Do conhecimento, da partilha e do sentimento de ser professor: o testemunho de um Estudante-Estagiário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO-PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientador FADEUP: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

José Rafael Teixeira Fontes

Porto, setembro de 2013

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Fontes, J. R. T. (2013). Do conhecimento, da partilha e do sentimento de ser professor: o testemunho de um Estudante-Estagiário Porto: Relatório de Estágio Profissional. Porto: J. R. T. Fontes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO-PROFISSIONAL, NARRATIVA, PARTILHA, CONTEXTO.

“No princípio era a bola, o mundo a meus pés, primeiro amor, sem exagero.
Logo chegavam os companheiros, os adversários, os espaços.”

Jorge Valdano. (2008)*. Prefácio do livro: “Futebol de Rua, um Beco com Saída”*

DEDICATÓRIA

A ti Vítor,

por tudo o que passámos juntos, pela amizade e cumplicidade. És a minha força todos os dias. Nunca deixarei de te lembrar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, **Professor Doutor Ramiro Rolim**, por ser um eterno apaixonado pelo desporto e, principalmente, por me ter incentivado sempre a pensar fora da “caixa”.

À Professora Cooperante **Luísa Brandão** pela forma eletrizante com que vive o desporto e a educação física e pela pessoalidade que sempre fez questão de manter no núcleo.

Aos meus amigos do núcleo de estágio **Gil Sousa**, **Joana Lima** e **Luís Goios** por todos os momentos de partilha, pelas palavras de incentivo e por serem pessoas únicas.

Ao **“Dona”**, principalmente, à minha primeira turma, o “grande” **10ºD**. Nunca vos esquecerei.

Aos meus amigos por se esforçarem todos os dias por lidar comigo. Sobretudo a vocês, **Mika, Patrícia, Ana Lúcia** e **João Neto**, por terem estado sempre presentes e por, recorrentemente, darem significado à palavra amizade.

Ao **Nuno**, ao **Hélder** e ao **Ivo** por me ajudarem a ser mais competente através de palavras sinceras e sentidas.

Aos de sempre, **Tiago, Palito, Vasco, Mica, Piuas, César e João.**

Aos **“Los Seis”** por terem sido o meu equilíbrio emocional e me mostrarem que é importante cultivar todos os valores, mesmo nos momentos mais difíceis.

A toda a minha família. Á minha **Mãe**, ao meu **Pai**, ao meu **Avô** e aos meus **Irmãos**. Tudo o que sou é graças a vocês.

Por último a ti **Isabel**, por teres estado sempre ao meu lado, por todo o apoio e carinho e por seres uma inspiração para mim e um exemplo de perseverança.

Obrigado a todos por fazerem parte da minha vida.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA III

AGRADECIMENTOS VII

ÍNDICE DE FIGURAS XI

ÍNDICE DE GRÁFICOS XIII

ÍNDICE DE QUADROS XV

ÍNDICE DE ANEXOS XVII

RESUMO XIX

ABSTRACT XXI

LISTA DE ABREVIATURAS XXIII

Monólogo – Uma conversa pessoal 1

Capítulo I – Prenúncio 7

Capítulo II - Prólogo de um caminho: sentimento e sensação 11

Capítulo III – Contexto Pedagógico 19

Capítulo IV – Alquimia em Consciência 27

Capítulo V – Divergência identitária 33

Capítulo VI – Partilha: conceção educacional emocionada e refletida. 39

Capítulo VII – Escola: Multiplicidade de interpretações e Significados 47

Capítulo VIII – Ser Pedagógico 55

Capítulo IX – Espaços 69

Capítulo X – Classificar: o juízo incontornável 73

Capítulo XI – Uma conceção paralela – modalidades individuais e coletivas .. 79

Capítulo XII – Soberana sensação de mim 85

Capítulo XIII – Sentimentos, razões e nostalgia 91

Capítulo XIV – Estudo Investigação - Ação 95

Capítulo XV – Virar de página – a (in)certeza futura 121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

ANEXOS XXV

ÍNDÍCE DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos da instrução direta 105

Figura 2: Contexto Desportivo como centro do Modelo de Educação Desportiva 107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da amostra 103

Gráfico 2: Distribuição da amostra segundo a apreciação dos alunos das modalidades individuais e coletivas 109

Gráfico 3: Distribuição da amostra segundo a influência que a modalidade representa na motivação para a aula 110

Gráfico 4: Distribuição da amostra da motivação dos alunos referente a modalidades individuais, após implementação do MID 111

Gráfico 5: Distribuição da amostra da motivação dos alunos referente a modalidades individuais, após implementação do MED 111

Gráfico 6: Distribuição da amostra pela preferência relativamente aos modelos 113

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Aspetos Positivos e Negativos da Ginástica Artística (MID) e da Ginástica Acrobática/Dança (MED) apontados pelos alunos 112

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Grelha de Conteúdos do 2º Período XXV

Anexo II – Plano de Aula de Futsal XXVI

Anexo III – Ficha de Observação XXXI

Anexo IV – Grelha de extensão e sequência dos conteúdos de ginástica acrobática XXXIV

RESUMO

Este é o testemunho emocionado da minha experiência, da minha partilha e das minhas emoções. O estágio profissional foi realizado na Escola Secundária c/3º ciclo D.Maria II, na cidade de Braga, com uma turma do 10º ano. O núcleo de estágio contemplou cinco pessoas (entre elas a professora cooperante) e o professor orientador, responsável pela supervisão, orientação e ajuda. O presente documento está dividido em quinze capítulos, cada um carregado com vida própria, histórias diferentes, partilhas, sentimentos e o caminho percorrido desde o aluno ao "ser professor". As diferentes dimensões do processo estão presentes neste relatório, desde o primeiro pisar da Escola até ao desafio futuro. O penúltimo capítulo da jornada do estágio profissional diz respeito ao estudo de investigação-ação relacionado com a motivação da turma referente às modalidades individuais em comparação com as modalidades coletivas, com o auxílio do Modelo de Instrução Direta e do Modelo de Educação Desportiva.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, NARRATIVA, PARTILHA, CONTEXTO.

ABSTRACT

This is the emotional testimony of my experience, of my sharing and my emotions. The professional practicum was held in high school w/3rd cycle d. Maria II, in the city of Braga, with a 10th grade class. The core stage included five people (among them the cooperating teacher) and the guiding teacher, responsible for the supervision, guidance and help. This document is divided into fifteen chapters, each one loaded with a life of its own, different stories, shares, feelings and the path taken from the student to " being a teacher". The different dimensions of the process are present in this report, since the first step in the school to the future challenge. The penultimate chapter of the professional stage journey concerns to the study of research-action related to the motivation of the class concerning individual sports in comparison with the collective ones, with the aid of the Direct Instruction Model and Sports Education Model.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRACTICUM, NARRATIVE, SHARING, CONTEXT.

LISTA DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESDMII – Escola Secundária c/3º ciclo D. Maria II

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

Monólogo – Uma conversa pessoal

Monólogo – Uma conversa pessoal

"É talvez o último dia da minha vida.
Saudei o Sol, levantando a mão direita,
Mas não o saudei, dizendo-lhe adeus,
Fiz sinal de gostar de o ver antes: mais nada."

Alberto Caeiro. (2006). *"É talvez o último dia da minha vida"*

Eu quero fazer desta perspetiva uma conversa, uma ideia sobre a minha realidade, antes quero, porque assim sou, agradecer pela oportunidade de testemunhar a minha experiência. Possa talvez a minha verdade não ser a mais concreta, a mais exata, mas é sincera. Acima de tudo é minha e eu acredito que, apenas por isso, mereça ser partilhada.

O meu nome é José Rafael Teixeira Fontes, sou um orgulhoso português, nascido a 21 de Maio de 1990, na cidade de Braga. Na penumbra do desconhecido, ainda sem consciência de mim mesmo, a minha primeira palavra foi "luz". Talvez por querer desesperadamente encontrar-me no escuro desconhecido ou, simplesmente, por ansiosamente desejar expressar-me, fazer-me ouvir. Nunca gostei de acenar afirmativamente sem antes deixar bem claro o que penso. Sempre fui contestatário e tenho dificuldades em escolher o caminho a seguir. Quero ser um todo em tudo, o que nem sempre é fácil.

A minha natureza insatisfeita leva-me a ser um eterno agradecido pela possibilidade que tenho de me expressar, mas ao mesmo tempo, conduz-me aos desafios das possibilidades infinitas do Ser. Haverá campo mais amplo que o desporto para explorar todas estas hipóteses?

Revejo-me no ideal desportivo de desafio, de superação, de ir mais além. Não me contento e, portanto, procuro um sentido para a minha existência. Não suporto a mediocridade e repudio a banalidade. Não consigo aceitar ser mais um entre tantos, mas admitido, com um sorriso no rosto, ser o principal desafiador das minhas inquietações. Esta procura levou-me a conhecer diferentes campos da razão, caminhos possíveis. Só assim posso cumprir-me na plenitude do meu Ser e ser quem eu quiser.

A minha definição pessoal é uma conjugação entre o querer e o acreditar. O cruzamento entre a vontade e o procurar para além do óbvio, o ver um pouco mais longe. Sou uma pessoa perseverante, tenho dificuldades em lidar com o insucesso e tento ser um observador atento de mim mesmo e do que me rodeia. É-me inerente a vontade de ir no sentido contrário, de tentar contrariar, de me questionar até à erosão do desconhecimento. Sou e sempre serei o meu principal crítico.

Perco-me comigo. Deixo de ver o fim do caminho com tantas curvas que o trajeto me impõe. Mas eu acredito neste percurso. Posso afastar-me do trilho mais fácil, ténue e ligeiro mas, o propósito, esse mantém-se sempre. Acredito que as linhas da estrada me tenham muito a ensinar, bem como as pessoas que me cruzam e deixam a sua influência. Sou um produto inacabado das minhas experiências. Felizmente inacabado.

"Um fio invisível conecta os que estão destinados a conhecer-se independentemente do tempo, lugar ou circunstância. O fio pode esticar ou emaranhar-se, mas nunca irá partir."

Antiga Crença Chinesa (s.d.)

A minha vontade de despertar consciências levou-me ao desporto, mais concretamente, à educação física (EF). O desporto é mais que uma atividade para mim, é uma forma de vida, um processo de culturalização. É a conjugação de várias vitórias, lágrimas, suor e tantos, mas tantos, momentos. Através dele aprendi a errar, a lidar com o insucesso, a procurar ser melhor e a não me acomodar. Quem não está disposto a sentir e a envolver-se, dificilmente entenderá o que realmente significa o desporto.

Considero o desporto como a minha vocação. É o propósito inexplicável da minha existência. A determinação de dar oportunidade aos outros de viver esta vontade através da minha realização pessoal. Porque não? Aculturo-me dos outros e deixo que se aculturem de mim. Se não existissem contrariedades à

vontade, não seria possível conjugar o verbo superar. Que graça teria viver, sendo igual todos os dias? O desporto nunca me permitiu acomodar.

A minha história só pode ser sentida por quem estiver disposto a ouvi-la. Não pode ser impingida. Deve ser sentida e lida à luz de um encontro muito pessoal com o destino. Por muito que se “emaranhe”, eu acredito que vou continuar neste caminho, no meu trilhar.

Devo partilhar o meu testemunho, assentar no papel o meu legado, as minhas vivências, as nostalgias de um tempo que não volta mais, mas que ficou cravado para sempre na minha vida.

Não sei ao certo o que é o presente, talvez uma pequena extensão do passado na procura de um futuro melhor. A passagem do tempo e o sentimento que existe em torno deste conceito abstrato e tão efémero. Pena ser tão escasso. Gostava que o tempo parasse algumas vezes, infelizmente não se detém. Que perdure a experiência recalcada de mim mesmo.

Capítulo I – Prenúncio

Capítulo I – Prenúncio

"Nunca fui como todos
Nunca tive muitos amigos
Nunca fui favorita
Nunca fui o que meus pais queriam
Nunca tive alguém que amasse
Mas tive somente a mim
A minha absoluta verdade
Meu verdadeiro pensamento
O meu conforto nas horas de sofrimento
não vivo sozinha porque gosto
e sim porque aprendi a ser só..."

Florbela Espanca. *(s.d.) "Nunca fui como todos"*

A minha solidão na reflexão não é propositada. É somente a única e verdadeira forma que tenho de me encontrar, de me revisitar e serenar à luz do pensamento. Sou eu a ser consciente das decisões do meu inconsciente, uma análise das ânsias do futuro. A minha ponderação do "ser professor" deu pelo nome de estágio profissional (EP) e nele consegui percorrer esse tempo fugaz que é o presente.

O meu EP foram sobretudo, os meus sentimentos, o que cada desafio despertou em mim e o que cada linha significou no traçar da minha identidade profissional. Não tenho a intenção de viver sem sentir, refletir ou saborear a passagem de cada instante. O desígnio foi perceber a profissão sem retirar a essência, sem a dividir em fragmentos sem significado. O objetivo foi testemunhar e observar o mais perto possível, toda esta transformação.

Somos capazes de tudo e de tanto, os fundamentos teóricos estão todos presentes e a novidade e entusiasmo quase nos fazem sentir que realmente somos o que parecemos. O ponto de partida é imparável. A ânsia de remodelar e de inovar é eletrizante. O EP é um frenético percurso de contradições onde o

conceito de estudante e de professor se confundem. No mesmo meio somos desafiados a sentir e provocar sentimentos, a compreender e a demonstrar, e, mais importante, a aprender e a ensinar. A demanda pela articulação correta destes conceitos é o cerne da questão da vida de um professor-estagiário.

Não basta "adormecer" estudante e "acordar" professor. É preciso, no entretanto, "sonhar" com o processo. Fundamental é perceber a transformação que ocorre e de que forma nos afeta a mudança de papel.

A única forma de contar a minha história, mantendo intacta a veracidade e autenticidade do caminho, é através da narrativa. Eu acredito, tal como enuncia Cunha (1997, p. 1): *"quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade"*

Este é o meu relato, a minha verdade e a essência do meu percurso. Parto da desconstrução das minhas vivências para voltar a edificá-las à luz da minha reflexão. Cada instante tem um significado verdadeiramente singular e verte parte de mim, o que ficará para sempre cravado no tempo. O objetivo desta narrativa é, definitivamente, retratar o meu sentir.

A emoção enquanto meio para atingir o ato de pensar, facilitadora de uma atenção dirigida para as informações mais relevantes, o que ficou registado. A capacidade de gerar sentimentos em si mesmo é uma competência útil no processo de ensino, funcionando como uma tentativa, um ensaio, no qual as emoções são sentidas e manipuladas antes de tomar partido (Bueno & Primi, 2003).

A minha narrativa é um testemunho emocional e emocionante da minha razão. Não posso nem consigo ficar indiferente perante o que vou escrevendo. Por vezes não me é fácil revisitar os momentos, as dificuldades, as vitórias. São fragmentos de nostalgias que, agora, tento unir. Não da forma mais exata e compartimentada mas, isso sim, através de capítulos rasurados, remexidos, revirados e meus. Essencialmente meus.

Capítulo II - Prólogo de um caminho: sentimento e sensação

Capítulo II - Prólogo de um caminho: sentimento e sensação

O lado inteligível das emoções. O momento em que o sentir e o pensar se confundem e onde se refletem as perturbações do inconsciente. O que é o desporto se não isso? Um agitador de emoções por excelência, uma "máquina nostálgica" de possibilidades sublimes e infinitas que, em contexto escolar, nos permite tocar e, fundamentalmente, sentir.

Eu procurei um verdadeiro significado no EP. Não é meu apanágio contentar-me com o cartesiano, não separo felicidade de tristeza, realização de frustração ou desejo de ânsia. A verdadeira capacidade está em cruzar etapas, atingir objetivos, lidar naturalmente com cada situação, disfrutar de cada brisa de destino e abraçar o impulso. Não me deixo contentar. Não suporto esta palavra. Quem se limita a contentar não pode aspirar a ficar na memória.

Acredito que a partilha é a melhor forma de atingir o conhecimento. Aprendo com os meus amigos, sentado no café, relaxado e despreocupado, sobre matérias que vão desde a conversa mais vulgar até ao mais refinado diálogo sobre a vida e o destino. Conheço-me através do que vivi, das minhas escolhas e readapto-me consoante a minha vontade.

A transmissão de conhecimentos deve ser uma proposta. Uma afinidade. Acredito que o poder da sugestão é muito mais forte do que se pode imaginar. A minha mãe sempre me sugeriu as tarefas, nunca me impôs nada. Apontava sempre o destino, mas não me obrigava a seguir um caminho. O quão agradecido estou por isso.

O motivo. Tudo se resume à motivação e de que forma me sentia em relação às expetativas em torno do EP. Em conversa com amigos, numa de muitas tertúlias, surgiu a questão do *"ser professor"*. Porquê escolher este caminho tão íngreme e precário de lidar com estudantes em formação? Não consegui encontrar uma resposta concreta para este desejo. Por vezes a vontade é irracional, é inerente à própria necessidade de cumprir um objetivo ou atingir determinada meta.

O importante é a sensibilidade de produzir questões, ou seja, não se limitar ao imediato e objetivo e procurar sempre um pouco mais longe. Todas as

questões colocadas influenciaram, diretamente, a minha perceção relativamente ao estágio.

As minhas expetativas em relação ao EP passavam por vivenciar diferentes contextos em articulação com o saber teórico do passado, na tentativa de provocar repercussões na prática pedagógica, sentir o desporto e a educação desportiva na instituição escolar.

O ato de ensinar, de transmitir conhecimentos e valores, vai muito para além da ação em si. Enquanto professor-estagiário esperava viver um contrassenso difícil de assimilar onde, por vezes, a linha entre ensinar e aprender fosse demasiado impercetível. É um desafio incomensurável lidar com todas estas variáveis em contexto real, fora do "laboratório" da faculdade, pela primeira vez.

O meu estágio. As minhas crenças. Pensei sempre no EP como uma travessia do "ser estudante" até ao "ser professor". É um processo e uma articulação solidária onde oscilam diferentes intervenientes. Há um "reboliço" de ideias que vão surgindo. Umas associadas à turma, ao primeiro contacto com os alunos, outras com a própria escola e a comunidade educativa. A inquietação que este "antes" promove é fruto da autenticidade que o EP possibilita.

A premissa evolutiva do conceito educativo consolidam o professor como agente de um tempo determinado, influenciado pelas contradições e indecisões da sociedade e da comunidade onde se insere. Estava impaciente por observar a educação através dos meus próprios olhos e perceber os constrangimentos de modificar e conduzir de um estado para o outro. O professor deve ser a "chave" para harmonizar o subsistema social que é a instituição escolar.

A EF deve funcionar como agente do fenómeno desportivo. É a contextualização das modalidades desportivas em ambiente escolar e para todos. Esta disciplina é a realização definitiva do corpo pela educação. A palavra disciplina, só por si, acarreta uma dicotomia pedagógica pois, se por um lado as normas e regras são essenciais, também o são os conhecimentos e as aprendizagens. O meu papel enquanto professor passaria, também, por tentar convergir de forma lógica e sensível estas questões educativas.

É árdua a tarefa de separar o estudante do professor. No início tive medo que essa diferença não fosse percetível. Este receio foi-se atenuando com o tempo, com a experiência e, fundamentalmente, com a partilha. A travessia do estudante até ao docente é auxiliada por dois mentores, a professora cooperante (PC) e o professor orientador (PO), que assumem um papel fundamental na formação. Sim, porque este ainda é, essencialmente, um ano de aprendizagem, de errar e voltar a tentar mas, porque se trata de um contexto autêntico, com pessoas genuínas, é indispensável refletir no erro de forma pró-ativa e interventiva. Não chega identificar as falhas, é preciso trabalhar sobre elas, estudá-las, "atacá-las" de início e ir moldando-se ao que a turma realmente precisar. Não se acomodar.

O ensino não deve reduzir-se ao resultado e ao produto acabado e deve centrar-se no processo. Segundo Kulcsar (2001, p. 71): *"a mentalidade tecnicista da nossa sociedade e a sua preocupação em fazer da educação uma simples criadora de mão-de-obra para a produção reduziram o professor à máquina de ensinar, simples transmissor «mecânico» de conteúdos culturais não-reelaborados criticamente."*

Pensei várias vezes na vertente prática do EP. Ao contrário do que se proclama, o EP não é apenas um exercício prático e a, a base teórica, é um instrumento fundamental da *práxis* docente, sem a qual, seria vazia e significado. O exercício de qualquer profissão é baseado na técnica mas, por outro lado, é fruto de uma contribuição decisiva da aprendizagem que só a teoria é capaz de dotar (Pimenta & Lima, 2005).

