

Os desafios da descoberta de uma profissão

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

Orientadora: Professora Mestre Patrícia Gomes

Ivo de Sá Couto

Junho 2014

Ficha de catalogação

Couto, I. (2014). *Os desafios da descoberta de uma profissão*. Porto: I. Couto. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentando à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, FEEDBACK, PROFESSOR, REFLEXÃO

Dedicatória

Dedico este relatório aos meus **PAIS** por todo o esforço, dedicação e dificuldades que souberam ultrapassar por mim ao longo da minha formação académica. Este trabalho é vosso!

Agradecimentos

Este é o momento de reconhecer a importância e o valor de quem realmente o merece. Para todas as pessoas que me acompanharam ao longo desta viagem só vos posso dizer uma coisa: **OBRIGADO!**

- À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e à Escola Secundária Almeida Garrett pela oportunidade que me proporcionaram de realizar o estágio profissional e pelo acolhimento afável;
- Aos funcionários e professores da Escola Secundária Almeida Garrett;
- Aos alunos do 12ºA e, especialmente, aos alunos do 12ºH da Escola Secundária Almeida Garrett por todos os momentos inesquecíveis que passei convosco;
- Ao professor cooperante Paulo Cunha pela partilha da sua sabedoria, experiência e tato pedagógico;
- À professora orientadora Patrícia Gomes pela capacidade de orientação, incentivo e confiança que sempre soube demonstrar;
- Às minhas amigas estagiárias, Catarina Gomes e Mara Mata, por todos os momentos que passamos e dificuldades que juntos soubemos ultrapassar;
- Aos restantes amigos e colegas de faculdade, pelo convívio e vivências que partilhamos;
- Aos meus (verdadeiros) amigos, porque a amizade é a garantia de uma vida estável e de um coração preenchido;
- À minha namorada, Sara Martins, pois todo o meu sucesso deve-se a uma grande mulher, e essa mulher és TU;
- Aos familiares por quem nutro especial apreço;
- Ao meu irmão, que esteve sempre presente ao longo da minha vida;
- E, como não poderia deixar de ser, obrigado pai e mãe por tudo o que me proporcionaram ao longo desta vida.

Índice Geral

Índice de Quadros XI

Resumo XIII

Abstract XV

Abreviaturas XVII

Introdução 1

1| Dimensão Pessoal 5

1.1| Quem sou eu, no mundo do Desporto 5

1.2| "Ser Professor" – expetativas iniciais e conceções atuais 8

1.3| Estágio…o "choque com a realidade" 15

2| Enquadramento da Prática Profissional 23

2.1| Educação em Portugal – atualidade 23

2.1.1| Papel da Educação Física 24

2.1.2| Escola: o Desporto 26

2.2| Contextualização do Estágio Profissional 27

2.2.1| A Escola 28

2.2.2| O Núcleo de Estágio 30

2.2.3| A Turma 32

3| Realização da Prática Profissional 39

3.1| Planeamento e Conceção do Ensino 39

3.1.1| Planeamento anual: decisões tomadas e efeitos gerados 39

3.1.2| Unidades Didáticas: importância e necessidade de fazer reajustes face à evolução das aprendizagens dos alunos 43

3.1.3| Plano Aula: real significado 45

3.2| Contexto Prático: recordar momentos marcantes 48

3.2.2| Superação de dificuldades: uma revisão dos momentos práticos 51

3.3| Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: as dificuldades encontradas na UD de Andebol 59
3.4| A instrução na aprendizagem 61
3.5| Estudo: *Feedback* Pedagógico em aulas de Atletismo 63
3.5.1| Resumo 63
3.5.2| Introdução 64
3.5.3| Objetivos do Estudo 65
3.5.4| Metodologia 66
3.5.4.1| Participantes 66
3.5.4.2| Procedimentos de Recolha 66
3.5.4.3| Procedimentos de Análise 66
3.5.5| Análise dos Resultados 68
3.5.6| Discussão dos Resultados 73
3.5.7| Conclusões Finais 78
3.6| Avaliação 79
3.6.1| Panorama geral da avaliação: desafios, dificuldades e estratégias 79
4| Participação na escola e relação com a comunidade 87
4.1| Aulas de substituição e aulas de apoio 87
4.2| Corta Mato: Escolar e Distrital 94
4.3| Torneios Inter Turmas 98
4.4| Programa Comenius 2014 100
4.5| Orientação: experiência na escola 101
4.6| Direção de Turma: reuniões e auxílio ao diretor de turma 103
5| Desenvolvimento Profissional 109
5.1| A Reflexão 109
5.1.1| Professor Reflexivo 110

5.2| Um olhar sobre outros aspetos envolvidos no estágio profissional 114

5.2.1| Aprendizagens – Pessoais e Profissionais..... 114

5.2.2| Professor Cooperante: contributos para um crescimento profissional 116

5.2.3| Observação de aulas 118

5.2.4| Troca de conhecimentos com outros professores..... 119

Considerações Finais 121

Bibliografia..... 123

Índice de Quadros

Quadro 1: Quadro de análise da instrução pedagógica 67

Quadro 2: Número total de feedbacks pedagógicos por sessão……..68

Quadro 3: Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão “O quê?” 68

Quadro 4: Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão “O quê?” 69

Quadro 5: Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão “O quê?” 70

Quadro 6: Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão “Quando?” 70

Quadro 7: Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão “Quando?” 70

Quadro 8: Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão “Quando?” 70

Quadro 9: Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão “Como?” - Objetivo 71

Quadro 10: Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão “Como?” - Objetivo 71

Quadro 11: Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão “Como?” - Objetivo 71

Quadro 12: Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão “Como?” – Forma 72

Quadro 13: Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão “Como?” – Forma 72

Quadro 14: Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão “Como?” – Forma 72

Quadro 15: Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão “Como?” – Direção 73

Quadro 16: Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão “Como?” – Direção 73

Quadro 17: Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão “Como?” – Direção 73

Resumo

O presente trabalho reporta-se ao meu estágio profissional, que decorreu numa Escola no concelho de Vila Nova de Gaia. A construção deste documento assenta numa análise crítico-reflexiva, sendo este um elemento primordial para o meu desenvolvimento profissional enquanto professor estagiário. O principal objetivo deste trabalho foi descrever e analisar os acontecimentos marcantes, vivenciados no contexto de estágio profissional, dando enfâse às principais dificuldades sentidas e respetivas soluções encontradas para as superar. O presente documento está organizado em cinco capítulos: 1) Dimensão *Pessoal*, que apresenta o meu percurso de vida, as minhas expetativas em relação ao estágio profissional e o meu entendimento sobre o conceito de estágio; 2) *Enquadramento da Prática Profissional*, na qual são abordadas duas grandes temáticas, o papel da Educação Física no sistema educativo português e a contextualização do estágio profissional (escola, alunos, núcleo de estágio); 3) *Realização da Prática Profissional*, que integra todas as experiências marcantes, vividas no contexto de estágio profissional, e um estudo de investigação, sobre o *Feedback* Pedagógico; 4) *Participação na escola e Relação com a comunidade,* em que são relatadas e analisadas algumas das atividades realizadas na escola; 5) *Desenvolvimento Profissional*, que se centra no papel da reflexão e da partilha no desenvolvimento integral do professor.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, FEEDBACK, PROFESSOR, REFLEXÃO.

