativa (abrindo a participação a todas as escolas do agrupamento) e muitas entidades do meio envolvente que colaboraram na organização da atividade, incluindo a junta de freguesia de Águas Santas que foi um importante parceiro.

Na figura 10 pode observar-se o organigrama da organização da atividade que revela a sua grande complexidade pelas atividades que a integraram, os agentes que intervieram, os espaços ocupados, as parcerias estabelecidas, e a população participante.

A este respeito, Pires (2005, p.100) afirma que “a organização faz a organização da organização”. Isto é, através da distribuição das várias tarefas que incorporam princípios (organização), damos uma nova gestão para concretizar os objetivos da atividade (organização), no seio do núcleo de estágio (organização).

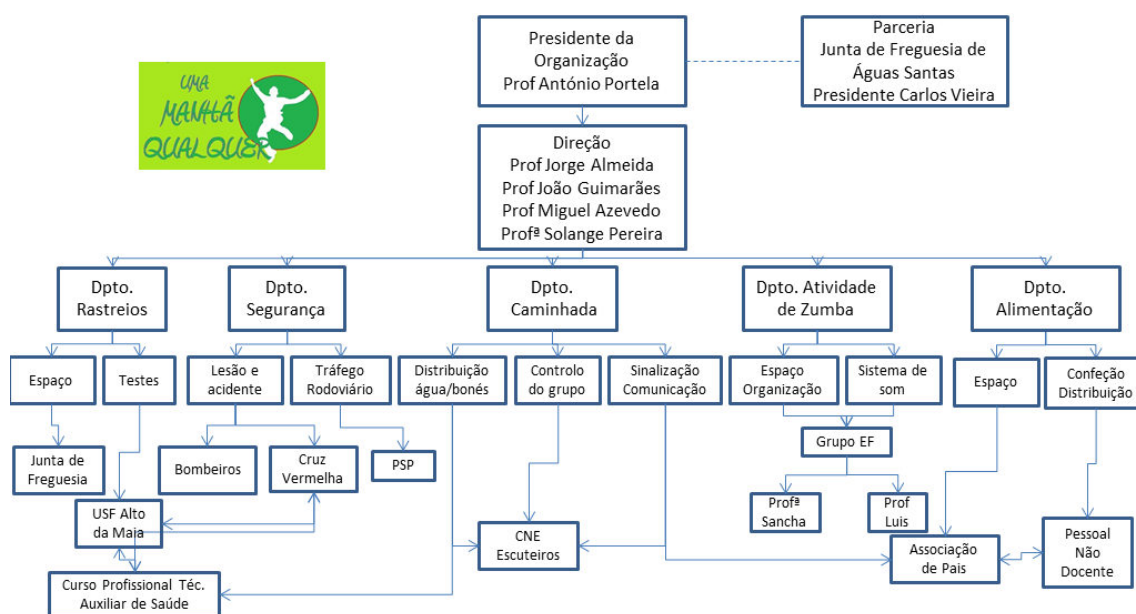


Figura 10 – Organigrama da organização da atividade “Uma manhã qualquer”.

A atividade incluiu, após receção dos participantes, a realização de rastreios cardiovasculares nas instalações da junta de freguesia de Águas Santas (medição da glicemia, pressão arterial, e índice de massa corporal) em

que colaboraram a Unidade de Saúde Familiar do Alto da Maia (fornecimento de tiras de glicemia e técnicos para a realização de rastreios), os Bombeiros Voluntários da Maia e a Cruz Vermelha de Portugal (técnicos para a realização de rastreios), e a turma do curso profissional de técnico auxiliar de saúde da escola (auxiliaram os técnicos e distribuíram águas pelos participantes), existindo no total 6 postos para a realização de rastreios.

Seguiu-se uma caminhada pela freguesia de Águas Santas em que envolvemos a Polícia de Segurança Pública (controlo de tráfego rodoviário), os Bombeiros Voluntários da Maia e a Cruz Vermelha de Portugal (segurança e assistência), e o corpo nacional de escutas que auxiliaram na formação, controlo e delineamento do grupo durante a caminhada.

A caminhada terminou no parque urbano dos Moutidos em que existiu um pequeno lanche (água e bolachas), cuja distribuição ficou a cargo da turma do curso profissional de técnico auxiliar de saúde da escola. Após pequena pausa, neste espaço desenvolveu-se uma aula de zumba, tendo colaborado uma professora contactada para o efeito e um professor do grupo de EF que se responsabilizou pelo sistema de som. Os professores do grupo de EF organizaram também este espaço (colocação de mesas e lombas de publicidade aos nossos apoios).

“Continuando com as informações, o núcleo apresentou a sua atividade. Foi importante para esclarecermos os colegas de grupo disciplinar os objetivos e a estrutura da atividade, tendo nós incidido intencionalmente sobre o departamento da sessão de zumba e sobre as inscrições, pois são os pontos em que pretendemos a colaboração dos professores.

Tentámos ser sintéticos e objetivos para manter a atenção dos professores nas funções e tarefas que esperamos que desempenhem na atividade, o que foi conseguido. Recorrer a uma apresentação com o organigrama foi também uma forma de facilitar a compreensão da dinâmica entre as partes da atividade, e do posicionamento do grupo de EF, de quem esperamos

fundamentalmente a organização dos participantes na chegada ao parque urbano dos Moutidos, e a montagem e desmontagem do sistema de som”.

Reflexão de reunião de grupo nº3 (09/05/13)

No retorno à escola, existiram as mesmas precauções tomadas durante a caminhada, sendo que na chegada realizou-se um almoço saudável que contou com sopa (4 restaurantes locais apoiaram com uma sopa, assim como a associação de pais da escola), uma salada (massa, salsicha e alface), fruta (apoio de frutarias da comunidade) e gelatina.

Para desenvolver a atividade desenvolvemos uma parceria com a junta de freguesia que organizava uma atividade similar, tendo-se estabelecido este modelo de cooperação. Obtivemos também importantes apoios como centros de estudo, um banco e um restaurante (apoio monetário), e apoios em géneros (supermercado) que utilizámos para obter as gelatinas, os talheres e recipientes para a oferta da refeição saudável.

A associação de pais foi um importante aliado na divulgação e inscrições na atividade (criação de plataforma online) e na preparação do espaço na escola e do almoço para os participantes.

Os funcionários da escola também colaboraram na organização do espaço, confeção do almoço, e operações de manutenção (lavar louça, colocar sacos de lixo,...).

Apesar do número de participantes situar-se abaixo do número de inscrições e da nossa expectativa inicial, existiu um feedback positivo acerca da organização da atividade. Propomos que futuramente seja dada maior importância à divulgação da atividade, assim como a utilização de diferentes métodos para o fazer.

“Existiu um feedback muito positivo dos participantes acerca da organização da atividade, que foi também facilitada pela reduzida participação face ao número de inscrições. Futuramente, a divulgação é fundamental, assim como a criação de pontos de maior

interesse para os alunos. Deslocarmo-nos às salas de aula poderá ser uma forma de informar e criar de imediato um espaço para colocação de dúvidas e angariação de inscrições.

A comunicação via diretor de turma será outro aspeto a explorar pois atividades desta natureza têm maior receptividade junto dos encarregados de educação”.

Reflexão da atividade “Uma manhã qualquer” (29/05/13)

4.3. Áreas 4 – Desenvolvimento profissional

Nas normas orientadoras do EP, Matos (2012a), propõe que na área 4 o EE inclua conteúdos e experiências que tiveram relevância na construção das competências profissionais, num entendimento de desenvolvimento ao longo da carreira profissional, manifestando o sentimento de identidade profissional, cooperação e abertura à inovação.

Neste sentido, julgámos importante inicialmente analisar a profissão docente, seus critérios de profissionalismo, assim como as exigências que nos esperam de modo a formularmos um plano de desenvolvimento sustentável dos nossos conhecimentos e competências.

Machado (2010) entende que o estado atual do ensino exige um PR que, insatisfeito, procure desenvolver os seus conhecimentos e competências para enfrentar os problemas que surgem no processo, sendo a reflexão um indicador da maturidade do professor, que deve ter a capacidade de tomar decisões nas situações imprevisíveis pois a educação, ao envolver seres humanos, proporciona sempre experiências únicas. A literatura aponta frequentemente a reflexividade como um dos traços do professor atual, sendo importante desenvolvermos o entendimento que esta característica trata-se de uma atitude do professor, uma postura de insatisfação, de querer fazer sempre melhor, de saber que pode ensinar sempre mais, da sensação que a sua aprendizagem nunca irá terminar.

Alarcão (1996b, p.175) entende que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Silva (2009) indica que a reflexão sobre o processo, suas estratégias e resultados, é o ponto de partida

para a reformulação da prática do professor com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos com os seus alunos. Compreendemos que ser PR é conduzir a nossa ação com uma intencionalidade, e por sua vez, é essa intenção que nos permite avaliar e reformular as nossas práticas, já que em sistemas sem objetivos não existe um termo de comparação que permita, inclusivamente, verificar a eficácia da nossa ação.

Segundo Nóvoa (1992b, p.27), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Quer na aula quer nas funções que o professor desenvolve na escola com a restante comunidade educativa, por se tratar de relações e sistemas sociais, acarreta sempre um grande nível de incerteza que o professor deve gerir, e saber ajustar, refletindo na ação e tomando decisões.

Marcelo García (1999) indica como etapas da reflexão a introspeção, o exame, a indagação, e, por fim, a espontaneidade, revelando que o professor constrói conhecimento prático através da reflexão sobre a experiência. O estágio da espontaneidade corresponde já a uma atitude reflexiva que o professor adota nas suas práticas, que é o estado que pretendemos atingir ao longo do nosso desenvolvimento profissional.

Segundo Cardoso et al. (1996) a autonomia na atividade é uma das características do PR, pelo seu posicionamento crítico face às tarefas que realizam. Compreendemos no nosso EP que uma das características que nos diferenciava dos restantes professores era a autonomia para tomar certas decisões, sendo por isso óbvio que o desenvolvimento profissional do professor preconiza gradualmente a sua autonomização, que acreditamos estar relacionada com a postura reflexiva do professor e o seu conhecimento profissional.

Marcelo (1998) refere que algumas estratégias utilizadas para desenvolver a capacidade reflexiva dos professores em formação durante os estágios de ensino tem sido os registos escritos, documentos pessoais ou portefólios. Optámos pelo desenvolvimento de um portefólio reflexivo que era o ponto de encontro das nossas práticas com a reflexão e as referências da

literatura para estudarmos os problemas que enfrentámos e os sucessos que também vivenciámos e modo a construir um plano de ação. Cada atividade desenvolvida foi alvo de reflexão escrita que permitiu, de forma sistematizada, estruturar o nosso pensamento, clarificar as nossas dúvidas, e propor soluções e formas de atuação.

Desde as aulas de Didática Específica do Desporto que a observação integra a nossa formação, sendo uma ferramenta que permite analisar outros professores e o nosso próprio ensino. Por isso considerámo-la um instrumento fundamental no nosso desenvolvimento profissional (aprender observando).

Braga (2001) identifica como uma das diferenças entre professores iniciantes e experientes o seu nível de conhecimento prático, referindo Alarcão (1996a) que a prática pedagógica permite refletir e construir ativamente o conhecimento na ação, aprendendo a fazer fazendo. No nosso EP preocupamo-nos também em desenvolver e criar as bases para a construção de um conhecimento profissional sólido pois desde cedo na prática compreendemos que é um elemento fundamental para toda a ação do professor. Como ensino um conteúdo sem o conhecer? Como vou realizar uma observação de aula se não conheço o instrumento e as categorias a observar? Para onde olhar? Como avaliar sem saber claramente os critérios que diferenciam os níveis dos alunos? Como ensinar uma habilidade se não conheço as etapas necessárias para atingir o seu estado final? Como planejar uma aula sem conhecer o conteúdo, as situações de aprendizagem e os alunos? É nossa crença que muitas das “adaptações” que os professores se veem obrigados a fazer ao plano de aula resultam do seu pouco conhecimento. Como refletir sobre uma aula sem um conhecimento que sirva de padrão, de termo de comparação? Acreditamos que muitas vezes as reflexões são descrições, não por falta de capacidade analítica do professor mas por não ter um sistema referencial de conhecimentos que permita analisar os fenómenos quer durante a aula quer num momento posterior.

Neste ponto é alvo de análise a reflexão e o PR, a utilização do portefólio reflexivo como estratégia de formação e desenvolvimento profissional, a importância da observação na aprendizagem e desenvolvimento

de mecanismos de análise da própria aula e ação, e a influência do conhecimento nas práticas do professor.

4.3.1. Reflexão e professor reflexivo

Alarcão (1996b) e Silva (2009) identificam o surgimento do PR nos Estados Unidos da América como resposta ao entendimento tecnocrata de professor que apenas aplica fórmulas curriculares definidas a nível central, sendo a reflexão para a ação autónoma uma expressão importante na educação. Sá-Chaves (2002) situa o pensamento reflexivo, por oposição à perspetiva dualista (pensamento positivista e cartesiano) que acreditava na resolução de um problema a partir da aplicação de uma única técnica que podia ser aprendida (paradigma tecnicista e instrumental), na competência de solucionar de forma ajustada os problemas complexos e incertos das situações educativas.

Compreendemos ao longo do EP e de toda a nossa formação inicial que a reflexão e o PR constituem grandes princípios e preocupações da FADEUP no que toca à formação de professores. Contudo, os seus entendimentos nem sempre são claros entre os intervenientes na formação de professores, sendo que tivemos a curiosidade de estudar esta conceção pois os termos prático e a oposição que às vezes, em discussão com colegas, surgia entre o “professor prático” e o “professor teórico” que reflete, suscitou-nos interesse nesta investigação.

Tsangaridou & O’Sullivan (1994), constatando a impossibilidade dos programas de formação prepararem os professores para todas as situações que irão enfrentar, entendem necessário o desenvolvimento do PR, verificando no seu estudo um impacto positivo de estratégias reflexivas na promoção destas capacidades nos EE. Começámos a constatar que o PR não é mais ou menos “teórico” que outro professor, e que a sua característica fundamental não é a meditação mas uma atitude que permite, na ação, tomar decisões ajustadas ao contexto que se lhe apresenta.

Zeichner (1993) revela que a reflexão varia quanto ao momento em que é realizada, o seu conteúdo, o seu entendimento como construção individual ou

social, e o seu domínio (técnico, prática e crítico). Neste último aspeto, Alarcão (1996b, p.176) indica que “o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação”. Entendemos que a reflexão é um conceito plural.

Quanto ao momento em que é realizada, identifica-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo Alarcão (1996a) a primeira realiza-se no decorrer na própria ação (distanciando e reformulando a ação), a segunda após a ação (analizando-a retrospectivamente), e a terceira num momento posterior que ajuda o professor a evoluir no seu desenvolvimento e a formar a sua forma de conhecer, tendo ainda uma importante perspetiva de futuro (estabelecer ações, entender problemas e propor soluções inovadoras). Habitados a realizar as reflexões após a prática pedagógica nas Didáticas Específicas do Desporto, associámos sempre a reflexão a um momento posterior à ação, o que é erróneo já que a sua vantagem é muitas vezes, na ação, o professor ajustar a prática.

Pacheco & Flores (1999, p.27) atribuem grande importância à reflexão na ação, revelando que “é na base da conversação reflexiva com uma situação que a epistemologia da prática confere a esta última um estatuto que não tinha no modelo de racionalidade técnica”, “trata-se de um processo de descoberta originando um saber construído a partir da experiência e de uma situação particular através de uma aprendizagem significativa (perspetiva construtivista)”.

Lalanda & Abrantes (1996) indicam a possibilidade de se refletir antes, durante e depois da ação, sendo importante a experiência anterior (hábito de relacionar conhecimentos) e promover uma reflexão tanto sobre os resultados positivos como sobre os resultados negativos da ação pois ambos promovem a aprendizagem, sendo importante o treino do pensamento para fazer do erro um importante estímulo para a aprendizagem.

Sá-Chaves (2007) refere a importância da reflexão num momento posterior à ação e sobre a capacidade que se teve ou não de refletir durante a mesma, permitindo manifestar aspetos escondidos na sua existência pelo autodistanciamento que proporciona (observamo-nos como sujeitos na ação), e

obter uma nova perspectiva, revisitando e apreciando novamente a experiência (meta-reflexão), podendo este novo entendimento ter impacto em atividades futuras. Esta reflexão permite um distanciamento da ação e condições (tempo) para o professor analisar a sua ação, justificar os seus resultados, e ponderar soluções para os problemas que encontrou e estratégias a utilizar nas próximas aulas. Cardoso et al. (1996) identificam a reflexão como a primeira etapa para evitar a rotina, tornando possível analisar as várias opções para cada problema e fortalecer a autonomia do professor face às práticas dominantes em cada situação.