Na escola esperava encontrar um desafio. Uma constante inquietação para ser mais e melhor todos os dias, um novo propósito e um alargar definitivo de horizontes. Constantemente me perguntava como iria ser, que turma iria encontrar e a importância que essas cerca de 25 pessoas teriam no meu percurso de vida. Como seria o núcleo de estágio, o PO e a PC, a forma como iríamos articular e de que modo poderia encarar todas estas personalidades a entrarem na minha vida. Não foi fácil.

O importante, mesmo com todas as dúvidas que surgem, é manter intactos os objetivos e o propósito. O principal é sempre o porquê. O "quando", o "como"

e o “onde” são cruciais para se perceber o enquadramento mas, apenas o “porquê”, é motivo de tumulto. Qual a meta que tracei para mim mesmo e, independentemente das “pedras no caminho”, a iria atingir.

O meu estágio foram, também, as minhas reflexões, os meus pensamentos. A minha perceção ficou registada no meu diário de bordo:

“O processo de estágio, para além de ser uma experiência profissional é, sobretudo, um ensaio didático e pedagógico, com propósito essencialmente de conhecimento contínuo. É o momento limite do percurso académico de qualquer estudante, o embate declarado do saber teórico com os desafios do terreno.

Ninguém nasce professor. Somos produto inacabado de um processo bastante prolongado, difícil de gerar e suportado em pequenas vitórias do quotidiano. Acredito que o estágio, assim como o percurso académico, seja uma constante atualização de si mesmo”. (18 de setembro de 2013, antes de se iniciar o ano)

Nesta fase de inquietações surgiu o apoio fundamental do núcleo de estágio e da PC. Eles foram como parte da minha família, elo fundamental para ultrapassar tantos obstáculos que se foram configurando. O tempo ajudou-me a perceber que os meus colegas estagiários viriam a ser parte essencial na minha evolução como professor. Principal meio de partilha, de sugestões e de sensações. No fundo todos estávamos a viver momentos e contextos semelhantes. Foi essencial ter uma conjuntura favorável e condições para ter sucesso. O EP é fruto de uma articulação grupal, de um ensaio conjunto e nunca será uma enfatização pessoal.

Vivi um misto de sensações na antecipação criada pelo EP. Que professor seria, que tipo de alunos iria encontrar, como desenvolveria o meu ensino. Tantas perguntas. Umas tiveram resposta imediata, sendo suprimidas pelo simples passar do tempo, pelo inevitável conforto da pertença. Outras nunca terão resposta, pelo menos uma concreta. Se existisse uma solução para o ensino não seria necessário ter uma identidade profissional. Felizmente foi-me possível ser eu mesmo.

O estágio não culmina em nós mesmos, não pode desaguar somente na pessoalidade. Verte, isso sim, em todas as pessoas que contribuíram para que fosse possível e se mantivesse carregado de significados. Eu tive a sorte de ter o núcleo de estágio sempre do meu lado e de ver concretizadas as minhas expetativas.

Capítulo III – Contexto Pedagógico

Capítulo III – Contexto Pedagógico

"É por isso e por tanta coisa indizível que eu adoro o desporto! Este modo de perceber e sentir que os anos nos mudam, sem nos mudarem. Porque nos tornam sempre próximos da infância, da adolescência e da juventude, mesmo que longínquas e perdidas na memória."

Jorge Olímpio Bento. (2004a, p. 117) *"Desporto - Discurso e Substância"*

Um dos pormenores que mais contribuiu para a minha integração no EP na Escola Secundária D. Maria II (ESDMII) foi o facto de estar, finalmente, na cidade de Braga, de onde sou natural. Foi diferente partir de um contexto que me é familiar, onde as pessoas revelam comportamentos típicos da cultura e sociedade onde cresci e cujas vivências partilhei.

No Porto, no início do meu percurso no ensino superior, senti-me um bocado "alienígena" e perdido. Talvez "engolido" pela sua dimensão e possibilidades. O meu percurso académico foi desenhado a pequenas conquistas e vitórias de personalidade. Uma afirmação de mim mesmo e, apesar de tudo, um desconforto importante para me fazer evoluir.

Não foi fácil ser deslocado da realidade diária, ter de readaptar-me uma e outra vez e passar a cruzar, todos os dias, de uma cidade para outra. No primeiro ano de faculdade, aquelas viagens pareciam anos de vida paralisados, horas e horas passadas, num tão-somente atravessar, como se de um interregno do próprio existir se tratasse. Naqueles instantes não era eu. Era simplesmente uma pausa no meu viver até que rompesse um novo motivo de consideração.

Abdiquei de muitas oportunidades porque todos os dias tinha de regressar. Voltava para onde me sentia confortável. Não estava preparado para esta dupla caracterização que me era exigida e, apenas com o "andar" do tempo, me fui apercebendo da real importância de ter um tempo para estar comigo. Mesmo que fosse assim, sem opção.

A reflexão sob a forma de nostalgia, mais que as sensações, é o que realmente perdura. Não consigo entender a genuinidade de um acontecimento

pelo próprio instante. Há que pensar, que rever e, depois, evoluir. Eu acredito nas minhas viagens como um pedaço das minhas memórias. As minhas experiências e a minha consciência em relação a mim ficaram registadas e refletidas. Estas jornadas eram a real metáfora da reinvenção de mim mesmo. Conseguia chegar a mim mesmo, ter uma conversa com o meu passado e apresentar-me mais preparado no futuro.

A reflexão vai muito para além da escola, do obrigatório. Aliás, não acredito na obrigatoriedade de algo tão particular. *Refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados."* (John Dewey 1938, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3)

Pensei, questionei, repensei e, por fim, amadureci. O EP foi, também, uma viagem sobre a minha conceção do próprio ensino. Ajudar outras pessoas a perceber o papel fundamental que tem o encontro pessoal e o ultrapassar de barreiras e limites. A dupla caracterização do ser estudante e professor.

O desporto é, por excelência, o veículo para a transmissão de valores que suportam as próprias instituições, como a imaginação e a criatividade. Como afirma Bento (2004b, p. 32): *"é preciso restabelecer a harmonia entre o sentido e a sensação. Urge retomar o trabalho de cultivo das sensações, de fabrico desta linguagem que leva os homens a deixarem-se invadir pela imaginação e pelo desejo estético de correr e brincar sobre a terra, de elevar o seu corpo e espírito para além dela. Para o céu pleno e azul, quase transparente. Mesmo sabendo que há pessoas para quem o infinito é irremediavelmente cinzento."*

Todas as pessoas têm a necessidade de fazer parte de uma organização, de uma instituição que as caracterize, no fundo, que lhes dê um rumo. Como foi reconhecido por Saranson (1974, p. 157): *"as pessoas têm uma perceção de similaridade com os outros, uma reconhecida interdependência com os outros, uma vontade em manter essa interdependência dando ou fazendo pelos outros*

o que esperamos que nos façam a nós, o sentimento de que somos parte de uma grande e estável estrutura da qual podemos depender".

O primeiro momento na escola, apesar de ter sido vazio de ações, foi repleto de significado. Não só pelo "corte umbilical" feito com a instituição que me acolheu durante estes 5 findados anos mas, também, pela própria dimensão que o percurso realizado começava a ganhar. Talvez não seja importante referir quem nos recebeu, os espaços que frequentámos ou o que foi discutido. Relevante é o simbolismo daquela chegada. A importância que teve o facto de sermos recebidos enquanto professores. A diversidade e singularidade de quem aprende e de quem ensina unem-se neste pequeno primeiro passo. Representação de quem se solta do conforto dos livros, aceitando, com um vasto enredo de perguntas, o desafio real da docência. Com perguntas, mas também com sorrisos.

A minha primeira inquietação, quando cheguei à escola foi a de conhecer, de analisar. Fazer sentir às pessoas que também queria pertencer à sua família. Mesmo sendo o "estagiário", com o tempo contado e limitado, queria ser parte útil e integrante daquela "engrenagem". Sinceramente, se não for para ser por inteiro, não vale a pena sê-lo. Se não for para viver pelo todo mais vale ficar pelo nada. A genuinidade é primordial para a somatização. Ninguém tem necessidade de revisitar algo que não sentiu. De sentir algo que desconhece.

Acredito na autenticidade da emoção. Ao longo das nossas vidas o corpo armazena sentimentos e vivências, sejam elas positivas ou negativas. Algumas delas desaparecem mas, outras, ficam gravadas no corpo e na mente de uma forma consciente ou inconsciente (Volpi, 2004).

Todas as situações tiveram um significado próprio. Desde o sentar com os funcionários a discutir as vicissitudes da vida, passando pela dinamização da própria escola junto da associação de estudantes e acabando com conversas que marcaram as nossas vidas. O importante é a pertença, o sentir-se desejado e a motivação que acarreta este sentimento tão nobre e tipicamente humano.

Em todo este processo, a PC foi o elo para a integração na escola. Um autêntico facilitador da incorporação da instituição na pessoalidade e um inabalável auxílio nas lutas diárias que se configuram na mescla sentimental que

é o EP. As primeiras palavras foram de ânimo, de esperança e, principalmente, de amor. Senti sempre, vindo da PC, uma vibração apaixonada de exaltação da escola, de empatia pelos alunos que se iam cruzando connosco nos corredores a cada virar de esquina e, acima de tudo, tive clara noção que nós, os estagiários, seriamos os quatro pilares de uma orientação baseada na confiança.

Identifico-me com o EP enquanto antro de dar e receber, uma edificação do outro em mim. Neste processo a PC teve um papel fundamental. Segundo Francisco & Pereira (2004) associado à relevância do estágio, considerado como um momento de fundamental importância na preparação da profissão futura, surge o papel de supervisão, onde o professor cooperante assume um papel importante no desenvolvimento de capacidades didáticas, aperfeiçoamento da ação pedagógica e identificação da identidade profissional.

É importante referir, de igual forma que o EP, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), em termos legais, está demarcado pelas normas orientadoras da unidade curricular de EP. Matos (2012, p.2) refere no regulamento: "*a Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório (RE), rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física"*

O EP tem como objetivo a vivência contextualizada e autêntica da docência. Segundo Matos (2012, p.3): *"O Estágio Profissional 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"

O EP edifica uma parte importante da sua conceção na prática pedagógica. Na ESDMII encontrei condições estruturais de excelência, espaços diversificados de prática com dois pavilhões gimnodesportivos, um ginásio e campos exteriores de voleibol totalmente equipados e preparados para receber a turma nas melhores condições possíveis. Rapidamente me fui deixando levar pelo "perfume" dos espaços da escola e pelos seus alunos.

O primeiro passo no caminho rumo ao "ser professor" estava dado e consolidado. Começava a ser construída a base para uma prática pedagógica com o sentido da formação de uma identidade profissional.

Capítulo IV – Alquimia em Consciência

Capítulo IV – Alquimia em Consciência

Há algo de belo e quimérico no primeiro contacto com os alunos da turma. Existe uma tendência natural para a emoção do momento, para a reflexão do valor simbólico que se atribui a esta ocasião e, sobretudo, uma racionalização inquieta de todo o processo. Naquele instante nem nos apercebemos que estamos diante de pessoas que irão ficar nas nossas vidas, em que tentaremos deixar a nossa marca. Pessoas de verdade com as suas vivências e personalidades. É fascinante pensar na autenticidade deste viver.

A conceção sobre a EF está também associada ao desenvolvimento das próprias pessoas. Os processos cognitivos, sociais e afetivos contribuem de forma decisiva para a evolução dos estudantes em contexto escolar. Neste sentido, as palavras de Medina (2007, p. 30) vão de encontro a esta ideia: *"qualquer que seja a especialidade do homem que trabalha, a sua tarefa deve ser percebida dentro da totalidade em que funciona. Caso contrário, torna-se atividade alienante, fazendo com que aquele que a desempenha se caracterize mais como objeto do que como sujeito, dono do seu próprio processo existencial. Em algumas profissões, talvez mais do que em outras, essa perceção do todo, esse desvelar do mundo considerado pelo meio da interação do sujeito com os outros sujeitos, torna-se ainda mais fundamental. É este o caso do professor, em especial, do professor de EF."*

Cada etapa tem a sua importância e, o início, deve ser sereno para que a adaptação seja feita da forma mais tranquila possível, sem tumultos. A turma que fiquei encarregue de liderar era de 10º ano, turma D, constituída por 26 elementos, sendo 11 deles rapazes e 15 raparigas, do curso de ciências e tecnologias. A média de idades situava-se nos 15 anos, sendo que parte da turma tinha um passado em comum, o que agilizou um pouco o processo de ambientação entre eles.

A diferença de idades, entre nós, poderia ditar uma de duas coisas. Por um lado, contribuir para uma afeição imediata, uma identificação com um professor jovem e ainda estudante, remetido a um papel semelhante ao deles e que, pela proximidade de gerações, poderia perceber mais facilmente os

constrangimentos da adolescência. Por outro, poderiam enveredar por um caminho de facilitismo e desrespeito, considerando-me como um “semelhante”. No fundo, alguém que não identificassem como um líder capaz.

Esta fase é bastante complicada. É primordial discernir e analisar a turma desde o início, não procurar “fórmulas” mas sim conhecer o contexto da prática. O ensino é, como na vida, um conjunto de vivências comuns e, cabe ao educador, servir-se do conhecimento circunstancial, para encontrar o melhor conjunto de estratégias.

O desafio de abraçar a profissão docente é, também, um estreitar de relações com o desconhecido e dar oportunidade a novos conhecimentos de nos invadirem. Se não procurarmos a provocação do incógnito e o estímulo do complexo cairemos na acomodação e, com a “norma do ensinar”, surgirá a dificuldade de instigar os próprios alunos a irem mais além.

O processo de partilha é fantástico. Edificar-me nos outros e acreditar que é possível modificar sem afetar a essência. Dei por mim a pensar se o que lhes tinha para oferecer seria realmente suficiente e adequado, com este processo equivalente de dar e receber. Certamente não o foi. Recebi 26 vezes mais, mas tentei deixar um pouco de mim em cada um deles.

Costumava dizer, no início, que o meu objetivo era chegar ao final do EP e poder dizer que *”consegui ter uma turma à minha imagem”*. Mas dessa reflexão inicial, desse impulso primário, retirei uma pergunta, à qual dediquei bastante tempo: qual a minha imagem enquanto professor?

O professor é, acima de tudo, humano. Caracteriza-se pela dupla determinação a que está sujeito, onde a razão se confunde com a própria infinidade de possibilidades do saber. No ideal de Freire (2001, p. 12): *“a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.”*

O professor não é o fim da pessoa nem o início de uma outra identidade. Não valia a pena lutar por mudar a essência, perder as características que me fizeram chegar até aqui. Tentei ser eu mesmo e fui-me “construindo” enquanto professor. Muito diferente de o parecer em representação de mim mesmo. Valorizei sempre a autenticidade.

Eu acredito nas pessoas, na formação e no trabalho. Creio em quem está disposto a colocar tudo de si nos outros. Em quem está ciente que tem de ser o seu auge pessoal para rever nos outros a superação, a evolução e, sobretudo, a aprendizagem.

O processo requer tentativas. É uma dádiva constante e uma assimilação de circunstâncias que permitem, em consciência, realizar uma troca equivalente de saberes. É uma verdadeira alquimia em consciência onde o professor e o aluno tentam criar, juntos, algo mais valioso.

Capítulo V – Divergência Identitária

Capítulo V – Divergência Identitária

“Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que eu sou e vejo.

Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu"?
Deus sabe, porque o escreveu.”

Fernando Pessoa. *(s.d.). “Não sei quantas almas tenho”*

O “ser professor” é um processo de construção de identidade própria. Uma incorporação dos saberes da prática profissional, uma encenação de si mesmo, numa representação da sociedade.

O professor é uma construção esculpida à luz das experiências e contextos. Segundo Nassar (1993, pp. 53-54): *“é, acima de tudo, urna pessoa que entra em sala de aula, às vezes, cansado, irritado, doente, mas também com alegria, com muita vontade, com amor. Trabalhando estes fatores, em sentido análogo ao do ator, o professor deve distanciar-se de sua vida pessoal e, ao mesmo tempo, utilizar-se de vivências para a construção de sua personagem. Desta forma, será possível assegurar melhor o objetivo de promover a aprendizagem no educando.”*

É imprescindível estimular a criatividade e a intensificação de circunstâncias múltiplas e abrangentes. É fundamental, enquanto professor, ser capaz de ser o ator da história dos outros, a personagem secundária que dá espaço aos alunos, protagonistas, de se realizarem na plenitude das suas capacidades. O professor é isto mesmo. Um ajuizador de competências, capaz de distinguir características, valores, saberes e vontades. O elo de ligação entre o aluno que pretende atingir o conhecimento e o próprio saber.

Nunca é fácil. Enquanto professor tentei estimular os meus alunos a irem mais longe e servi como elemento incitante da procura autónoma do conhecimento. Um aluno curioso é fruto de uma educação desafiadora. Foi nesse segundo, no instante em que o aluno quis aprender, que tentei agir. O professor deve existir enquanto forma criada de si mesmo, adaptada ao contexto que lhe surge, ou seja, uma criação da própria cultura da profissão.

A cultura profissional. De acordo com Nóvoa (2009, p. 3): *“ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.”*

O entendimento do “ser professor” é, no fundo, o entendimento da própria pessoalidade. Não existe dissociação entre o pessoal e o profissional, mas sim, uma conjugação de ser e parecer, de agir e reagir.

O caminho foi-se tornando cada vez mais claro. O compromisso manteve-se intacto e a “luta” continuou a merecer o seu propósito. O futuro é cheio de expetativas, receios e incertezas. É fruto da minha personalidade ficar satisfeito com a insatisfação do meu viver. Penso sempre que algo ficou por dizer, por fazer, que poderia ter dado um pouco mais de mim.

A insatisfação leva-me, por vezes, ao desespero do inalcançável, à luta inglória pelo dia que não chega. Mas, na verdade, o que eu procurei não foi um a transcendência de perdurar na memória, a excelência de um virar de página ou o alcançar de um feito notável. Eu persegui uma existência conjunta com os meus alunos.

Procurei incessantemente o “ser professor” e, não raras vezes, me encontrei, sozinho, uma e outra vez a refletir, a pesquisar e a pensar, sobretudo, a ponderar. Com um sorriso embaraçado, surpreende-me que a cada investigação, a cada ideia, me surjam, principalmente, sensações. As brisas das emoções e as perceções que ficaram desses momentos. O que senti foi real.

Foi um encontro pessoal, de divisão de saberes e, sobretudo, de sabores da vida de um professor.

Capítulo VI – Partilha: conceção educacional emocionada, pensada e refletida.

Capítulo VI – Partilha: conceção educacional emocionada, pensada e refletida.

"Tenho tanto sentimento
Que é frequente persuadir-me
De que sou sentimental,
Mas reconheço, ao medir-me,
Que tudo isso é pensamento,
Que não senti afinal.
Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.
Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar"

Fernando Pessoa. (1933). *"Tenho tanto sentimento".*

O EP foi um local de sentir e refletir. Uma junção de entendimento do mesmo Mundo revestido de emoção e razão. Registei no meu diário de bordo a 2 de fevereiro de 2013:

"O EP é uma oportunidade singular. É a transformação de uma intenção vocacional, numa realidade enérgica e de verdadeira experiência docente. A educação funciona como o veículo da cultura e o professor como o promotor destes conceitos dissociáveis e uníssonos. No EP embora a aprendizagem seja incorporada individualmente, a partilha deve ser encarada como peça fundamental, concebida como experiência prática reflexiva."

Um dos ideais do estágio assenta, sem dúvida, na afinidade que se estabelece com o núcleo de estágio e com a comunidade educativa. Com eles senti o conforto do regresso após cada aula lecionada, vivi as frustrações dos momentos menos conseguidos e rejubilei pelas pequenas vitórias conquistadas. O significado de cada instante é tão grande quanto quisermos que seja. É como quando estamos a jogar entre amigos. Ganhar ou perder não tem importância mas tem significado. Porque, afinal de contas, *"significar"* é um verbo de atribuição pessoal.

Eu não consigo perceber uma didática concebida à luz da impessoalidade. A motivação é uma provocação, uma procura de ação em detrimento da reação, um antecipar dos objetivos em prol de um percurso com valor. Acima de tudo, um caminho constante de atualização pessoal onde as diferenças se vão sentindo na personalidade, no caráter, nas decisões e, em última instância, no docente.

Sim, o professor é uma manifestação pessoal de um enredo profissional bastante vasto. Em mim assim foi. Os meus colegas de estágio, os funcionários da escola, os meus alunos. Toda a comunidade educativa deixou algo em mim. Esta conjugação de poderes fez-me crescer e cada individualidade contribuiu com algo de si.

Não posso nem devo separar o duplo sentido da escola. A sua configuração repartida. Se por um lado se caracteriza como lugar de dádiva, "de dar ao outro", não deixa de ser, também, um local de aprendizagem das regras de vida em sociedade (Nóvoa, 2003).