Abstract

The present work refers to my professional practicum, conducted in Secundary School in city of Vila *Nova de Gaia*. The construction of this document is based on a critical and reflective analysis, which is one important element to my professional development as a student-teacher. The main objective of this work was to describe and analyse significant events, experienced in the context of my professional practice, giving emphasis to the main difficulties and solutions found to overcome them. This document is organized into five chapters: 1) *Personal Dimension*, which presents my life path, my expectations about the teacher training and my understanding of the concept of practicum; 2) *Framework of Professional Practice*, where we found two major themes: the role of Physical Education in the Portuguese Education system and the contextualization of the practicum (school, students, training group); 3) *Realization of Profissional Training*, which integrates all the remarkable experiences lived in the context of professional practice and a research study about the Pedagogical Feedback; 4) *Participation in the school and the relationship with the community*, which are reported and analysed some of the activities held at the school; 5) *Professional Development*, which focuses on the role of reflection and sharing in the full development of the teacher.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, PROFISSIONAL PRACTICUM, EDUCATIONAL FEEDBACK, TEACHER, REFLECTION.

Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PC – Professor Cooperante

RE – Relatório Estágio

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente relatório foi laborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no programa de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento reporta-se ao EP realizado numa escola, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia.

Ao longo da elaboração do relatório de estágio (RE), procurei realizar uma constante análise crítico-reflexiva sobre todas as atividades, experiências e vivências de EP. Reconheço que, partindo deste processo, consegui constatar inúmeras aprendizagens que promoveram o meu desenvolvimento profissional, enquanto professor estagiário.

O EP foi uma excelente experiência que colocou à prova todas as capacidades e competências adquiridas ao longo da minha formação (Licenciatura e Mestrado). Atendendo ao meu percurso, reconheço que o desafio de lecionar numa escola foi, seguramente, maior que qualquer outra experiência vivida até ao momento. Todas as vivências aqui relatadas e analisadas foram úteis e fundamentais para a melhoria da minha intervenção pedagógica, tornando-me num professor cada vez mais seguro.

O EP revelou ser um ano mágico para mim, cheio de desafios e de aprendizagens, permitindo-me fazer uma constante ligação entre a teoria e a prática do ensino da EF. Neste espaço formativo, procurei estabelecer uma conjugação entre os saberes teóricos e a ação pedagógica, culminando ambos numa reflexão crítica e emancipatória, imprescindível à profissão docente. Assim, para efetivar a minha prática docente, foi indispensável adotar uma intervenção planeada, sistematizada, intencional e, acima de tudo, refletida.

Esta experiência significou uma pluralidade de funções que tive de saber interpretar e assumir. Com efeito, este processo, de aprender a ensinar, foi de tal forma rico que hoje ouso afirmar que lecionar foi, é e será sempre um desejo, um objetivo, uma meta e um sonho para mim.

Embora importante, o EP foi apenas um pequeno passo que marcou a minha formação, principalmente pela passagem do papel de estudante ao papel de docente. As aprendizagens que acumulei e as capacidades e competências

pedagógicas que moldei e adquiri no EP representam um suporte fundamental para o futuro. Este foi, certamente, o ponto de partida para uma formação que deve ser contínua e marcada pela busca constante de novos saberes.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos: 1) *Dimensão Pessoal* em que realizo um levantamento de toda a minha formação académica e desportiva, focando, ainda, as expetativas e o meu entendimento relativamente ao EP; 2) *Enquadramento da Prática Profissional* que se divide em duas grandes áreas, o papel da Educação Física no sistema educativo português e a contextualização do estágio profissional (escola, alunos, núcleo de estágio); 3) *Realização da Prática Profissional*, onde a ênfase é dada às vivências e experiências sentidas ao longo do EP, particularizando as maiores dificuldades sentidas, os momentos marcantes e a forma como dei resposta a alguns processos de ensino-aprendizagem. Para além disso, neste capítulo é integrado um estudo de investigação sobre o *feedback* pedagógico nas aulas de Atletismo; 4) *Participação na escola e Relação com a comunidade* onde são relatadas e analisadas todas as atividades efetuadas na escola, quer a nível desportivo quer no que diz respeito à direção de turma; 5) *Desenvolvimento Profissional* focando o interesse no papel da reflexão e da partilha no desenvolvimento integral do professor.

1| Dimensão Pessoal

1| Dimensão Pessoal

1.1| Quem sou eu, no mundo do Desporto

Recuando no tempo e refletindo acerca das minhas vivências desportivas, recordo uma criança que ao olhar pela janela ansiava que os amigos chegassem para jogar Futebol. Joguei muito Futebol de rua e só mais tarde, ainda criança, e por influência dos meus amigos, beneficiei da minha primeira experiência como atleta no Atletismo. Nesta altura, com apenas 9 anos, não importava o que fazia, mas sim se o fazia e, por isso, só com 11 anos encontrei a minha verdadeira e atual paixão desportiva, o Futebol.

Foram longos anos de prática, em que momentos bons e maus se cruzaram, acabando por transformar alguns sonhos em meras ilusões. Um desses momentos tristes, que recordo com mágoa, foi quando tive de abandonar temporariamente o Futebol, dedicando-me apenas ao Andebol no Desporto Escolar (DE). Esta vivência proporcionou-me bastante satisfação, não só porque me sentia útil para a equipa, mas também porque sentia que as minhas capacidades eram reconhecidas pelo professor. Todas estas vivências influenciaram a forma como encarei o estágio e ensinaram-me a valorizar os alunos, o trabalho que produzem ao longo das aulas e as aprendizagens que vão alcançando. Atualmente, percebo que a valorização individual (desde que não exagerada) torna-se um estímulo para os alunos nas aulas. Percebia-o antes no papel de aluno e agora no papel de professor estagiário. Mais tarde, regressei ao Futebol e decidi experimentar também o DE de Futsal.

Estas vivências desportivas, positivas e enriquecedoras, desenvolveram um gosto especial pelo Desporto, ajudando-me a optar pela área de Desporto no momento de decisão académica, em que as dúvidas emergiram. Com estas experiências, adquiri conhecimentos sobre o trabalho técnico e tático nas modalidades coletivas, que me permitiram não só transpor esse conhecimento para a planificação das aulas como também para a tomada de decisões que tive de tomar no decurso das aulas. Quando ingressei no curso tecnológico de Desporto do Colégio de Santa Maria de Lamas, percebi imediatamente que queria ser professor de EF. Ao longo do curso tive um conjunto de professores

que souberam incutir em mim este gosto, quer pelos conhecimentos que partilhavam comigo, quer pela forma como valorizaram a disciplina no panorama educativo nacional.