Zeichner (1993) indica que os conceitos de prática reflexiva e ensino reflexivo surgiram na formação de professores como forma de contrariar o entendimento do professor como profissional apenas técnico que apenas reproduz o que é prescrito, e por isso, também o inclui na reforma educativa (propósitos, objetivos e estratégias para os atingir). Para Alarcão (1996b), ser PR não termina na ação docente, implicando um sentido de identidade profissional (promover o estatuto da profissão docente), responsabilidade social, desenvolvimento profissional, melhoramento do funcionamento das escolas enquanto organização que se dedica à formação dos alunos. No mesmo sentido, Sá-Chaves (2007) considera importante estabelecer como objetivo a reflexão sobre temas que integrem um entendimento internacional mais alargado, a elaboração de formas de intervenção social mais justas e de respeito pelo pluralismo cultural. Outro aspeto que muitas vezes é ignorado, e para que a revisão da literatura nos elucidou: a ação do PR não se restringe à sua aula, este tem também uma forma de estar crítica no funcionamento e organização da escola, na elaboração e construção dos currículos e programas, na luta por uma sociedade mais justa e solidária e pela autonomia e responsabilidade dos alunos.

Alarcão (1996b) indica que a reflexão contém uma dimensão formativa (desenvolvimento dos conhecimentos e competências) e uma dimensão pragmática (forma de atuar do professor). Quisemos utilizar a reflexão no nosso EP para aprender e melhorar a nossa ação mas também para sermos reconhecidos como professores perspicazes, capazes de perceber o contexto

em que estão inseridos e a dinâmica da aula, tomando decisões para controlar e modelar um fenómeno tão complexo como é a aula de EF.

Segundo Cloes & Mouton (2012), os professores de EF evoluem atualmente num contexto complexo em permanente mudança (aumento da exigência do contexto da escola), tendo de renovar os seus conhecimentos e competências e entender os problemas dos alunos a partir da reflexão sobre a sua prática para ajustá-la ao contexto, que é determinante no seu desenvolvimento profissional. Os mesmos autores revelam a necessidade do professor adotar uma postura reflexiva para atender à complexidade da aula de EF e desenvolver o seu próprio sistema teórico que conduz a sua ação. Na prática registámos que a complexidade da aula de EF deriva dos seus diferentes agentes que se apresentam com diferentes intenções (professor e alunos), os tempos e espaços em que decorrem, os seus diversos sistemas constituintes (instrução, gestão, disciplina, clima),...

Também sentimos esta complexidade, pela dificuldade de prever como a aula se iria desenvolver, imaginar como os alunos iriam aprender, pelos imprevistos que aconteciam continuamente,... não se trata de uma questão de sorte ou azar mas sim da forma de comportamento de sistemas complexos.

As questões que nos colocámos foi como potenciar o PR em nós, como utilizar a reflexão para o nosso desenvolvimento profissional e melhorarmos a qualidade da nossa ação.

Segundo Flores (2007) a formação de um professor com uma atuação que se adapte aos diferentes momentos do seu desenvolvimento profissional e diferentes contextos e alunos que irá encontrar não é concretizável com um modelo que privilegia a formação de hábitos exclusivamente pela prática. Alarcão (1996a) adverte para a necessidade de se compreender os problemas que o EE enfrenta e o sentimento de caos que o envolve no período inicial em contacto com a profissão no sentido de o ajudar a encontrar a ordem. Percebemos a importância que vários agentes (PC, OE, EE) podem ter no nosso desenvolvimento enquanto PR pelo diálogo, crítica, discussão, debate que nos ajuda a compreender a realidade, a prestação que temos nas nossas aulas, e encontrar soluções para os problemas que enfrentámos.

Alarcão (1996b) defende que a reflexão é uma capacidade, e não algo inato, que se desenvolve mediante contextos favoráveis (atitude de questionamento e de compreensão da realidade). No mesmo sentido, Tsangaridou & O'Sullivan (1994) consideram que a reflexão pode ser uma capacidade aprendida e potenciar o desenvolvimento profissional. Ser PR é combater o conformismo, é romper com os destinos traçados, pois a capacidade de analisar a ação e agir no imprevisível não nasce connosco, temos de treiná-la, exigindo um esforço consciente até que se torne um hábito.

Nóvoa (1992b) acrescenta que na sua formação, o professor deve ter oportunidade para experimentar, inovar, ensaiar novas estratégias no ensino, refletindo criticamente sobre a sua utilização, sendo que a formação depende de processos de investigação relacionados com a prática. A nossa experiência ao longo do EP foi muito rica neste aspeto pois tivemos muitas oportunidades de nos envolvermos em práticas pedagógicas (aulas lecionadas à turma que nos foi atribuída, sessões de DE,...) e discussões sobre o processo ensino aprendizagem (reuniões de núcleo, de Grupo de EF,...), em que nos foi concedida liberdade e autonomia para experimentar as nossas ideias, e em que nos exigimos sempre uma reflexão profunda sobre os aspetos de toda a prática.

Neste percurso percebemos a importância de estudarmos a própria prática. Batista & Queirós (2013) revelam a importância do EE investigar a sua prática, preocupação que é concretizada com a dimensão de investigação do EP, referindo a sua relevância para a atuação enquanto professor que se concretiza numa determinada atitude (questionamento permanente face às suas decisões); e mesmo para a sua formação.

Desta análise, e das dificuldades vivenciadas na prática, resultou o nosso estudo investigação-ação, “compreensão da reflexão na formação de professores”.

Nas normas orientadoras do EP, Matos (2012a, p.3) revela que o modelo de formação de professores da FADEUP pretende formar “um PR que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais

sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”. Esta preocupação também é visível no regulamento do EP (Matos, 2012b), considerando-se o estudo desta problemática neste contexto muito pertinente.

No seu estudo, Tsangaridou (2005) verificou que os EE entendem a reflexão como uma necessidade do ensino, considerando-a uma tarefa difícil e complexa por não possuírem um conhecimento adequado da situação, do conteúdo e dos alunos, sendo indicador que o conhecimento é uma importante condição para facilitar a reflexão. Em discussões com os nossos pares reparámos que muitos não gostavam de realizar tarefas como reflexões de aula, existindo, em certa medida, uma desvalorização da reflexão. A reflexão escrita após a aula não era uma tarefa fácil de ser realizada e muitas vezes encontrámo-nos a descrever a aula. Sá-Chaves (2002) refere a importância da nossa história no desenvolvimento de um trabalho de investigação, e em grande medida, a nossa decisão foi tomada com base nestes pressupostos.

“Durante a primeira fase do estágio, bem como na realização de trabalhos da Didática Específica do Desporto, senti dificuldades em realizar as reflexões de aula de modo a retirar delas elementos que complementassem a minha formação enquanto professor em todas as áreas de desempenho, reparando também que entre os meus pares existia um desenvolvimento diferenciado, ao longo do tempo, das competências e conhecimentos”.

Projeto de formação individual

Pacheco & Flores (1999) entendem que na formação reflexiva é importante o EE aprender a refletir sobre a ação e como a realiza, construindo, desde o princípio, um posicionamento profissional com base na investigação, pretendendo-se que se inicie nos estudos de investigação-ação e colabore nas iniciativas presentes nas escolas. O que é a reflexão, o PR, uma atitude reflexiva? A reflexão é importante para a nossa formação e para o desempenho do professor? Pode ser desenvolvida? Como?

Partimos das questões que fomos formulando ao longo da nossa formação. Silverman (2003) entende que as perguntas conduzem a investigação, e quando esta é bem planeada, elas surgem antes de a metodologia estar concluída. A pesquisa pode ser produzida de diferentes formas, não existindo um sentido de hierarquia entre elas, mas uma maior ou menor apropriação face aos diferentes tipos de pergunta (Silverman, 2003). Neste caso, realizámos um estudo qualitativo, tendo-se utilizado como instrumento a entrevista e a teoria fundamentada de Strass & Corbin (1998) para analisar os dados, sendo um método indutivo que permite construir as categorias de análise *a posteriori*. Utilizámos 3 ciclos de análise (codificação aberta, codificação focada, e integração), mediados pela produção de memorandos analíticos que foram importantes pontos de reflexão sobre os dados.

Garcia (2001) identifica como um propósito da universidade, a construção e difusão de novos saberes, tendo sido nossa ambição acrescentar um pouco ao que se conhece sobre a reflexão e a formação de professores.

4.3.1.1. Estudo investigação-ação

Compreensão da reflexão na formação de professores

Miguel Azevedo¹, António Portela², Amândio Graça¹, Lurdes Ávila-Carvalho¹

¹Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

²Escola Secundária 2,3 de Águas Santas

Resumo

Perante o renovado entendimento da educação enquanto processo complexo, os programas de formação inicial de professores têm-se preocupado com o desenvolvimento de profissionais reflexivos que consigam lidar com a imprevisibilidade das situações educativas e justificar as suas decisões. A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) confirma este postulado nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, referindo Matos (2012, p.3) o objetivo de formar o “professor profissional, promotor de um ensino de qualidade”, “um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”.

Este estudo teve como propósito geral compreender a reflexão na formação de professores, formulando-se como objetivos específicos (a) compreender o entendimento que os agentes envolvidos na formação de professores têm de reflexão e de professor reflexivo (PR); (b) verificar o valor que atribuem à reflexão; (c) e as estratégias que adotam para a desenvolver. Participaram no estudo 2 orientadoras de estágio (OE); 3 professores cooperantes (PC), e 5 estudantes estagiários (EE), 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino; num total de 10 participantes de 2 núcleos de estágio da FADEUP.

É um estudo investigação-ação, tendo-se utilizado a entrevista como instrumento. Analisaram-se os dados através da teoria fundamentada de Strass & Corbin (1998), com produção de memorandos analíticos a mediar 3 ciclos de análise: codificação aberta, codificação focada, e integração (Saldaña, 2009).

Os principais resultados do estudo demonstram uma valorização positiva da reflexão e do PR por parte de todos os participantes. Referem que o pensamento e análise sobre a ação realizada permite identificar os seus resultados e reformular a prática. Existe na generalidade dos participantes omissão no seu discurso da reflexão-na-ação e da reflexão crítica. Na construção da reflexão, existe uma valorização positiva da escrita. Enquanto que os PC e OE indicaram ainda como estratégias a discussão e o diálogo, parece que os EE entendem este processo como individual. O PC poderá desempenhar um papel importante na operacionalização do modelo de formação reflexiva do professor.

PALAVRAS-CHAVE: REFLEXÃO, PROFESSOR REFLEXIVO, PRÁTICA REFLEXIVA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

Before the renewed understanding of education while a complex process, the teacher education programs have been concerned with the development of reflective professionals that can handle the unpredictability of educational situations and justify their decisions. The Sports Faculty of the Oporto University confirms this postulate in the teaching practice guidelines, according to Matos (2012, p.3) the aim of educate the “professional teacher, a quality teaching promoter”, “a reflective teacher that analyses, reflects, and

knows how to justify what he does in line with the teacher professionalism criteria and the set of teaching duties among which stand out the teaching functions, of organization and management, investigative and with cooperation”.

This study had as main goal understanding the reflection in the teacher education, formulating the following specific objectives: (a) to understand the agents involved in teacher education understanding of reflection and reflective teacher (RT); (b) to check the value that they assign to reflection; (c) and the strategies that they embrace to develop it. Participate in the study 2 female university tutors (UT); 3 male cooperating teachers (CT); and 5 student teachers (ST), 3 male and 2 female; totaling 10 participants from 2 different teaching practice groups from Sports Faculty of the Oporto University.

It's an action-research study, having used the interview as an instrument. The data was analyzed through the Strass & Corbin's grounded theory (1998), with the analytic memos production mediating 3 cycle coding methods: open coding, focused coding, and codeweaving (Saldaña, 2009).

The main results of the study demonstrate a positive appreciation of reflection and RT by all participants. They refer that thought and analysis on the action allows identify its results and reformulate the practice. There is in general an omission in the participants' speech of the reflection-in-action and the critical reflection. In the reflection construction, there is a positive appreciation of the writing. While CT and UT indicate discussion and dialogue as strategies, it seems like the ST understand this process as individual. The CT could play an important role in the teacher education reflective framework operationalization.

KEYWORDS: REFLECTION, REFLECTIVE TEACHER, REFLECTIVE PRACTICE, TEACHER EDUCATION, PHYSICAL EDUCATION.

1. Introdução

A formação dos profissionais é uma questão determinante no desenvolvimento dos conhecimentos e competências, refletindo uma determinada filosofia vigente.

A sociedade tecnocrata criou um modelo de racionalidade técnica, que ainda hoje influencia as práticas de formação, incluindo a dos professores. Sá-Chaves (2002) explica que a sua formação apenas pretendia a realização de tarefas de transmissão de conteúdos, numa perspetiva simples, técnica, de prescrição, incompatível com a explicação e compreensão dos fenómenos.

Este modelo tem como crença a existência de uma resposta apropriada a cada situação, tendo o professor apenas de aplicar as técnicas que aprendeu, pressupondo-se um ambiente estável. Segundo Alarcão (1996a), crê-se que a ciência e a técnica podem dar resposta a cada problema. Alarcão & Tavares (2003) indicam que perante a incerteza que caracteriza as situações, a formação segundo a racionalidade técnica é ineficaz.

Contrariando esta visão separatista entre Teoria e Prática, surgiu uma racionalidade que integra a Práxis humana, entendida de forma holística, exigindo a nova profissionalidade uma capacidade de resolver situações complexas e tomar decisões ajustadas (Sá-Chaves, 2002). Urich (2009) destaca a importância de a formação preparar os EE para o mundo profissional que enfrentarão. Tsangaridou & Siedentop (1995, p.212) revelam que “o ensino tem-se tornado crescentemente complexo”.

Por influências construtivistas e cognitivistas, compreendeu-se que o indivíduo para obter maior eficácia deve ser capaz de reconstruir a sua ação na interação com o meio, sendo uma atuação intencional e específica, entendendo-se a prática como singular, única, e não generalizável como a aprendizagem tecnocrata pressupunha. O profissional deve agir mediante princípios, tomando decisões consoantes os problemas, entrando-se no campo da prática reflexiva. Segundo Crawford et al. (2012), esta é aplicada de forma cíclica, permitindo a monitorização, avaliação e revisão contínua da prática.

A prática reflexiva constrói respostas

adaptadas à complexidade e incerteza das situações educativas, rejeitando-se a existência uma solução generalizável (Sá-Chaves, 2002). Cloes & Mouton (2012) referem que esta relaciona teoria e prática. Segundo Amaral et al. (1996), existe um exame, questionamento e avaliação crítica da prática.

Só podemos promover uma prática reflexiva, se a formação corresponder aos seus princípios. “O processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). os mesmos autores referem ainda que só a escola reflexiva prepara para uma ação flexível em contextos complexos como a escola atual.

John Dewey foi um dos primeiros autores a estudar o pensamento reflexivo, conferindo grande importância à prática: “learning by doing” (Cardoso et al., 1996, p.66). Segundo Lalanda & Abrantes (1996), Dewey caracterizava este pensamento como o exame mental de um objeto dando-lhe uma atenção anterior e consecutiva. Flores (2007) acrescenta também que Dewey entendia a reflexão como uma forma de resolver conflitos dado que revisita a ação.

Segundo Alarcão & Tavares (2003, p.34), Schön, inspirando-se nas ideias de Dewey, promoveu a formação profissional reflexiva, valorizando a reflexão na e sobre a ação na produção do conhecimento profissional, que designou “epistemologia da prática”. A construção de conhecimento depende da prática, necessitando de experimentação e reflexão (Alarcão, 1996a).

Zeichner foi importante no desenvolvimento da abordagem reflexiva. Alarcão (1996a, p.27) destaca que este modelo foi bem aceite dos Estados Unidos, assentando nos valores de Dewey, considerado o seu “grande filósofo da educação”, sobressaindo atualmente Zeichner e Liston.