Talvez através desta ideia possa explicar de que forma o núcleo de estágio funcionava e a incessante partilha realizada em cada sessão. Reuníamos muitas vezes. Não apenas por necessidade de auxílio na docência, nem somente para tirar dúvidas das aulas mas, sobretudo, para ensaiar estratégias, analisar modelos de ensino, refinar ideias e afirmar ideais. Foi sempre um espaço de debate moderado pela PC. Considero, francamente, que encontrei na impulsividade desta pessoa, uma referência de sentimento e de emoção. Parte da minha sensibilidade emocional na prática docente é uma transferência direta

da convivência com a PC. Uma relação próxima de afetividade e de real cooperação.

Todos os dias estávamos na escola, à exceção da segunda-feira que dedicávamos à FADEUP. Estas pessoas passaram a ser, literalmente, a minha família. Discutíamos tudo! Desde as aulas, passando pelas observações formais e informais que fizemos das aulas uns dos outros, até às questões mais pessoais, que de forma indireta, influenciavam o desempenho no EP. Esta relação tornou-se um verdadeiro ciclo experimental, uma "roda-viva" de confiança e cooperação.

É soberbo poder ser o professor coletivo que não conta somente consigo mesmo. Uma abordagem múltipla à questão docente e uma desmistificação da solidão de todo o processo. Esta conjugação de poderes ficou registada no meu diário de bordo a 12 de novembro de 2013:

"O sucesso do meu percurso enquanto professor estagiário de EF, bem como dos meus colegas, é um percurso comum de uma via articulada. Apesar de sermos autónomos, no que ao trabalho diz respeito, dependemos do empenho do grupo. O núcleo de estágio é fundamental para o sucesso das partes envolvidas e, mais que a soma das mesmas, é primordial viver o verdadeiro conjunto e funcionar como um todo. Cada um de nós tem características distintas e, como tal, diferentes identidades profissionais. A forma como concebemos a educação é um reflexo da nossa personalidade e caráter. Isso acarreta vantagens e desvantagens. A efervescência do pensamento e a disparidade de opinião levam, por vezes, a oposições de ideias e, consequentemente, conflito."

O processo de ensino é consubstanciado por uma comunidade escolar que interage em função de um bem comum: os alunos. A identificação com a instituição é fundamental para uma consumação da prática em contexto favorável. Como refere Cunha, M.I. (2008, pp. 124-125): *"a individualidade do professor é reforçada pela estrutura social e académica e a falta de perceção do coletivo torna difícil qualquer delineamento de um projeto pedagógico mais amplo."*

Enquanto professor tentei manter-me sempre focado no objetivo da aprendizagem partilhada com a minha turma. No ano de estágio há uma necessidade latente de afirmação e de inovação. Tudo é questionável e aceite com relutância. Holly (1992) afirma existirem inúmeras variáveis que são preponderantes e influenciam a forma como o professor pensa e sente as suas decisões, ao longo do processo de ensino. Quem são como pessoas, o contexto social em que cresceram, aprenderam e ensinaram.

Não me revejo no ensino como uma desarticulada transmissão de conteúdos, como um acumular de matérias a lecionar. A atividade de um professor inicia-se onde começa o próprio aluno, ou seja, na essência do seu Ser e não na aprendizagem vazia e sem significado. Foi partindo destas premissas que tentei mediar a minha atuação e a encenação do meu crer.

Esta mediação, esta tentativa de atingir o núcleo e não apenas a superfície, levou-me a um caminho bastante aliciante de autoconhecimento. Só assim poderia preencher os vazios que se iam formando a cada etapa, cimentando as aprendizagens com valores, sentimentos e razões.

No início senti-me nervoso. Eu estava disposto a dar tudo pela minha turma. Deveria optar por ser mais rígido ou tentar aproximar-me mais deles? A meu ver a minha primeira grande decisão, foi não ter decidido. Deixei-me levar pelo contexto que se foi criando e pela ligação que fomos estabelecendo. Através deles pude chegar à real estratégia que queria desenvolver. Não foi uma deliberação "*à priori"* mas sim uma construção conjunta. Registei no meu diário de bordo a 21 de fevereiro de 2013:

"O processo de aquisição de competências na ginástica através de um modelo mais próximo das características dos alunos teve, nesta aula, o seu último capítulo. É um ponto que não deve ser visto como um destino mas como um percurso e uma fase embrionária da conceção de ensino integrado. Vejo o ensino enquanto modo de articulação de saberes e conhecimentos onde a mediação é feita pelo professor e a aquisição ocorre de acordo com o aluno. Um ensino pensado e idealizado escutando os estudantes, indo de encontro às suas dificuldades e necessidades, é uma prática didática com tato pedagógico."

À medida que ia conhecendo melhor os alunos, conseguia inteirar-me sobre os constrangimentos que estavam a sentir e, através de conversas descontraídas, fui-me apercebendo de estratégias que poderia utilizar para melhorar a prática pedagógica. Tornar as aulas menos minhas e mais nossas.

A partilha fez-me ponderar, do ponto de vista deles, o que realmente poderia ser feito para criar na prática pedagógica um sentido mais comum. Afinal de contas, o ensino não deve ser vazio de significado e sim apontar para pessoas reais com as suas ambições e necessidades. Deixei evidenciado no meu diário de bordo a 13 de novembro de 2012:

"Existe uma diferença motivacional nos alunos na abordagem das modalidades individuais e coletivas. A ginástica por ser tão específica, por exigir concentração, rigor e precisão está conotada como sendo uma modalidade difícil de executar e que exige 'demasiado' empenho. O professor deve tentar desconstruir este (pré)conceito, acrescentando motivos de interesse, como desafios, competições, grupos de trabalho e variáveis contextuais"

"A aula de terça-feira (em que fui observado pela PC e pelos meus colegas) não correu de acordo com o previsto. Apesar de sentir que os alunos aprendem, evoluem e gostam da forma como eu lidero as aulas de ginástica, acredito que poderiam ocorrer em ambiente mais real." (18 de novembro de 2012).

"A experiência nesta nova fase do ensino da modalidade de ginástica acrobática tem sido uma 'lufada de ar fresco' na monotonia quase obrigatória deste desporto. A minha vivência nesta aula foi, sem dúvida, um acrescento de qualidade ao meu percurso, uma nova fase da minha aprendizagem e uma concretização de uma visão pessoal para um contexto específico. A coletividade no individual, a solidariedade na competitividade e a articulação de valores e valências são fatores decisivos para que momentos diferentes possam ser concretizados." (19 de janeiro de 2012)

Eu encarei parte das minhas decisões como uma visão pessoal, com efeitos colaterais da vivência enviesada com os meus alunos. Esta foi a minha maneira de ser durante o ano letivo. A experiência em EF deve ser única e cada

momento ter potencial para estimular novas aprendizagens. Não de forma vazia, mas com a intenção de significar.

“Um professor é aquele que se faz progressivamente desnecessário."

Thomas Carruthers (s.d.)

Capítulo VII – Escola: Multiplicidade de interpretações e significados

Capítulo VII – Escola: Multiplicidade de interpretações e significados

A escola é fruto de uma essência educativa, construída, destruída e reedificada à luz de novos entendimentos, mutável e provida de plasticidade. Um antro de configuração de caráter e de desenvolvimento inequívoco de competências. É, por excelência, um espaço promotor de autonomia e interações, que levam a uma automatização refletida das ações. Local próprio de reflexão, dedicação e, sobretudo, paixão e afeto pelos alunos.

A educação escolar é um projeto formativo que mostra o "mapa", cede as pistas mas nunca, em circunstância alguma, as deve revelar. No fundo, deve ser a descoberta guiada da identidade pessoal.

A escola são as pessoas e as suas inter-relações. Segundo Alarcão (2001a, p. 20): *"uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, para elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam ou recriam."*

O conceito escolar está construído em torno de edificações pessoais, de projetos de pessoalidade influenciados por questões culturais e sociais. O entendimento interpretativo particular é conjugado com uma comunidade que funciona como impulsionador para o futuro. A escola é uma projeção da sociedade e dos seus valores. Na linha de pensamento de Caetano & Silva (2009, p. 54): *"para além desta similaridade de experiências e posições face à necessidade de uma formação na área da ética, quer inicial, quer contínua, surgem muitas outras similaridades no modo como se concebe a formação desejável. Assim, ao nível dos conteúdos, os valores, as atitudes e comportamentos são referências frequentes, quer para a formação inicial, quer para a formação contínua. Também o trabalhar sobre situações profissionais concretas e debruçar-se sobre questões da sociedade são assuntos referidos para a formação inicial e contínua".*

A sociedade deve ser capaz de oferecer um ensino justo, respeitando a heterogeneidade e promovendo a diversidade de conhecimentos e a socialização.

Neste mundo globalizado onde vivemos, cada escola tende a integrar-se e assumir-se no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ser uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade. Mantém-se, porém, em contacto com a aldeia global de que faz parte e partilha com todas as outras escolas do mundo a função de socialização que as caracteriza. Sem deixar de ser local a escola é universal (Alarcão, 2001a).

A escola é como um edifício invisível. Uma construção apenas vista à luz de um prisma de interpretação e um local de reflexão. A instituição educativa assenta nos conteúdos de ensino mas, também, é "aromatizada" com valores, crenças, objetivos e interações pessoais. Foi assim que senti o meu ano letivo. Uma jornada de significado, personificada à luz de conhecimentos, sensações e esperanças.

A participação no EP de forma pró-ativa e disponível fez-me estar mais predisposto a agir e sensível às questões escolares. O envolvimento é fundamental para a atribuição de significado e para a afiliação com o processo. Apenas participando ativamente na escola é possível sentir a instituição como percurso e não apenas como local de passagem efémero e finito.

A EF é, muitas vezes, o elo de ligação da comunidade com o meio escolar. Pavilhões repletos e ginásios lotados, nem um lugar para sentar, quando se trata do desporto na escola para compartilhar com pais e amigos. A EF extravasa a sala, vai para além dos muros e edifica a sua construção invisível em cada um que se atreva a experimentá-la. O desporto não deixa ninguém indiferente.

Na ESDMII descobri parte do verdadeiro significado da EF. Pensava muito em planos de aula, material disponível e horários. Claro que tudo isto é relevante. O ensino dos conteúdos aos alunos é fundamental mas, a atuação do professor, não se pode resumir a isso. O mais importante são os próprios estudantes e a mensagem que lhes é transmitida. Eles emprestam toda a sua vivacidade à escola, dinamizam a instituição e dão-lhe todas as tonalidades.

Na ESDMII aprendi que a EF é, sobretudo, cor. Ficava bastante feliz quando passava no intervalo e via alunos a jogar com bolas feitas de esponja, fornecidas pela própria escola. A prática desportiva inconsciente, despreocupada e, sobretudo, recreativa e criativa. Uma sensação em tons coloridos, contrastando com o cinzento desvanecido do chão que pisavam. Abraçavam a cor e calcavam o grisalho em sinal de negação pela monotonia.

A prática pedagógica na ESDMII foi a prova autêntica da multiplicidade do enredo escolar e da experiência docente. A PC fez questão que assim fosse ao longo do ano e eu aceitei o desafio. Recordo-me de tanto que passei no desporto escolar (DE) enquanto professor de natação.

O DE é uma via de aprendizagem pela escola e pela educação. Segundo Mota (2003) o DE, para além de um sistema desportivo é, sobretudo, parte fundamental do sistema educativo. Segundo o autor, a escola deve visionar o DE como elo fundamental para o processo educativo pois trata-se do local por excelência para o ensino educativo do desporto.

O DE funciona para muitos jovens como primeiro contacto com a competição, estabelecendo rotinas importantes para o quotidiano, para que estes adotem o gosto pelo desporto. O DE é um meio facilitador da aproximação dos alunos às vivências de um atleta. Através da participação em treinos e eventos extracurriculares acabam por experimentar situações de nervosismo e ansiedade, sentir satisfação, paixão e a possível desilusão e emoção das vitórias conquistadas. Acima de tudo vive e assimila novas sensações.

Registei no meu diário de bordo (15 de outubro de 2012):

"A natação é uma modalidade difícil de ensinar, complicada de aprender e essencialmente técnica e física. No meu percurso académico tive algumas dificuldades nesta modalidade, tive de treinar muito para me superar e, hoje em dia, posso afirmar que é um feito pessoal ser professor de natação. Apesar das minhas limitações técnicas penso ter o fundamento necessário para transmitir conhecimentos. Acima de tudo tenho a minha vontade de ser melhor."

Mais uma vez posso afirmar que tentei ser por inteiro e viver ao máximo esta oportunidade. O acompanhamento foi real, senti-me parte do processo e

um influenciador dos alunos que tinha. Ali eramos professores e treinadores. Foi uma evolução constante e significativa.

"Esta semana teve um papel determinante na minha aprendizagem, permitiu observar-me fora da minha zona de conforto, na organização de uma equipa na tarefa de liderar o grupo de natação, coadjuvado pelo núcleo de estágio. Foi uma experiência diferente, algo inimaginável há uns tempos e, bem real, neste momento. A prestação da nossa equipa na prova de natação foi positiva, ganhamos algumas provas e, sobretudo, pudemos estar com os nossos alunos num contexto diferente. Este dia provou também ser uma aprendizagem importante para o que virá, relativamente à nossa organização". (diário de bordo,17 de janeiro de 2012)

O DE envolve a comunidade e mobiliza escolas inteiras e milhares de pessoas. Foi um teste à minha capacidade de adaptação e uma "prova de fogo" à competência. Os eventos regionais e as competições realizadas contra outras escolas foram situações que me fizeram sentir mais professor e menos estagiário. O orgulho com a identificação profissional e o sentimento de pertença à comunidade educativa.

Recordo-me, de igual forma, da organização do torneio de voleibol e futsal, promovidos pelo grupo de EF, em que fiquei encarregue de gerir as próprias atividades e toda a envolvência. Lembro-me do torneio de futebol e de muitas ações que não estão diretamente ligadas com a docência, como a preparação da ceia de natal. Sim, a minha permanência na escola foi tão mais além do professor de EF. Foi, verdadeiramente, "ser professor". Segundo Charlot (2008, p. 20): *"hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas".* O professor, enquanto parte da comunidade educativa tem, como função, ser parte da solução dos dilemas da mesma.

Durante o EP tive a oportunidade de passar por diferentes desafios. Uns iam sendo superados e novos reptos iam surgindo no horizonte. Esta variabilidade de dinâmicas ficou registada, sobretudo, no "*Donasport"*. Este evento foi totalmente organizado pelo núcleo de estágio, para toda a comunidade

escolar, que incluiu a realização de provas pela cidade de Braga e atividades na escola. Foi uma tarefa hercúlea, cinco pessoas conceberem um projeto desta dimensão. Foram meses de preparação, de imaginação, de “chatices” e vitórias. Acima de tudo, o sentimento foi de alívio. Foram muitos dias investidos e tinha de sair tudo como planeado. Felizmente foi inesquecível. A comunidade bracarense foi incluída, os professores participaram ativamente e fizemos, deste dia, uma celebração da ESDMII.

Todas as iniciativas me fizeram sentir mais professor. As reuniões de conselho de turma e departamento são um marco importante na vida de um estudante-estagiário. A formação de *“gira-vólei*” realizada na Escola Secundária Sá de Miranda, a formação enquanto juiz-árbitro de natação que fizemos e as conversas informais com os professores da turma, foram muito importantes. Nestes momentos senti-me verdadeiramente parte do “respirar” da escola.

Se tivesse optado somente pela minha turma, pelas duas aulas semanais, teria sido apenas professor deles e não um professor da ESDMII. Se a minha primeira vontade quando entrei na escola foi fazer parte daquela “família”, só o iria conseguir se me envolvesse totalmente nas tarefas, em todas elas. Foi essa a minha escolha.

O desafio foi real. Optei pela inconformidade de ser apenas o “estagiário”. Enveredei pelo caminho mais difícil mas, sem dúvida, o mais recompensador.

Capítulo VIII – Ser Pedagógico

Capítulo VIII – Ser Pedagógico

A prática pedagógica vai muito para além da ação do professor no contacto direto que estabelece com a turma. Revejo-me no ensino enquanto processo pedagógico mediador da interdisciplinaridade e, não somente, da pluridisciplinaridade vazia de dinâmicas. Sem a partilha de conhecimentos nunca será possível ultrapassar a fragmentação dos conteúdos.

É fundamental ensinar a pensar. Eu acredito no ensino enquanto atualização do Ser e não somente como prática didática. Foi uma tentativa do meu "Ser Pedagógico".

A pedagogia coloca-se entre a *"ciência da educação"* e a *"arte de ensinar".* Vai para além do que está presente nos livros, é uma verdadeira arte que se rege pelo predomínio do coração e é um apelo latente à verdadeira inspiração da inteligência. Apesar de tudo, é também sistemática, concreta e procura a educação plena dos alunos (Pintassilgo, 2006).

Ao longo da preparação do ano letivo foi necessário ter em conta inúmeras variáveis. Os espaços que teria disponíveis para a realização da prática, as modalidades que cada período contemplaria, os regulamentos de cada uma, as especificações do espaço da EF e o próprio currículo nacional referente à disciplina.

Na ESDMII existe um *"roulement"* de instalações que divide cada professor pelos diferentes espaços. Esta estratégia condiciona a abordagem a cada modalidade mas, por outro lado, antecipa todo e qualquer cenário para o ano letivo, sendo possível realizar permutas ocasionais com outros professores, minimizando os imprevistos que sempre ocorrem.

A PC optou por nos guiar através de estratégias de antecipação e preparação. Todo o trabalho começou a "fervilhar" no preciso instante em que chegamos à escola. Colocar as disciplinas a lecionar, em cada terça e quinta-feira, na grelha de conteúdos, as datas para as fichas de avaliação, os momentos de avaliação prática, possíveis visitas de estudo e tudo o que pudesse ser preparado previamente. É essencial antecipar contextos para reduzir a imprevisibilidade.

Seguindo o ideal de Bento (1995) confirma-se que existe uma *"preparação da arte através da ciência, uma preparação do entendimento e do coração antes da entrada no ofício que nos esclarecerá em tudo, qualquer que seja a experiência que apenas poderemos aprender na prática do ofício. Na ação apenas aprendemos a arte, adquirimos tato, destreza, habilidade; mas mesmo na ação aprende a arte apenas aquele que antes aprendeu a ciência no pensamento, que a apropriou e se afinou a ela, pré-determinado assim as impressões futuras que a experiência lhe causará."*

Desde cedo ficou claro para mim que o planeamento seria um aliado essencial durante o ano letivo. A planificação deve ter em conta as linhas orientadoras nacionais mas, porque o ensino se trata de uma contextualização, atentar às restrições e possibilidades locais.

Um ponto essencial na planificação do ensino reside na construção dos Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990) de cada modalidade. É preciso compreendê-los, atualizá-los e remexê-los. Estes são uma referência muito importante e não um dogma inalterável.

O MEC é um meio facilitador do planeamento das diferentes modalidades. Está dividido em categorias que surgem da análise profunda de uma determinada modalidade, quanto às suas características. A divisão é feita em 8 módulos diferentes e em 3 fases (análise, decisão e aplicação), facilitando a consulta e a constante atualização dos mesmos.

No MEC, a organização do ensino é feita de acordo com as valências e aptidões dos alunos em referência aos conteúdos de ensino. O modelo vive da autenticidade e contextualização da prática, partindo de um conceito específico e não de uma conceção abstrato (Vickers, 1990).

O plano nunca é imutável e deve ter em conta a análise profunda da matéria a lecionar, os conteúdos a abordar, a extensão e sequência a ser dada, a forma como se irá processar a avaliação e as diferentes progressões pedagógicas. É um processo deveras complexo. Um desafio.

A turma é o derradeiro embate com a realidade. Deixam de ser folhas em branco para preencher com grelhas e datas, passando a ser pessoas. São inúmeras as tarefas que tive para cumprir com os alunos. Estas envolveram

todos os conhecimentos e estratégias que estávamos despertos a perseguir. Sim. O importante é estar "acordado" para todas as variáveis e conjugá-las de acordo com o entendimento do conteúdo a lecionar.

A palavra é uma representação das ideias, uma reflexão do estado de alma e a verbalização do entendimento pessoal. É a ferramenta por excelência de comunicação com os alunos e deve ser usada como voz de erudição. Na EF deve ter riqueza inteligível, justificada na evidência e refletida na prática.

O perfil correto do professor deve ser, acima de tudo, uma ponderação. Bento & Bento (2010, p. 13) referem que *"temos o privilégio de atuar no campo da palavra; é com ela que lavramos o terreno do nosso mister. Por sermos professores e académicos, somos oficiantes convictos do poder da palavra e da linguagem. Esta função prende-nos ao dever de a cultivar e honrar, de preparar e semear com ela o agro da formação e reflexão. Para que do chão duro e ruim se levantem impossíveis, nasçam e floresçam sóis e luas, astros e estrelas."*.