Enquanto aluno, a motivação foi o aspeto que mais valorizei destes momentos. Para mim, as aulas de EF serviram como um espaço de libertação, em que o único pensamento era jogar, praticar exercício físico e sentir-me satisfeito com o que fazia. Por esta razão, considero que os meus professores de EF assumiram um papel crucial no gosto que desenvolvi pelo Desporto, especialmente dois professores. Um dos professores, pelo facto de ter acreditado nas minhas capacidades e me ter convidado para integrar nas suas equipas de DE (Andebol e Futsal), deixando-me satisfeito pelo seu reconhecimento. E, outra professora, pelo nível de exigência e por promover o desenvolvimento de valores que valorizo e que, durante este ano, implementei nas minhas aulas. Refiro-me à cooperação, ao empenho nas atividades propostas e ao respeito pelos outros e pelo regulamento das diferentes modalidades.

Conclui, entretanto, o ensino secundário ao realizar um estágio na Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. Aqui, propus-me a explorar competências ao nível da organização e dinamização de eventos desportivos. Através desta vivência, consegui perceber o verdadeiro significado de um estágio, pois nestes espaços formativos passamos a ser um ator que age e reage em contextos de prática real, dotando-nos de competências importantes para a intervenção num mercado de trabalho. As aprendizagens adquiridas e as competências desenvolvidas, consciencializaram-me de um nível de exigência superior, relativamente ao que estava habituado, e dotou-me de capacidades distintas. Durante o meu EP, esta experiência serviu como suporte quando, por exemplo, tive de organizar o Corta Mato Escolar, pois já estava capacitado neste tipo de responsabilidades.

Após este ciclo de estudos, não consegui ingressar na faculdade nos cursos que tencionava, mas não desisti da opção de Desporto e ingressei no ano seguinte na Licenciatura em Desporto e Lazer de Coimbra. Nesta passagem, tive a oportunidade de vivenciar algumas das melhores experiências ao nível

pessoal. Uma dessas experiências foi o estágio curricular, realizado na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Não há palavras que possam definir o que se sente ao lidar com este grupo de pessoas ("deficiência motora", "paralisia cerebral", "síndrome de Down", entre outros), que mesmo com inúmeras dificuldades, apresentam sempre entusiasmo na realização das atividades desportivas adaptadas. Na verdade, esta vivência consciencializou-me da miudeza dos nossos problemas, tornando-me mais forte na luta pelos meus objetivos.

Depois de vivenciar dois ramos distintos na área do Desporto, um a nível da organização e dinamização de eventos desportivos e outro ao nível do Desporto Adaptado, senti que faltava vivenciar algo que para mim era desde cedo o mais importante. Faltava-me ser professor de EF.

Por esta razão, após a Licenciatura em Desporto e Lazer, ingressei na FADEUP, no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Estava agora na fase mais importante do meu percurso académico e profissional, pronto a dar resposta ao meu objetivo inicial e finalmente realizar o meu sonho de ser professor de EF.

Após um primeiro ano de mestrado bastante trabalhoso, foi na vivência do EP, que senti uma maior acumulação de experiências, sendo, atualmente, estas que me guiam num processo de construção constante da minha identidade profissional.

Costumava dizer que o Mestrado era o único Desporto que praticava nesta altura, uma vez que sentia a necessidade de me dedicar a 100% nesta tarefa, a fim de desenvolver bases de conhecimento capazes de sustentar a minha intervenção enquanto professor estagiário. Além disso, pretendia que as minhas aprendizagens refletissem também as aprendizagens dos alunos. Isto é, queria evitar, ao máximo, que possíveis erros colocassem em causa a aprendizagem dos alunos.

Nesta fase de confronto com o contexto real de ensino, percebi que algumas das minhas potencialidades, adquiridas na socialização antecipatória, me ajudaram neste processo de aprender a ser professor, ideia corroborada por Dubar (1997). Concretamente, foram as vivências como atleta nas diferentes

modalidades e a experiência como professor estagiário no Desporto Adaptado, que me concederam um melhor conhecimento acerca dos conteúdos de algumas modalidades desportivas coletivas e algumas modalidades desportivas adaptadas. Percebendo, ainda, que alguns fatores psicossociais, designadamente o espírito de equipa e o respeito por todos os agentes desportivos e pelas regras do jogo, foram fatores importantes para a valorização do conceito de Desporto. De facto, penso que foram estas vivências anteriores que me permitiram uma intervenção e sensibilização diferente junto dos meus alunos.

Dando seguimento à análise das potencialidades, centro agora a minha atenção nas competências que julgo possuir para o ato educativo. A colocação de voz é uma delas e que, nas aulas de EF, esta parece ser uma caraterística fundamental na comunicação do professor com os alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 70), a forma como o professor comunica tem uma importância relevante na aprendizagem dos alunos, revelando-se como uma competência fundamental para o professor.

Contudo, tenho consciência de que comunicar bem vai muito para além da colocação da voz, depende de vários fatores, entre os quais o nível de atenção que os alunos apresentam no momento em que o professor está a comunicar, a quantidade de informação transmitida, o tipo de linguagem utilizado e os aspetos não-verbais da comunicação (e.g. entusiasmo do professor) (Rosado & Mesquita, 2011, pp. 71-73). Por reconhecer limitações na qualidade da minha instrução resolvi efetuar um estudo sobre o *feedback* pedagógico (tema explorado no projeto de estudo presente no ponto 4 deste relatório).

Este sou eu, Ivo Couto, residente em Mozelos, uma vila de Santa Maria da Feira, e após contar a minha história de vida, irei refletir acerca do que procurei e do que, efetivamente, encontrei nesta experiência de EP.

1.2| <u>"Ser Professor" – expetativas iniciais e conceções atuais</u>

Ser professor envolve o constante desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de se tornar capaz de agir e reagir às várias situações inerentes ao processo educativo. Tal como afirma Batista (2011, pp. 437-438)

"ter competências não é ser competente, isto é, ser detentor de competências não é garantia de competência, porquanto a competência é situacional, manifesta-se na ação e é de natureza relacional". A mesma autora completa a ideia dizendo que *"é necessário que se criem condições para que exista tempo e espaço para pensar, para analisar, para produzir, para contruir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e conceções"*.

No seguimento do conceito da competência, o sociólogo Philippe Perrenoud é apresentado como um dos principais impulsionadores desse mesmo conceito. Através dos seus estudos, o autor percebeu que a competência está associada à "*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*" (Perrenoud, 2000, p. 15). Percebe-se, então, que ser competente depende de um conjunto de capacidades que o professor deve praticar ao longo do tempo na medida em que perante uma situação seja capaz de atuar em conformidade.

Intimamente ligada à competência do professor está a formação que este adquire ao longo do tempo, ou seja, todo o percurso formativo que o fez chegar a professor (formação de professores).

O conceito formação pode ser entendido como *"uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser (…) um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa"* (García, 1995, p. 175). De facto a formação exerce influência sobre o tipo de professor que o estudante irá ser. A minha experiência como estudante vai claramente de encontro a este entendimento. A maior influência advém da formação de professores que estimula *"o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente"* (Nóvoa, 1992a, p. 27). Assim, torna-se essencial que a formação de professores *"promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional"* (Nóvoa, 1992a, p. 27).