Para Zeichner (1993), a reflexão é uma forma de resolver os problemas com que o professor

se depara, estando associada a um posicionamento crítico face às questões da profissionalidade. O mesmo autor identifica como aspetos que impedem a concretização do movimento reflexivo: a reprodução de práticas sugeridas por investigações; a limitação do processo reflexivo à consideração das capacidades e estratégias do ensino e da exclusão da definição dos objetivos de ensino; a reflexão tendencialmente sobre a própria prática ou nos seus alunos, desconsiderando-se as condições sociais do ensino; e o entendimento da reflexão como processo meramente individual.

Zeichner (1994) refere que este movimento contraria a visão da profissão docente como meramente técnica, em que apenas existe replicação dos resultados de investigação. O mesmo autor refere que este modelo também reconhece a importância dos professores na produção de conhecimento sobre o ensino e permite que o professor aprenda ao longo da sua carreira.

Zeichner (1994) diferencia reflexão técnica (análise de ações manifestas); a reflexão prática (planificação e reflexão do que se vai fazer e do que se fez); e, a reflexão crítica (envolve considerações éticas e sociais do ensino).

O modelo de formação reflexivo surge como uma forma de concretizar os princípios enunciados pelos autores anteriores. Quanto ao cenário português, Alarcão (1996a) refere ser importante estimular a reflexão independentemente do nível, no entanto acrescenta que não tem existido esta preocupação.

Poucos são os estudos empíricos realizados na área da reflexão quer na profissão docente, quer em particular, na EF (Crawford et al., 2012; Tsangaridou, 2005; Tsangaridou & Siedentop, 1995).

Tsangaridou & O'Sullivan (1994) verificaram um impacto positivo dos métodos reflexivos na promoção da capacidade reflexiva dos EE; que a reflexão pode ser aprendida, sendo importante no desenvolvimento do professor; que existe um diferente foco da reflexão por parte dos EE; e que a supervisão é fundamental no desenvolvimento da

capacidade reflexiva dos EE.

A reflexão poderá ter impacto no conhecimento dos EE, podendo ser mais proveitoso incluí-la numa fase mais avançada da formação (Sebren, 1995). Segundo a mesma autora o impacto desta está dependente dos princípios e estratégias adotados pela instituição de formação. Neste estudo, a reflexão oral foi identificada como uma estratégia muito apreciada pelos EE.

Tsangaridou & O'Sullivan (1997) verificaram que a reflexão teve como utilidade reajustar as práticas, orientar para os objetivos, obter informação para futuras intervenções em contextos similares, e proporcionar experiências de aprendizagem, tendo sido o contexto de ensino e as experiências importantes. Tsangaridou & O'Sullivan (1997, p.20) verificaram ainda que os participantes refletiram sobre “questões pedagógicas, de conteúdo, sociais, éticas, e morais”.

Tsangaridou (2005) concluiu que a reflexão tem a capacidade de alterar o ensino com a experiência, sendo as experiências de ensino fundamentais, verificando que a reflexão dos EE recaiu sobre “(...) questões pedagógicas, de conteúdo, de conhecimento do conteúdo pedagógico, e sociais do ensino”.

Refletir é mais que duvidar, sendo importante para uma tomada de decisão apropriada para solucionar um problema, devendo-se associar ao conhecimento, uma atitude de questionamento (Rodrigues, 2009).

Esta atitude reflexiva é decisiva no processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Silva, 2009).

Machado (2010), num estudo com PC da FADEUP, verificou que estes valorizam o modelo reflexivo, principalmente quando entendido num suporte cooperativo, de investigação, de resolução de problemas, na análise das práticas e nas atuações em diferentes situações, atribuindo importância à análise da prática e partilha, entendendo o PR como um professor ativo e participativo, que assume uma posição crítica na escola.

No estudo de Crawford et al. (2012, p.124) a reflexão foi considerada um meio para aceder ao próprio ensino e aprendizagem, tendo o

uso de diferentes estratégias boa receptividade. A atribuição da valorização positiva da reflexão é superior nos orientadores que nos EE (Cloes & Mouton, 2012).

No contexto do EP, este estudo torna-se pertinente pois o desenvolvimento de PR tem sido uma preocupação dos programas de formação (Crawford et al., 2012; Tsangaridou & O'Sullivan, 1994), incluindo em EF.

Vários autores advertem para a indefinição dos conceitos de reflexão, PR, e prática reflexiva (Cardoso et al., 1996; Flores, 2007; Zeichner, 1994), que pretendemos clarificar, e compreender os contributos da reflexão para o professor e as estratégias utilizadas para desenvolvê-la.

Este é um estudo de investigação-ação, que segundo Amaral et al. (1996), é uma metodologia com uma vincada relação entre teoria e prática, em que o professor intervém no seu campo de investigação, avaliando os resultados da sua ação. Sá-Chaves (2002, p.29), refere que “um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida”, sendo este estudo uma oportunidade de investigarmos os problemas que surgem na prática.

Sendo o objetivo geral do estudo compreender a reflexão na formação de professores, definiram-se como objetivos específicos: (a) compreender o entendimento que os agentes envolvidos na formação de professores têm de reflexão e de PR; (b) verificar o valor que atribuem à reflexão; (c) e as estratégias que adotam para a desenvolver.

2. Material e métodos

Este é um estudo qualitativo, onde recorremos à teoria fundamentada de Strauss & Corbin (1998) para analisar os dados. É um processo indutivo de descoberta de teoria onde sobressai o pólo indutivo. A análise do conteúdo é realizada a partir da formação de um sistema de categorias *a posteriori*.

Para constituição da amostra procedeu-se a uma amostragem não probabilística por conveniência (por proximidade geográfica).

Na amostra do estudo, dos três núcleos de estágio contactados, garantiu-se a

participação de duas OE – sexo feminino –; três PC – sexo masculino –; e cinco EE – três participantes do sexo masculino e duas participantes do sexo feminino –, dos dez contactados inicialmente. A amostra é constituída por dez participantes, seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Para estudar a reflexão na formação de professores, adotou-se como instrumento a entrevista, construindo-se o guião (anexo I) a partir de estudos realizados nesta área (Silva, 2009; Machado, 2010). Segundo Machado (2010), este é um instrumento frequentemente utilizado na investigação qualitativa.

As entrevistas foram marcadas consoante a disponibilidade dos entrevistados e realizadas em escolas do Porto (onde desenvolviam a sua atividade), e, na FADEUP. Os participantes autorizaram o seu registo áudio, assinando um consentimento informado, que garantia a sua confidencialidade (uso de pseudónimos) e informava os objetivos do estudo. Foi utilizado um gravador Sony IC Recorder ICD-P320. A transcrição foi realizada a partir do software Sony Digital Voice Editor (Versão 3.3).

Utilizou-se a teoria fundamentada (Strass & Corbin, 1998) para analisar os dados, compondo-se o processo em três fases.

A primeira fase ou primeiro ciclo de análise designa-se codificação aberta (Strass & Corbin, 1998) ou inicial (Saldaña, 2009). Segundo Saldaña (2009), é uma fase para refletir sobre os dados e iniciar a sua apropriação, sendo que a proposta de códigos é provisória, consistindo numa codificação segundo orientações gerais, adequada para todos os estudos qualitativos.

Referindo-se à microanálise, Strass & Corbin (1998) destacam a importância de se proceder a uma análise rigorosa para formar categorias iniciais, e propor relações entre elas. No processo, Saldaña (2009, p.83) aconselha a atender à dinâmica existente entre os dados através da “codificação linha a linha”. No uso da teoria fundamentada, a codificação inicial permite a “(...) procura de processos – ações dos participantes que têm antecedentes, causas, consequências e um sentido de temporalidade” (Saldaña, 2009, p.84).

Quanto à geração de categorias, Saldaña

(2009) indica que os ciclos de análise servem de investigação das suas propriedades e dimensões, conceitos comuns que relacionem os dados que foram codificados e da mesma forma.

Após codificação aberta de cada entrevista foi realizado um memorando analítico cujo principal objetivo foi refletir sobre e escrever acerca das questões de investigação do estudo. Segundo Saldaña (2009) existe um foco nos objetivos e problemas do estudo estabelecidos inicialmente, aconselhando a criação de um guião a partir das suas questões que devem orientar a análise.

A segunda fase ou segundo ciclo de análise designa-se codificação focada correspondendo a estratégias avançadas de sistematizar os dados obtidos no primeiro ciclo, procedendo-se à sua organização por categorias, temas, conceitos, e/ou teorias, procurando-se os códigos mais frequentes ou com maior significado (Saldaña, 2009).

A codificação focada é ajustada para todos os estudos qualitativos, mas nos estudos que utilizam a teoria fundamentada assume maior pertinência, correspondendo a uma adaptação da codificação axial, construindo categorias a partir das suas propriedades e dimensões (Saldaña, 2009).

Nesta fase elaborou-se também um memorando analítico que pretendeu refletir sobre e escrever acerca das escolhas dos códigos e as suas definições operacionais, assim como acerca dos padrões emergentes, categorias, temas, e conceitos. Segundo Saldaña (2009), é uma fase para a definição dos códigos e racionalização das tomadas de decisão, que serve simultaneamente como uma validação interna do pensamento do investigador. Como estes códigos fazem parte de um esquema mais complexo, Saldaña (2009) refere ainda que este procedimento permite criar uma organização e direção à análise.

A terceira fase de acordo com Saldaña (2009) designa-se integração e corresponde à interligação de dados que “é na realidade a integração de palavras e frases código chave na forma de narrativa para ver como as peças do *puzzle* encaixam juntas” (Saldaña, 2009, p.187). O mesmo autor refere que apesar de

algumas ligações parecerem artificiais, podem ser usadas para investigar/estabelecer interação entre os códigos principais.

Esta interligação deve ser feita num número reduzido de frases, investigando como as categorias estão interrelacionadas de forma a criar um tema mais abrangente, e utilizando o resultado como tópico para uma parte do texto que justifique a evidência encontrada de forma mais detalhada (Saldaña, 2009).

Foram tomadas várias medidas para garantir a validade e fiabilidade do estudo, sendo fundamental a análise rigorosa e exaustiva realizada sobre os dados, sempre acompanhada com a produção de memorandos analíticos que serviram como pontos de reflexão e comparação de informação, nomeadamente com a literatura sobre o objeto de estudo. Também no seu estudo, Sebren (1995) utilizou um diário como ferramenta para reflexão.

Desta forma, existiu uma análise rigorosa e sistemática sobre os dados, que foi devidamente documentada, assim como os seus procedimentos.

O transcrito foi enviado por email para os participantes que tiveram a oportunidade de corrigir o texto e/ou acrescentar algumas ideias referentes aos temas em estudo. Desta forma garantiu-se a verificação por parte dos participantes dos dados que constituíram o corpus do estudo.

3. Resultados e discussão

3.1. Codificação aberta e codificação focada

3.1.1. Categoria: reflexão

Pretendendo perceber o entendimento de reflexão, construímos a categoria “reflexão” como forma de reunir os atributos da natureza da ação reflexiva presentes no discurso dos participantes. Considerámos este ponto importante devido à confusão concetual que existe acerca da ação reflexiva (Alarcão, 1996b; Tsangaridou & Siedentop, 1995; Zeichner, 1993; Zeichner, 1994).

Os participantes associam a reflexão a um processo cognitivo associado ao pensamento e análise que recai sobre uma ação realizada,

valorizando a ação intencional no ensino, sendo a reflexão a forma de garantir que, de forma voluntária, o professor pondera e questiona a sua atuação. O Humberto (PC) ilustra bem esta ideia ao diferenciar a reflexão da mera descrição.

É um momento em que o professor pensa sobre, justifica, analisa, medita, pondera, questiona, avalia, interpreta, e ajuíza a ação, conceção de reflexão encontrada em Pacheco & Flores (1999). Para Alarcão (1996b), a reflexão atribui sentido à ação e baseia-se na vontade, pensamento, curiosidade, e atitude de questionamento na procura da verdade e justiça.

O Joel (EE) constitui uma exceção neste pensamento, entendendo que refletir é resumir. Julgámos que esta interpretação empobrece a reflexão e condiciona os seus ganhos por não existir uma crítica ao trabalho realizado.

A reflexão é apontada como um processo que ajuda a identificar os pontos positivos e negativos da ação, permitindo o seu contínuo melhoramento e reformulação. É uma avaliação que permite balizar e mediar a ação.

Os participantes associam a reflexão à ação, decorrendo em simultâneo ou após a ação (código mais frequente em todos os participantes). Pérez Gómez (1992) sugere que a reflexão exige uma relação com a experiência.

3.1.2. Categoria: refletindo (dimensões da reflexão).

Por os participantes caracterizarem de forma diferenciada a reflexão, criámos a categoria “refletindo (dimensões da reflexão)” para identificar as suas dimensões e propriedades, o que enriquece o entendimento de reflexão no que toca à sua operacionalização, e se é congruente com a sua conceção.

Nas entrevistas existiu um contraste entre reflexão escrita e mental. Houve uma distinção entre a reflexão espontânea (mental) e a reflexão escrita (tarefa de estágio), sendo que as desvantagens da primeira prendem-se com o facto de esta apresentar alguma perda de informação e os seus resultados terem menor importância para o professor.

A escrita é uma dimensão da reflexão que garante a sua efetividade, pelo menos no que ao pensamento diz respeito, já que não é possível escrever sobre um fenómeno sem pensar e recordá-lo. Sá-Chaves (2007) atribui ainda às narrativas uma dimensão epistémica na medida em que constituem fontes de conhecimento. Como desvantagem, a Vanessa (OE) alerta para a incongruência entre o refletido e o escrito por limitações da expressão escrita.

Alguns participantes referem-se ainda à reflexão oral, como muito vantajosa para o EE já que este é questionado e a análise é enriquecida por uma perspetiva exterior. Também Sebren (1995) refere que os EE valorizam a oralidade. Para Pedro (2006), os professores devem refletir oralmente desde o início da sua formação (Pedro, 2006).

3.1.3. Categoria: entendendo o professor reflexivo.

Criámos a categoria “entendendo o PR” com o intuito de aceder à compreensão de PR, existindo atualmente alguma confusão concetual (Cardoso et al., 1996; Flores, 2007, Nóvoa, 2002; Zeichner, 1994).

Os participantes associam o PR àquele que analisa e reflete sobre a sua prática, e reformula-a (melhorar) a partir da identificação de aspetos negativos e positivos. Amaral et al. (1996) revelam o mesmo entendimento, referindo que o PR examina, questiona e avalia criticamente a sua prática para atuar melhor, envolvendo-se na dinâmica entre ação e reflexão, teoria e prática. O PR investiga o próprio processo (Pacheco & Flores, 1999; Sá-Chaves, 2007).

A Carla (EE) e a Vanessa (OE) referem ainda que o PR justifica e toma decisões com base na reflexão.

Por remeterem a ação do PR para um momento após a aula, julgámos que, no geral, os participantes não têm um entendimento de PR enquanto agente capaz de intervir durante a prática, o que está em desacordo com a literatura. Para Schön (1992a), o PR permite-se ser surpreendido na aula pelo aluno, refletindo sobre essa interação, reformulando a sua prática, e testando o seu efeito.

Cardoso et al. (1996) referem que o PR é autônomo na sua atividade, característica que não foi apontada por nenhum participante.

3.1.4. Categoria: atuando como professor reflexivo (instrumentos e ferramentas).

Complementando a categoria anterior, criamos a categoria “atuando como PR (instrumentos e ferramentas)”, por permitir incluir as estratégias e formas de atuação deste professor, algo explorado pelos participantes na sua definição.

Um instrumento do PR muito referido pelos participantes foi a experiência anterior, sendo uma importante base para desenvolver uma prática reflexiva.

Três participantes explicam a importância do conhecimento na análise correta da sua ação. A Raquel (EE) especifica a importância do PR conhecer a comunidade e ambiente dos alunos. Silva & Sá-Chaves (2008) referem que o PR percebe integralmente os objetivos, as finalidades, as pessoas e as suas motivações, os acontecimentos e as interações que se estabelecem.

Um processo importante do PR é a identificação de erros na prática e proposta de estratégias para melhorar. Amaral et al. (1996) revelam que o PR deve saber observar, pensar sobre a ação, julgar os dados e tirar conclusões, podendo conceber projetos e traduzirem-nos em atos.

Os participantes indicam a importância do pensamento: PR pensa, analisa, identifica erros, propõe estratégias, de acordo com a prática. Cardoso et al. (1996) referem-se ao pensamento como instrumento do PR, que é influenciado por fatores afetivos, sendo necessário desenvolver do raciocínio um hábito.

O Joaquim (PC) refere que ser PR é “duvidar” da qualidade da ação que se fez, sendo a postura de questionamento característica do PR (Alarcão, 1996b).