Importa, também, estabelecer etapas e ir ultrapassando os obstáculos propostos. O primeiro grande desafio foi selecionar a intervenção na turma e o perfil de liderança mais adequado. Segundo Lourenço & Ilharco (2009, p. 237): *"a liderança é um fenómeno total, que em todos os momentos se manifesta no líder e nos seus seguidores. As suas várias manifestações, entendidas como aspetos ou elementos do fenómeno em causa, em rigor, são o resultado da análise a posteriori de um todo que primeiro se estabeleceu como tal, inteiro. Assim, os vários aspetos ou elementos da ação de um líder devem ser contextualizados na globalidade da situação em questão."*

O líder necessita de identificar a direção a seguir e ler o contexto que se perfila diante de si. O primeiro desafio foi esse. Só através da preparação adequada, foi possível manter o controlo da turma. A classe tem de sentir afiliação com o processo de liderança do professor e identificação com as suas características. Nunca por imposição e hierarquia, mas sim através do diálogo e afirmação de uma personalidade docente vincada. Ser impulsionador de valores como a solidariedade, a educação e a procura de conhecimentos e emancipação da razão.

As pessoas não nascem findadas, necessitam de modelos de formação, de representações, no fundo, de se aculturarem. Para que tal seja possível é fundamental criar uma escola inclusiva. Já dizia Bento (2004a, p. 106): *"a escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria e animação; precisa que se goste dela (…) Trata-se de fundir a escola e a vida, de integrar mais uma na outra e de consumar o desiderato de desportivizar a escola e escolarizar o desporto"*

"Quando eu falo escutam e quando quiserem fazer valer uma opinião eu também vos vou ouvir". Foi a partir desta regra que construí os primeiros passos da minha intervenção pedagógica. Dar significado a cada intervenção e ser pertinente, são *"peças-chave"* para a comunicação com a turma. O clima deve primar pela solidariedade e pela intenção intrínseca e verdadeira de ajudar.

O aluno deve ser o principal interessado pela própria aprendizagem e, cabe ao professor, promover estratégias que privilegiem a autonomia e a responsabilização, negando a aquiescência irracional das matérias. A iniciativa é fundamental.

O primeiro passo. Segundo Alarcão (2001b, p.2): *''exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar"*. Este valor, tão importante, surge aliado à relevância da mestria e ao sentido dado às práticas.

A motivação advém dos desejos e da pessoalidade. É possível acrescentar todo o tipo de acessórios, importa é nunca relegar o essencial para segundo plano. Esta é uma fase de rumos, de curiosidades e de sentidos. Sobretudo é uma fase de incertezas e escolhas. Segundo Pink (2009) falar de motivação é enfrentar um abismo de dúvidas e incertezas. Atualmente o sistema que opera assenta em motivações extrínsecas de *"cenoura e chicote"*, o que pode revelar-se ineficaz e, pior, prejudicial para a motivação do indivíduo, neste caso, dos alunos.

Após conquistar a credibilidade e respeito dos alunos, o passo seguinte foi atentar às características individuais e procurar incentivar a personalidade

própria de cada um. Todos eles são curiosos, independentes e criativos mas, ao longo do seu percurso académico, tendem a transformar-se em seres amorfos, apáticos e indiferentes. Importa, portanto, estimular a heterogeneidade e nunca insistir em respostas padronizadas e repetitivas. Não há "receitas" na escola, muito menos numa disciplina tão abrangente como a EF.

Ao longo da formação na FADEUP são referidas algumas ideias que vão deixando a sua marca e que se revelam decisivas na hora de estar perante a turma. "*Não virar as costas aos alunos*", *"circular por fora dos exercícios"*, *"manter sempre os grupos homogéneos"*, entre outras dicas. O controlo da turma e a gestão da aula são assegurados respeitando as particularidades da mesma e os objetivos do professor.

É imperioso conhecer as estratégias mas, mais importante, é saber filtrar de acordo com o sentido que queremos dar à prática. A excessiva quantidade de movimentos e de verbalizações é um sinal claro de desconfiança, por exemplo, apesar de, normalmente, a movimentação pelos grupos de trabalho, ser aconselhada. A prática deriva do contexto de atuação.

A minha turma foi excecional em relação às oportunidades que me possibilitou. Através deles e por eles consegui implementar a prática pedagógica que pretendia e definir caminhos a percorrer futuramente. Pude perceber que a visão periférica é crucial para manter o controlo à distância e que, neste contexto, ter uma relação de maior proximidade seria benéfico para o cimentar da confiança.

Cada fase da unidade didática favorecia diferentes tipos de postura. Quando me encontrava numa etapa inicial tentava ser mais próximo, mais disponível e central. Com o adiantar do período letivo existia uma tendência de deslocalização e de afastamento para promover autonomia, responsabilidade e plena aquisição de competências.

Numa das minhas reflexões apontei o que foi baluarte da minha atuação, em relação à autonomia e responsabilização:

"Na ginástica optar pela descoberta guiada é um risco? Claro que sim. Seria muito mais fácil ter os alunos frente a frente, em grupos estandardizados, a realizar os elementos gímnicos. Ganharia em termos de exercitação, da

organização da aula e da própria dinâmica que é impressa. Estes 'ganhos' a curto prazo traduzem-se como nada, ou seja, não existe uma somatização das aprendizagens, um acrescento inconsciente ao consciente da prática e, portanto, a minha conceção metodológica, apesar de ir contra o tradicional, provocar desequilíbrios iniciais e "medos", a longo prazo acredito que possibilitará uma afiliação com a modalidade e noções mais claras do sentido de superação" (10 de março de 2013).

No entanto, são muitas as dificuldades. É elementar conhecer bem a turma para lidar com o advir e definir estratégias. Não basta teorizar é preciso também intervir.

Cedo me apercebi que, apesar de a turma ser muito disponível física e emocionalmente, tinha alguns problemas de comportamento. Nunca através do desrespeito ou falta de empenho, mas sim pelo excesso de entusiasmo ou competitividade. Conjugar a agitação com o clima ótimo de aula e aliar a competição aos valores promovidos pelo desporto foi, sem dúvida, uma "luta".

Para que fosse possível promover um ambiente propício à aprendizagem, foi essencial identificar os pontos mais críticos onde intervir. Reconhecer os alunos mais problemáticos e os "líderes" da turma foi um ótimo meio de influenciar e controlar a mesma. Estes elementos desestabilizadores devem ser vistos como potenciais agitadores do fluxo natural da aula e, portanto, tidos em conta na equação da mesma. Mas todos eles são diferentes. Se num dia tentava colocar determinado aluno como centro das atenções, para sentir a pressão de estar a ser observado, noutro já o situava na periferia e afastado de qualquer decisão. A minha atenção também variava, bem como a importância que dava a cada comportamento. Não padronizei.

O professor deve ser o mais justo possível e, para tal, deve ser conhecedor do que tem pela frente. Como refere Oliveira (2002, p. 57):*"a aula é um espaço público com uma sequência de acontecimentos testemunhados e julgados por uma larga porção de alunos. Quando o professor não nota que um aluno está a desrespeitar qualquer regra, quando repreende um aluno que está inocente, a classe tira ilações da atuação do professor, da sua competência, consistência,*

justiça, e isso pode gerar um mau comportamento geral da turma ou de determinados alunos".

Cabe ao professor encontrar estratégias para que o aluno tenha sucesso. Não deve desistir de as procurar por muito diminutas que pareçam. O professor tem de ser o principal impulsionador da motivação e do sucesso do aluno (Sampaio, 1998).

Após identificar o perfil de liderança, a forma mais favorável de estar em aula e as variáveis mais instáveis, foi preciso ir de encontro à gestão do ensino. É neste instante que devem surgir as rotinas e as normas que rentabilizem o tempo da aula, em cooperação com os alunos.

Desde cedo defini que a hora de começar seria o primeiro toque e não o segundo, que muitos alunos tinham como referência de outras disciplinas. Não dava nem um segundo depois de tolerância. Quando se lidera não pode haver lugar a facilitismos e não se permite o "deixar andar". O encontro estava marcado e eles sabiam disso. Vários alunos chegavam atrasados no início, facilitavam. Mais uma vez apoiei-me no poder da sugestão para persuadi-los a serem solidários comigo e com eles próprios. Afinal de contas a motivação não influi na recompensa/punição, mas sim no propósito da relação de sentido que se estabelece. Escrevi no meu diário de bordo:

"Não pretendo ser a resposta a todas as perguntas dos meus alunos, longe disso! Pretendo, isso sim, ser um acrescento à sua aprendizagem, um instigador de curiosidade, uma pequena gota de entusiasmo e, se influenciar um só que seja, já valeu a pena." (18 de fevereiro de 2012).

No que diz respeito à gestão dos materiais optei sempre por uma estratégia de antecipação de cenários. No intervalo, antes de cada aula, fazia questão de mapear o pavilhão, tendo em conta os exercícios a abordar e de forma a rentabilizar o tempo de transição e instrução à turma. Esse mapeamento era feito de acordo com a fase da unidade didática. Se queria privilegiar uma aprendizagem mais objetiva e um caminho com mais "pistas", colocava mais sinalizadores, com cores semelhantes a indicar o rumo. Há medida que os alunos iam adquirindo competência, o mapa tornava-se cada vez mais ausente

até ser uma imagem mental a guiar o estudante através do exercício. Antes de haver este estado inconsciente de prática é preciso repetir e rotinizar.

Na formação de grupos optei por estandardizar as equipas ainda no 1º período, com a ajuda dos alunos, definidos por mim enquanto capitães. O objetivo passava por colocar os alunos em equipas internamente heterógenas e homogéneas entre si, possibilitando a existência de uma competitividade enredada com a interação positiva da própria equipa. Esta estratégia revelou-se decisiva para manter a turma coesa e maximizar o tempo de empenhamento motor, tornando a organização mais eficiente e rápida. Este caminho contraria a tendência natural dos alunos em ficarem com as pessoas mais próximas, possibilitando novas vias comunicativas.

É fundamental estabelecer normas orientadoras do processo pedagógico. Criar rotinas e aliar o regulamento interno da escola às estratégias pessoais. Esta parte é muito particular. É aqui que as "*soft skills"* do professor vêm ao de cima, o tato pedagógico (Nóvoa, 2008) para desenvolver estratégias de aula. Segundo Rink & Hall (2008, pp. 212-213): *"one key to effective organization for the physical education teacher is the use of established routines for students entering and leaving class, for selecting and putting away equipment, for starting and stopping a task, for handling equipment when the teacher is talking, and for coming together for instruction and task presentation. An effective teacher has established routines for all basic managerial tasks and uses clear signals for stopping and starting activity".*

As rotinas devem servir como normas orientadoras e nunca como regras ausentes de flexibilidade e interpretação. Ir de encontro ao contexto que se apresenta. Na minha turma serviram, fundamentalmente, como forma de entendimento. A perceção dos alunos em relação às linhas orientadoras da sala de aula não foi imediata e, por isso, foi essencial transmitir de forma clara, reforçar e manter-me fiel às decisões previamente tomadas. O aluno tem de se sentir coagido a cumprir, uma obrigação intrínseca para que a aula decorra sem tumultos e nunca uma obrigação. Ter o gosto por fazer bem.

No início de cada aula fazia questão de esperar os alunos, sentado, de caneta na mão, esperando o toque para fazer a chamada. Esta medida conduziu-

me a alguns constrangimentos, atrasos e faltas, alunos que iniciavam a aula após alguns minutos, entre outras atribulações que, com o tempo, foram sendo debeladas.

Durante o fim de semana os alunos eram informados das modalidades a realizar durante as duas aulas da semana, através do grupo da turma e, a partir daí, eram colocadas questões, sugestões e ouvidos os próprios alunos. A dinâmica que se estabelece fora da aula é fundamental para dar uma maior abrangência à prática pedagógica.

O processo de comunicação é fundamental na relação estabelecida entre aluno e professor. A instrução caracteriza-se como uma das formas de aceder aos alunos, uma das ações das inúmeras possibilidades do professor. O meu processo instrucional foi alvo de reflexão e tive em conta inúmeras variáveis. Segundo Mesquita (2010, p. 161): *" (…) compromisso entre extensão do conteúdo alvo, experiências do aluno, motivação e auto-perceção da competência constituem questões que o professor deve colocar antes de realizar o delineamento do processo de instrução, sendo elas que conferem validade ecológica aos modelos de abordagem selecionados para o ensino de determinado conteúdo".*

Ao longo do ano letivo fui tentando melhorar a minha comunicação, prestando atenção ao tempo despendido na instrução, à atenção prestada pelos alunos e de que forma poderia o meu discurso ser mais apelativo, tendo em conta que a comunicação é um processo que vai muito para além da verbalização. Existem diferenças relativamente ao que o professor pensa transmitir e à mensagem que realmente é recebida pelos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

A instrução era sempre realizada com os alunos de frente para mim, sabendo eles que nunca poderiam estar ao meu lado ou nas minhas costas. Estes pequenos "truques" possibilitaram a eliminação precoce de dúvidas desnecessárias durante a aula, relativamente ao decorrer dos próprios exercícios.

Registei algumas estratégias, no meu diário de bordo, bem como a evolução ao nível da gestão da aula:

"A aula começou com alguma agitação inicial e uma certa confusão. Por se tratar da primeira vez no espaço do ginásio, foi um pouco constrangedor ter que preparar a aula. Senti alguma dificuldade em coordenar os alunos, estar desperto para a sua chegada e ajustar os espaços para os locais serem o mais funcionais e operacionais possíveis. Com toda a agitação que se gerou à volta da aula acabei por ficar um pouco nervoso e isso afetou a minha concentração na mesma. Só com o decorrer da aula é que me fui conseguindo focalizar no importante." (25 de setembro de 2012)

"A cada aula que passa sinto que a turma se identifica cada vez mais comigo e, dessa forma, consigo responsabilizá-los mais e dar a oportunidade dos mesmos participarem ativamente no desenrolar das atividades." (11 de outubro de 2012)

"As rotinas que vão sendo criadas, as estratégias de liderança, bem como a empatia que modela todo o processo têm contribuído para o melhoramento substancial das aulas e, consequentemente, contribuído para aproximar os alunos nos conteúdos abordados." (29 de novembro de 2012)

"Não posso facilitar em relação às normas estabelecidas. Se ninguém pode lançar a bola ao carrinho ou pegar nas balizas sem autorização, não poderá haver exceções. Aqui surge o perigo do facilitismo. É fundamental estar sempre vigilante." (13 de janeiro de 2013)

As normas e as regras são parte fundamental da vida em sociedade. Numa sala de aula são facilitadoras do controlo da turma e fator preventivo que deixam o professor livre para se concentrar na aprendizagem dos alunos. No fundo, a base que sustenta a imaginação, a criatividade e promove a transmissão de conhecimentos. Não é o produto visível da atuação do professor mas é o meio pelo qual é possível ensinar.

A transmissão e a instrução são o modo pelo qual os alunos acedem à disciplina. A comunicação surge como sustentáculo da articulação entre professor e estudante. Segundo Gallego (2011, p. 69): *"las competencias básicas no están vinculadas a una materia sino a todas. La primera de esas competencias, la que está en la base de todos los aprendizajes, es la*

competencia en comunicación lingüística. (…) El lenguaje oral y escrito, junto con el resto de lenguajes expresivos (corporal, plástico, musical) es utilizado en esta disciplina con propósitos comunicativos."

A comunicação, antes de se constituir como fenómeno verbal é, sobretudo, um ritual através de várias vias comunicativas. Segundo Rosado & Mesquita (2009, p. 69): *"a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas."*

O professor seleciona o momento para observar, para estar tenso ou calmo, para transmitir serenidade ou agitação, no fundo, funciona como um manipulador de sentimentos e projeta no aluno exatamente o que quer que ele sinta.

Toda a ação do professor tem de ter um propósito comunicativo, um significado. O *feedback* deve ter um intuito para não se tornar irrelevante. A observação deve ser premeditada e não um sistema intercalado de ausência e presença aleatória.

A transmissão de informação foi o mais simples e acessível possível, ou seja, à disposição de todos os alunos. A instrução era fornecida seguindo uma sequência lógica, tendo em conta o objetivo da aula e os critérios de êxito para cada exercício, desenhado e refletido *"à priori".* As tarefas devem permanecer de acordo com as componentes críticas, utilizando a demonstração sempre que necessária ou somente a verbalização. A estratégia estava intimamente ligada à fase do ensino.

Apesar do "redemoinho" incessante de emoções e novas tarefas, o importante é nunca perder o rumo e a sequência lógica de abordagem aos conteúdos, sendo o mais claro possível. Concordo com Garcia (1999) quando afirma que a mudança sempre esteve presente no mundo e que, nos dias de hoje, a atual sociedade, exige uma atualização permanente e uma adaptação constante a novos valores e ideias.

É preciso planear a forma de intervenção, os minutos que se pretende dispensar para a apresentação dos conteúdos e ser minucioso quanto a esta preparação. Os alunos devem encontrar-se atentos e perceberem a mensagem

que está a ser passada. Ninguém conhece melhor a sua turma que o professor. As estratégias têm de ser definidas para os alunos e não para embelezar planos de aula.

Os alunos veem o professor como exemplo. Essa “magia” associada ao saber-fazer não serve de nada, se perdida. O docente não se deve expor em situação alguma, ao fracasso e, se pretender servir de exemplo, tem de ser excelente. No caso de ações de dificuldade acrescida e se houver insegurança é melhor utilizar um aluno. Esta estratégia, na minha turma, permitiu que os restantes alunos acreditassem, realmente, ser possível chegarem àquele nível, visto que um colega deles também conseguia. O professor não se pode exibir à vulnerabilidade do erro e à consequente desacreditação.

A minha dificuldade principal residia na demonstração da ginástica artística em elementos como apoio facial invertido ou a roda. Para combater esta limitação tentei suportar-me em esquemas informativos, em suporte digital e, fundamentalmente, contando com a ajuda dos próprios alunos.

As várias observações realizadas pelos meus colegas de estágio foram imprescindíveis para a minha evolução. Através delas pude registar os erros, examinar-me de outro ponto de vista e, por fim, refletir sobre as estratégias a utilizar no futuro.

“Deves ensinar os alunos questionando-os, ir averiguando se estão a acompanhar o conteúdo da aula”, dizia o PO numa das suas visitas. Perguntar é mesmo uma forma de chegar aos alunos e, principalmente, marcar uma aprendizagem. Ensinar questionando.

O aluno precisa de entender a posição que tem como alguém empreendedor, capaz de aprender, ver e, fundamentalmente, inovar. O alicerce desta metodologia é o questionamento, o constante ceticismo positivo. O aluno deixa de ser o recetor de um *corpus* de matéria previamente desenhada e passa a ser o principal modelador da sua aprendizagem (Barreiro, 2002).

A aliança entre o controlo da turma, a gestão da aula e a instrução deve ser próxima, concentrada no aluno e balizadora das restantes tarefas do professor. Acima de tudo foi um processo de reconhecimento pessoal, de personalidade docente e de tentativa diária de superação. O meu desafio pedagógico.

Capítulo IX – Espaços

Capítulo IX – Espaços

A sala de aula é um local sagrado. Terra de rituais invioláveis de aprovação, de demonstração de capacidade e superação. Território de cultivo do entusiasmo. Enquanto aluno sabia exatamente onde gostava de estar e, por qualquer razão, isso tinha influência na minha motivação, na minha predisposição para agir. O contexto cria no espírito uma sensibilidade para a ação. Na EF o pavilhão polidesportivo tem uma energia diferente do ginásio. Cada lugar tem a sua própria vida.

A EF é sensacional. A instabilidade que provoca é simplesmente formidável. Existe, claramente, uma "alma" diferente de uma aula para outra, de uma modalidade individual para uma coletiva. O simples facto de estar a chover pode ditar um rumo diferente à aula, em relação a um solarengo dia de primavera.

Apenas a EF é capaz desta variabilidade de contextos de ensino. Os meus alunos passavam do ginásio formal, disciplinado e rigoroso da ginástica artística para um pavilhão repleto de vida, dinâmicas e confusão inusitada e com uma velocidade inacreditável.

As várias modalidades foram abordadas de forma unificada, ou seja, três modalidades em cada período. Este equilíbrio permitiu agilizar diferentes desportos num intervalo de tempo relativamente longo. Acredito nesta simbiose como a melhor forma de transmissão dos conteúdos pois, desta forma, é possível aliar a multiplicidade à continuidade, decisiva para não se tornarem as práticas descontextualizadas e isoladas.

O facto de algumas modalidades transitarem de um período para o outro (o voleibol do 1º para o 2º, por exemplo), proporcionou oportunidade de chegar um pouco mais longe e criar um sentimento de época desportiva em torno das aulas, criando na prática pedagógica uma aproximação ao contexto mais real da própria modalidade.