García (1995, p. 183) afirma que "*a formação de professores é um campo de conhecimento e investigação (…) centrado no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Um processo sistemático e organizado".* Contudo, existem diferentes formas de

interpretar a formação de professores e, enquanto uns autores incidem mais sobre o programa de estudos, outros dão maior ênfase às experiências que o futuro docente vivência ao longo do processo formativo. Alguns destes autores ressalvam a importância de fornecer competências/capacidades necessárias à prática da docência. Nesta visão, Costa (1996, p. 10) afirma que a formação *"é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira de docente".* Por outro lado, Imbernón (1994 cit. por Cunha, 2008, pp. 44-45) dá ênfase às questões da investigação-ação, onde o professor interliga a teoria e as práticas pedagógicas, significando, estas práticas, o modo de interagir com a realidade escolar.

No meu entendimento, ambas as perspetivas são importantes e têm o seu devido peso na formação dos professores.

Perrenoud (2002, p. 17) apresenta ainda no seu livro uma crítica da qual estou totalmente de acordo. Segundo o autor "*vários cursos de formação inicial estão baseados mais numa visão prescritiva da profissão do que numa análise precisa da sua realidade*". Considero ser essencial que qualquer formação de professores seja capaz de não só proporcionar aos seus estudantes experiências práticas reais, como também o transmitir ensinamentos contextualizados e com significado, que incentive os estudantes ao pensamento e à reflexão acerca das suas práticas. A passagem à prática não é um processo simples de gerir e só um contexto favorável, que se assemelhe ao contexto real de ensino, será capaz de proporcionar experiências altamente enriquecedoras, para que o futuro professor entenda como poderá aplicar e ajustar os seus conhecimentos ao contexto específico das escolas.

Reportando-me à minha formação, como referi anteriormente, estudei em duas instituições públicas de Ensino Superior, a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e a FADEUP, bastante distintas ao nível de infraestruturas e de planos de estudo. Estas duas instituições diferenciam-se, principalmente, pelo modo como conduzem o processo de formação dos seus estudantes.

Centrando-me na FADEUP, importa referir que esta instituição visa um ensino predominantemente teórico-prático, na qual pretende que os seus

estudantes adquiram competências teóricas capazes de suportar a sua intervenção prática. Por esta razão, o plano de estudos debruça-se bastante nas Unidades Curriculares de Didática Específica, antes da vivência de EP. Algumas destas Unidades Curriculares procuram aproximar o contexto formativo ao contexto real de ensino, proporcionando aos estudantes a oportunidade de lecionar aulas de EF na escola, mesmo que em grupo. Pelo contrário, no meu entendimento, na ESEC parece haver uma menor contextualização dos conhecimentos transmitidos e é exigido aos estudantes um estudo bastante autónomo e uma busca constante de novos conhecimentos para que sejam capazes de intervir. Contudo, estas diferenças perpetuam-se principalmente pelo facto de um plano de estudos ser de Licenciatura (ESEC) e outro de Mestrado (FADEUP). Outra caraterística a referir é que a ESEC engloba um basto número de cursos de licenciatura noutras áreas específicas, enquanto que a FADEUP se centra apenas na licenciatura de Desporto, alargando as opções ainda neste ramo no 2º ciclo de estudos (mestrado).

Relativamente ao meu entendimento acerca do que é ser professor, penso que inicialmente era um pouco imaturo e limitado, porquanto tinha uma visão moldada apenas pelas curtas experiências, anteriores ao EP. De certa forma, encarava o professor como o agente educativo responsável pela transmissão de conhecimentos aos alunos. E além da transmissão de conhecimentos, sabia que o professor era responsável pela transmissão de valores sociais, capazes de moldar o comportamento dos alunos, dentro e fora da comunidade escolar.

As experiências que temos enquanto alunos, transmitem-nos uma ideia diferente e, por vezes, irreal, relativamente ao trabalho do professor. Ou seja, os alunos veem apenas o trabalho do professor na aula, designadamente os exercícios propostos. Mas na escola onde realizei o meu EP aprendi que a aula é apenas a uma das várias tarefas do professor na escola.

Atualmente, a minha ideia de professor vai para além do papel que assume no momento da aula. Na minha opinião, o professor é um decisor, pois a cada aula, a cada planificação, a cada avaliação ou em cada momento de todo o percurso escolar, o professor está constantemente a tomar decisões. A tomada de decisão é mais do que uma simples tarefa e torna-se tão mais complexa

quanto mais efeitos produzir no desenvolvimento dos alunos e nas suas aprendizagens.

Mas importa referir que o professor é um ser humano, que não está imune a erros e o número de decisões que tem de tomar ao longo do tempo, nem sempre são as mais fiáveis. Creio, contudo, que a experiência que os professores adquirem ao longo do tempo, lhes permite ter uma intervenção mais sólida e sustentada, diminuindo a probabilidade de cometerem erros. Além disso, o professor é um gestor de conflitos e de relações pessoais em todos os momentos da aula e da escola.

Na minha opinião ser professor não é um conceito fechado, é uma conceção em constante desenvolvimento e dependente dos contextos encontrados pelo mesmo. O trabalho produzido por cada professor dentro, e fora da escola, não permite que haja uma definição exata de todas as dimensões ligadas à profissão de docente. O professor é aquilo que o momento lhe exige e o que a escola lhe permite ser.

Acima de tudo, considero ser essencial o professor possuir conhecimentos teórico-práticos da sua área de intervenção, juntando a isso competências que o permitem ser um agente ativo e decisivo na comunidade escolar em que se insere.

É então que surge a necessidade de perceber a tipologia dos conhecimentos que devem fazer parte do reportório cognitivo de cada professor. Um dos autores que explora esta questão é Shulman (1986), apresentando sete campos do conhecimento docente: i) conhecimento do conteúdo; ii) conhecimento pedagógico geral; iii) conhecimento do currículo; iv) conhecimento pedagógico do conteúdo; v) conhecimento dos alunos e das suas características; vi) conhecimento dos contextos educacionais; vii) conhecimento das metas, finalidades e valores da educação. Durante o meu EP, muitas foram as vezes que ouvi falar no conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo Marcon (2013, p. 73) "*o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se, portanto, a uma construção pessoal do futuro professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e todos os seus conhecimentos, estrutura uma conceção particular e aprofundada sobre o assunto visando ao seu ensino*". O mesmo autor refere que

o conhecimento pedagógico do conteúdo suporta-se em quatro tipos de conhecimento: i) conhecimento dos propósitos para o ensino do conteúdo; ii) conhecimento curricular do conteúdo; iii) conhecimento das estratégias de ensino; iv) conhecimento sobre a compreensão dos alunos. Marcon (2013, p. 73) afirma que o conhecimento dos propósitos para o ensino do conteúdo "*mantém uma estreita relação com os objetivos estabelecidos pelo futuro professor para o ensino de determinado conteúdo para um grupo de alunos específicos…apoia-se nas conceções pessoais do futuro professor a respeito da sua própria atuação docente*". Relativamente ao conhecimento curricular do conteúdo, Marcon (2013, p. 74) diz que este se refere "*aos meios empregados pelo futuro professor para gerir o conteúdo a ser ensinado, organizando-o e preparando-o em função das particularidades do contexto de ensino e aprendizagem, dos diferentes níveis de ensino e dos seus objetivos*". Já o conhecimento das estratégias de ensino reporta-se a todos os instrumentos e formas utilizadas pelo professor para lecionar a matéria. Por último, o conhecimento sobre a compreensão dos alunos exige que o professor conheça os seus alunos nas suas mais variadas vertentes. Toda a informação relevante, que influencia a aprendizagem dos alunos, deve ser tida em conta por parte do professor. (Marcon, 2013, p. 74)

No meu entendimento, o professor exerce um papel de extrema importância para o sucesso educativo de uma escola. Porém, o professor não deve encarar o seu papel como imutável, ou seja, não deve pensar que o conhecimento que adquiriu lhe servirá de suporte para toda a sua vida profissional. Este pensamento é refutado por vários autores, entre eles Perrenoud (2002, p. 15), que apela a uma prática reflexiva do professor, porquanto "*nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes*".