Pacheco & Flores (1999) acrescentam que o PR deve ter uma abertura mental, deve assumir responsabilidades intelectuais, sempre na perspectiva de querer aprender e inovar. O PR deve ter também um

conhecimento tácito, contextualizado, que permita adaptar a ação e tomar decisões (Alarcão & Tavares, 2003; Nóvoa, 2002). Pérez Gómez (1992) valoriza as competências de investigação do PR: reflete na ação e cria uma realidade com que dialoga.

3.1.5. Categoria: escrevendo (reflexão escrita).

Existe uma opinião muito positiva acerca da reflexão escrita. A edificação da categoria “escrevendo (reflexão escrita)” visou reunir as suas propriedades e dimensões. Pedro (2006) defende que os EE devem desenvolver a reflexão escrita para fomentarem o seu desenvolvimento profissional.

Os participantes referem como vantagem a possibilidade de visitar os registos (consideração futura), que será uma informação armazenada de forma duradoura. Pedro (2006) destaca ainda que os registos são um recurso valioso já que podem-se consultar no futuro e utilizar para a resolução de problemas.

O Rui (PC) e a Vanessa (OE) explicam a vantagem de se poder aceder à evolução da reflexão. O Joaquim (PC) e a Daniela (OE) entendem que esta garante uma “reflexão efetiva”. O Joaquim (PC) refere que a inexistência de restrições temporais permite a sistematização das ideias.

Os EE referem a vantagem de rever a aula, evitar/corrigir os erros cometidos, propor estratégias para o futuro, e justificar a diferença entre o planeamento e a realização.

3.1.6. Categoria: refletindo quando (duração e momentos da reflexão).

A construção da categoria “refletindo quando (duração e momentos da reflexão)” prende-se com a sistematização encontrada na literatura; e com as respostas dos participantes, que são indicadores do momento em que realizam a reflexão. Tsangaridou (2005) refere que a reflexão pode ser realizada durante ou após o ensino. Zeichner (1993, 1994) e Lalande & Abrantes (1996) afirmam que a reflexão também pode ocorrer antes da ação.

No geral, os participantes tendem a associar a

reflexão a um momento após a ação: reflexão sobre a ação, existindo uma reconstrução mental da ação, *a posteriori*, para análise (Alarcão, 1996a; Alarcão, 1996b; Pérez Gómez, 1992). É a utilização do conhecimento da situação (descrição, análise e avaliação do vivido) para reconstruir e compreender a prática (Pérez Gómez, 1992).

Os participantes, no geral, não reconhecem a reflexão-na-ação. Pérez Gómez (1992, p.103) refere que esta “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”.

Face à contra-argumentação que os condicionalismos da prática impedem a reflexão, concordamos com Zeichner (1993) que a considera uma distorção do seu significado, que permite, exatamente, aprender a lidar com eles.

A Daniela (OE) faz referência à reflexão sobre a reflexão-na-ação, que é importante para o desenvolvimento profissional e construção do conhecimento (Alarcão, 1996a). Sá-Chaves (2007) define-a como a reflexão sobre a capacidade que se teve de refletir durante a ação, permitindo um distanciamento que possibilita a cada um observar-se como sujeito na ação.

3.1.7. Categoria: refletindo sobre (objeto da reflexão).

Edificamos a categoria “refletindo sobre (objeto da reflexão)” tendo em vista compreender os contributos da reflexão segundo as competências do professor. O foco da reflexão pode ser diferenciado (Tsangaridou & O’Sullivan, 1994), influenciando o que os EE aprendem sobre o ensino (Sebren, 1995).

Zeichner (1994) refere a importância de definir-se o tipo de prática reflexiva pretendida. A reflexão pode recair sobre as suas conceções, perceções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas (Pacheco & Flores, 1999). Uhrich (2009) inclui também a segurança, a tarefa,

adesão aos sinais (componentes críticas), e desafio (motivação para a prática).

Entre os participantes, com especial atenção dos EE, existe um enfoque da reflexão sobre a ação realizada concreta, o que está de acordo com Cloes & Mouton (2012), que verificaram que os professores focam a sua reflexão nas questões técnicas do ensino. O professor deve refletir sistematicamente sobre a prática (Alarcão, 1996b; Amaral et al.; Nóvoa, 1992; Cardoso et al., 1996).

De acordo com Lalanda & Abrantes (1996), toda a atividade reflexiva é instrutiva, aprendendo-se com êxitos e fracassos. Alarcão (1996a) destaca também a importância de constituir o problema e propor soluções. Os participantes também focam a sua atenção nos resultados da ação (“correu bem”, “correu mal”, “pontos fortes”, “pontos fracos”).

Entre os EE, o Paulo destaca a reflexão sobre instrução e gestão. A Paula refere que faz “reflexão de tudo” (reuniões/planeamento). O Miguel e a Raquel referem a reflexão acerca de trabalho realizado antes e depois da aula.

Tsangaridou & O’Sullivan (1997) e Tsangaridou (2007), além das questões técnicas, verificaram um ênfase nos aspetos sociais do ensino, o que não foi valorizado por nenhum participante, assim como sobre a política e prática de formação. O professor deve também refletir sobre as competências profissionais, aspetos sociais, morais e éticos (Pedro, 2006; Sá-Chaves, 2007).

A Vanessa (OE) valoriza a reflexão sobre a tomada de decisão; e a Daniela (OE) sobre a “aplicação”, a “instrução”, o “planeamento”, os “atos”, a “intervenção” e os “alunos”, avaliando os resultados. Vanessa (OE) e Joaquim (PC) apontam a reflexão sobre o conhecimento, que Alarcão (1996b) refere ser importante para a produção e estruturação do conhecimento pedagógico.

3.1.8. Categoria: valorizando a reflexão.

Criamos a categoria “valorizando a reflexão” para perceber a importância dada à reflexão pelos participantes, e consideramos que lhe atribuíram elevado valor. A Paula (EE) refere que a reflexão “é o centro de tudo”.

Tsangaridou (2005) verificou que os participantes consideraram a reflexão uma necessidade no ensino.

Os participantes destacaram a importância da reflexão no desenvolvimento profissional e evolução no processo pedagógico. O Joaquim (PC) e a Daniela (OE) associam o processo de reflexão ao bom professor e ao bom profissional.

3.1.9. Categoria: identificando os ganhos da reflexão.

Na categoria “identificando os ganhos da reflexão” reunimos as vantagens identificadas pelos participantes no uso da reflexão. No estudo de Tsangaridou & O’Sullivan (1994) a aplicação de estratégias para desenvolver a reflexão teve um impacto positivo. Já Zeichner (1993) questiona os seus ganhos, colocando a hipótese de este discurso exercer sobre o professor um controlo mais subtil.

Os participantes referem que a reflexão permite evoluir a partir da deteção do erro e proposta de alteração de práticas. Cloes & Mouton (2012) referem a sua importância para o desenvolvimento profissional e atualização das práticas.

Os EE salientam o contributo da reflexão no planeamento e na correção dos erros durante a atuação. Lalande & Abrantes (1996) concordam, remetendo-se ao treino do pensamento e aproveitamento do erro para nova reflexão.

Os PC e OE referem a evolução para um patamar superior de qualidade no ensino, interferindo na atuação. O Joaquim (PC) e a Vanessa (OE) referem a importância de aprender a tomar decisões o que vem de encontro com Sá-Chaves (2007), mencionam ainda um relevante proveito ao nível da produção de conhecimentos assim como alguns autores de referência (Nóvoa, 2002; Sebren, 1995; Zeichner, 1993).

Embora exista alusão ao impacto da reflexão na tomada de decisão e na adaptação à prática, os participantes não identificam a autonomia como um ganho, algo que está presente na literatura (Alarcão, 1996b; Pedro, 2006).

3.1.10. Categoria: refletindo (estratégias e construção da reflexão).

Construímos a categoria “refletindo (estratégias e construção da reflexão)” para aferir como os participantes trabalham esta capacidade.

Os EE realizam a reflexão da aula contrastando o planeamento com a sua realização, justificando a sua diferença. Utilizam estratégias como revisão da aula, registos no plano de aula (Raquel e Paulo) e consulta do mesmo.

Os EE atribuíram importância à experiência para estimular a reflexão, o que está de acordo com Tsangaridou & O’Sullivan (1997). Os EE baseiam-se nos resultados da ação (o que está ou não correto), sendo esta consideração subjetiva. Alarcão (1996b) propõe a autoavaliação para melhorar a reflexão, pois responsabiliza o sujeito e implica observar, analisar, interpretar e avaliar.

Os PC e as OE referem diferentes formas de trabalhar a reflexão.

O Humberto (PC) e a Vanessa (OE) referem o questionamento como forma de compreender a decisão do EE e estimular a reflexão, estratégia também apontada por Alarcão (1996b), Pedro (2006), e Silva & Sá-Chaves (2008).

O Rui (PC) e a Vanessa (OE) destacam a importância do portefólio reflexivo na estruturação, consulta e alteração das reflexões, estratégia apontada por Alarcão & Tavares (2003), Sá-Chaves (2007) e Silva & Sá-Chaves (2008).

O Rui (PC) e a Daniela (OE) alertam para a necessidade de se criar o hábito de refletir, que é apoiado por Uhrich (2009). A Daniela defende a transição do entendimento da reflexão de “tarefa” a “necessidade”, a partir da compreensão da sua importância.

O Humberto (PC) e o Joaquim (PC) salientam a importância do PC, pela discussão e conversa com o EE. O Joaquim refere que o PC deve conhecer o EE (individualidade) e atuar de acordo com a sua “personalidade”, “crenças”, e “saberes”, pois “há vários

caminhos” para trabalhar a reflexão.

3.1.11. Categoria: refletindo com.

A categoria “refletir com” surge na sequência de uma dúvida que subsistiu: o EE reflete sozinho ou numa comunidade de apoio? Zeichner (1994) refere que a reflexão pode ser entendida como atividade individual ou social. Analisaram-se as estratégias utilizadas na construção da reflexão para estruturar esta categoria, inferindo-se como era edificado o processo reflexivo.

Os EE entendem a reflexão como um processo individual: forma de construção; e caracterização marcadamente interna, dando-se o exemplo da Raquel, que entende a reflexão como um momento de “introspeção”. Zeichner (1993) revela que este entendimento limita o desenvolvimento da reflexão.

É importante a reflexão ser construída numa comunidade de apoio. Schön (1992a, p.89) concretiza esta ideia com o “*practicum reflexivo*” em que o aluno, num espaço que simboliza o mundo da prática, pratica na presença de um formador, que lho apresenta e ajuda a compreender a realidade que no início perceciona como caos (Alarcão, 1996a). Dada a complexidade da profissão, é importante para o desenvolvimento profissional que o EE aprenda a refletir em grupo (Alarcão & Tavares, 2003; Nóvoa, 2002; Silva & Sá-Chaves, 2008).

Os PC e OE destacaram o papel do PC, que pela proximidade que tem com o EE, pode promover a reflexão. O papel dos formadores no desenvolvimento da reflexão é fundamental (Silva & Sá-Chaves, 2008; Tsangaridou, 2005; Tsangaridou & O’Sullivan, 1994). Enquanto que o PC promove a reflexão oral, a Vanessa (OE) refere que o OE realiza o controlo da reflexão escrita.

3.1.12. Categoria: formando o professor reflexivo (Modelo da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto).

A categoria “formando o PR (Modelo FADEUP)” inclui os códigos que nos ajudam a entender a formação da FADEUP ao nível

do trabalho sobre a reflexão.

Não é possível preparar os EE para todas as situações (Crawford et al., 2012; Tsangaridou & O’Sullivan, 1994), existindo a preocupação de formar o PR que consiga lidar com os problemas da prática (Crawford et al., 2012; Tsangaridou & O’Sullivan, 1994; Tsangaridou & Siedentop, 1995). Porém, Zeichner (1993) concluiu que não se tem formado o real PR. Pretendemos compreender a efetividade com que as práticas reflexivas são promovidas pela FADEUP.

Em termos gerais, os participantes consideram as exigências da FADEUP referente ao trabalho reflexivo adequadas e suficientes. A Raquel (EE) considera o trabalho excessivo, devendo a reflexão surgir em certos momentos (significado). A Carla (EE) teve esta perceção no início, mas longo do EP compreendeu os benefícios da reflexão (hábito de refletir e justificar a ação).

O Miguel (EE) refere que a reflexão não deveria ser imposta (ato voluntário), estando associado à responsabilidade de cada um. Alarcão (1996b) refere que apesar de ninguém dever ser obrigado a ser reflexivo, deve existir essa estimulação. A Daniela (OE) refere que a obrigatoriedade pode ser importante na transição do entendimento da reflexão de tarefa para necessidade.

Alguns participantes destacam a importância do PC no desenvolvimento da reflexão. O Joaquim (PC) refere que apesar de o modelo de formação da FADEUP privilegiar o desenvolvimento do PR, a sua operacionalização, ao nível da escola, depende da ação do PC, crendo que em muitos núcleos, apesar do discurso favorável ao PR, as suas práticas são incongruentes com esta intenção, representando uma limitação à liberdade e saber dos PC. Apesar de ser difícil, Alarcão (1996a) considera importante desenvolver a reflexão, destacando que em Portugal não tem existido essa preocupação.

A Vanessa (OE) que verifica a importância do PC ao nível da reflexão oral e do OE da reflexão escrita, propõe um aumento das aulas assistidas e das reuniões pós aula, permitindo ao OE estimular também a reflexão oral.

3.2. Integração

3.2.1. A reflexão como análise sobre a ação que permite a evolução do EE a partir da detecção de erros na prática e proposta de estratégias para os ultrapassar, sendo muito importante no processo de formação – “A reflexão é o centro de tudo” (Carla).

Os participantes atribuíram um grande valor à reflexão, indicando a Carla (EE) que “a reflexão é o centro de tudo”, o que está de acordo com Cloes & Mouton (2012), Machado (2010), Rodrigues (2009) e Silva (2009) que referem que a reflexão é considerada um fator determinante na formação de professores de EF. Cloes & Mouton (2012) acrescentam ainda que os orientadores valorizam mais este processo que os EE. No nosso estudo, não verificámos esta diferença. Crawford et al. (2012) também referem que os EE consideram a reflexão um meio para aceder ao próprio ensino e aprendizagem.

A reflexão é entendida como o pensamento e análise sobre a ação realizada em que se identificam os seus aspetos positivos e negativos que permite a reformulação da prática. Tsangaridou & O’Sullivan (1997, p.4) definiram a reflexão no seu estudo como “o ato de pensar sobre, analisar, avaliar, ou alterar significados, intenções, crenças, decisões, ações, ou produtos educacionais ao focar o processo de alcançá-los”.

Existe uma clara associação entre reflexão e ação, principalmente num momento posterior à sua realização. Este entendimento de reflexão está presente na literatura mas afigura-se incompleto. Compreendemos que a reflexão vai muito além da meditação após a ação, sendo a reflexão-na-ação uma importante dimensão. Sendo a aula de EF um fenómeno complexo, acarretando incerteza e imprevisibilidade na prática, a reflexão é o processo que permite ao professor de EF reajustar e adaptar a sua ação, no momento, aumentando a eficácia do seu ensino. Sendo a reflexão um exercício voluntário, de liberdade, não poderemos também refletir sobre a teoria? A ação do professor resume-se à leção da aula? O que é a ação do professor?

Concordámos com Leitão & Alarcão (2006),

para quem interessa mais que o saber-fazer, o saber-agir com pertinência relativamente a uma situação específica, sendo importante a capacidade de tomar decisões em situações complexas. O PR intervém eficazmente na resolução de problemas ou na consecução de finalidades sociais, sabendo agir numa prática intencional.

A reflexão é importante no desenvolvimento profissional e do processo pedagógico do EE, permitindo evoluir a partir da detecção de erros e propostas de estratégias para a sua resolução. O Joaquim (PC) e a Vanessa (OE) revelam a importância da reflexão para a construção de conhecimento, o que está de acordo com Crawford et al. (2012), que identificam a reflexão como processo que permite transformar a experiência em conhecimento.

3.2.2. O professor reflexivo utiliza o seu conhecimento e experiência para analisar a sua ação após a aula, confrontando os seus resultados.

Os participantes entendem por PR aquele profissional que analisa a sua prática de modo a reformular a ação futura. É o entendimento de Zeichner (1993), para quem o PR compreende que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino começa pela reflexão sobre a própria experiência. Ele deve ter a disposição e a capacidade de estudar o modo como ensina e de melhorá-lo com o tempo, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento.