"A primeira aula no ginásio fez-me perceber, de forma clara, que um professor de EF tem uma responsabilidade contextual." (2 de outubro de 2012, reflexão da aula)

É muito diferente ser professor de EF em relação às restantes disciplinas do currículo. Na ginástica é preciso ser-se de uma maneira, no andebol de outra totalmente diferente, por vezes quase oposta. A própria conceção da aula e a postura relativamente à instrução e *feedback* são distintas. Um professor de matemática mantém uma postura semelhante ao abordar funções ou estatística e, na língua portuguesa, Luís de Camões não é mais fácil de interpretar se o professor falar mais alto ou mais baixo. A EF é uma interseção do ser e do saber em relação com a prática pedagógica onde, a simples flutuação do tom de voz, pode ter repercussões no decorrer da aula.

O controlo da turma, a gestão da aula e os processos de instrução mudam completamente de um local para o outro. No ginásio, com as condições acústicas bastante melhores, podia fazer uma intervenção mais assertiva, menos frequente, com um tom mais sereno e que apelasse, sobretudo, à calma e tranquilidade. No pavilhão, com a azáfama das outras aulas e o barulho do "respirar" da própria escola, o *feedback* exigia-se mais constante, individualizado e o controlo mais atento ao entusiasmo eminente dos alunos.

Não há nenhuma disciplina que seja tão influenciada pelas condições extrínsecas como a EF. As condições climatéricas e o decorrer das aulas adjacentes, o material necessário, os alunos presentes a predisposição dos mesmos para a ação, provocam uma reação na dinâmica da aula. Passar pelos diferentes espaços da escola permitiu-me evoluir, diminuir a resistência à mudança e, acima de tudo, proporcionar diversos desafios a mim mesmo e aos meus alunos.

Assim é a educação, não somente a EF. Toda a formação assenta no ajuste, mudança e consequente reajuste. Uma dinâmica desprovida de mutação é um equilíbrio estático, reduzido à acomodação. Consegui provocar sensações positivas nos meus alunos em pavilhão e no ginásio. Com uma postura diferente, mas com a mesma personalidade, objetivos e rumos comuns. Esses mantêm-se inabaláveis.

As "pedras no caminho" começavam a transformar-se em etapas conquistadas.

Capítulo X – Classificar: o juízo incontornável

Capítulo X – Classificar: o juízo incontornável

"Estimar o nível de competência de um aluno.
Situar o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros;
Situar a produção do aluno em relação ao nível geral.
Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma."

Hadji. (1993, p. 28). *"A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos"*

A avaliação é um processo comum entre professor e aluno. Está dependente da ação do docente em articulação com as aprendizagens dos alunos. É um elo mediador e um meio de reconhecimento que resulta do procedimento natural de regulação da prática pedagógica. O objetivo é melhorar as condições através das quais o ensino ocorre, numa lógica centrada no processo e que desagua no produto.

Estamos sempre a ser avaliados, durante toda a vida. Segundo Bratifische (2003, p. 21): *"no decorrer da nossa existência, avaliamos e somos avaliados diante da vida e das circunstâncias do mundo à nossa volta. Submetemos pessoas e somos submetidos a constantes averiguações que, na maioria das vezes, norteiam nossas decisões, nossos desejos e sonhos."*

A construção da avaliação foi o mais clara e transparente possível, centrada no processo e tendo em conta as aulas anteriores. É importante que esta seja bastante clara. O processo avaliativo deve fornecer aos alunos a matriz comportamental, as regras a respeitar e promover um ambiente formal, típico de um diagnóstico sumativo, difundindo uma "separação" entre o avaliador e os avaliados.

No princípio do ano realizei uma avaliação inicial, com caráter diagnóstico, em todas as modalidades. O objetivo passava por explorar e identificar as características dos alunos nas diversas atividades. Desta forma, pude preparar todos os períodos e não somente o primeiro.

Este diagnóstico permitiu-me, com o auxílio do MEC, criar equipas equitativas nas práticas conjuntas, dividir por níveis algumas modalidades (como o futsal) e traçar os perfis de partida, fundamentais para fornecer o contraste com a avaliação sumativa.

A avaliação foi feita seguindo um critério formativo, utilizando-se as fichas presentes no módulo 6 de cada MEC. O método avaliativo consistia em objetivar, para cada aluno, uma nota final, ponderando todo o seu percurso até então e perspetivando o seu empenhamento e "saber fazer" na avaliação sumativa. É um verdadeiro *"incómodo necessário",* como refere Bento (2003, p.178).

O objetivo é, acima de tudo, pedagógico e formativo. Integrado na ação de "formação", ou seja, fazendo parte do próprio ensino (Hadji, 1993).

A avaliação sumativa, último elemento da cadeia avaliativa funcionou, no fundo, como um balanço. Um findar de ciclo que resultou num processo cumulativo, dissipador de dúvidas e promotor de um contexto formal. É importante na medida em que serve para situar o aluno, na turma, em relação à sua aprendizagem, interesse e dinâmica apresentada.

Registei no meu diário de bordo:

"O processo contínuo de avaliação é decisivo e serve de base para avaliação sumativa. Esta fase final servirá apenas como aula de confirmação, um balanço mais afastado do processo, o momento em que a comparação e a ponderação normativa são utilizadas" (11 de novembro de 2012)

É inevitável classificar na educação. Apesar dos constrangimentos associados foi uma das ocasiões que me fez sentir mais professor. É durante este processo que nos apercebemos que este juízo valorativo acompanhará o aluno durante o seu percurso de vida.

É exigida observação, análise e reflexão. Na avaliação deve pesar a subjetividade e a objetividade. Se for um instrumento quantitativo, logo se poderá perceber que a atividade humana é imensurável e que só poderá fornecer alguns dados que ajudem numa avaliação também qualitativa. Se for um instrumento qualitativo, faltar-lhe-á a objetividade, o que exigirá, de quem o aplicar, um conhecimento mais amplo do sujeito avaliado (Freire J. B., 1994).

Foi bastante complexo atribuir um número. Um sentimento de deslealdade e de desconforto. Um trabalho exaustivo de desafios diários que fica retratado em dois algarismos que afirmam, com frieza e aparente desinteresse, toda a potencialidade do aluno. É duro, mas faz parte.

A inevitável necessidade humana de estandardizar e fracionar. O resumo “cruel” de meses de esforço.

Tentei ser o mais justo possível com quem tanto fez por mim. Penso que consegui.

Capítulo XI – Uma conceção paralela – modalidades individuais e coletivas

Capítulo XI – Uma conceção paralela – modalidades individuais e coletivas

"O ensino dos Jogos Desportivos (JD) tem estado tradicionalmente associado a duas conceções didáticas polarmente posicionadas na forma de os abordar: o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas e o ensino do jogo formal"

Mesquita. (2006). *"Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol"*

Não acredito que haja uma "fórmula mágica" no ensino. Para mim não existem modelos melhores ou piores e todos eles são, felizmente, incompletos e carregados de possíveis interpretações. Qualquer que seja, apresenta imperfeições se, de forma estandardizada, pretenda dar uma resposta comum à prática pedagógica.

Não há a metodologia de ensino certa e a personalidade docente ideal. Existem, isso sim, modelos educativos e abordagens mais apropriados para o contexto educacional em questão. Reafirmo, *"ninguém conhece melhor a sua turma que o próprio professor."*

O ato educativo deve proporcionar oportunidades de superação, de desafio e corresponder na sua diversidade às expetativas dos alunos. O professor deve procurar ser um modelador didático paciente, tendo em conta os ritmos da turma e o tempo necessário para a somatização das aprendizagens. O pensamento próprio do professor e as alterações que este provoca são a verdadeira conceção didática.

O processo de ensino e aprendizagem que partilhei com a minha turma edificou-se em torno de um paralelismo inevitável que se estabelece entre modalidades coletivas e individuais. Se por um lado tinha entusiasmo, e comunicação por outro confirmei silêncio, concentração e repetição. Tentei que o ensino funcionasse como processo integrado, respeitando as particularidades de cada desporto, ou seja, preservando o contexto sem nunca esquecer a diversidade.

O professor, não raras vezes, esquece que o aluno é um produto das suas experiências, motivações e humores. A aula de EF é um espaço de interações

e, cabe ao docente, utilizar as estratégias mais adequadas, a fim de promover um ambiente positivo de permuta de conhecimentos.

Foi com base nestes e noutros princípios que decidi auscultar a opinião dos alunos em relação às diferentes modalidades, criando assim um conjunto de estratégias a serem respeitados no 2º e 3º períodos, baseados nas respostas da turma e modelados pelo meu entendimento pessoal. O objetivo desta iniciativa não foi, de todo, descaracterizar as modalidades. Passava, isso sim, por caminhar na EF atendendo às características da turma. Daquela turma, da minha, não de outra.

A analogia estabelecida entre o tradicional método de ensinar modalidades coletivas e individuais vai de encontro ao choque entre o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Educação Desportiva (MED). Segundo Mesquita (2010, p. 161): *"o Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem."*

Por outro lado, Mesquita (2010, p. 168) afirma que o MED *"ao valorizar a dimensão humana e cultural do desporto, funda-se na importância de democratizar o desporto e de vitalizar a competição, estabelecendo um compromisso pedagógico entre inclusão, competição e aprendizagem"*

Eu e a minha turma optámos pelas duas vias, de forma modificada. Não pela escassez de tempo ou pela falta de empenho. Por uma questão de ser o modelo a adaptar-se à turma e não o contrário. Afinal de contas, eles é que são os protagonistas. Importa respeitá-los a eles.

No 1º período o caminho foi mais diretivo, com instruções claras e objetivas e com equipas e regras definidas por mim em colaboração com a PC e o núcleo de estágio. Este modelo de ensino, apesar de não ser o que eu acredito, foi muito útil para a fase de esquematização de regras, de definição de limites e horizontes e para marcar uma posição enquanto professor.

Por outro lado, à imagem do que já tinha observado e vivido, as aulas de ginástica tornavam-se monótonas, cíclicas e pouco divertidas. Poder-me-ia ter conformado. Pensado simplesmente: *"bem, todas as aulas de ginástica são assim"*, mas não. Tentei outra via. A direção de um ensino mais integrado e autêntico.

No 2º período começamos por delinear o formato das equipas e quem as iria constituir. A minha única função foi mediar a reunião e escolher 5 capitães. A partir daí as "negociações" foram feitas democraticamente e surgiram as equipas, que se mantiveram até ao final do ano letivo.

A nossa época desportiva não teve 20 aulas como seria expectável mas, como referem Siedentop, Hastie, & Hans Van (2004, p. 4):" *The goal of Sports Education is to educate students to be players in the fullest sense and help them develop as competent, literate, and ethusiastic sportspersons".* Isso sim é o estandarte do MED. A real aquisição das competências.

Os alunos foram parte decisiva de todo o processo de aplicação do MED, mostrando sensatez na escolha dos elementos e promovendo o equilíbrio competitivo necessário para o bom funcionamento das aulas. Cada equipa escolheu um nome, "grito de guerra", mascote, hino e equipamentos personalizados pelos próprios.

Ao longo da temporada, registámos, num quadro competitivo, a pontuação da ativação geral, do "*fair-play"*, da participação e eficiência nos exercícios propostos. Tanto na ginástica acrobática como na dança (modalidades onde tentei desenvolver o modelo), os alunos deveriam mostrar o trabalho desenvolvido durante a aula, num evento culminante de cada sessão, que servia como avaliação da eficiência do gesto, correspondente à forma jogada numa modalidade coletiva.

Ao longo desta fase competitiva os alunos foram passando por diversas situações. Foram júris, coreógrafos, ajudantes, capitães, jogadores e até fotógrafos. A fotografia foi o meio ideal de registar os eventos da aula e integrar os alunos que não podiam realizar aula prática de EF.

No final da época desportiva foram realizados eventos culminantes que marcavam momentos entusiásticos e de real contexto desportivo. Uma

aproximação autêntica ao conceito integrativo do MED, uma celebração do desporto na sala de aula.

O grande desafio foi estabelecer a linha que separava um modelo mais diretivo de um modelo mais baseado na confiança, responsabilização e solidariedade. Foi bastante mais trabalhoso desenvolver as unidades didáticas através do MED mas, fruto da prática pedagógica que objetivei, posso afirmar que se trata de uma jornada de união, superação e, acima de tudo, de sensações, sentimentos e reptos com muito valor. Fatores como a competição, a afiliação e a própria mudança de papéis, foram contributos decisivos para uma EF mais atrativa e uma prática pedagógica mais ampla.

Fomos um todo. Bastante diferente da soma das partes.

Capítulo XII – Soberana sensação de mim

Capítulo XII – Soberana sensação de mim

O futuro aproxima-se sempre ao mesmo ritmo. Não se retrai nem acelera. O tempo avança e nunca recua, não espera nem concede segundas oportunidades. Estamos dependentes de motivos e motivações, razões e sentimentos e, mesmo assim, temos de optar. A minha escolha foi e sempre será nunca me contentar.

Caminhei no sentido de me sentir cada vez mais eu mesmo, na escola. Uma soberana sensação de apropriação pessoal, de sentido de mim, de identidade profissional e pessoal.

Todos os momentos contribuíram para que pudesse quebrar os limites do estagiário e, a cada dia, fui-me sentindo cada vez mais professor. Tudo conta mas, como no desporto, há etapas que nos marcam, que fazem a diferença e medalhas que envergámos com mais orgulho. No EP não as houveram de ouro, prata ou bronze, no entanto tenho o peito repleto de insígnias de concretização.

"Há 3 coisas na vida que nunca voltam atrás: a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida"

Provérbio Chinês (s.d.)

Fruto de muito trabalho e empenho do nosso núcleo de estágio pudemos realizar várias iniciativas e participar ativamente na vida escolar dos nossos alunos.

Ser professor exigiu estar preparado para responder a diferentes situações em simultâneo e criar dinâmicas. Segundo Fazenda (1998, p. 12): *"A exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspetos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência."*.

A articulação de saberes e a interdisciplinaridade da prática são fruto da ambivalência das experiências e, o objetivo final e fundamental, passou por providenciar aos alunos competências e perfis moldáveis através de situações instáveis, desprovidas de características estanques e unidirecionais.

O projeto *Donasport* foi a mais ambiciosa proposta do núcleo de estágio durante o ano letivo. Um desafio megalómano de envolvência total da ESDMII,

de criatividade, liderança, capacidade de organização e, fundamentalmente, trabalho. Eram inúmeras as variáveis presentes que foram tratadas com meses de preparação e muita dedicação.

Ficou registado no relatório do núcleo de estágio:

"Os meses que antecederam o DonaSport foram de intensa preparação, desde a arquitetura das provas, ao formato «diferente» que quisemos impor ao percurso, até à envolvência com a comunidade escolar. Os eventos escolares devem ser pautados, sobretudo, pela partilha e convivência. Com a ajuda da associação de estudantes, professores do gabinete de EF, funcionários da escola e a PC, foi-nos possível promover a interação e, mais importante, o bem-comum, a escola.

O dia do DonaSport foi bastante difícil e desgastante. Apesar do auxílio prestado pela comunidade escolar, a organização e dinamização do projeto ficou a cargo de, fundamentalmente, 5 pessoas. O núcleo de estágio teve de se desdobrar, funcionar como "guia" do evento para que tudo corresse de acordo com a preparação feita.

A manhã acabou por ser um sucesso, com as equipas presentes a realizarem as diferentes provas, ao longo de "pontos-chave" da cidade, articulando saberes e sabores da urbe, ficando a conhecer um pouco mais do local onde vivem. A parte da tarde foi ligeiramente diferente, concretizada somente na escola, ao longo dos pavilhões desportivos de EF. As provas tinham como objetivo a diversão, a interação e a promoção do espírito de grupo. A organização desta fase foi bastante tranquila pois, como era um espaço definido e delimitado, não foi difícil assegurar o controlo.

No final do evento e como o nosso mote era mesmo o de um «dia diferente», convidámos uma banda de hip-hop, os Reais 90, que deram um pequeno espetáculo aquando da entrega de prémios.

O balanço final que fazemos do DonaSport é muito positivo, foi uma experiência que contribuiu para o nosso crescimento enquanto professores, mas, fundamentalmente, fez-nos crescer enquanto núcleo, pelo trabalho de equipa desenvolvido e pela participação em prol da escola que culminou num evento que perdurará no tempo". (25 de março de 2012)

As aulas de EF são o mote, são o propósito. A base sem a qual é impossível desenvolver as restantes atividades. Ser professor é também sair da sala, do pavilhão e do ginásio, é promover cultura e extravasar o quotidiano normal dos alunos.

A visita guiada ao estádio AXA e 1º de Maio, casas do Sporting Clube de Braga, foram exemplos claros da vontade que existia no núcleo de estágio de fugir do óbvio e de proporcionar momentos diferentes nos alunos. O objetivo principal passou por dar a conhecer aos alunos os bastidores do desporto, um contacto mais pessoal com um dos símbolos da cidade onde habitam.

Pequenas vitórias carregadas de simbolismos, como estar presente nas reuniões de conselho de turma e departamento. Existir, emitir uma opinião. Sentir a escola dentro do seu próprio coração e não apenas estar de fora.

A ponderação do “ser professor” é um processo complexo e pessoal. Mais do que a soma de conquistas é o sentimento que reveste cada ação, cada sorriso, cada obrigado.

Estou-lhes eternamente agradecido.

Capítulo XIII – Sentimentos, razões e nostalgia

Capítulo XIII – Sentimentos, razões e nostalgia

"A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores."

Alarcão. (2005). *"Professores reflexivos em uma escola reflexiva"*

O EP foi a razão de uma reflexão constante e aprofundada. Pelos meus alunos. Foram sempre eles o motivo. Graças a eles fui-me interrogando, questionando as soluções e os caminhos.

Por vezes dava por mim a pensar: *"será que estou a conseguir? Será que fui capaz de deixar um pouco de mim, neles?"*. Fui por inteiro, procurei, anotei, lembrei e senti. Os meus alunos foram tudo o que lhes dei oportunidade de serem. Aqui razão e sentimento confundiram-se.

Senti-me sozinho de novo, mas não solitário. Apenas isolado na minha necessidade de reflexão. Por vezes escrita, uma carência de assentar ideias e deixar um legado, outras vezes, pensada. A minha mente começa a vaguear, encontra sensações e deixa fluir sentimentos. Uns tristes, outros radiantes, todos carregados de nostalgia.

Uma sensação de viver fantástica. Um revisitar dos planos de aula feitos e refeitos, dos sobressaltos e da ansiedade em torno do primeiro contacto com a turma... Pedaços da minha existência. Vontades e possibilidades. Uma intensa construção de identidade profissional.

Eu preferi testemunhar. Deixar no papel as minhas inquietações foi a melhor forma de me ajudar. Não refleti por obrigação, sinto o que escrevo e deixo que o meu pensar seja o impulsionador da minha reflexão. Incrível como imaginar uma situação nos pode entusiasmar e idealizar um cenário nos deixa com o coração acelerado. Continuei sozinho.

Contei segredos a mim mesmo que no futuro serão bastante úteis. Ficaram registados no papel, servirão de guião e ajudar-me-ão a não cair nos mesmos erros. Estou agradecido por ter vivido as dificuldades e ter podido testemunhar que as ultrapassei.

Não escrevi por obrigação. Escrevi porque me encontrei.

Capítulo XIV – Estudo Investigação - Ação

Capítulo VIX – Estudo Investigação – Ação

Resumo

O presente estudo de investigação-ação surgiu enquanto resposta a um problema percecionado na turma, por parte dos elementos do núcleo de estágio, durante as primeiras aulas, relativamente à aparente desmotivação dos alunos nas modalidades individuais. Assim, no sentido de verificar a influência dos modelos de ensino na motivação e envolvimento dos alunos nas aulas de desportos individuais, implementámos dois modelos de ensino distintos – Modelo de Instrução Direita em ginástica artística e Modelo de Educação Desportiva em ginástica acrobática e dança. O estudo envolveu a aplicação, após a implementação dos modelos, de uma entrevista semiestruturada aos alunos, com o intuito de apurar se a alteração do modelo de ensino influenciou a sua motivação relativamente às modalidades individuais. A amostra foi composta por 26 alunos, com idade compreendida entre os 15 e os 17 anos. Os resultados evidenciaram um aumento de alunos a sentirem-se motivados para as modalidades individuais e uma preocupação menos pronunciada com a modalidade a ser abordada na aula. Concluiu-se que os alunos preferiram as aulas ministradas através do Modelo de Educação Desportiva em virtude da sua autenticidade e aproximação às características presentes nas modalidades coletivas de afiliação, competição e interação com uma equipa.