Após refletir acerca do papel e das caraterísticas do professor, é tempo de focar a minha reflexão sobre o professor de EF. Para além de um constante enriquecimento daquilo que são as questões do saber (teórico e prático), os professores de EF (em particular) têm o dever de "*conduzir, durante toda a sua vida profissional, um combate permanente consigo próprio, a fim de poder*

desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante com o valor que atribui à sua profissão" (Bento, 1987, p. 11).

Nesta referência, o autor explora, de forma clara, a valorização da profissão de docente, particularmente dos docentes de EF. Quem mais, se não os próprios docentes, poderão valorizar uma profissão que tem sofrido constantes reformas educativas que colocam em causa todo o estatuto até então adquirido? Mais do que nunca, deve haver uma valorização da EF partindo dos próprios docentes, que devem assentar as suas intervenções numa "*prática do ensino em conhecimentos didáticos autênticos (...) uma tarefa bem difícil*" (Bento, 1987, p. 11). É necessário, agora mais do que nunca, combater junto da sociedade as crenças e ideologias que foram criadas sobre o papel e a representatividade do professor de EF. Com efeito, só uma intervenção equilibrada e baseada no conhecimento pode moldar a sociedade, voltando o professor de EF a ter a valorização que outrora teve junto da população.

Para além da credibilização do professor de EF importa, também, perceber que qualidades tem a disciplina que a possa tornar uma mais-valia no programa educativo nacional. Para Rosado (2011, p. 9) a EF e o Desporto *"desempenham um papel muito importante não só no desenvolvimento físico mas, também, na área do desenvolvimento pessoal, social e moral dos estudantes. Tradicionalmente, a EF e o Desporto colocam, mesmo, o desenvolvimento pessoal, moral e físico no centro do processo educativo, legitimando, por essa via, muito do seu esforço educativo e a sua própria existência."* Pois, de facto, também para mim, o Desporto é um excelente meio de crescimento pessoal, tanto em termos de desenvolvimento motor e cognitivo, como em termos psicossociais.

Neste seguimento, importa que o professor de EF atue além do domínio motor do aluno e aborde outros domínios, designadamente: i) Desenvolvimento Pessoal e Social; ii) A interculturalidade no espaço da EF; iii) Modelos instrucionais no ensino; iv) Otimização da instrução; v) Ensino dos jogos desportivos (modelos, conceções e avaliação; vi) O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos; vii) Promoção de ambientes positivos de aprendizagem

(Rosado & Mesquita, 2011b). De facto, a intervenção do professor de EF é ampla e não se esgota apenas no domínio motor e físico. Estas questões, levantadas por Rosado e Mesquita, devem servir como orientações pedagógicas e ser levadas em conta por cada docente de EF.

Deixando de lado os livros, os artigos científicos ou outros documentos bibliográficos importa agora, perceber o que para mim é ser professor de EF. Na minha perceção, o papel deste agente distingue-se pela oportunidade que o professor de EF oferece à escola em geral e aos alunos em particular, de trabalhar de forma recíproca o domínio motor, cognitivo e social.

Além disso, ser professor de EF é permitir que os seus alunos se exprimem, se libertem e tenham oportunidade de, através de um trabalho individual ou cooperativo, ultrapassar desafios constantes ao longo da aula. Este é um agente desafiador e ao mesmo tempo motivador, é um impulsionador de conhecimentos e um estimulador de comportamentos. Ser professor de EF é conquistar o aluno e retirar dele o melhor do seu rendimento. O professor de EF parece ser um dos principais agentes de socialização no Desporto, porquanto tem oportunidade de dar a conhecer um basto leque de modalidades aos alunos, reconhecendo-lhes potenciais qualidades que podem ser exploradas fora do âmbito da escola.

Ser professor de EF é ser criativo e inovador, proporcionando aos alunos aulas dinâmicas, prazerosas e motivadoras. É ser audaz e capaz de arriscar em métodos, estratégias e tipos de organização de aula diferentes, sem nunca esquecer a principal missão de ensinar. É deixar que a nossa mente nos guie e que a nossa imaginação inove. É sermos diferentes dos demais e essa diferença ser reconhecida (positivamente) pelos nossos alunos, pois é para eles que trabalhamos!

1.3| Estágio…o “choque com a realidade”

Atualmente, atendendo ao estado atual do nosso país, no que se refere às conceções acerca dos professores em geral e dos professores de EF em particular, é difícil para o estagiário manter-se motivado para ultrapassar todos os desafios do EP. Contudo, cabe a cada estagiário encontrar as suas próprias

motivações, e tal como fiz, definir os seus próprios objetivos e ambições, relegando para segundo plano questões de domínio político.

Centro-me no início deste longo percurso formativo, o momento em que tive de escolher a escola onde estagiar foi, naturalmente, um momento de grandes dúvidas. Se, por um lado, interessava-me uma escola perto de casa, por outro, queria uma escola que me oferecesse garantias a nível de condições para a EF e que tivesse reconhecimento a nível nacional. Assim, foi numa conversa com um amigo, que conheci o contexto da escola que escolhi para realizar o meu EP. Esta escola tem caraterísticas únicas relativamente à grande maioria das escolas de Portugal. Não só pelas instalações e equipamentos modernos que possuí, mas também pela experiência dos docentes e pelo contexto que a escola alberga. Hoje, sei que tomei a decisão mais acertada, pois toda a informação que me tinha sido transmitida correspondia à realidade.

Nesta fase inicial, encarava o EP como um momento único de aprendizagem, pois era o momento onde tinha a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. E, seria ainda, o confronto com o contexto real de ensino na escola, em que teria a meu cargo e responsabilidade uma turma durante todo o ano letivo. Na verdade, o estágio aproxima os estagiários de uma realidade escolar, ambicionada por todos ao longo da formação e desejada na futura profissão. Além disso, esta fase inicial representava a passagem de estudante a professor estagiário.

Sabia que o estágio iria representar muito mais do que o culminar do Mestrado.