Os participantes destacam a importância do conhecimento e da experiência na detecção de erros e proposta de estratégias para a sua correção. Lalanda & Abrantes (1996) destacam que a solução proposta depende da experiência passada, abrangendo a reflexão uma importante referência ao passado. Perrenoud (2002) refere a importância do saber na prática reflexiva como forma de evitar entrar num caminho fechado, dentro dos limites do bom senso. Cardoso et al. (1996) advertem para a necessidade de possuir um corpo de conhecimentos teóricos acerca do contexto para resolver os problemas.

Uma ferramenta do PR que considerámos

importante e que a maioria dos participantes não referiu explicitamente foi a utilização do pensamento para reajustar e adaptar a sua prática durante a sua própria ação, o PR não é apenas aquele que analisa posteriormente a sua ação, mas que tem uma predisposição para reajustar de imediato a sua prática consoante identifica problemas na prática. O PR deve ter uma atuação inteligente, flexível e situada para agir em contextos instáveis, indeterminados, incertos, singulares (Alarcão, 1996a; Schön, 1992b), e com competência que Schön (1992b) designa por arte profissional.

Para a discussão dos resultados, recorremos também à taxonomia de Schön (1992a, 1992b) que considera a reflexão-na-ação, sobre a ação, e sobre a reflexão-na-ação. Os participantes remetem, no geral, a reflexão para um momento após a ação (reflexão sobre a ação). Schön (1992b) revela que podemos refletir sobre a ação, lembrando o que fizemos para descobrir como o nosso conhecimento na ação pode ter interferido no resultado da atuação.

No entanto, entendemos que a reflexão-na-ação assume especial importância no ensino de EF como forma de o professor reajustar e adaptar a sua prática à complexidade que caracteriza a aula de EF. Nesta, o professor reflete na própria ação sem a interromper (diálogo com a situação), podendo existir a sua reformulação (Alarcão, 1996a; Alarcão, 1996b).

Esta reflexão é importante para a construção do conhecimento na ação, que Alarcão (1996a) define como o conhecimento expresso na execução da ação, sendo tácito e dinâmico, resultando numa reformulação da ação.

Para Schön (1992b), a reflexão-na-ação tem uma função crítica, pondo em questão a estrutura de suposição do conhecimento na ação. Pensando sobre o que nos trouxe a uma situação, podemos reestruturar estratégias de ação, a compreensão dos fenómenos ou o modo de formulação dos problemas.

Schön (1992a) refere que o ensino reflexivo é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de prestar atenção a cada aluno, entendendo o seu grau de

compreensão e as suas dificuldades.

O PR, além de analisar a sua atuação após a ação, é capaz de processar a informação durante a própria ação e ajustar a sua conduta em conformidade com as contingências contextuais (alunos, tempo, espaço,...). Apenas mediante reflexão contínua e sistematizada, o professor pode-se aproximar da tomada de decisão mais apropriada para resolver um problema (Rodrigues, 2009).

Segundo Zeichner (1994), que diferencia reflexão técnica, prática, e crítica, embora não considere que exista uma hierarquia entre elas, podemos situar o entendimento de reflexão dos participantes no campo técnico e prático uma vez que focam a sua atenção na experiência que vivenciaram na aula.

Zeichner (1994) e Pacheco & Flores (1999) referem que a reflexão técnica tem como objeto a análise de ações manifestas; a reflexão prática implica a planificação e reflexão do que se vai fazer e do que se fez; e a reflexão crítica envolve as considerações éticas sobre a política e prática de formação.

Os participantes, principalmente os EE, identificam como objeto da reflexão a ação concreta, os seus resultados, entendendo que o PR reflete apenas sobre a sua prática. Isto está em desacordo com a literatura, em que um dos aspetos diferenciadores do PR é o ir além da aula, contactando com todos os aspetos que dizem respeito à educação, ao ensino, e à sua própria formação.

O PR é responsável pelo seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992; Silva, 2009) e participa na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992), tendo o nosso acordo já que não remetemos a ação do PR apenas para a lecionação de aulas.

Zeichner (1994) entende que o conceito PR reconhece o valor das suas boas práticas, que contribuem para o conhecimento do ensino. O PR entende que o processo de aprender a ensinar continua ao longo de toda a sua carreira.

Alarcão (1996b) refere que o conceito de PR não se esgota na ação docente, sendo que o professor deve ter a sua identidade e reconhecer o seu lugar na sociedade. O PR é agente ativo do seu próprio desenvolvimento

e do funcionamento das escolas como organização de formação (Machado, 2010).

3.2.3. Reflexão escrita: estratégia para aceder à evolução da capacidade reflexiva e sistematizar o pensamento – “quem conta um conto acrescenta um ponto” (Joaquim).

No nosso estudo analisámos as dimensões da reflexão, processo sistematizado de diferentes formas consoante as propriedades analisadas, discutindo-se neste ponto o modo como é construída: reflexão mental e reflexão escrita.

Alarcão (1996b) refere que a reflexão começa como um processo analítico caracterizado por uma certa anarquia. Deve existir uma sistematização destes pensamentos. Os participantes demonstram que a escrita é uma importante forma de promover esta sistematização de pensamento.

A reflexão mental não é suficiente. Os participantes referem como aspetos negativos a perda e desorganização de informação e a perda da sua importância para o professor. Para isto concorre a caracterização da reflexão pelo Joaquim (PC) como um processo dinâmico. A reflexão mental por se distanciar temporalmente progressivamente da ação leva à sua descaracterização e diminui o seu impacto e importância já que se afasta da emoção e do pensamento. Joaquim utiliza um ditado popular que simboliza bem este conceito: “quem conta um conto acrescenta um ponto”. Sem o registo escrito, quando evocamos estas memórias já existirá uma desvirtuação dos fenómenos, que será tanto maior quanto o tempo decorrido.

Existe uma opinião muito positiva dos participantes acerca da reflexão escrita que permite sempre a consulta dos registos. Pedro (2006) refere que a escrita é uma excelente ferramenta para desenvolver a reflexão crítica.

Entre os participantes existe uma valorização diferente da reflexão escrita, o que é justificado pelos seus diferentes papéis no processo de formação do EE.

Os EE identificam a vantagem de reverem a aula, de evitarem e corrigirem os erros cometidos, propondo estratégias para a sua correção, e, de justificarem a diferença entre o

planeamento da aula e a sua realização.

Os PC e OE reveem na reflexão escrita uma forma de acederem à evolução da capacidade reflexiva e de garantirem que existe uma reflexão efetiva dos EE. Quanto a este último ponto, enquanto que a reflexão mental pode traduzir uma ilusão do professor que nem realizou um esforço mental no sentido de refletir, a escrita exige sempre a evocação e pensamento sobre a ação.

3.2.4. Formando o PR: a operacionalização de um conceito que pode assumir diferentes formas, mas que exige sempre uma progressão e um trabalho coletivo.

A formação do PR depende dos princípios da instituição de formação inicial, que no caso da FADEUP estão consagrados nas normas orientadoras do EP (Matos, 2012), e da sua operacionalização que ocorre ao nível das escolas cooperantes durante o EP.

Flores (2007) refere que se entendemos que o professor deve ter uma atuação versátil de modo a reajustar-se às etapas do seu desenvolvimento profissional, alunos e condições, devemos abandonar a formação técnica, baseada na criação de hábitos por meio exclusivo da prática.

Crawford et al. (2012) destacam a importância da criação oportunidades para desenvolver a reflexão, existindo diferentes modelos e estratégias para este efeito. Quanto à possibilidade de aprender a ser reflexivo, Alarcão (1996b) considera que é uma capacidade, que não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se, consoante estimulação e condições favoráveis.

Existe um consenso entre os participantes que as exigências colocadas quanto ao trabalho reflexivo são suficientes e adequadas. Apenas a Raquel (EE) considera a carga excessiva e o Miguel (EE) sugere que a reflexão não deveria surgir como um ato imposto. Concordámos com a Daniela (OE) que refere que esta obrigatoriedade pode servir de transição do entendimento da reflexão como tarefa para necessidade. A Vanessa (OE) propõe o aumento do número de aulas assistidas e das reuniões pós aula.

Relativamente à construção da reflexão, os EE revelam estratégias como a utilização e consulta do plano de aula, contrastando com a sua realização (justificar a diferença); a revisão da aula (exercício a exercício); e, dois EE realizam ainda registos no plano de aula (Raquel e Paulo). Enquadrámos esta metodologia na investigação-ação, na medida em que os EE repensam a prática a partir da análise do resultado da sua ação. A investigação-ação é uma reflexão que abre caminho a uma autoformação, possibilitando a compreensão dos contextos educativos e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema circular (Amaral et al., 1996).

Pela forma como caracterizam a reflexão e o PR, e pelas estratégias que adotam na sua construção, percebemos que os EE entendem este processo como individual, o que limita o seu desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

Os PC e OE manifestam maior heterogeneidade nas estratégias para desenvolver a reflexão, destacando-se o questionamento, o portefólio reflexivo, e a criação da rotina e hábito do EE fazer a reflexão. Alarcão (1996b, p.182), além da autoavaliação, reconhece como estratégias a “(...) autoscopia (observação e avaliação das suas próprias aulas), análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projeto, investigação-ação”, o que justifica estes resultados.

Os PC e OE valorizam a discussão do PC com o EE na construção da reflexão, o que está de acordo com Machado (2010). Existe o entendimento que a capacidade reflexiva deve desenvolver-se numa comunidade de apoio, em que o PC é fundamental.

Existe uma diferença entre EE e PC e OE. Enquanto que os primeiros referem-se à construção como uma ação individual, os segundos e terceiros entendem este processo como um diálogo entre o formador e o formando.

Pelo estágio inicial de desenvolvimento dos EE, cremos que o apoio do PC e OE é essencial na construção da reflexão, assim como dos restantes EE.

Considerámos importante existir uma progressão no desenvolvimento da reflexão. Inicialmente, em virtude do pouco conhecimento e experiência do EE, a reflexão numa comunidade de apoio é vantajosa: na exposição e examinação das suas teorias práticas, consigo e com os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de identificar as suas falhas (Zeichner, 1993).

Os EE manifestaram a importância de identificar os aspetos positivos e negativos das suas ações para procederem às suas correções. Individualmente, com pouco conhecimento e experiência, o EE não tem capacidade para analisar um fenómeno tão complexo como a aula de EF e retirar dele elementos pertinentes para corrigir a ação. Existe uma consideração subjetiva do que “correu bem” ou “correu mal”, que poderá ser corrigida por processos de reflexão coletiva. Isto é suportado por Alarcão (1996a), destacando que no princípio, os aprendizes não estão em posição de perceber coisas essenciais, faltando-lhes capacidades percetivas que só a experiência lhes dará. No estudo de Tsangaridou (2005), os EE consideraram a reflexão uma tarefa difícil e complexa pela sua falta de conhecimento.

Zeichner (1993) critica a insistência em entender a reflexão como processo individual por limitar as possibilidades de crescimento profissional. Pedro (2006) refere ainda que este processo é melhorado quando se reflete em grupo, podendo aumentar o crescimento e desenvolvimento profissional.

Os PC e OE assumem grande importância no desenvolvimento da reflexão.

Silva & Sá-Chaves (2008) defendem que todo o processo de construção de conhecimento é mediado e enriquecido pelos professores (contacto individual e sessões em pequeno grupo, e construção do portefólio reflexivo).

Schön (1992b, p.29) revela a importância de o aprendiz ter acesso a tutores que o iniciam nas “tradições da profissão”: aprendizagem das convenções, limitações, linguagens e sistemas de valor, os seus repertórios de exemplos, o seu conhecimento sistemático e os seus padrões de conhecimento na ação.

Alarcão & Tavares (2003, p.35) referem que “a prática refletida precisa de ser

acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros”, devendo estimular a reflexão-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Um importante papel pode ser desempenhado pelos EE, que devem aproveitar a sua integração em núcleos de estágio para refletirem em conjunto, o que enriquece o seu conteúdo pois como observadores, os colegas do EE podem fornecer-lhe informações que não estavam à sua disposição, por não ter ainda esquemas e estruturas cognitivos e perceptivos para retirar da complexidade da aula de EF todos os sinais pertinentes. Nóvoa (2002, p.25) refere que habitualmente pensamos no professor a título individual (saberes e capacidades), mas raramente nos temos interrogado sobre essa “competência coletiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”.

Sá-Chaves (2007) diferencia estratégia de supervisão vertical da horizontal. Enquanto na primeira existe uma relação entre supervisor e supervisionado (hierarquizados em diferentes níveis de desenvolvimento profissional), tendo a vantagem do EE aprender com os referenciais teóricos e experienciais mais amplos dos formadores; na segunda existe uma relação de supervisão entre formandos (interpessoalidade estimuladora da reflexão). A mesma autora apresenta como vantagens da estratégia horizontal, segundo as formandas: ausência de barreiras; solidariedade; mutuo enriquecimento. O problema identificado nesta estratégia remete-se à similaridade dos seus conhecimentos.

Silva & Sá-Chaves (2008) verificaram que a criação de momentos de reflexão em grupo foi benéfica para a construção do conhecimento a partir da experiência, criando momentos de partilha e confronto de experiências.

Compreendemos que a reflexão é uma capacidade que pode ser aprendida e desenvolvida, sendo importante numa fase inicial a integração do EE numa comunidade de apoio em que pode receber feedback do PC/OE (supervisão vertical), que contribuem com conhecimento e experiência; como dos

restantes EE (supervisão horizontal), criando um clima de suporte e ajuda crítica.

Neste processo evolutivo, a reflexão individual será a última etapa.

Concluimos este ponto de discussão com a opinião do Joaquim (PC) acerca deste processo, para quem não existe um método único de o concretizar, dependendo do conhecimento que o PC tem de cada EE. Alarcão (1996a) refere que qualquer estratégia deve ser utilizada num contexto de compreensão das dificuldades vividas pelo formando e do sentimento de caos que o invade nos primeiros momentos de iniciação à profissão. Deve existir uma atitude de ajuda para que consiga encontrar a ordem no meio do caos.

Segundo o Joaquim, o processo de formação implementado no EP passa muito pela figura do PC que é quem regula o funcionamento do núcleo, crendo que apesar do regulamento do EP consagrar o desenvolvimento do PR, na sua operacionalização isto não acontece em muitos núcleos de estágio por restringir a ação do PC e “pôr em causa” o seu conhecimento e saber. Do mesmo modo, Leitão & Alarcão (2006) referem que o problema não reside na identificação das competências necessárias ao professor, mas à forma como são transferidas para o terreno da formação.

No mesmo sentido, Alarcão (1996b) considera que o desenvolvimento do PR é um cenário possível mas difícil pela falta de tradição, condições, pelas exigências do processo de reflexão, e pela falta de vontade de mudar.

4. Conclusão

O método de análise dos dados utilizado, teoria fundamentada de Strass & Corbin (1998), permitiu desenvolver uma teoria a partir da atenção e análise pormenorizadas, e a organização e sistematização dos dados que lhe são características (Saldaña, 2009).

Concluimos que os intervenientes na formação de professores atribuem um elevado valor à reflexão no desenvolvimento do EE, associando este conceito ao pensamento e análise sobre a ação realizada por permitir

identificar os seus resultados e reformular a prática. Este entendimento relaciona-se com a reflexão sobre a ação, que ocorre apenas após uma dada ação.

Os participantes entendem que o PR analisa a sua prática de modo a reformular a ação futura, sendo importante o seu conhecimento e experiência. A maioria dos participantes parece negligenciar no seu discurso a reflexão-na-ação e circunscrever o objeto da reflexão somente à prática. Entendemos ser enriquecedor o EE desenvolver a noção de reflexão-na-ação, já que permite reajustar a sua prática à complexidade da aula. Além da reflexão técnica e prática, o PR deve realizar uma reflexão crítica, questionando temas da profissionalidade, educação, ensino, e desenvolvimento profissional.

Os participantes têm uma opinião muito positiva acerca da reflexão escrita que permite sempre a consulta dos registos. Os EE destacam a possibilidade de reverem e corrigirem a sua ação; enquanto que os PC e OE referem-se à reflexão escrita como uma possibilidade de aceder à evolução do processo reflexivo do EE garantindo desta forma a existência da reflexão.