Palavras-chave: Motivação; Educação Física; Modelo de Instrução Direta; Modelo de Educação Desportiva

Abstract

This action-research study emerged as a response to a perceived problem in the class, by the elements of the practicum core during the first classes, regarding the apparent lack of motivation among students in individual sports. Therefore, in order to verify the influence of teaching models in motivation and involvement of students in the classes of individual sports, we have implemented two different models of teaching - Right Instruction Model in artistic gymnastics and Sports Education Model in acrobatic gymnastics and dance. The study involved the application, after the implementation of the models, of a semi structured interview to the students, in order to determine whether the change in the teaching model influenced their motivation in respect of individual sports. The sample consisted of 26 students, aged between 15 and 17 years. The results showed an increase of students feeling motivated to the individual sports and a less pronounced worry with the sport covered in class. The results shows that students preferred classes taught through Sport Education Model because of its authenticity and closeness to the characteristics present in the collective modalities of membership, competition and interaction with a team.

Keywords: Motivation; Physical Education; Direct Instruction Model; Sports Education Model

1. Introdução

1.1 Enquadramento teórico

O modelo de ensino utilizado pelo professor de EF assenta, assim como o desporto, nas definições pessoais de cada profissional docente. É através do conhecimento da real conjuntura de prática pedagógica que o professor desenvolve as estratégias que melhor servem a edificação da sua personalidade profissional.

A construção de uma identidade profissional é, acima de tudo, um fenómeno social e o conjunto de características pelas quais alguém é identificado enquanto único (Giddens, 2004). É fundamental para um professor, antes de identificar um modelo de ensino preferencial, realizar uma reflexão em relação à sua prática pedagógica.

O conceito de prática reflexiva surge enquanto forma dos professores refletirem sobre as suas práticas de ensino. A reflexão é uma oportunidade de rever os acontecimentos e retificar as práticas. A prática reflexiva confere poder de mudança ao professor (Oliveira & Serrazina, 2002).

A identificação por parte da turma, com o docente, está associada diretamente, às expetativas que derivam da prática. Desta forma, a aceitação de determinado modelo de ensino só se confirmará em pleno, se existir um processo de partilha e interação, assegurando assim o compromisso e o sentimento de pertença que suporta o processo de liderança (Gomes, 2008).

É elementar conhecer de forma mais aprofundada o contexto de construção da identidade profissional. Segundo Metzler (2005) deixou de fazer sentido comparar modelos que procuram respostas distintas e promovem domínios diferentes. Mais produtivo, será rever a aplicabilidade do modelo e as modificações necessárias, em função do professor que o pretende explorar, das caraterísticas dos alunos e da matéria de ensino. A partir daqui a aprendizagem deve ser estruturada. Há que promover a interação entre modelo de ensino, conteúdo a lecionar, contextos de prática e resultados dos alunos.

O aluno é um reflexo da liderança do professor e das estratégias que este desenvolve junto da turma. Antes a responsabilidade total do ensino cabia ao professor, bem como identificar problemas e apresentar as respetivas soluções. Estas premissas desaguavam no designado Modelo de Instrução Direta (MID), essencialmente concreto e centrado no próprio professor (Mesquita, 2010).

O MID foi concebido para dar resposta à aquisição de competências básicas, de forma direta. A aprendizagem sequencial neste modelo é sinónimo de um processo estímulo-resposta (Gaspar et al., 2008).

A progressão, na instrução direta, é baseada na precisão e dificuldade de execução. Acima de tudo, um desenvolvimento factual e estruturado (Arends, 2008).

A evolução do conceito pedagógico conduziu ao aparecimento de modelos mais baseados na responsabilização, autonomia e onde o aluno possui a real capacidade de influir na dinâmica da aula. O Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987) é uma resposta à necessidade de ensinar através do real contexto de prática.

O MED despontou com o objetivo de tornar os alunos desportivamente mais competentes, mais entusiastas e cultos relativamente à modalidade abordada (Siedentop, 1987). É uma resposta à necessidade de um olhar didático pela contextualização desportiva, uma atribuição de significado às práticas pela aprendizagem cooperativa e das relações pessoais.

É um modelo com uma grande vertente social e afetiva, dependente dos diferentes alunos para a sua aplicação em pleno. Segundo Graça (2002) é um modelo que considera a inclusão e igualdade de oportunidade e participação de todos os alunos, sendo a entreajuda, a autonomia e o desempenho na modalidade associados ao contexto da mesma.

Os diferentes modelos têm vantagens e desvantagens mas devem funcionar enquanto resposta às carências pedagógicas dos alunos.

A perceção dos alunos relativamente ao ensino alicerça-se, de certa forma, na motivação dos mesmos para as atividades propostas. A predisposição para a prática deriva da plasticidade do ensino e da interpretação dos diferentes

contextos. A motivação acaba por ser a força que compele à ação e ao movimento (Bear et al., 2006).

O modelo de ensino utilizado nas aulas de educação física, bem como o perfil de liderança do professor, são fundamentais para criar no aluno afiliação e gosto pelas modalidades e pelo desporto. Contudo, a grande maioria dos modelos de ensino são demasiado estanques, tentando dar resposta a todas as questões pedagógicas. Os modelos funcionam em referência a uma vasta gama de estilos de ensinar, devendo partir da flexibilidade do professor, adaptada à turma, sendo a sua seleção de acordo com os objetivos do professor para os alunos e não dos propósitos do modelo (Costa, 1983). A sensibilidade do docente deve ser, sobretudo, para com o aluno e não, apenas, com o modelo.

A motivação, mais que a seleção do modelo a utilizar em aula, é decisiva para a afiliação do aluno com o processo de ensino do professor. Esta deriva, decisivamente, do saber-fazer, ou seja, da auto-perceção de eficácia e conhecimento relativo à prática realizada. O MID, segundo Bunker e Thorpe (1982), promove poucas oportunidades de sucesso na realização das habilidades técnicas, não difunde a capacidade crítica dos alunos relativamente ao jogo e exige pouca autonomia dos mesmos, bem como um conhecimento não aprofundado da modalidade em questão.

Apesar de existirem diferentes modelos de ensino, continua a registar-se uma generalização do currículo, no que concerne às modalidades. Pouco se atenta à natureza distinta dos diferentes desportos na conceção das estratégias de aprendizagem. Segundo Mesquita, Pereira, & Graça (2009) embora os modelos de ensino tenham um peso importante na concetualização e didática da aula não devem ser transversais a todos os contextos da mesma.

Ao longo dos anos, diferentes modelos de ensino têm sido propostos, na tentativa de dar resposta aos vários desígnios de prática, existentes. A turma é, cada vez mais, um local de heterogeneidade e que vive de diferentes motivações e capacidades de realização. Somente com uma boa preparação e adequação do processo de ensino e aprendizagem é possível dar resposta a todos os alunos (Graça, 1997).

A educação física deve ser um complexo de dinâmicas. Contém a essência da circulação de conceitos, da interdisciplinaridade e, por isso, deve desapegar-se de respostas unidirecionais, restritivas e de práticas pedagógicas rotineiras (Fazenda, 2007).

As matérias abordadas são diferentes e requerem posturas distintas. Na educação física espera-se, tradicionalmente, que uma modalidade individual seja sistematizada e repetitiva e uma coletiva tenha características de envolvimento e cooperação. Este (pre)conceito, para além de influenciar a motivação dos alunos e a perceção relativamente às modalidades, deturpa as suas reais potencialidades.

O presente estudo de investigação-ação despontou enquanto resposta à visão redutora que os alunos tinham relativamente às modalidades individuais, verificada empiricamente pelo núcleo de estágio, durante as primeiras aulas do 1º período.

O objetivo do estudo passou por analisar a influência que a mudança de modelo de ensino teve na motivação dos alunos relativamente às modalidades individuais, observadas pelo núcleo de estágio como as menos motivadoras para os alunos, estabelecendo uma analogia entre a abordagem da ginástica através do MID, no 1º período, e a ginástica acrobática e dança baseadas no MED, no 2º e 3º períodos, respetivamente.

1.1 Pertinência do Estudo

A concretização deste estudo surge intimamente associada a um problema identificado na minha turma, durante a prática pedagógica, relacionada com a diferença de motivação para a prática de modalidades coletivas e individuais.

Relacionado com este problema, existiu a necessidade de procurar soluções para rentabilizar as aulas de modalidades individuais e torná-las mais motivadoras para os alunos, com o intuito de modificarem a visão negativa e redutora em relação às mesmas.

Este estudo despontou como resposta a um problema identificado na turma e consiste numa tentativa de enriquecer a prática pedagógica, tornando cada aprendizagem, significativa.

1.2 Objetivo Geral

- Verificar as diferenças motivacionais entre as modalidades coletivas e individuais na turma.
- Modificar as características das individuais, deduzidas empiricamente pelo núcleo de estágio como as menos motivadoras, ao longo das primeiras aulas do 1º período, através da implementação do MID no 1º período e do MED no 2º e 3º.

1.3 Objetivos Específicos

- Verificar as diferenças na motivação dos alunos após a aplicação do MID e depois do MED.
- Apurar as diferenças relativamente à preocupação dos alunos em saber da modalidade a abordar na aula, nas duas entrevistas.
- Identificar as modalidades individuais que mais motivam os alunos para uma futura intervenção.

2. Material e Métodos

2.1 Caracterização da Amostra

O presente estudo foi realizado na turma do 10ºD da ESDMII, constituída por 26 alunos (11 rapazes e 15 raparigas – *gráfico 1*)

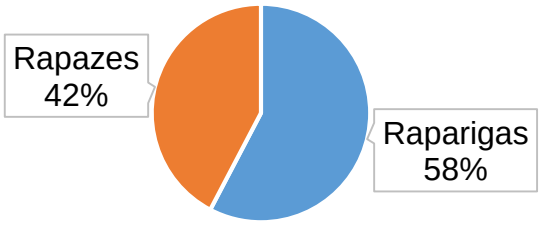


Gráfico 1 - Distribuição da amostra

As idades dos alunos situavam-se entre os 15 e os 17 anos, sendo que apenas um aluno tinha 17 anos. Mais de metade (58%) tinha 15 anos. Cerca de metade praticava um desporto (44%) e a grande maioria dos alunos praticantes, optava por uma modalidade coletiva (66%). Os restantes alunos que realizam uma atividade desportiva praticam natação e uma aluna equitação.

2.2 Instrumentos

Antes de iniciar o estudo foi realizada uma entrevista-piloto com a turma 10ºH, tendo como objetivo testar o instrumento utilizado.

A entrevista-piloto foi definida em conjunto com a PC e o núcleo de estágio, sendo as suas perguntas determinadas com o intuito de perceber as diferenças motivacionais, de um modelo de ensino para o outro e apurar a motivação dos alunos para modalidades coletivas e individuais.

A entrevista era composta por uma apresentação inicial dos alunos, por duas questões de resposta fechada e duas de resposta aberta. Esta entrevista-piloto foi realizada por mim, com um aluno de cada vez, com o auxílio de um gravador, de forma a transformar a entrevista numa conversa, tentando minimizar qualquer influência possível.

Esta entrevista-piloto foi realizada com 5 alunos do meu colega estagiário, Luís Filipe Goios, na turma 10º H, por apresentar um modelo pedagógico semelhante.

Segundo Fortin (1999, p. 373) o pré-teste assume-se como *"ensaio de um instrumento de medida ou de um equipamento antes da sua utilização em maior escala"*.

O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada. A entrevista é, segundo Haguette (1997) *um processo* de interação social entre duas pessoas em que, uma delas assume o papel de entrevistador. O objetivo passa por obter informações por parte do outro, ou seja, o entrevistado.

A entrevista semiestruturada permite combinar perguntas abertas e fechadas, utilizando um guião previamente definido, num contexto mais informal

de conversa e podendo acrescentar questões para elucidar o tema (Boni & Quaresma, 2005).

2.3 Procedimentos

2.3.1 Caracterização do MID – Ginástica Artística

Durante o estudo foram lecionadas 6 aulas de ginástica artística, segundo o MID, incluindo a avaliação final/evento culminante.

Os conteúdos abordados nesta unidade didática foram o rolamento à frente e à retaguarda, engrupado e com membros inferiores afastados, o apoio facial invertido, a roda, avião, vela, ponte e espargatas. Foram também abordados conteúdos relativos à cultura desportiva e conceitos psicossociais da modalidade.

A organização da aula estava totalmente dependente do professor e assentava, sobretudo, nas suas decisões e crenças. Os grupos eram previamente estabelecidos - 3 elementos no máximo - privilegiando a exercitação e o tempo de empenhamento motor. A aula estava organizada por estações de trabalho e a rotação dava-se de forma comum e cíclica.

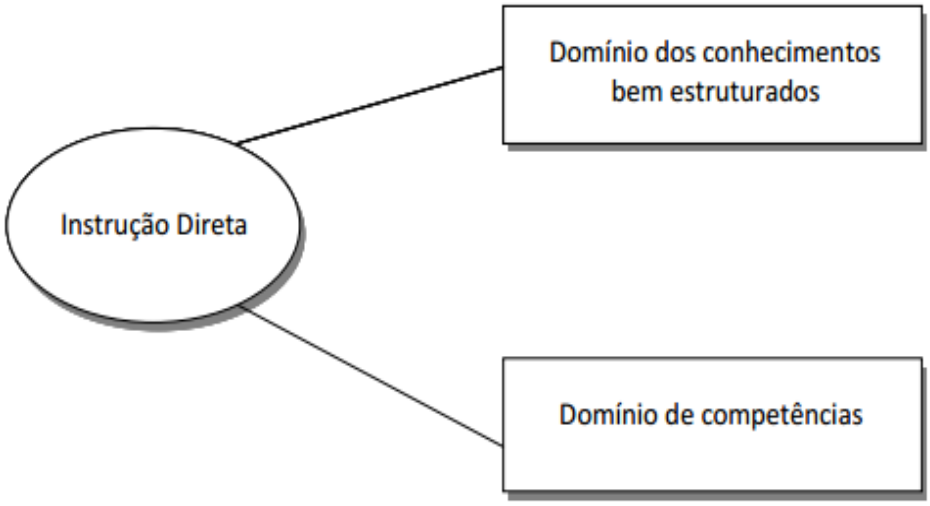


Figura 1 – Objetivos da instrução direta (adaptado de Arends, 2008)

2.3.2 Caracterização do MED – Ginástica Acrobática e Dança

A ginástica acrobática e a dança foram lecionadas em períodos diferentes – 2º e 3º respetivamente – sendo reservado para o MED, 6 aulas de cada modalidade.

Os conteúdos abordados na ginástica acrobática foram as pegas, as posturas de base, os montes e desmontes e os equilíbrios estáticos em pares e trios. Na dança foram abordadas habilidades técnicas base (marcha, balanços, corrida, agachamentos, etc.), as sequências livres e em grupo e a coreografia final. Em ambas as disciplinas foram tidos em conta os conceitos psicossociais e a cultura desportiva demonstrada.

A organização da turma durante a implementação do MED foi feita com o auxílio dos alunos, sendo as equipas formadas pelos próprios em consenso com a minha opinião, privilegiando a homogeneidade entre estas e a heterogeneidade dentro das equipas.

As equipas tinham o seu próprio nome, equipamento, *"grito"* e hino. A época não contou com 20 aulas, como recomendado, mas incluiu as diferentes fases deste modelo, desde a pré-competitiva até ao evento culminante, distribuídas em 12 tempo letivos.

Foi adotado um quadro para registo de pontuações, atribuídos prémios aos vencedores e vencidos e incentivado o "*fair-play"* através de bonificações no total de pontos. Os alunos impossibilitados de realizar aula prática eram sugeridos pelo capitão de equipa para realizarem registo fotográfico da aula ou para serem júris.

Na ginástica acrobática e na dança, na fase pré-competitiva, eram demonstrados todos os elementos e fornecidos aos alunos os manuais de equipa para consulta e atualização. Após esta fase, em cada aula, os alunos teriam de trabalhar os elementos sugeridos e, na parte final da mesma, realizavam uma competição formal. Os júris eram selecionados pelos capitães de equipa. A pontuação de cada aula era contabilizada somando os pontos do júri, da

aplicação na fase de ativação geral, através do comportamento e empenho e pelo "*fair-play*" demonstrado na competição.

A avaliação foi realizada no evento culminante, com auxílio da PC, sob a forma de observação e registo, tendo como ponto de partida as experiências anteriores e pontuações obtidas até ao momento.

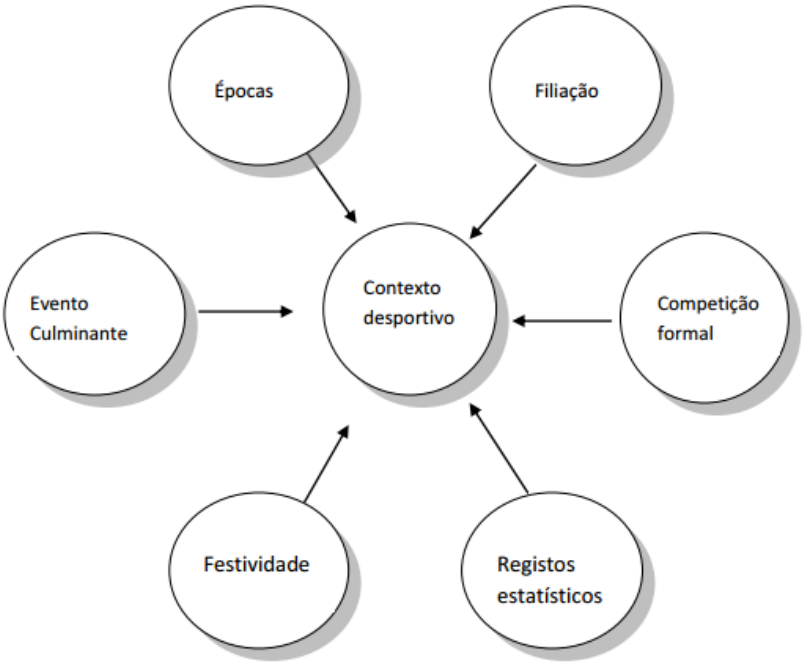


Figura 2 - Contexto Desportivo como centro do Modelo de Educação Desportiva (Siedentop et al., 2004)

2.3.3 Entrevista

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos: após a implementação do MID (final do 1º período) e no final da intervenção com o MED (final do 3º período), sendo denominadas de "entrevista MID" e "entrevista MED". As entrevistas foram realizadas por mim, sempre na mesma sala e a todos os alunos, sendo o tempo mínimo de 5 minutos e o máximo de 10 minutos.

A entrevista MID e a entrevista MED foram compostas pelas mesmas questões, sendo que, na entrevista MED, foi acrescentada uma pergunta para poder comparar a motivação dos alunos, relativamente aos dois modelos abordados.

A entrevista foi composta pelas seguintes perguntas:

1. Estás motivado para as modalidades individuais em Educação Física? E para as coletivas?

2. Saber se a modalidade a abordar na aula é coletiva ou individual tem influência na tua motivação?

3. Relativamente ao teu conhecimento acerca das modalidades individuais, qual a que te motiva mais?

4. Quais foram, na tua opinião, os principais aspetos positivos e negativos na abordagem da ginástica artística? E na ginástica acrobática e dança?

5. Entre o modelo de ensino utilizado na ginástica artística (Modelo de Instrução Direta) e o usado na ginástica acrobática e na dança (Modelo de Educação Desportiva) qual o que te motivou mais?

2.4 Procedimentos de análise de dados

Depois de ouvidas e registadas as gravações, as mesmas foram analisadas e distribuídas de acordo com as respostas dos alunos.

A análise das gravações sonoras e consequente tratamento dos dados obtidos foi realizada com o auxílio do programa informático *Microsoft Office Excel 2013*®, procedendo-se a uma análise descritiva dos mesmos.