Neste primeiro impacto, não sabia muito bem o que esperar em termos de relações interpessoais, quer entre os professores e os funcionários, como entre os alunos da escola e os alunos da minha turma. Mas como em todos os grupos de trabalho, esperava que houvesse uma boa relação entre todos os membros e um espírito de partilha constante de ideias e de conhecimentos. Na realidade, nem sempre foi possível vivenciar estes momentos de partilha. Numa fase inicial estive sempre mais introvertido e isso dificultou o relacionamento com as pessoas. Posteriormente comecei a libertar-me e a usufruir de momentos enriquecedores de partilha de conhecimentos. Todavia, há sempre professores

que são mais reservados e não tão disponíveis a estes momentos. A solução que encontrei foi observar as suas aulas (professores de EF) e tentar absorver o máximo de aprendizagens que essas aulas me podiam providenciar.

Adicionalmente, devido às reformas educativas implementadas na EF, estava curioso para perceber a reação dos alunos à disciplina e, principalmente, verificar a resposta dos professores de EF que tinham o dever de legitimar a disciplina naquela escola. Relativamente aos alunos, eu estava responsável por uma turma do 12º ano e neste ano escolar a média da disciplina de EF ainda contava para a média final do aluno. Todavia, percebi que este facto pouco influenciava o comportamento dos alunos. Pois, ouvia professores de EF a dizerem que os seus alunos estavam pouco empenhados nas aulas e que questionavam constantemente as suas ordens. Entendi, assim, que ainda haviam obstáculos à atuação dos professores de EF e, sobretudo, à credibilização da disciplina neste ambiente escola.

Perante a cultura da escola e a identidade profissional do grupo de EF, ansiava descobrir o tipo de professor de EF no qual me iria tornar. Que responsabilidades me seriam colocadas, que nível de autonomia me seria concedido e, principalmente, que aprendizagens (teóricas e práticas) estas condições me proporcionariam. Relativamente às aprendizagens adquiridas, as expetativas ficaram positivamente aquém da realidade. Nunca imaginava que o contexto de escola me proporcionasse tantas aprendizagens, tanto nas questões relacionadas com a própria aula (e.g. atuar em conformidade com o contexto real de prática e na liderança de um grupo), como nas questões do domínio social (e.g. um ser mais responsável e mais influenciador). A autonomia foi outro aspeto que superou a minha expetativa, pois esperava estar mais limitado nas decisões que podia vir a tomar. De facto, no meu EP tive sempre oportunidade e liberdade de tomar a maior parte das decisões.

Com o tempo, rapidamente percebi que estava perante um contexto onde coexistiam professores com variadas formas de atuar, todos eles diferentes. E podia retirar o melhor deles para criar o meu próprio perfil. Hoje, enquanto professor dou prioridade às questões de uma boa liderança (turma controlada),

a uma boa organização de aula, às questões da individualização do trabalho e, ainda, à manutenção de um bom clima e uma boa dinâmica de aula.

Todas estas expetativas iniciais representam todas as minhas ansiedades e todos os meus medos que, gradualmente, aprendi a superar e a gerir ao longo de todo este percurso. Foi este processo de superação e de busca constante que promoveu o meu desenvolvimento profissional.

A chegada à escola, a visita às instalações, o contato com os funcionários, com a direção da escola e com os restantes professores foram momentos de alguma timidez e receios, que me fizeram questionar - “O que fazer quando chegar à escola?”, “Que aula planear neste espaço?”, “Serei capaz de suprir os desafios?”, “Irei gostar de lecionar?”, “Os meus alunos irão me respeitar?”. Pois, coloquei tudo em causa e duvidei se o que tinha aprendido me tornava suficientemente capaz de assumir o papel de professor. Todas estas questões encontraram resposta à medida que me fui tornando mais confiante e capaz para ultrapassar os vários problemas emergentes, principalmente, na conceção e aplicação do processo de ensino-aprendizagem. Percebi, assim, que a aquisição de conhecimentos tem como pressuposto a capacidade do estagiário detetar os problemas e tornar-se capaz de lhes dar resposta.

No seguimento desta ideia, alguns autores apelam à necessidade dos estagiários assumirem uma abordagem crítica face às suas práticas, ao considerar que “*o objetivo central das abordagens críticas é trazer à consciência a capacidade de criticar o que é dado como certo*” (Zeichner & Gore, 1990, p. 331). Ou seja, é a capacidade de criticar que eleva os estagiários a um patamar de exigência diferente, promovendo simultaneamente o seu próprio desenvolvimento profissional. Considero que, é esta capacidade de colocar em causa algumas ações e opções, que nos permite aprender e ter um espírito crítico junto da nossa comunidade escolar. Em jeito de brincadeira, diria que os estagiários deveriam adotar a estratégia do “porquê”, que outrora (em crianças) nos levou a obter determinadas respostas.

Para além do aspeto crítico, os estagiários devem criar um instinto de autonomia, procurando as suas próprias respostas e construindo a sua própria identidade profissional. No meu entendimento, todos os estagiários devem

procurar e descobrir a essência da disciplina de EF, assumindo a sua pessoalidade. Por esta razão, procurei nesta experiência de EP desenvolver o meu "eu" profissional, atendendo não só ao modo como me imagino como professor, mas também ao modo como pretendo que os meus alunos me vejam como professor. E aproveitei todos os momentos do EP, principalmente as aulas de EF (e.g. conversa inicial com os alunos, tipologia de exercícios, organização da aula) para colocar o meu "toque pessoal".

Este é o meu 3º estágio como estudante, por isso, facilmente reconheci as exigências que lhe estavam inerentes, as responsabilidades a assumir e as competências que poderia adquirir. Respeitando sempre a cordialidade entre a instituição acolhedora do EP e a instituição responsável pela minha formação (FADEUP), consegui perceber que a boa relação entre ambas as instituições e a manutenção dos protocolos existentes, depende também de nós estudantes e, por isso, considerei importante dar continuidade ao histórico exemplar dos estagiários que passaram por esta escola.

O grande "choque" deu-se quando soube que iria ter duas turmas para lecionar durante todo o 1º período. Teria de lecionar aulas de terça-feira a sexta-feira e isso obrigou-me a adotar uma organização rigorosa das minhas tarefas e responsabilidades. Para o efeito, atendendo que as planificações do processo de ensino-aprendizagem e os níveis de aprendizagem dos alunos eram distintos, foi a preparação antecipada das aulas e a boa estruturação do trabalho diário, que me permitiram dar resposta a todos os desafios colocados. A experiência que acumulei foi bastante enriquecedora e permitiu-me adquirir competências de forma mais rápida. Este foi um crescimento rápido, do qual não esperava, mas fundamental para perceber os diferentes contextos e a necessidade de me adaptar.

O estágio foi, sem dúvida, uma constante aprendizagem e a escola a minha segunda casa!

2| Enquadramento da Prática Profissional

2| Enquadramento da Prática Profissional

2.1| Educação em Portugal – atualidade

Têm sido frequentes os protestos e greves dos docentes relativamente às políticas da educação implementadas pelo ministério da educação deste Governo. Questões salariais, avaliação do desempenho, progressão na carreira, redução do número total de turmas e aumento do número de alunos por turma (sobrelotação), enfim, um basto leque de situações que só menosprezam e desengrandecem uma área com a dimensão que a Educação representa.