Concluimos que os participantes percebem as exigências do modelo de formação da FADEUP como suficientes e adequadas. Pela forma de construção e caracterização da reflexão, parece que os EE entendem-na como um processo individual, ao contrário dos PC e OE que valorizam o diálogo. Aconselhamos um maior recurso a estratégias de supervisão horizontal, em que os EE colaboram mutuamente no processo reflexivo, devendo existir uma progressão em que a reflexão individual é o último estado: o de maior complexidade.

Por fim, parece que o PC pode ter um papel determinante na operacionalização do modelo da FADEUP no desenvolvimento da capacidade reflexiva, devendo privilegiar práticas de questionamento, discussão e diálogo com cada EE e entre o núcleo, combatendo a tradição tecnocrata do ensino.

5. Referências

Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o

Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª Edição). Coimbra: Edições Almedina.

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

Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno: Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

Cloes, M., & Mouton, A. (2012). Students' and Staff's Opinions about the Reflective Practice Process Implemented in a Preservice Physical Education Teacher Programme. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 9(1), 67-84.

Crawford, S., O'Reilly, R., & Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice*, 13(1), 115-129.

Flores, P. (2007). Profesores de Matemática Reflexivos: Formación y Cuestiones de Investigación. *PNA*, 1(4), 139-159.

Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da

complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.

Machado, M. (2010). *Compreensão e Interpretação da Reflexão na Formação de Professores – Estudo em Professores Cooperantes da FADEUP*. Porto: M. Machado. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2012). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2012-2013*. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pedro, J. (2006). Taking Reflection into the Real World of Teaching. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 129-132.

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. D. Allessandrini (Ed.), *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora.

Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica – desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de 2º Ciclo de Estudos apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva de Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão* (3ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.

Schön, D. (1992a). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ª Edición). Ediciones Paidós.

Sebren, A. (1995). Preservice Teachers' Reflections and Knowledge Development in a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 14, 262-283.

Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 721-734.

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

Strass, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ª Edição). SAGE.

Tsangaridou, N. (2005). Classroom Teachers' Reflections on Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 24-50.

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of*

Teaching in Physical Education, 14(1), 13-33.

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1997). The Role of Reflection in Shaping Physical Education Teachers' Educational Values and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 2-25.

Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47(2), 212-237.

Uhrich, T. (2009). The Hierarchy of Reflective Practice in Physical Education: a Decision Map for Technical Reflection-in-

Action. *Reflective Practice*, 10(4), 501-512.

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

Zeichner, K. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal, e S. Vaage (Ed.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp.9-27). The Falmer Press.

4.3.2. Portefólio reflexivo

O portefólio reflexivo foi uma ferramenta que utilizámos ao longo do EP para documentarmos e refletirmos sobre as nossas práticas, sendo também um importante canal de comunicação com o PC e a OE.

Sá-Chaves (2007) indica que o portefólio reflexivo desponta como ferramenta do PR, contrapondo-se ao tradicional relatório de estágio que estava adaptado a uma racionalidade técnica, de processo-produto, de prescrição. A mesma autora indica que este instrumento permite o registo e documentação dos métodos e da própria aprendizagem, proporcionando momentos de reflexão, transformação e mudança, ao contrário de processos com avaliação e classificação únicas. Pela sua complexidade, abrangência e dinâmica, permite atender à especificidade dos fenómenos educativos, permitindo regular e ajustar continuamente a prática (Sá-Chaves, 2007). O seu uso neste contexto foi vantajoso pela possibilidade de adaptar, ajustar e reorganizar os seus princípios da sua estrutura. Após uma experiência com este instrumento na unidade curricular Profissionalidade Pedagógica, percebemos que podemos concretizá-lo em múltiplas formas consoante o nosso contexto. Sendo a educação marcada pela complexidade, esta característica permitiu corresponder este documento às nossas práticas.

Amaral et al. (1996) aconselham a investigação-ação ao professor por possibilitar o entendimento das situações educativas e uma atuação sobre os problemas, a partir de um esquema circular, constituindo uma forma de reflexão importante na autoformação do professor. A utilização do portefólio reflexivo atingiu esta dinâmica em que nos momentos de reflexão relembávamos a prática que servia de ponto de partida para o estudo, investigação e pesquisa na resolução de problemas.

Certamente que se analisássemos os portefólios de todos os EE da FADEUP veríamos tantas outras formas de organizar este espaço e categorizar a informação. Realmente, a liberdade e autonomia para escolhermos os “móveis e gavetas” para o nosso material foi um aspeto motivador desta estratégia.

Alarcão & Tavares (2003, p.105) têm definido o portefólio como um “conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada

no tempo, reveladora do percurso profissional”, identificando como suas características a “coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, seletividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias”, referindo que efetivamente, “a organização de um portefólio não é um processo deixado “ao calhas”; implica reflexão, decisão, sistematização”. Os mesmos autores revelam que a construção do portefólio é fonte de identidade e originalidade por parte do seu autor, sendo um documento único e singular. A utilização desta ferramenta assenta num modelo de formação em que o professor é o elemento central, que intervém na sua mudança e produz lembranças escritas, registadas, pensadas, refletidas (Alarcão & Tavares, 2003).

Lalanda & Abrantes (1996) destacam no pensamento reflexivo a dúvida que invade o professor e, num segundo momento, a investigação do material para a sua resolução. No mesmo sentido, Leitão & Alarcão (2006) revelam a importância da reflexão e investigação na resolução dos problemas, correspondendo a profissionalidade docente a mais que o conhecimento do conteúdo de ensino: investigação como componente central da formação e desenvolvimento profissional. Na escola não enfrentámos apenas problemas relacionados com o ensino do conteúdo, percebendo que o nosso desenvolvimento profissional está dependente de muitas outras questões que devemos investigar e estudar.

Claro que esta pesquisa não é apenas livresca, lembrando um episódio quando procurávamos patrocínios para a nossa atividade em que após sermos recusados numa instituição, um comercial que nos observou aconselhou a abordarmos sempre as instituições de forma positiva evitando expressões como “Não sei se pretende ajudar?” que utilizámos naquela situação. Foi um momento de aprendizagem que devemos registar, refletir, e utilizar como base para novas investigações.

Pedro (2006) identifica a escrita como um instrumento ótimo para estimular a reflexão crítica (aspetos técnicos, sociais e morais do ensino) que é fundamental no desenvolvimento profissional do professor, podendo assumir várias formas (diário,...) que ajudam na resolução de problemas. Sentimos que a escrita ajuda principalmente porque exige que, naquele momento, estejamos atentos e concentrados, pensando sobre o que realizámos.

Sá-Chaves (2007) identifica como vantagens da utilização do portefólio reflexivo a promoção da reflexão; o enriquecimento e aprofundamento concetual (conhecimento e feedbacks de membros da comunidade de aprendizagem); a estruturação da organização concetual a cada indivíduo (significado e importância pessoais); a fundamentação do processo reflexivo; a estimulação da originalidade e criatividade (atuação educativa, reflexão e explicitação sobre a mesma); a contribuição para a formação do conhecimento conferindo-lhe como características a sua dinâmica, flexibilidade, adequabilidade ao contexto; a regulação de conflitos de diversa ordem assegurando estabilidade e desenvolvimento gradual da autonomia e identidade profissionais; facilitação da auto e heteroavaliação. A mesma autora identifica a importância deste processo pela divulgação e partilha de informação, com impacto positivo na autoestima dos professores (maiores comunidades de reflexão).

No seu estudo, Silva & Sá-Chaves (2008) verificaram que o portefólio reflexivo estimulou a reflexão, permitiu o acompanhamento contínuo do desenvolvimento profissional e foi uma estratégia do agrado dos professores (avaliação, monitorização, autoavaliação,...) que criou um clima positivo, sendo uma estratégia original, laboriosa, que exige tempo e empenho dos professores.

Apesar de termos identificado muitas destas vantagens na prática, julgámos que poderíamos ter construído outras dinâmicas para partilhar e discutir informação com os nossos colegas EE de modo a enriquecermos mutuamente a nossa experiência. Analisar planos de aula, pequenas súmulas das dificuldades sentidas na aula, dúvidas que surgem quanto ao conteúdo, seriam exemplos de fóruns que poderiam ser criados para partilha e debate.

Segundo Sá-Chaves (2007), a utilização do portefólio reflexivo permite diminuir gradualmente a intervenção dos formadores (PC e OE) e aumentar a autonomia do formando (EE) para refletir criticamente a prática e propor soluções para construir e regular o processo, passando-se de uma relação hetero para autossupervisiva. Registámos a vantagem da nossa autonomia aumentar progressivamente, terminando o processo com uma capacidade autónoma de analisar e propor soluções, quando inicialmente, principalmente o

PC advertia para as características que a reflexão deveria assumir e a necessidade de atualizar constantemente o portefólio digital.

Segundo Sá-Chaves (2007), o portefólio reflexivo apresenta uma dimensão formativa (ajuda o formador a intervir oportunamente no processo); continuada (diálogo constante entre formador e formando); reflexiva (nível metaprático na medida em que existe uma reflexão além do conteúdo narrado, incidindo também sobre o próprio papel na prática e a necessidade de reconstruí-la); e uma dimensão compreensiva (postura de investigação e questionamento sistemáticos para a compreensão dos processos). É uma ferramenta que pelas características enunciadas e pelo vivido no EP, nos acompanhará ao longo da nossa carreira docente, sendo interessante a possibilidade de partilhar e discutir com outros colegas as nossas ideias para o ensino e educação.

4.3.3. Observação

“Após leitura da ata anterior, em que analisámos as aulas da semana anterior, avançámos para a análise das aulas decorridas desde então, a partir do apoio na informação recolhida nas observações que foram um importante meio para avaliar as práticas dos professores.

Apesar da observação ter diversas funções, no contexto do EP o principal destaque vai para o seu papel formativo. Quer isto dizer que observamos para aprender. Refletindo sobre esta temática, retiro que regista-se uma dupla função formativa: observador e observado. O observador adquire experiência na análise da realidade e aprende a detetar os sinais pertinentes de um fenómeno complexo, que o predispõe a controlar o processo nas futuras experiências. O observado obtém uma avaliação exterior das suas práticas, atingindo a objetividade que doutra forma seria inalcançável, visto a profissão docente ser subjetiva, pelo Eu que Ensina, pelo Eu que Aprende, e pelas relações que se estabelecem entre eles. “Quem está de fora vê sempre mais” disse uma vez o PC, retirando outra vantagem para o professor que é observado, obtendo informação que de outra forma permaneceria inacessível”.

As observações realizadas ao longo do EP, previstas por Matos (2012a) constituíram duas faces importantes do nosso desenvolvimento profissional. Por um lado, aprendemos a observar (elaborar ferramentas de observação, treinar a sua utilização,...) sendo um ponto especialmente importante restringir o foco de observação (nas aulas de apresentação e aplicação dos testes fitnessgram, sem orientação, tentávamos ver tudo e acabávamos por não ver nada); por outro, obtínhamos registos das nossas aulas, dos nossos comportamentos e dos nossos alunos, construindo-se uma imagem das nossas aulas que até então desconhecíamos, dada a impossibilidade de ser agente e observador objetivo simultaneamente.

“Por feedback entendemos a resposta do professor à prestação motora do aluno, sendo que esta professora ocupou 11,8% do tempo observado neste comportamento. Apesar de elevado, julgamos que a professora deve futuramente dedicar maior tempo à correção dos seus alunos. Este valor é positivo tendo em conta o período inicial de estágio em que a professora se encontra em que a sua maior preocupação é visivelmente obter o controlo da turma e garantir a organização da aula, preocupando-se desde cedo para que não exista tempo de espera e que as transições ocorram de forma fluida, algo que foi conseguido, tendo a aula sido muito dinâmica”.

Reflexão dos resultados obtidos na observação sistemática de um
EE (12/10/12)

Segundo Piéron (1999, p.33) “como toda a ciência, o ensino necessita registos objetivos”, sendo que “a observação constitui um método de compilação de dados destinados a representar fielmente a realidade”. O mesmo autor continua, referindo que habitualmente separa-se e contrapõe-se à experimentação à medida que influencia mais ou menos o comportamento do professor. A observação é uma forma de recolher dados num contexto natural da atividade, enquanto que a experimentação resulta da produção de dados

numa estrutura determinada, sendo possível a sua execução de forma simultânea ou não dado que não se excluem nem resultam um do outro (Piéron, 1999). Além dos pontos que já referimos, observar o processo no seu contexto tornou excitante todas as aulas observadas, em que “trocávamos o zoo pelo safari”. Contudo, ao contrário do zoo (contexto laboratorial) em que tudo está controlado, as criaturas estão enjauladas, no safari tudo acontece rápido e temos de saber para onde olhar e em que momento olhar, pelo que a definição prévia dos objetivos de observação e das categorias a observar, e a divisão de tarefas pelos EE, foram importantes para aumentar a eficácia das observações.

“A realização desta ficha de incidentes críticos foi feita à luz de objetivos estabelecidos em reunião de núcleo. Assim, para retirar maior informação do processo complexo que é a aula de EF, nesta observação avaliámos a postura adotada pelo professor, os episódios e duração das transições e o controlo da atividade dos alunos”.

Reflexão dos incidentes críticos da aula de um EE (18/01/13)

Segundo Piéron (1999), a exaustividade tomada na definição dos acontecimentos a observar, juntamente com a prática do observador, faz da observação um método de recolha de informação rigoroso cientificamente, apresentando a vantagem de exibir uma validade ecológica, normalmente ausente em testes, questionários,... Contudo, como qualquer método apresenta também alguns limites como a seletividade, sendo impossível estudar todas as dimensões da realidade pedagógica simultaneamente, representando somente aspetos específicos de partes desta realidade e permitindo propor hipóteses explicativas (Piéron, 1999).

“Esta categoria (Outros comportamentos) demonstra ainda a insensibilidade da ficha em relação à especificidade que é a profissão docente, principalmente no que diz respeito à aula de EF, particularizando ainda a modalidade em questão. Por exemplo, caso estivéssemos a ensinar ginástica, fazia sentido incluir a categoria

“realizar ajuda”, caso contrário, cairia no anonimato dos “outros comportamentos”, que em nada ajuda a caracterizar o comportamento do professor!”

Reflexão dos resultados obtidos na observação sistemática de
um EE (12/10/12)

Comparando uma afirmação que ouvi numa aula de Metodologia do Treino Desportivo (Futebol) na FADEUP, “o jogo de Futebol diz tudo, o que se souber perguntar”, julgámos que a realidade complexa da aula de EF corresponde aos mesmos princípios sendo que também nos diz tudo desde que coloquemos as perguntas certas. Neste sentido é importante definirmos o que queremos estudar e adotar ou construir uma ferramenta que corresponda aos seus conteúdos.

Para Piéron (1999), pese as vantagens do desenvolvimento tecnológico na criação de métodos de observação mais complexos, as observações mais simples, utilizadas *in vivo*, mantêm o seu valor e permitem uma melhor interpretação do clima e ambiente da aula, sendo especificamente úteis na formação de professores (modificação de comportamentos) e análise dos comportamentos de grande inferência (exigem a avaliação de vários elementos que têm de se recolher na aula). Continuando a metáfora anterior do zoo e do safari, obviamente que por muitas boas condições que o zoo ofereça aos seus visitantes, a vida selvagem reserva sempre a essência natural dos fenómenos, pelo que a observação *in vivo* utilizada no nosso EP trouxe-nos esta riqueza. Contudo, julgamos que se tivéssemos a oportunidade de assistir a aulas nossas filmadas poderíamos também receber outro tipo de *feedback* e informações de outra natureza.

“Um primeiro aspeto positivo diz respeito ao tempo passado pelo aluno em demonstração (6,6%), correspondendo a uma estratégia instrucional que funcionou bem neste contexto. A aprendizagem cooperativa – aprender através e com os pares – é importante em EF pois o colega representa um estímulo, um mediador da aprendizagem. Isto juntamente com o tempo passado a manipular material (0,75%) indica-nos que o professor responsabiliza os

alunos, atribuindo-lhes tarefas que contribuem para a sua progressiva autonomização”.