3. Resultados

1. Relativamente à 1ª pergunta: Estás motivado para as modalidades individuais em Educação Física? E para as coletivas?

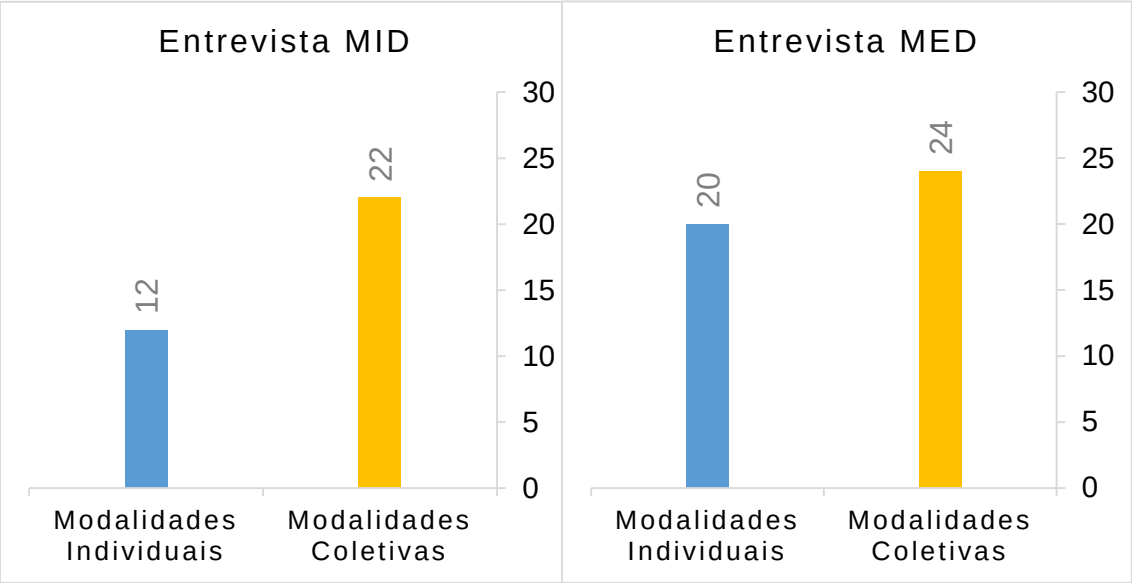


Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo a apreciação dos alunos das modalidades individuais e coletivas

No *gráfico 2* é possível verificar que os alunos da turma, quase na sua totalidade, disseram, na entrevista MID, estar motivados para a abordagem a modalidades coletivas em EF, sendo que, somente 12 se sentiam motivados para modalidades individuais. Na entrevista MED verificou-se um aumento de 8 alunos motivados para as aulas de modalidades individuais em EF.

Relativamente à 2ª pergunta da entrevista: Saber se a modalidade a abordar na aula é coletiva ou individual tem influência na tua motivação?

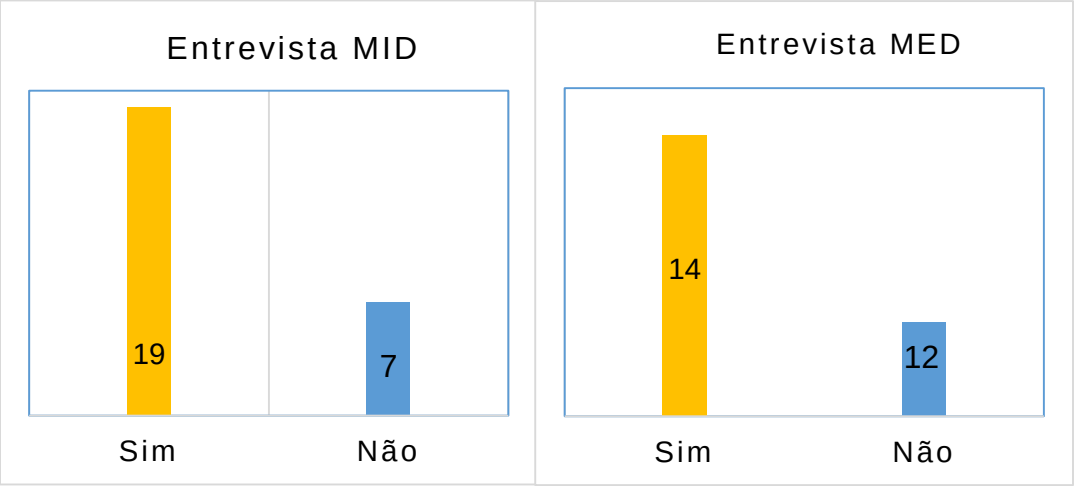


Gráfico 3 – Distribuição da amostra segundo a influência que a modalidade representa na motivação para a aula

No *gráfico 3* verifica-se que os alunos da turma, na entrevista MID, consideravam bastante importante saber se iriam abordar uma modalidade coletiva ou individual. Na entrevista MED foi possível observar que parte da turma deixou de julgar como fundamental ter esse conhecimento prévio, apesar de continuar a ser relevante para mais de metade da turma.

3ª pergunta: Relativamente ao teu conhecimento acerca das modalidades individuais, qual a que te motiva mais?

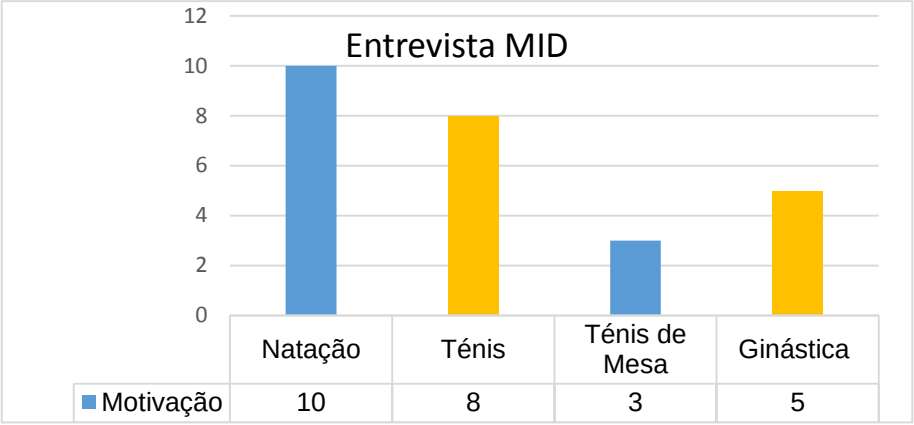


Gráfico 4 – Distribuição da amostra da motivação dos alunos referente a modalidades individuais, após implementação do MID

É possível verificar no *gráfico 4* que, parte significativa da turma, sente-se mais motivada, relativamente às modalidades individuais, no ténis e natação (18 alunos). Os restantes alunos optaram pelo ténis de mesa e pela ginástica. No programa do 10º ano da ESDMII, das modalidades referidas, apenas ginástica é uma das lecionadas.

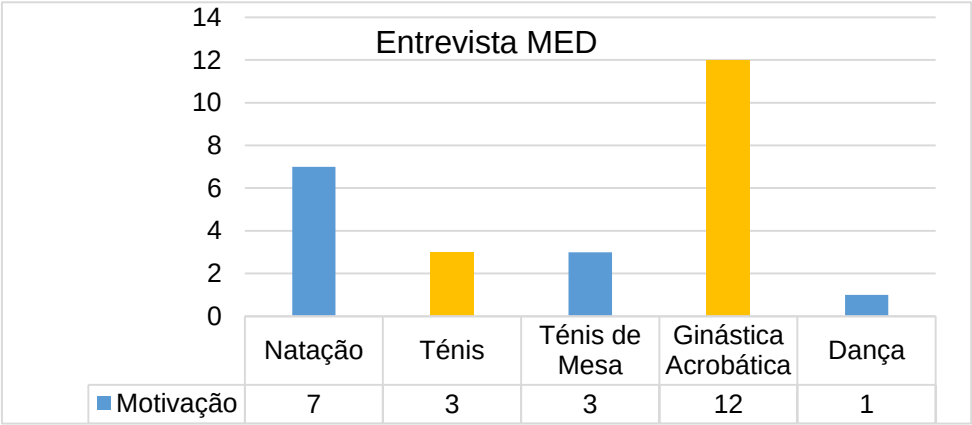


Gráfico 5 – Distribuição da amostra da motivação dos alunos referente a modalidades individuais, após implementação do MED

No *gráfico 5* é possível constatar que, a motivação dos alunos para as modalidades individuais, após a implementação do MED, foi modificada, com parte da turma a optar pela ginástica acrobática como a mais motivadora, referindo apenas um aluno a dança, também abordada através do MED.

No que diz respeito à 4ª pergunta: Quais foram, na tua opinião, os principais aspetos positivos e negativos na abordagem da ginástica artística, com o MID e na ginástica acrobática e dança, com o MED?

Ginástica Artística (MID)		Ginástica Acrobática/Dança (MED)	
Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
- Número de exercícios; - Desafio	- Pouca entreajuda (mais sozinhos); - Concentração;	- Interação entre o grupo; - Entreajuda; - Competição; - Diversão.	- Menos *fair-play*;

Quadro 1 – Aspetos Positivos e Negativos da Ginástica Artística (MID) e da Ginástica Acrobática/Dança (MED) apontados pelos alunos

Relativamente à questão nº4 verifica-se, no *quadro 1,* que os alunos referem como principal lacuna das aulas de ginástica artística, a pouca "*entreajuda"* e a elevada "*concentração"* exigida. No entanto, referem o *"número de exercícios"* propostos e o *"desafio*", que estes estabelecem, como a grande mais-valia desta abordagem à ginástica artística.

Na ginástica acrobática e na dança os alunos notaram uma diferença na *"interação"*, *"entreajuda",* no fator *"competição"* e na *"diversão"* sentida. A diminuição do *"fair-play"* foi apontada como aspeto negativo.

Em último lugar, e apenas na entrevista MED, foi questionado aos alunos: Entre o modelo de ensino utilizado na ginástica artística (MID) e o usado na ginástica acrobática e dança (MED) qual o que te motivou mais?

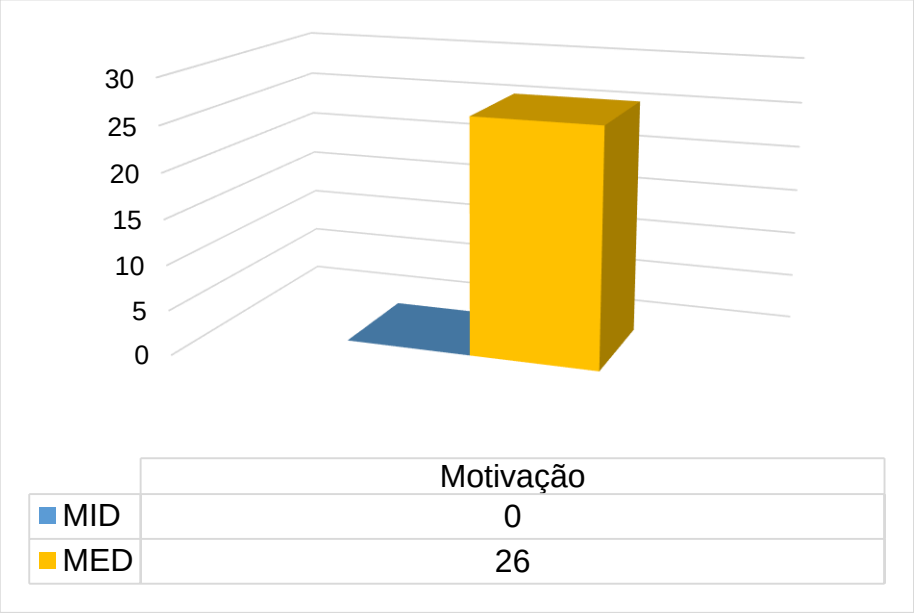


Gráfico 6 – Distribuição da amostra pela preferência relativamente aos modelos

No *gráfico 6* é possível observar que a totalidade dos alunos da turma se sentiu mais motivada na abordagem das modalidades individuais através do MED.

4. Discussão

É possível, através das respostas dos alunos às diferentes questões das entrevistas MID e MED, verificar alterações no que diz respeito à motivação, relativamente às modalidades individuais.

Na 1ª questão da entrevista MID, apenas 12 alunos demonstraram estar motivados para modalidades individuais nas aulas de EF enquanto 22 deles, ou seja, a maior parte, afirmou o mesmo em relação às modalidades coletivas. O aumento de 8 alunos a estarem motivados para modalidades individuais, registado após a implementação do MED, confirma uma mudança na perceção dos alunos, relativamente às modalidades individuais, e na motivação para as mesmas.

A motivação está diretamente relacionada com a mudança e com a interpretação da heterogeneidade de cada aluno. Cada um tem uma motivação distinta, ou seja, o destino pode ser o mesmo mas, cada um, terá os seus próprios constrangimentos e valências. Sejam quais forem as características apresentadas, é preciso agir, fazer e experimentar para motivar (Bento, 2004a).

No início do ano existia inquietação, por parte dos alunos, relativamente à modalidade a abordar durante a aula. Com a implementação do MED, registou-se uma diminuição dessa preocupação, encarando os alunos cada modalidade como um desafio diferente e proposto à sua medida. Tal facto ficou evidenciado na 2ª pergunta da entrevista MED, com uma diminuição da influência na motivação de saberem antes da aula, a modalidade que seria lecionada. O MED, mais envolvente e promotor de iniciativa, permite que o nível de motivação dos alunos aumente e se sintam parte de um contexto significativo (Mesquita & Graça, 2011).

Na 3ª questão, na entrevista MID, os alunos referiram a *"natação"* como modalidade mais motivadora, seguindo-se o *"ténis"*. Estas duas modalidades não estão contempladas no programa referente ao 10º ano, na ESDMII. Estas opções deixam transparecer a motivação dos alunos para outras modalidades de foro individual, que não as abordadas, normalmente, nas instituições escolares.

Na entrevista MED os alunos referiram como a modalidade mais motivadora a *"ginástica acrobática"*, fruto da abordagem realizada através do MED, onde a afiliação à equipa e a competição foram cruciais. A competição é o primeiro motivo para a prática desportiva e é uma componente do desporto insubstituível. (Mesquita, 2010)

A componente tática e a tomada de decisões tornam o desporto coletivo mais imprevisível. Segundo Tavares (1994) a ação nos jogos desportivos coletivos é sinónima de decisão pois, a cada mudança no contexto de jogo, é exigida uma nova solução. As modalidades coletivas promovem, portanto, mais ações de decisão o que se repercute na autonomia dos alunos.

Nas modalidades individuais os alunos sentem-se mais expostos, menos auxiliados e mais avaliados. As modalidades individuais requerem níveis mais elevados de concentração, precisão e reflexão pessoal (Olivares, 2011). Os alunos que preferiram as modalidades individuais referiram o *"desafio"* como motivo para a sua escolha.

O MID procura através de diferentes estímulos e consequentes respostas, intensificar as características inerentes à modalidade, promovendo um domínio exaustivo das suas competências através de domínios bem-estruturados (Gaspar et al., 2008). Estas características levaram os alunos a considerar a *"concentração"* nas aulas de ginástica artística e a pouca *"entreajuda"* como aspetos negativos. Por outro lado, o facto de serem expostos a diferentes *"desafios"*, propostos pelo professor, possibilitava um maior *"número de exercícios"*.

Na ginástica acrobática e na dança os alunos referiram como aspetos positivos, sensações semelhantes às tipicamente sentidas nas modalidades coletivas. A *"diversão"*, a "*entreajuda",* o fator *"competição"* e a "*interação entre o grupo"* foram valores referidos como aspetos positivos nas aulas lecionadas através do MED. O único aspeto negativo identificado teve a ver com o "*fair-play*," intimamente associado à competição.

Existe um desconhecimento generalizado, na sociedade portuguesa, sobre as demais modalidades individuais e as suas reais potencialidades (Coelho & Tiesler, 2006).

A totalidade dos alunos, na entrevista MED, referiu que se sentiu mais motivado na abordagem destas modalidades através do MED, nomeadamente na ginástica acrobática e dança, o que deixa transparecer uma vivência identificada como positiva das modalidades individuais.

5. Conclusão

Existe uma evidente diferença na motivação dos alunos relativamente às modalidades individuais e coletivas. As modalidades coletivas são as que os alunos se sentem mais motivados, fruto do contexto social em que estão inseridos e das vivências anteriores no desporto.

Após implementação do MID os desígnios considerados empiricamente e por observação do núcleo de estágio nas primeiras aulas confirmaram-se, com a preferência dos alunos a recair nas modalidades coletivas, tendo praticamente toda a turma referido estar motivado para estas modalidades, sendo que, inicialmente, as modalidades individuais eram tidas como menos motivadoras.

Após implementação do MED registou-se uma evolução de 12 para 20 alunos a mostrarem-se motivados para as modalidades individuais, o que parece estar associado às características do modelo, mais integrativo e promotor de afiliação com uma equipa, relevando o fator competição.

A turma parece apresentar uma preocupação menor, relativamente à modalidade a abordar na aula, fruto da experiência possibilitada pelo MED, nas modalidades de ginástica acrobática e dança, visionando cada modalidade como um desafio distinto.

Parte da turma parece preferir modalidades individuais abordadas fora da aula de EF, sendo o professor o principal responsável pela promoção de estratégias que privilegiem a motivação para todas as modalidades abordadas e, consequentemente, a promoção da prática desportiva.

Por último foi possível verificar que a totalidade dos alunos se sentiu mais motivado na abordagem das modalidades individuais através do MED, relativamente ao MID.

Com este estudo verifiquei a clara necessidade de se procurar uma solução pedagógica para as diferentes modalidades. É fundamental não se acomodar a um modelo de ensino comum para os diferentes contextos de prática pedagógica.

O professor de educação física terá, no futuro, de construir a sua identidade profissional, definir o seu rumo e criar o seu próprio modelo de ensino, baseado nas modalidades que irá lecionar, nas características dos alunos e na envolvência encontrada.

A especificidade desta disciplina aponta para uma personalidade docente construída com base em diferentes modelos. Este estudo possibilitou-me também combater a minha dificuldade em lecionar modalidades individuais, tornando-me mais eficiente e confortável na abordagem das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar (7ª Edição ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Bear, M., Connors, B., & Paradiso, M. (2006). Neurociências: desvendando o sistema nervoso (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Bento, J. O. (2004). Desporto - Discurso e Substância. Porto: Campo das Letras.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, 2(1), 68-80.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 19(1), 5-8.

Coelho, J. N., & Tiesler, N. C. (2006). O paradoxo do jogo português: a omnipresença do futebol e a ausência de espectadores dos estádios. Análise Social, 519-551.

Costa, F. (1983). A Selecção de Estratégias de Ensino em Educação Física. Cruz Quebrada: ISEF.

Fazenda, I. (2007). Didática e interdisciplinaridade. Papirus Editora.

Fortin, M. (1999). O Processo de Investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.

Gaspar, M., Pereira, A., Teixeira, A., & Oliveira, I. (2008). Paradigmas no Ensino e Apredizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Giddens, A. (2004). Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH.

Graça, A. (2002). Concepções didácticas sobre o ensino do jogo. Novos horizontes para o treino do basquetebol. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, 21-36.

Graça, A. B. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol.

Haguette, T. M. (1997). Metodologias qualitativas na Sociologia (5ª edição ed.). Petrópolis: Vozes.

Mesquita, I. (2010). Desafios da educação física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem. In V CONGRESO INTERNACIONAL XXVI NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (p. 160-171).

Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. Motriz, 944-954.

Mesquita, I e Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) Pedagogia do Desporto. Lisboa: Edição FMH.

Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching : a focus on Teaching Games for Understanding. Em L. L. Griffin, & J. I. Butler, Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice (pp. 183-197). Champaign, IL: Human Kinetics.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 29-42.

Olivares, J. M. (Fevereiro de 2011). A característica psicológica ‘concentração’ no contexto desportivo. *EFDeportes.com, Revista Digital*.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. Em G. Barrette, R. Feingold, C. Reese, & M. Pieron, Myths, models and methods in sports pedagogy (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & van ders Mars, H. (2004). Complete guide to sport education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Tavares G (1994). O papel das regras na definição das lógicas dos desportos colectivos. Horizonte 60: 207-210.

Capítulo XIV – Virar de página – a (in)certeza futura

Capítulo XV – Virar de página – a (in)certeza futura

"Os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes."

Bento (2008, p. 77)

Está na hora de deixar escrito o meu capítulo final. O culminar do meu percurso no EP e um ponto de viragem na minha vida após 5 anos de muitos sacrifícios, mas também de conquistas. Levo comigo a comunidade escolar, as pessoas, cada momento e, sobretudo, os meus alunos. É um sentimento arrebatador que me percorre ao relembrar o percurso.

A turma, cada um deles, ensinou-me alguma coisa, contribuiram decisivamente para ser mais Eu. Foram determinantes para encontrar a minha identidade profissional e a pessoalidade que dela deriva. Dei tudo de mim e acreditei que esse seria o caminho. Não me limitei, não me satisfiz. Esse foi o propósito.

Ultrapassámos limites e quebrámos barreiras. Fomos, existimos, vivemos juntos. Fizeram de mim uma pessoa melhor, um profissional mais competente. Eles foram os verdadeiros protagonistas desta jornada. Eu não os deixei limitarem-se a presenciar. Instiguei-os a percorrerem a jornada comigo.

Descobri-me, errei, aprendi, voltei a errar e evoluí. Apesar de tudo o caminho está longe de estar trilhado. O EP é uma etapa importante, mas não é o objetivo final. Esta é uma viagem demasiado extensa para terminar agora. Foi uma lição de vida e sevirá para a construção da minha conceção didática ao longo dos próximos anos. Amadureci na prática pedagógica. Foi um contributo partilhado.

A apresentação no dia 19 de setembro marcou o início do trajeto. Estava tão nervoso. Tão seguro das minhas faculdades e, ao mesmo tempo, intimidado por miúdos de 15 e 16 anos, ao ponto de estar confuso. A prática é inquestionávelmente importante. A PC costumava dizer que há "*truques"* que advêm dos anos de experiência. Antes, talvez, não desse tanta importância.