Antes de discutir abertamente cada ponto de desacordo entre Governo e professores, interessa saber o que é a Educação. *"A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, grupos e associações diversificadas)"* (Costa, 2003, p. 9). Relativamente à Educação do séc. XXI, Arends (1995c, p. 4) perspetiva no seu livro que a esta *"continuará a ser fiel a um conjunto de objetivos, podendo, inclusivamente, aumentar o número destes, mas a aprendizagem escolar continuará a ser o mais importante"*. De facto, que seria da Educação se o principal foco não fosse o de ensinar e o de aprender.

Em Portugal o ambiente que se vive é de contestação, que se traduz num elevado número de greves. De entre todas as problemáticas que opõem os professores e o Governo, a que deixou maiores marcas foi, sem dúvida, o Decreto Regulamentar nº26/2012 – Capítulo II: Regime geral da avaliação do desempenho (Ministério da Educação, 2012b). Importa, então, saber as consequências que advêm desta lei. Que tipo de clima será criado dentro da comunidade escolar? Teremos professores a avaliar outros colocando em causa as relações humanas já enraizadas? A motivação dos professores fica ou não afetada? Existem muitas questões que ficaram e ficarão por responder, só o tempo será capaz de dar resposta ou mudar o rumo que toda esta situação está a ter.

Considero que, estamos perante um dos maiores ataques à profissão de docente e, muito diretamente, à Educação portuguesa, pois é disto que se trata.

O professor deve voltar a ter a importância que outrora teve e, principalmente, o seu estatuto.

2.1.1| Papel da Educação Física

Uma das disciplinas mais visadas, e parece ser a mais visada, pelas reformas educativas do Governo foi a EF. A sua legitimidade foi colocada em causa, o seu papel na escola foi diminuído, quer no que se refere à diminuição da carga horária quer no término da classificação da disciplina para a média de acesso ao ensino superior.

a) Decreto-Lei n.º 139/2012 – Secção III: Ensino secundário (artigo 28 – efeitos da avaliação)

i. Ponto 4: *"Exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final"* (Ministério da Educação, 2012a)

b) O mesmo decreto-lei prevê a redução de carga horária semanal para a disciplina de EF.

Na opinião de Batista (2012, p. 2) estas medidas pretendem "*formar cidadãos que não sabem lidar com o seu próprio corpo, que não desenvolveram noções de superação, de partilha, de trabalho em equipa, de cooperação*". Pois, como afirma a autora, na EF, o corpo, o jogo e o movimento estão envoltos no valor do Desporto. Esta ideia de que a EF não tem importância, ou a mesma importância que as demais disciplinas, é uma ideia demagoga e sem qualquer sentido. Todas as disciplinas têm e devem continuar a ter o seu valor no currículo escolar dos alunos, pois é a soma delas que faz com que os alunos sejam capazes de atuar nas mais diversas áreas e contextos. Contudo, e de forma surpreendente, o Governo "atacou" a disciplina que consegue aliar um trabalho cognitivo, motor e social. Assistimos, portanto, a um retrocesso de anos, *"é o retomar da noção de disciplinas importantes e das outras".* Para além disso, estas medidas vêm trazer para discussão uma pergunta legitima, "o *que somos nós sem o nosso corpo?"* (Batista, 2012, p. 2).

Outro dos opositores a esta medida foi o Professor Catedrático Jorge Olímpio Bento, que em carta aberta ao Ministro da Educação, destaca algumas observações:

"No que concerne aos mais jovens assiste-se, nomeadamente em Portugal, a desinvestimentos nas ofertas organizadas de atividade lúdica e desportiva, numa total desconsideração das consequências para os atingidos. Nesse quadro inserem-se situações ou ameaças de desvalorização do estatuto e do papel da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, quer reduzindo o número de horas, quer indo ao cúmulo de lhe retirar o caráter obrigatório ou de riscar a sua existência. Acresce, nitidamente nas áreas urbanas, o desaparecimento de práticas lúdicas e desportivas espontâneas." (Bento, 2012, pp. 1-2).

"Prescindir do Desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais, anímicas e volitivas; e a favorecer a proliferação do laxismo e relativismo, do individualismo e da indiferença". (Bento, 2012, p. 7)

Estará este Governo, em nome do Ministério da Educação, a negar a génese e os princípios de uma das mais importantes disciplinas do seu currículo (EF)? Que consequências nos alunos terão estas medidas?

Quer-me parecer que as pessoas responsáveis por estas decisões não mediram bem as consequências desta medida. Apressaram-se a implementar certas medidas porque consideram que o desempenho cognitivo do aluno é unicamente dependente de disciplinas teóricas (disciplinas que têm uma influência direta na cognição dos alunos). Na minha opinião, estes responsáveis procuraram encontrar culpados, "bodes expiatórios", indo pelo caminho mais fácil e vulnerável aos olhos da sociedade, o professor de EF. Pois, a opinião pública é, infelizmente, de que o professor de EF "*é aquele que dá uma bola aos alunos para eles jogarem*". Bons e maus profissionais existem em qualquer área, em qualquer disciplina, não podemos generalizar e, muito menos, descredibilizar

um professor com competências atestadas por instituições financiadas e reconhecidas pelo Estado de Portugal.

Nas aulas de EF criam-se e formam-se indivíduos com princípios e valores para a vida. E não é este, um dos objetivos da escola?! Neste seguimento, perante a falta de legitimidade da disciplina de EF, fica a dúvida: que tipo de Educação o Governo quer implementar e que tipo de alunos quer formar.

2.1.2| Escola: o Desporto

Quero começar esta temática com um fenómeno pouco explorado neste momento, o recreio. Quem tem oportunidade de estar numa escola com certeza que já reparou no recreio, pelo seu barulho, agitação e, sobre tudo, pelos alunos que utilizam este espaço para jogar. É importante e interessante verificar que muitos alunos procuram o intervalo para jogar, para se recrearem com uma bola ou procurar atividades lúdicas como forma de se manterem ativos no intervalo. Geralmente vemos alunos trazer a sua bola na mochila, sendo este um comportamento habitual. Na escola onde efetuei estágio, o Basquetebol era, na maioria das vezes, a modalidade desportiva eleita para a ocupação dos intervalos das aulas. Este fenómeno tinha duas principais razões, o número elevado de associações/clubes nos arredores da escola que permitiam a prática de Basquetebol, onde muitos alunos eram atletas, e os espaços exteriores disponíveis nos intervalos. Numa fase inicial tive, também, oportunidade de ver os alunos praticar outras modalidades, mas devido ao fecho de um campo exterior durante o intervalo, essas atividades diminuíram. Direta ou indiretamente a escola é um espaço que proporciona aos alunos a manutenção de comportamentos ativos, quer no recreio, nas aulas de EF ou até mesmo no DE.

É para o DE que centro agora a minha análise. Quando se fala de Desporto na escola pensa-se logo em DE. Sim, o DE é uma importante vertente das atividades desportivas da escola. O DE é, aliás, uma das atividades com maior importância desportiva no contexto escolar. A sua missão passa por *"proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa"* (Educação, 2014).

Temos, portanto, uma área de intervenção que pretende, por um lado, dar oportunidade aos alunos de experienciar novas atividades desportivas e, por outro lado, combater problemáticas sociais através da prática desportiva.