Reflexão dos resultados obtidos na observação sistemática de um professor (05/03/13)

Entre as vantagens da observação e descrição do que acontece na aula, Piéron (1999, p.34) indica a identificação das formas de atuação do professor (muitas vezes são condicionados por rotinas), a comparação da realidade da aula com referenciais teóricos dos programas (verificar a aplicação na prática da teoria), e fornecer um feedback objetivo ao professor sobre a sua forma de agir que muitas vezes não tem uma imagem correta do seu próprio comportamento, sendo uma reação natural do professor que se vê em vídeo “eu não me imaginava assim”. Esta frase também foi proferida nas reflexões que realizávamos no final das aulas assistidas quando, por exemplo, éramos confrontados com o tempo de espera dos nossos alunos ou com a duração das transições entre situações de aprendizagem, ou quando aconteciam incidentes como alunos a mascar pastilha elástica na aula ou com brincos. É impossível ver tudo, muito menos quando somos os sujeitos na ação, pelo que a observação realmente acrescenta informação e conhecimento sobre o fenómeno da aula de EF.

“Na nova estruturação do espaço, uma baliza ficou direcionada para o local em que os alunos faziam o trabalho de condição física, sendo uma aluna atingida por um remate neste espaço, estando a sua segurança colocada em causa”.

Reflexão dos incidentes críticos da aula de um EE (12/10/12)

Sintetizando, Piéron (1999) refere que um sistema de observação deve focar uma dimensão da realidade pedagógica e privilegiar a descrição em vez da avaliação, a análise de fenómenos passíveis de medição e categorização, e a ocupação com conceitos e comportamentos limitados em vez de amplos, sendo importante assegurar a validade e exaustividade do instrumento, assim como a exclusão mútua das suas categorias. No mesmo sentido, Rink (1985) indica que os instrumentos de avaliação fornecem informação objetiva

referente ao assunto estudado (realizando o mínimo de inferências), são práticos, podem ser utilizados com boa fiabilidade e validade. A mesma autora dá o exemplo de escalas de avaliação (divisão do fenómeno em dimensão quantitativa e qualitativa), registo de eventos (ocorrência ou não de um evento), e registo de duração (quantidade de tempo atribuída a um dado comportamento), existindo a possibilidade de fazer interagir essas ferramentas (flexibilidade) que têm sido desenvolvidas para observar o ensino, assim como as diferentes metodologias.

“Na maior parcela do tempo observado, o professor esteve em organização (35,4%). Este dado é revelador da etapa inicial do ano letivo em que nos encontramos e da reduzida experiência do professor na gestão da aula. Muito deste tempo corresponde a tempo empregue no desenvolvimento de rotinas que se mostra fundamental para a vida da aula no futuro. No entanto, o professor deverá reduzir este tempo ao estruturar as suas aulas de modo a que exista uma maior ligação entre situações de aprendizagem, principalmente no que ao espaço diz respeito. A implicação dos alunos no transporte e manipulação do material é outra forma que o professor pode utilizar para se libertar desta tarefa e envolver-se mais nos aspetos de instrução e *feedback*”.

Reflexão dos resultados obtidos na observação sistemática de
um EE (12/10/12)

Rink (1985, p.130) indica que “para melhorar o ensino, professores devem fazer julgamentos sobre o processo ensino-aprendizagem usando informação com significado, válida, e fiável”, sendo que “recolher esta informação é facilitado ao olhar para as coisas certas no modo certo”. Siedentop & Tannehill (2000) revelam que a melhoria do ensino depende da definição de objetivos específicos, prática apropriada, e feedback objetivo e significativo sobre a prestação do professor.

“A professora passou 18,75% do tempo observado em instrução. Em 12,27% do tempo observado, a professora emitiu feedback para os

alunos. Sendo uma aula de avaliação sumativa, a professora teve uma maior preocupação em expor as condições de realização da prova que em corrigir os alunos, embora tenha também emitido feedbacks uma vez que a avaliação também deve constituir um momento de aprendizagem”.

Reflexão dos resultados obtidos na observação sistemática de um
EE (10/04/13)

A observação permite então que à medida que o professor adquira competências como observador externo, consiga também observar as suas próprias aulas enquanto decorrem, retirando elementos para ajustar a sua ação. Segundo Rink (1985) o desenvolvimento do professor depende muito da sua capacidade de observar, interpretar e julgar o que ocorre na instrução e da competência para utilizar esses dados para alterar as suas práticas, sendo a observação sistemática e a análise da instrução uma forma de coletar e analisar informação objetiva na instrução. Segundo a mesma autora, este processo tem várias fases: decisão sobre o que analisar (uma das questões mais complicada), seleção do instrumento de observação (e aprender a utilizá-lo, o que exige muita prática), recolha de dados, sua análise e interpretação (consoante o contexto da situação), adaptação da instrução, e monitorização das alterações no ensino ao longo do tempo.

Quanto a este processo, Piéron (1999) preocupa-se inicialmente com a definição do conceito a observar, seguindo-se a sua ilustração com exemplos que permite a passagem da teoria à prática, facilitando a identificação dos comportamentos a observar. Quando lecionamos uma aula com uma intenção de observar um determinado aspeto (por exemplo, se as transições entre exercícios são rápidas ou demoradas), poderemos recolher esta informação e, mais tarde, utilizá-la para melhorar as nossas práticas de ensino.

“Em nova instrução, o professor voltou a utilizar a rotina dos dois apitos que funcionou muito bem na dinâmica da aula. Ficaram alguns alunos atrás de si que brincavam e conversavam. Nas próximas aulas o professor deverá perder algum tempo com estas

questões pois trata-se paradoxalmente de ganhar tempo, pois não terá necessidade de explicar tantas vezes as situações”.

Reflexão dos incidentes críticos da aula de um EE (12/10/12)

Existem vários métodos de observação que devem ser utilizados consoante os seus objetivos. Sarmiento et al. (1993) referem a possibilidade de se observar a frequência e a duração do comportamento, considerando métodos tradicionais (*eyeballing*, incidentes anotados, inventário, escalas de apreciação) e métodos recomendados (registo de ocorrências, registo de duração, registo por intervalos, amostragem temporal, *placheck*, produtos permanentes). Siedentop & Tannehill (2000) revelam que as técnicas de observação podem ser aliadas na produção de um sistema de observação com diferentes dimensões que estude o comportamento do professor e alunos, sendo que as decisões no seu desenvolvimento devem incluir os objetivos que se perseguem no ensino e os comportamentos de professor e alunos que os revelam, as técnicas apropriadas para a sua avaliação, e o volume que pode ser observado de forma fiável.

“Apesar do tempo de espera ser relativamente elevado (14,1% do tempo observado), justificou-se pela fase inicial da aplicação do MED em que os alunos ainda estão a aprender a realizar as tarefas que lhe estão associadas: registos,... Este tempo foi também resultado das transições entre jogos, que entre assinaturas dos capitães e finalização dos registos, demoravam sempre algum tempo. Conforme o conselho da OE, também julgamos pertinente colocar um período de tempo para iniciar cada jogo, devendo a professora colocar a bola em jogo, independentemente da equipa estar completa ou não, para encurtar este tempo”.

Reflexão dos resultados obtidos na observação sistemática de um
aluno de um EE (18/01/13)

Ao longo do nosso EP procedemos à análise do tempo de aula, observação do comportamento do professor, e observação do comportamento do aluno, que segundo Sarmiento et al. (1993), além de serem instrumentos

com valores de referência na literatura para comparação, têm como objetivos e características, respetivamente, analisar a forma como o tempo de aula é utilizado nas diferentes situações e tarefas, permitindo recolher informação referente à gestão do tempo e duração dos episódios de ensino; estudar o comportamento do professor, avaliando-se o seu perfil consoante os seus traços mais frequentes; e avaliar o comportamento dos alunos, traçando uma imagem das suas características mais frequentes.

“Um aluno com boa capacidade de jogo reagiu de forma muito desagradável com uma colega que falhou um passe, sendo que o professor interveio oportunamente, repreendendo aquela ação diante de todo o grupo. O professor esteve muito bem nesta interação com os alunos, promovendo um ambiente de tolerância e respeito na aula de EF, onde as grandes discrepâncias entre os níveis dos alunos levam a estas situações”.

Reflexão dos incidentes críticos da aula de um EE (12/10/12)

Paralelamente, em todas as observações, existiu também o registo de incidentes críticos, que Piéron (1999, p.49) identifica como a “descrição o mais precisa possível, de um acontecimento característico que marcou de forma particular a pessoa que o vivenciou”, podendo corresponder à qualidade ou eficácia pedagógica. O mesmo autor refere que nesta ferramenta, é solicitada uma descrição que identifique o incidente (o que aconteceu), os sujeitos implicados, as suas circunstâncias e forma de resolução pelo professor, o local e o tempo em que decorreu o incidente. Na análise dos incidentes verifica-se a sua frequência e significado para o professor (Piéron, 1999).

“Um incidente que se registou na aula foi a derrapagem que o aluno teve num arco, reagindo bem a professora ao remover estes materiais que estavam a representar perigo naquela situação específica. A demonstração e instrução tiveram uma duração aproximada de 3 minutos e 30 segundos. Para iniciar prática, a transição foi rápida (cerca de 30 segundos), o que demonstra a clareza na transmissão da informação que a professora teve”.

A construção deste sistema de observação, cuja aplicação era resultado de trabalho coletivo entre os EE, quer no registo quer na contagem dos períodos de tempo, ajudou-nos a recolher informação sobre o processo ensino aprendizagem que de outra forma não teríamos acesso, sendo que a criação de momentos de reflexão após a análise estatística dos dados (discussão) foi uma oportunidade de justificarmos e argumentarmos os resultados encontrados, que foi um importante exercício para renovar as práticas, consumada na proposta de estratégias para combater os problemas encontrados ou na constatação da eficácia e eficiência das boas práticas do professor, que neste caso deveriam ser mantidas.

4.3.4. Conhecimento

O'Sullivan (2003, p.289) indica que “o que os professores conhecem é um fator chave no que os alunos aprendem”. Marcelo García (1999) complementa, referindo o grande impacto do conhecimento do conteúdo dos professores no que ensinam e na forma como o realizam. Havendo consenso que a presença dos professores na escola justifica-se pela tarefa de educar e ensinar, entendemos que o conhecimento é um importante critério de profissionalismo docente.

Tani (2011) indica que em qualquer profissão é determinante desenvolver um corpo de conhecimentos, claramente caracterizados, a partir da investigação e sua utilização para melhorar as práticas profissionais, sendo em grande parte o pouco reconhecimento profissional dos professores de EF na sociedade justificado pela sua conceção como meramente executante, que dificulta a diferenciação entre um professor com preparação profissional de um indivíduo sem este conhecimento especializado com interesse na área de EF. Perrenoud (2002) complementa que a criação da identidade profissional e disciplinar exige a aquisição de conhecimento teórico ou metodológico extenso. Só pela aquisição de conhecimento é que conseguimos justificar as nossas decisões, sendo esta especialização o que nos diferencia de um leigo que apesar de conseguir estruturar uma boa aula, até com boa dinâmica, não sabe porque ou para que o faz.

Nóvoa (2002) refere a dificuldade na definição do conhecimento profissional já que contém uma dimensão teórica, prática, e experiencial, resultando da capacidade do professor utilizá-lo na sua ação, sendo essencial a reflexão sobre a prática. O mesmo autor indica que além de possuir conhecimentos, o professor deve entendê-los de forma a reconstruir e reorganizá-los. Na EF, o conhecimento assume especial complexidade pelos sistemas que o professor deve saber manipular, pela necessidade de criar e ajustar situações de aprendizagem, pela urgência com que deve observar e adaptar os exercícios e progressões de aprendizagem aos alunos,... Bento (2003) expõe o conhecimento que o professor necessita para lecionar EF, ao relembrar que nesta área disciplinar atuam princípios da pedagogia, psicologia, biologia, neurofisiologia, biomecânica, bioquímica e de movimento, sendo um sistema pedagógico complexo.

Silverman (2003) aconselha os professores a investigarem e pesquisarem novas informações sobre o ensino em EF de modo a manterem-se atualizados e melhorarem a sua prática, sendo uma estratégia para o crescimento e desenvolvimento profissional assim como para melhorar a qualidade do trabalho efetuado e aprender. Silverman & Ennis (2003) acrescentam que a pedagogia de EF teve um bom desenvolvimento nos últimos anos, sendo que a pesquisa pode ajudar os professores a tomarem decisões sobre a prática com base em informação importante, que dada a complexidade do ensino e aprendizagem em EF, necessita de ser considerada perante outra investigação e consoante o contexto de ensino, sendo que esta mudança exige tempo e empenho. Compreendemos que o conhecimento nunca é um bem adquirido mas que necessita de ser continuamente renovado pelos resultados de investigações que surgem, novas metodologias de ensino que são criadas, entendimentos renovados e novas interpretações do currículo,... Especificando o mundo desportivo, conhecer as novidades (jornais desportivos), os novos regulamentos das modalidades (alterações são frequentes), os campeões olímpicos, o panorama desportivo nacional, apesar de não ter um impacto direto no ensino e aprendizagem, contribui para construirmos uma imagem de competência em torno das nossas práticas.

Pacheco & Flores (1999) indicam que para desenvolver o ensino, o professor necessita de organizar os conhecimentos em torno de várias

dimensões circunscritas por critérios de profissionalidade, sendo o seu conhecimento profissional complexo, amplo e multifacetado, integrando vários saberes. Compreendemos no nosso EP que o conhecimento do professor é plural, sendo tão importante conhecer a matéria como saber estratégias para representá-la para os alunos, saber formas de organização da aula como saber ajustá-las aos alunos e ao momento da aula,...

Interessa ao professor um conhecimento em ação pois sendo a EF uma área disciplinar eminentemente prática, a dinâmica da aula, o ensino e a aprendizagem, assumem contornos específicos que devemos respeitar. Alarcão (1996a) entende por conhecimento na ação o saber a que o professor recorre na sua atuação, sendo dinâmico e implícito, manifestando-se de forma espontânea e resultando na reformulação da prática.

Pacheco & Flores (1999, p.29) entendem o conhecimento prático como “um conhecimento íntimo, social e tradicional que se expressa em ações pessoais”, “um conhecimento feito de experiência”, sendo que “esta ideia de um conhecimento prático, orientado para a ação, deriva da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências”. Os mesmos autores referem que este conhecimento é reconstruído (deriva da experiência anterior), singular (é individual e diz respeito a um determinado momento e situação), contextual (enquadra-se numa atividade específica) e intersubjetivo (discussão e partilha com grupo de professores). No ensino, o professor necessita além de conhecer o conteúdo específico do que leciona, as técnicas e competências pedagógicas, saberes que cria continuamente durante a sua contínua profissionalização, dependente das experiências pessoais e das que discute socialmente e resultando de uma aprendizagem formal e informal, de diversas origens, não tendo limites temporais dado que nunca termina a sua aquisição (Pacheco & Flores, 1999).

Em certa medida, conhecer é não deixar cair no esquecimento as experiências que vivemos e os profissionais com que nos cruzámos, que ao integrarem o nosso percurso, tornam o nosso conhecimento específico e fonte de identidade. Pacheco & Flores (1999) indicam que o conhecimento profissional resulta de um processo de aquisição, sendo que a ação e pensamento do professor decorrem de um raciocínio e ação pedagógica

peçoais, determinados pelo ato de ensinar e por certas referências de valores, concepções e planos.

Segundo Metzler (2000), além dos diversos tipos de conhecimento, o professor necessita de conhecer formas de o adaptar e aplicar em cada contexto (escola, programa, turma,...). No mesmo sentido, Cardoso et al. (1996) indicam que para a resolução de um problema de forma eficaz, não é suficiente competências de raciocínio, mas também um conhecimento sobre o contexto em que decorre o problema. Por muitos livros e artigos científicos que devoremos nunca chegaremos a uma escola, a uma aula, com uma preparação que nos permita manipular e controlar a dinâmica e princípios do processo já que este é altamente dependente do contexto em que decorre, sendo que o professor só desenvolve o seu conhecimento interagindo, experienciando, vivendo nesse mesmo contexto. Neste sentido, Graça (2001) revela que é insuficiente o professor conhecer a matéria (informa a prática mas não dá resposta às exigências específicas das situações educativas), devendo também saber representá-la para os alunos, um conhecimento da matéria ajustado ao contexto em que ensina.

Encontrámos na literatura várias formas de sistematizar o conhecimento do professor.

Marcelo García (1999) integra no conhecimento os saberes teóricos e conceituais (conhecimento da pedagogia), o saber fazer (prática), e o saber justificar. O mesmo autor considera o conhecimento psicopedagógico (informação sobre o ensino, aprendizagem, e seus princípios, os alunos, tempo potencial de aprendizagem,...), o conhecimento do conteúdo (matéria que é alvo de ensino), o conhecimento didático do conteúdo (relação entre conhecimento do conteúdo e a forma de ensiná-lo), o conhecimento do contexto (alunos, local onde se ensina,...).