Agora vejo o quão essencial é já ter passado pelas situações e ter a noção correta de como responder às solicitações.

Ainda não me sinto professor. Ainda estou demasiado desorientadoo com a viagem, mas estou feliz. A cada dia que passa vou, progressivamente, adquirindo uma identidade profissional mais vincada. Não que seja a melhor ou a pior. É minha. E eu acredito nela porque investi tudo de mim nesta forma de Ser.

O futuro é incerto. O contexto é cada vez mais difícil de prever e de antever. Hoje posso dizer que estou preparado para enfrentar qualquer situação e que me agrada a possibilidade de ter de me destacar para triunfar.

Enfrentei as dificuldades da prática, não sucumbi à pressão da profissão e testemunhei. Deixei o meu legado. Aqui está ele.

Ousei, não me contentei e, no final, superámos. Comecei sozinho e acabei a cruzar a meta de mão dada com a comunidade escolar e com cada elemento da minha turma.

Atrevi-me. Findei o início do meu percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. Formação profissional de professores no ensino superior, 1, 21-31.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* Cortez.

Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar (7ª Edição ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Barreiro, C. B. (2002). *Questionamento sistemático: alicerce na reconstrução dos reconhecimentos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 171-188.

Bear, M., Connors, B., & Paradiso, M. (2006). Neurociências: desvendando o sistema nervoso (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado do Desporto.* Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.*

Bento, J. O. (2004a). *Desporto - Discurso e Substância.* Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2004b). Desporto e Humanismo: O Campo do Possível. *Ação & Movimento*, 32.

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

Bento, J. O., & Bento, H. C. (2010). Desporto e Educação Física - acerca do ideal pedagógico. Em J. O. Bento, G. Tani, & A. Prista, *Desporto e educação física em português* (p. 13). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, 2(1), 68-80.

Bratifische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 21.

Bueno, J., & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 280.

Caeiro, A. (2006). É talvez o último dia da minha vida. Em F. Pessoa, *Poemas completos de Alberto Caeiro.* Hedra.

Caetano, A. P., & Silva, M. d. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 54.

Charlot, B. (2008). O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 20.

Coelho, J. N., & Tiesler, N. C. (2006). O paradoxo do jogo português: a omnipresença do futebol e a ausência de espectadores dos estádios. Análise Social, 519-551.

Costa, F. (1983). A Selecção de Estratégias de Ensino em Educação Física. Cruz Quebrada: ISEF.

Cunha, M.I. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, 23(1-2) Recuperado em 15 de julho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0102-25551997000100010.

Cunha, M. I. (2008). *O Bom Professor e sua Prática* (Vol. 20ª Edição). São Paulo: Papirus.

Espanca, F. (s.d.). Nunca fui como todos.

Fazenda, I. (1998). *Didática e Interdisciplinaridade.* Campinas, São Paulo: Papirus.

Fortin, M. (1999). O Processo de Investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.

Francisco, C. M., & Pereira, A. S. (2004). Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio*. Revista Digital, 10 (69),* Buenos Aires.

Freire, J. B. (1994). *ducação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.* São Paulo: Scipione.

Freire, P. (2001). *Política e Educação: ensaios.* São Paulo: Cortez Editora.

Gallego, D. A. (2011). La competencia en comunicación lingüística desde el área de educación física. *Puertas a la lectura*, 69.

Garcia, R. (1999). Da Desportivização à Somatização da Sociedade. Em J. Bento, & R. G. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas* (pp. 115-163). Livros Horizonte.

Gaspar, M., Pereira, A., Teixeira, A., & Oliveira, I. (2008). Paradigmas no Ensino e Apredizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Giddens, A. (2004). Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH.

Graça, A. (2002). Concepções didácticas sobre o ensino do jogo. Novos horizontes para o treino do basquetebol. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, 21-36.

Graça, A. B. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol.

Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora.

Haguette, T. M. (1997). Metodologias qualitativas na Sociologia (5ª edição ed.). Petrópolis: Vozes.

Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professors: diários biográficos. Em V. d. Professores, *António Nóvoa.* Porto.

Kulcsar, R. (2001). *O estágio supervisionado como atividade integradora.* São Paulo: Edição Campinas Papirus.

Lourenço, L., & Ilharco, F. (2009). *LIDERANÇA As lições de Mourinho.* PrimeBooks.

Matos, Z. (2012). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

Medina, J. P. (2007). *A educação física cuida do corpo... e "mente".* São Paulo: Papirus Editora.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. Em G. Tani, J. Bento, & R. Peterson, *Pedagogia do Desporto.* (pp. 327-334). Rio de Janeiro.

Mesquita, I. (2010). Desafios da educação física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem. In V congreso internacional XXVI nacional de educación física (p. 160-171).

Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. Motriz, 944-954.

Mesquita, I & Graça, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) Pedagogia do Desporto. Lisboa: Edição FMH.

Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching : a focus on Teaching Games for Understanding. Em L. L. Griffin, & J. I. Butler, Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice (pp. 183-197). Champaign, IL: Human Kinetics.

Mota, R. (2003). Desporto Escolar Organização, Dinamização da Actividade. *Revista Horizonte, XIX*, 1-8.

Nassar, S. (1993). *O Professor-Ator ou o Jogo da Sedução na Relação Professor-Aluno.*

Nóvoa, A. (2003). *Currículo e Docência: A Pessoa, a Partilha, a Prudência.*

Nóvoa, A. (2008). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 3.

Olivares, J. M. (Fevereiro de 2011). A característica psicológica 'concentração' no contexto desportivo. *EFDeportes.com, Revista Digital*.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sobre a prática profissional, 29-42.

Oliveira, M. T. (2002). *A indisciplina em aulas de educação física.* Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Pessoa, F. (1933). *Tenho tanto sentimento.*

Pessoa, F. (s.d.). Não sei quantas almas tenho.

Pimenta, S., & Lima, L. (2005). Estágio e Docência: Diferentes Conceções. *Revista Poíesis*.

Pink, D. H. (2009). *DRIVE - The surprising truth about what motivates us.* Estrelapolar.

Pintassilgo, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação.

Rink, J. E., & Hall, T. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. *Elementary School Journal*, 212-213.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Melhorara a aprendizagem optimizando a instrução.* Lisboa: Edições FMH.

Sampaio, D. (1998). *Vivemos livres numa prisão.* Lisboa: Ed. Caminho.

Sarason, S. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology.* San Francisco: Jossey-Bass.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. Em G. Barrette, R. Feingold, C. Reese, & M. Pieron, Myths, models and methods in sports pedagogy (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & H. D. (2004). *Complete Guide to Sports Education.* Champaign: Human Kinetics.

Tavares G. (1994). O papel das regras na definição das lógicas dos desportos colectivos. Horizonte 60: 207-210.

Valdano, J. (2008). Prefácio. Em J. Garganta, & H. Fonseca, *Futebol de Rua, um Beco com Saída - jogo espontâneo e prática deliberada.* Visão e Contextos.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach.* Human Kinetics Books.

Volpi, J. H. (2004). Somatização: a memória emocional ancorada no corpo. *Apostila do módulo*, 8.

ANEXOS

Anexo I – Grelha de Conteúdos do 2º período

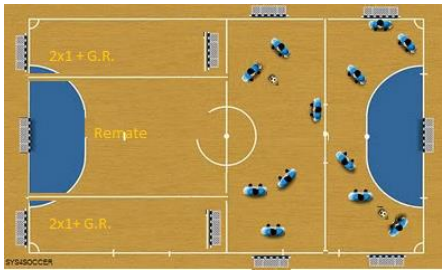
1º BLOCO SEMANAL (Terça-feira, 08h20m – 09h50m)					2º BLOCO SEMANAL (Quinta-feira, 11h50m – 13:20m)				
Data	**Espaço**	**Nº**	**Conteúdo**	**Conteúdo**	**Data**	**Espaço**	**Nº**	**Conteúdo**	**Conteúdo**
					3 de Janeiro	**PE1**	**1 e 2**	**Voleibol**	**Voleibol**
8 de Janeiro	**PD1**	**3 e 4**	**Futsal**	**Futsal**	10 de Janeiro	**PE1**	**5 e 6**	**Ginástica**	**Ginástica**
15 de Janeiro	**PD2**	**7 e 8**	**Voleibol**	**Voleibol**	17 de Janeiro	**PD2**	**9 e 10**	**Ginástica**	**Ginástica**
22 de Janeiro	**PD1**	**11 e 12**	**Futsal**	**Futsal**	24 de Janeiro	**G**	**13 e 14**	**Ginástica**	**Ginástica**
29 de Janeiro	**PD1**	**15 e 16**	**Futsal**	**Futsal**	31 de Janeiro	**PD1**	**17 e 18**	**Futsal**	**Futsal**
5 de Fevereiro	**PD2**	**19 e 20**	**Ginástica**	**Ginástica**	7 de Fevereiro	**PE1**	**21 e 22**	**Voleibol**	**Voleibol**
12 de Fevereiro	**PD1**	**/**	**Carnaval**		14 de Fevereiro	**PE1**	**23 E 24**	**Voleibol**	**Voleibol**
19 de Fevereiro	**G**	**25 e 26**	**Ginástica**	**Ginástica**	21 de Fevereiro	**PD2**	**27 e 28**	**Ficha de Avaliação**	**Ginástica**
26 de Fevereiro	**PE1**	**29 e 30**	**Av. Voleibol**	**Av. Voleibol**	28 de Fevereiro	**G**	**31 e 32**	**Av. Ginástica**	**Av. Ginástica**
5 de Março	**PD1**	**33 e 34**	**Av. Futsal**	**Av. Futsal**	7 de Março	**PD1**	**35 e 36**	**Auto e hétero avaliação**	**Auto e hétero avaliação**
12 de Março	**PD2**	**37 e 38**	**Atividades da semana da Escola**		14 de Março	**PE1**	**39 E 40**	**Atividades da semana da Escola**	

Anexo II – Plano de Aula de Futsal

Plano de Aula			
Docente: Luísa Brandão	**Docente estagiário:** José Rafael Fontes	**Data:** 29/01/2013	**Hora:** 08:20
Ano/Turma: 10ºD	**Nº alunos previstos:** 26 **Local/Espaço:** PD1 **Aula nº:** 65 e 66 **Aula UT:** Futsal		**Duração:** 75'
Material: Bolas de Futsal, Sinalizadores, Coletes, Balizas.			
Objetivo da aula: Exercitar a condução de bola, o passe, receção e remate. Exercitar os princípios de jogo da progressão e da contenção, cobertura defensiva e ofensiva e a estimulação sensorial.			
Sumário: Exercitação da condução de bola, passe, receção e remate. Exercitação dos princípios de jogo da progressão e da contenção, cobertura defensiva e ofensiva e estimulação sensorial.			

Parte da aula		Objetivos comportamentais	Situações de aprendizagem	Componentes críticas
Parte Inicial	5’	- O aluno escuta as informações sobre a aula.	Alunos sentados no solo, em frente ao professor: - Informações sobre a aula.	- Manter o silêncio - Estar com atenção.

Parte Fundamental	15’	Os alunos em grupos de 2 elementos realizam alguns exercícios de relação com bola, à ordem do professor. Os alunos devem manter a posse de bola o mais tempo possível. Os alunos devem reagir rápido ao estímulo do professor, adaptando a resposta. Os alunos devem manter a concentração e reagir rapidamente	**Nível 1 –** Cada elemento com uma bola: - Condução de bola; - Toques na bola; - Drible; - Finta. **Variante**: 2 a 2 com 1 bola - Passe; - Receção; - Progressão com bola; Posição Defensiva; **Nível 2 - Jogo das cores**. 4 Equipas de cores diferentes: Associação entre duas delas, ao comando do professor com o objetivo de manter a posse de bola.	. Passar com a parte interna do pé; . Passar com o pé direcionado; . Passar com a força adequada para o companheiro; - Receber com a parte interna/externa/peito do pé e planta do pé para que esta, fique controlada e se possa executar nova ação (passe, remate…). - Conduzir a bola com a cabeça levantada e procurando o contacto constante com a bola; - Levantar o olhar para ver o posicionamento dos colegas de equipa.

	20’	O aluno deve: -Realizar condução de bola com o exterior do pé ou sola; - Entrar no “zig-zag” com o pé do lado de fora do exercício; - Procurar progredir no exercício; - Encadear a condução de bola com o remate e o drible. O aluno deve: - Procurar manter a posse de bola; - Pressionar rápido o portador da bola aquando da perda da posse. - Realizar a transição defesa/ataque rápido. - Procurar manter linhas de espaço e abrir espaços.	**Nível 1 – Estação 1 – Condução e remate –** Os alunos realizam condução de bola em “zig-zag” pelos sinalizadores, depois selecionam a melhorar maneira de passar as “minas” e, após drible, finalizam com remate. **Estação 2 – 2x1+G.R. –** Situação de superioridade numérica em que sempre que a equipa perde a posse de bola, tem de colocar um dos elementos na baliza. **Nível2** – Situação de 3x3 com a equipa que perde a posse de bola a colocar, o mais rapidamente possível, um dos seus elementos na baliza, criando uma situação de 3x2. 	**- Progressão –** Levantar a cabeça; - Manter o contacto constante com a bola, - Progredir no terreno de jogo; - **Contenção –** Colocar os apoios na diagonal; - Ir ao encontro do adversário e travar; - Encaminhar o adversário para longe da baliza; - Colocar-se entre a bola e a baliza. - **Cobertura Defensiva** – O jogador sem bola deve dar apoio ao jogador que faz contenção. - Colocar-se de acordo com a bola e colega de equipa. - **Cobertura Ofensiva** – Ser o primeiro apoio aquando da perda da bola; - Funcionar como opção à progressão; - Colocar-se do lado correto para servir a penetração

	25´	O aluno realiza jogo 5X5 ou 4X4	Situação de jogo 3x3 e 4x4.	Defensiva: - Conter o ataque adversário; - Procurar a conquista da posse de bola; - Fechar linhas de passe; - Realizar coberturas defensivas; - Marcação individual; -Evitar a progressão. Ofensiva: - Criar linhas de passe; - Alargar o campo de jogo; - Criar situações de superioridade; - Colocar -se no espaço de jogo tendo em conta o espaço e a posição da bola; - Realizar movimentos de desmarcação; - Manutenção da posse de bola

	5’	- Os alunos realizam todos os alongamentos solicitados pela professora. - O aluno reflete sobre a aula juntamente com os alunos.	- Os alunos, dispostos ao longo do PD1 e à frente da professora: » Alongamentos aos músculos mais solicitados durante a aula. - Retorno à calma e conversa com o professor.	- Manter o silêncio na realização dos exercícios; - Adaptar a resposta ao estímulo do professor; -Manter a posição 3 segundos. - Colaborar na reflexão

Anexo III – Ficha de Observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data: 30/ 10 / 2012 **Observador:** José Rafael Fontes **Observado:** Luís Filipe Goios **Nº da Observação:** 1 de 6 **Ano:** 10º
Turma: H **Nº de alunos:** 19

1º Momento - ***Objetivo:*** ***Ganhar a confiança e estabelecer o controlo***

Apreciação global: A aula correu de forma bastante positiva, fluída e teve energia. O objetivo de abordar o passe de ombro e picado foi cumprido com sucesso, sendo que as dificuldades maiores estiveram associadas à marcação individual. As transições foram um pouco demoradas, também associado ao nível que a turma apresenta na modalidade. O professor decidiu adotar uma estratégia de instrução mais generalizada, com indicações para todos poderem ouvir e, em determinados momentos, um *feedback* mais individualizado. A turma é pequena e, na minha opinião, os alunos deveriam ter jogado mais uns contra os outros pois, a determinada altura, a aula ficou um pouco monótona associado ao facto de os adversários serem os mesmos.

O professor	Interações
.postura / voz / afetividade . comportamentos - instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos O professor teve um papel ativo na aula, uma postura de liderança efetiva e a voz bem colocada aquando das indicações. Penso que tem de corrigir algumas palavras que diz com frequência como “siga”, etc. A movimentação foi correta com a passagem por todos os grupos dando indicações e, sempre que necessário, demonstrando a forma correta da execução. A organização apesar de não ter sido muito célere foi eficaz e possibilitou aos alunos terem 25 minutos de forma jogada.	**. controlo ativo –** visão / deslocamentos / proximidade física / atenção constante à prática **. clima de aprendizagem -** consistência / encorajamento **. a disciplina –** prevenção e remediação . A nível da articulação professor/alunos existiu um controlo efetivo e real, houve empenho e atenção à prática por parte do docente e uma visão do grupo analisado. Penso que o professor tem ainda alguma dificuldade em

As atividades da aula - *Situações de APZ* - tempo / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa As atividades da aula tiveram um fio condutor, uma sequência lógica e tinham um propósito integrado na modalidade abordada. O primeiro exercício ("jogo do quadrado") tinha como objetivo fundamental a noção de desmarcação e linhas de passe e, de certa forma, exercitar o passe com movimentação. Nem todos os grupos perceberam a exercitação e, na minha opinião, a heterogeneidade dos mesmos teria ajudado pois, os mais hábeis ajudariam os mais débeis. O professor soube responder, rapidamente, ao facto de não ter alunos suficientes para fazer o 2x2 com 2 apoios em todos os grupos. Criou grupos homogéneos e a atividade correu sem problemas de gestão mas, a meu ver, com dificuldades de aprendizagem. Na situação jogada penso que os alunos poderiam ter "rodado" mais as posições e adversários. O professor decidiu adotar a estratégia de punição física aquando do golo do adversário. Sendo contra o castigo desta género, a verdade é que, a partir daquele momento, o empenho e vontade de recuperar a bola ao adversário subiu claramente.	dar indicações generalizadas, com todos os alunos a observar e dota uma estratégia mais individualizada e por setores da turma. O clima de aprendizagem foi positivo, consistente e, ao nível do encorajamento, apesar de não ter sido em todos os momentos, existiu e foi um fator decisivo para alunos como o João Carvalho ou a Ângela Silva. Os alunos mantiveram a disciplina, o professor soube prevenir e, quando foi preciso remediar com os alunos mais problemáticos, utilizou estratégias de responsabilização e de exposição perante a turma.

Os alunos **.** Reação às atividades / participação / desempenho . Comportamentos - atividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material Os alunos da turma reagiram às atividades com empenho e participaram nas mesmas com vontade e de forma ativa. Alguns alunos como o Bruno Teixeira e o Filomeno Vieira, à medida que a aula foi avançando, foram se sentido pouco aliciados. Penso que o professor deveria ter tido mais atenção com os alunos mais habilidosos. Em relação à atenção à informação não houve nenhum problema, mantiveram sempre a disciplina e, neste campo não há nada de relevante a apontar. O professor necessita apenas de atentar aos alunos com mais dificuldades e dar-lhes oportunidade de conviver com os mais habilidosos, estimulando-os a evoluir e serem melhores.	

Anexo IV – Grelha de extensão e sequência dos conteúdos de ginástica acrobática

Aulas			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Pegas	Simples		T/E	E	E	E	C	AS
	Punhos		T/E	E	E	E	C	AS
	Frontal		T/E	E	E	E	C	AS
	Cotovelo		T/E	E	E	E	C	AS
	Pé/Mãos		T/E	E	E	E	C	AS
	Pé/Ombros		T/E	E	E	E	C	AS
	Entrelaçada		T/E	E	E	E	C	AS
Posturas de base	Posição de Sentado		T/E	E	E	E	C	AS
	Posição de pé		T/E	E	E	E	C	AS
	Posição deitado			T/E	E	E	C	AS
Montes e desmontes	Montes		T/E	E	E	E	C	AS
	Desmontes		T/E	E	E	E	C	AS
Equilíbrios Estáticos	**Pares**	Prancha facial sobre o base	T/E	E	E	E	C	AS
		Monte sobre o joelho do base	T/E	E	E	E	C	AS
		Monte sobre as coxas do base	T/E	E	E	E	C	AS
		Prancha facial sobre os pés do base		T/E	E	E	C	AS
		Monte sobre os ombros do base na posição de pé		T/E	E	E	C	AS
		Monte sobre os ombros do base na posição de joelhos		T/E	E	E	C	AS
	Trios	Monte sobre as costas dos bases na posição de joelhos			T/E	E	C	AS
		Prancha dorsal sobre os bases		T/E	E	E	C	AS
		Monte sobre as coxas dos bases na posição de joelhos		T/E	E	E	C	AS
		Monte sobre as coxas do primeiro base apoiado pelo segundo base		T/E	E	E	C	AS
		Monte sobre as coxas do 1º base e apoio facial invertido no solo realizado pelo 2º base		T/E	E	E	C	AS
	Pirâmide da Turma				T/E	E	C	AS
Saltos de Cavalo	Entre mãos				T/E	E	C	AS
	Salto de Eixo				T/E	E	C	AS