Graça (2001, p.113) indica que o conhecimento profissional é composto pelo “conhecimento e convicções acerca dos propósitos para o ensino de uma matéria a diferentes níveis de escolaridade” (conhecimento do conteúdo, da pedagogia e dos alunos, refletindo-se nos objetivos que o professor estabelece); “conhecimento da compreensão dos alunos, suas concepções e falsas concepções acerca de determinados assuntos da matéria” (ter em conta o conhecimento e experiência anterior, e as dificuldades dos alunos para

adequar as situações de aprendizagem e os meios de representação da matéria); “conhecimento curricular do conteúdo” (saber das estratégias curriculares para ensino do conteúdo, sua adaptação aos diferentes níveis, e articulação entre os currículos); e “conhecimento das estratégias de instrução e representações para o ensino de tópicos particulares da matéria” (imagens, metáforas, comparações para representar o conteúdo, e as situações de aprendizagem e explicações ajustadas para ensinar a matéria).

Metzler (2000) indica a importância do conhecimento do conteúdo (matéria de ensino) no ensino, permitindo ao professor ter uma melhor organização para instruir (maior eficácia), promover uma melhor articulação entre os objetivos de aprendizagem, aumentar a confiança do professor no planeamento e aplicação da instrução, desenvolver contextos mais seguros, criar melhores progressões de aprendizagem, e observar de forma mais eficaz e fidedigna a aula. Deste entendimento, destacamos a importância do conhecimento para a confiança do professor, tendo verificado isto no EP.

No 1º período lecionámos Futebol e no 3º período Ginástica Acrobática. Seria de esperar que no 3º período, pelo momento do EP, tivéssemos já um bom controlo da aula, iniciativa e confiança na sua gestão, contudo, pelo pouco conhecimento que tínhamos da matéria de ensino, foram as aulas em que tivemos mais nervosos e expectantes face ao seu desenvolvimento. Pelo contrário, apesar de iniciarmos a nossa prática pedagógica precisamente pelo Futebol, por possuímos conhecimentos neste conteúdo, a nossa confiança foi total, sendo o feedback do nosso PC que o controlo era absoluto. Também por esta razão, entendemos que o conhecimento é um ponto chave no desenvolvimento profissional do professor de EF.

Entendemos que o conhecimento do professor vai muito além do conteúdo, sendo uma das suas expressões a que damos maior relevo o conhecimento pedagógico do conteúdo na medida em que representa a tentativa do professor se colocar ao nível dos alunos, compreendendo as suas dificuldades e especificidades, para lhes ensinar a matéria, tornando-a apreensível a partir da sua reconstrução.

Mesquita & Graça (2006) referem que o conhecimento pedagógico do conteúdo voltou a focar o conteúdo de ensino na formação de professores, por outras palavras, a imprescindibilidade de estabelecer uma relação entre a

formação na pedagogia e na área dos conteúdos. Graça (2001) revela que este conhecimento resulta da comunhão entre conhecimento da matéria de ensino, conhecimento pedagógico geral, e conhecimento dos contextos do sistema educativo.

Como nas restantes áreas, é determinante que o professor tenha uma boa organização dos seus conhecimentos que devem ser entendidos como parte integrante de um sistema, existindo relação entre eles, uma influência recíproca, uma interação que permite ao professor, na ação, evocá-los para planear e realizar o seu ensino e resolver os problemas com que se depara.

Segundo Matos (2006, p.179) “os conhecimentos ganham sentido se organizados em forma de sistema”. Neste sentido, Graça (2001) revela que os programas de formação de professores devem, mais que transmitir conhecimento, garantir a sua articulação coerente com uma representação significativa do conteúdo, possibilitando um saber sólido nas diferentes áreas de formação, criando contextos para integrar esse conhecimento e confrontar com as características específicas da prática pedagógica. O mesmo autor dá primazia ao desenvolvimento de competências e atitudes para continuar a produção e avaliação do próprio conhecimento, em vez da ânsia de proporcionar experiências descontextualizadas para tudo ensinar. Mais do que adquirir conhecimentos na formação inicial, em particular ao longo do EP, julgámos ter sido importante aprender a conhecer já que é uma ferramenta que nos permitirá gerar conhecimento continuamente, pelo estudo, pela leitura, pela ação, pela experiência, pela discussão e debate com os nossos pares, tornando-nos autónomos e responsáveis pelo nosso próprio desenvolvimento profissional.

5. Considerações finais

Pacheco & Flores (1999) identificam como fases da formação do professor a formação inicial (dimensão formal em que o indivíduo desenvolve conhecimentos e competências para o cumprimento com eficácia das funções docentes); a iniciação ao ensino (período de indução em que o indivíduo obtém e aplica conhecimentos e competências práticos); e a formação contínua (todas as ações que visem o desenvolvimento profissional do indivíduo). Com a conclusão e apresentação deste trabalho, terminamos apenas a nossa formação inicial, que em muito enriqueceu o nosso modo de “ser professor”.

Concordámos com Batista & Queirós (2013, p.48) quando evidenciam a preponderância da formação inicial na preparação dos futuros professores, referindo que “se não é linear que “boas formações façam bons profissionais” ou que “os bons profissionais tenham tido todos boas formações”, é do entendimento geral que a qualidade dos profissionais resulta em muito da formação que tiveram”. Em toda a formação inicial sentimos exigência e dificuldade que são bons ingredientes para qualquer aprendizagem. Além de muito nos ser exigido, aprendemos sobretudo a ser exigentes connosco próprios, a permanecer num estado eterno de insatisfação, uma atitude permanente de “isto não correu bem”, “esta situação não teve dinâmica nenhuma”, “os alunos não estão a aprender e a evoluir como pretendíamos”, “podíamos ter feito melhor”. Aprendemos a ficar sempre insatisfeitos com a qualidade do trabalho que produzimos.

Alarcão (2002) refere o entendimento mais holístico e sistémico que atualmente existe da formação de professores. O professor já não é mais aquele que apenas ensina os alunos e o nosso trabalho transmitiu em grande medida esta compreensão, ao refletir-se sobre o papel do professor na escola, na educação e formação dos alunos, a sua intervenção nas relações com a comunidade envolvente,... Compreendemos que o professor tem de se assumir como um agente de intervenção social e cultural, pugnando por uma sociedade mais justa, democrática, solidária, e humana. Concluímos que o ensino é uma condição necessária mas não suficiente para definirmos o atual trabalho docente.

No final deste percurso abandonámos também o entendimento meramente técnico do professor que deve assumir-se definitivamente como

profissional reflexivo e justificar as suas decisões, adequá-las à prática imprevisível que enfrenta, e analisar também posteriormente a sua ação, criando estratégias para resolver os problemas e mantendo as boas práticas. Como as práticas são infinitas, ficámos também insatisfeitos pois nunca poderemos dizer que somos ou não competentes, que temos ou não conhecimentos, pois ser professor não é um estado fixo que se alcance mas algo que se procura diariamente. A este respeito, Rink (1985) indica que o desenvolvimento enquanto professor não termina com a obtenção da patente, complementando Pacheco & Flores (1999) que a formação do professor jamais estará concluída.

A feitura deste trabalho refletiu um pouco este nosso entendimento. O relatório de estágio serviu para darmos valor ao nosso EP, fazendo dele objeto de análise, fazendo dele um instrumento e ferramenta de aprendizagem. Fazer este trabalho foi como filtrar todas as nossas práticas impedindo perder o momento, o pormenor, a dimensão educativa. Sem este trabalho, sem esta reflexão, por muito rico que fosse o nosso contexto e prática pedagógica, a experiência desvaneceria, seria esquecida ao longo do tempo, os trabalhos produzidos apenas acumulariam pó e não teriam um intuito formativo, pois não haviam sido alvo de reflexão e confronto com a literatura. Este foi o principal contributo do relatório de estágio, consumado nas palavras de Leitão & Alarcão (2006, p.72) quando referem que “o professor precisa de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas, tornando-se indispensável uma componente de formação ecologicamente situada com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Sem esta reflexão, o EP não teria valor.

Este espírito empreendedor resultou também num estudo de investigação-ação em que se analisou o discurso dos diferentes agentes envolvidos na formação de professores sobre a reflexão e o PR concluindo-se que apesar de serem conceitos muito valorizados, nem sempre existe um entendimento integral e holístico do seu verdadeiro significado, consoante apresentado na literatura. Este ponto teve grande importância para nós pois tratámos, de forma científica, um tema que é um ponto comum em toda a formação de professores, dando-se um contributo na busca da verdade e

realizando-se propostas para melhorar os procedimentos referentes ao desenvolvimento da reflexão e do PR.

Referente ao EP, além das oportunidades de prática pedagógica que nos foram proporcionadas, o facto de estarmos inseridos em muitos grupos (núcleo, clube de Badminton de DE, Grupo de EF...) foi algo que valorizámos muito, tendo sido alvo de reflexão por enriquecer os nossos conhecimentos e competências. Batista & Queirós (2013) revelam que a integração em diversos grupos do EE permite a troca de ideias e experiências que levam a práticas mais adequadas às exigências da situação, devendo existir nestes espaços um incitamento à análise dos sentimentos de pertença e identidade profissional, e um debate construtivo entre as diferentes formas como os indivíduos perspetivam os problemas, produzindo-se conhecimento e competência.

Concluimos que este constante “estar em grupo” contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional já que ser professor passa muito por saber comunicar, viver em grupo, e cooperar. A organização da atividade “Uma manhã qualquer” foi o maior exemplo desta exigência em que na procura de patrocínios, nas reuniões com todas as entidades que colaboraram na organização (Cruz Vermelha de Portugal, Associação de Pais, Grupo de EF, Escuteiros,...), e nas reuniões de núcleo expusemos sempre as nossas posições, argumentando, e procurando o sucesso coletivo da organização. O professor não é um ser individual, representa um coletivo.

Leitão & Alarcão (2006, p.72) indicam que “a formação do professor envolve também uma vertente cultural, pessoal, social e ética”. Compreendemos no nosso percurso que este poderá ser um fator determinante no sucesso, sobrevivência profissional, e felicidade e bem-estar do professor, pois como indica Martin (2003), atualmente a EF tem um estatuto social baixo, não sendo a profissão de ensino um cargo bem remunerado, com ganhos de poder e estatuto. Por isso, considerámos fundamental o professor motivar-se intrinsecamente para o desempenho da sua profissão, revendo-nos em Alarcão (1996b, p.187) quando no seu trabalho interpela aspirantes a professores de EF, referindo o seguinte acerca da profissão docente: “acho que vais gostar da tua descoberta”, “mas, se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar”. Nós gostámos.

6. Bibliografia

Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Teacher Education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 28(3), 227-231.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ªEdição). Coimbra: Edições Almedina.

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

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ªEdição). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2006a). Esclarecimentos e pressupostos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 3-11). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Bento, J. O. (2006b). Da Pedagogia do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 26-40). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Bento, J. O. (2006c). Formação e Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 41-57). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Bento, J. O. (2006d). Desporto e Princípio do Rendimento. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 58-90). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.

Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

Cloes, M., & Mouton, A. (2012). Students' and Staff's Opinions about the Reflective Practice Process Implemented in a Preservice Physical Education Teacher Programme. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 9(1), 67-84.

Crawford, S., O'Reilly, R., & Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice*, 13(1), 115-129.

Damásio, A. (2009). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano* (25ª Edição). Publicações Europa-América.

Ennis, C. D. (2003). Using Curriculum to Enhance Student Learning. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.109-127). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). (2011). Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (pp.1-15). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ªEdição). Porto: Edições Afrontamento.

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.

Flores, P. (2007). Profesores de Matemática Reflexivos: Formación y Cuestiones de Investigación. *PNA*, 1(4), 139-159.

Garcia, R. P. (1997). A evolução do homem e das mentalidades: uma perspetiva através do corpo. *Movimento – Ano IV*, 4(6), 61-71.

Garcia, R. P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 33-43.

Garcia, R. P. (2006). A convergência e cruzamento de saberes no desporto. In A. Pereira, A. Costa, e R. Garcia (Org.), *O Desporto Entre Lugares: O lugar das Ciências Humanas para a compreensão do Desporto* (pp. 15-33). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Gomes, P. B. (2001). Género, co-educação e educação física. Implicações pedagógico-didáticas. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp. 9-21). Porto:

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Graça, A. (2001). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp. 107-120). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Graça, A. (2013). Formar Professores de Educação Física: notas breves sobre o nosso percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 19-30). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Hastie, P. A. (2003). Teaching Sport Within Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.227-240). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Hellison, D. (2003). Teaching Personal and Social Responsibility in Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.241-254). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Jewett, A., & Bain, L. (1985). *The Curriculum Process in Physical Education*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

Kirk, D. (2003). Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student*

Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction (2ªEdição) (pp.67-81). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.

Machado, M. (2010). *Compreensão e Interpretação da Reflexão na Formação de Professores – Estudo em Professores Cooperantes da FADEUP*. Porto: M. Machado. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Magill, R. A. (2007). *Motor Learning: Concepts and Application* (8ªEdição). Nova Iorque: McGraw-Hill Companies.

Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Martin, L. T. (2003). Context of Schools. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.43-66). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Matos, Z. (2006). Contributos para a Compreensão da Pedagogia do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 154-184). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Matos, Z. (2012a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2012-2013*. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2012b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2012-2013*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

McKenzie, T. L. (2003). Health-related Physical Education: Physical Activity, Fitness, and Wellness. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ª Edição) (pp.207-226). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO / Departamento do Ensino Secundário (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12ºanos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*.

Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

O'Sullivan, M. (2003). Learning to Teach Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.275-294). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Patrício, M. (1990). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Porto: Texto Editora.

Patrício, M. (s.d.). Manuel Ferreira Patrício (Entrevista). *Riscos Pedidos*. Porto: Porto Editora. Consultado a 20 de outubro de 2012, disponível em http://web.portoeditora.pt/bdigital/pdf/risco/RISCO_6_08.pdf.

Pedro, J. (2006). Taking Reflection into the Real World of Teaching. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 129-132.

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. D. Allessandrini (Ed.), *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (1ª edição). Barcelona: INDE Publicaciones.

Pires, G. (2005). *Gestão do Desporto: desenvolvimento organizacional* (2ª Edição). Porto: APOGESD.

Ponte, J.P., Galvão, C., Santos, F.T., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-45.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas – 2012/2015 (2012).

Queirós, P. (2001). Para uma renovação da educação física – o corpo como categoria central. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp.31-35). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas – 2012/2013 (2013).

Rink, J. E. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.

Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica – desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: E. Rodrigues. Dissertação de 2º Ciclo de Estudos apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Roldão, M. C. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Rolim, R. (2013). Revisitar o Baú de Orientador de Estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp.53-83). Porto: Editora FADEUP.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva de Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão* (3ªedição). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto* (2ªEdição). Lisboa: Edições FMH.

Schön, D. (1992a). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ªEdición). Ediciones Paidós.

Sebren, A. (1995). Preservice Teachers' Reflections and Knowledge Development in a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 14, 262-283.

Siedentop, D. (1990). *Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*. Califórnia: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª Edição). Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ªedição). Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., & van der Mars, H. (2012). *Introduction to Physical Education, Fitness & Sport* (8ªEdição). McGraw – Hill International Edition.

Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 721-734.

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

Silverman, S. J. (2003). Research: What It Is and How We Can Learn From It. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.27-40). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). Enhancing Learning: An Introduction. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.3-7). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Singer, R. N., & Dick, W. (1980). *Ensinando Educação Física: Uma Abordagem Sistêmica*. Porto Alegre: Editora Globo.

Solomon, M. A. (2003). Student Issues in Physical Education Classes: Attitudes, Cognition, and Motivation. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.147-163). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Strass, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ªEdição). SAGE.

Tani, G. (2011). *Leituras em Educação Física: retratos de uma jornada*. São Paulo: Phorte editora.

Tsangaridou, N. (2005). Classroom Teachers' Reflections on Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 24-50.

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 13-33.

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1997). The Role of Reflection in Shaping Physical Education Teachers' Educational Values and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 2-25.

Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47(2), 212-237.

Uhrich, T. (2009). The Hierarchy of Reflective Practice in Physical Education: a Decision Map for Technical Reflection-in-Action. *Reflective Practice*, 10(4), 501-512.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities - A Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books.

Wood, T. M. (2003). Assessment in Physical Education: The Future is Now!. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2ªEdição) (pp.187-203). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal, e S. Vaage (Ed.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp.9-27). The Falmer Press.