O DE incorpora muitas modalidades, algumas delas pouco conhecidas e exploradas nas aulas de EF. Segundo informações recolhidas existem cerca de 45 modalidades no DE (a nível nacional). As opções são variadas, inclusive pode-se encontrar modalidades dirigidas para pessoas portadoras de deficiência. Fiquei bastante surpreendido ao realizar este levantamento, mas especialmente satisfeito por saber que o DE possibilita a integração destas pessoas no desporto.

No entanto, importa referir que, a implementação desta variedade de modalidades desportivas, está dependente das capacidades e conhecimentos dos professores responsáveis e, sobretudo, dos espaços e equipamentos disponíveis na escola.

2.2| Contextualização do Estágio Profissional

Institucionalmente o EP representa uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos da FADEUP conducente ao grau de Mestre em ensino da Educação Física nos ensino Básico e Secundário. Constitui, assim, "*um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar* (Matos, 2013-2014, p. 3). Tem como principal objetivo *a formação profissional do professor, promotor de um ensino de qualidade* atendendo a um desenvolvimento *crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão* (Matos, 2013-2014, p. 3).

Assim, e como refere Pimenta (2005) o estágio deve proporcionar ao estudante uma aproximação à realidade em que irá atuar. E, portanto, *"não se deve colocar o estágio como polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola*" (p.70).

2.2.1| A Escola

No meu entendimento, a escola é um espaço social e educativo que tem uma longa história na humanidade. Existiu e existirá sempre a necessidade de aprender e a escola assume-se como a principal organização no domínio do ensino.

O termo organização é utilizado por vários autores (Bates & Murray, 1981; Fonseca, 1998; Formosinho, 1986; González, 1991) como forma de dar significado ao conceito escola. Arends (1995b, p. 451) afirma que "*muitas pessoas raramente vêm as escolas na perspetiva de complexas organizações sociais que são"*. Outro autor, Nóvoa (1992b, p. 19) refere que "*a valorização da escola-organização"* assume-se como *"núcleos de interação social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc) e, por outro, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc.) "*.

A associação do conceito organização e escola, deriva do facto de existirem "elementos comuns" das escolas com outras organizações. Com efeito, Arends (1995b, pp. 452-453) refere que: i) tal como noutras organizações, os membros da escola são orientados para a realização de algum objetivo; ii) a divisão do trabalho e a consequente coordenação de esforços que é necessária"; iii) as pessoas nas escolas são como as pessoas de outras organizações, ou seja, têm não apenas funções a desempenhar, mas também necessidades psicológicas e interesses a satisfazer.

De uma forma generalizada, a escola é um local que deve promover e apelar à aprendizagem dos seus alunos e a experiências e vivências únicas, que determinam, em grande medida, o futuro desses alunos.

Cada escola tem a sua identidade e estrutura frente às políticas nacionais e regionais e não é de todo imune ao que se passa na comunidade que a envolve. Não podemos separar o sistema educativo do contexto social em que a escola se insere, sendo por isso, importante valorizar as caraterísticas da sociedade e interligar a escola a essas caraterísticas. Ou seja, uma escola que esteja arredada daquilo que é o seu meio envolvente, estruturada como uma instituição

única e sem influências do meio, estará a incorrer num erro que terá custos ao nível de todo o processo de aprendizagem. E na relação que tem com a comunidade e com os cidadãos que a compõem. "*Quando as escolas são designadas por sistemas sociais, significa que não são simplesmente locais onde os indivíduos agem de maneira totalmente liberta e desligada, mas pelo contrário, agem de modos mais ou menos interdependentes e predizíeis*" (Arends, 1995b, p. 452). Cabe, a todos os agentes da comunidade a responsabilidade por diferenciar a sua escola das demais, recorrendo a diversas estratégias para se tornarem únicas e bons exemplos a nível nacional (e.g. promover temáticas de relevo na escola; estimular comportamentos e cumprimentos de regras).

Centrando-me agora naquela que foi a minha realidade, a escola onde estagiei é uma instituição que incorpora alunos do 3ºciclo de ensino básico e de ensino secundário. Relativamente ao ensino secundário, apresentou 4 ofertas educativas para o ano letivo 2013/2014: i) Ciências e Tecnologias; ii) Ciências Socioeconómicas; iii) Artes Visuais; iv) Línguas e Humanidades.

Esta escola, tal como todas as escolas, tem uma história associada a si, ao seu aparecimento, ao seu crescimento e à forma como foi conquistando espaço no panorama educativo do conselho de Vila Nova de Gaia. Foi através do Decreto-lei nº 45.636 de 31 de Março de 1964, que Vila Nova de Gaia conquistou a oportunidade de ter uma Escola.

Relativamente aos órgãos de gestão, a escola é constituída pelo conselho geral, direção, conselho pedagógico e conselho administrativo. No que se refere aos serviços que apresenta temos: i) Serviço de Psicologia e Orientação; ii) Serviços de Administração Escolar; iii) Serviço de Ação Social Escolar e Seguro Escolar; iv) Biblioteca; v) Loja do Aluno; vi) Refeitório e Bar.

De entre os vários documentos que se pode encontrar na página online da escola (Projeto de Intervenção do Diretor, Plano Anual de Atividade e Projeto Educativo de Escola) destaco o Regulamento Interno. Este destaque, tem como principal razão, o facto de ter sido o primeiro documento que tive oportunidade de ler antes de iniciar o meu EP. Foi com ele que comecei a conhecer e a perceber a cultura daquela que seria a "minha escola". Lembro-me que fiquei

surpreendido com algumas das regras adotadas escola, concretamente ao nível do equipamento (vestuário) a utilizar nas aulas de EF. Nunca imaginei ser possível as escolas públicas terem um equipamento próprio como regra claramente estipulada (t-shirt: amarela ou branca; calções: pretos). Confesso que foi um pouco estranho para mim habituar-me a essa ideia e exigir aos alunos o cumprimento da mesma.

Na escola, a disciplina de EF pertence ao departamento de expressões. Concretamente, o grupo de EF tem 11 professores de EF mais o núcleo de 3 estagiários (eu incluído) da FADEUP. Em termos de DE, a EF desenvolve a prática de 3 modalidades: a esgrima, o voleibol e a ginástica.

No que se refere às instalações desportivas, na escola existem dois pavilhões desportivos (o pavilhão de cima e o pavilhão de baixo), ambos com material necessário para a praticar várias modalidades (Basquetebol, Voleibol, Futebol, Andebol, Badminton, Ginástica, etc.). Como forma de organização destes espaços, existe um roulement onde está distribuída a disponibilidade dos mesmos por cada professor de EF. Normalmente, a rotação dos espaços decorre de 2 em 2 semanas com três opções diferentes. Para além dos pavilhões interiores, a escola dispõe de dois campos exteriores para a prática de modalidades como o Basquetebol, Andebol ou Futebol. Caso os professores pretendam, o espaço exterior da escola pode ser utilizado para a prática do Atletismo ou Orientação devido às caraterísticas que a escola dispõe. Adicionalmente, devido aos protocolos que a escola tem com algumas instituições externas, os professores podem ainda lecionar Atletismo no Estádio Municipal de Gaia e Natação no LifeClub.

Ao falar da escola não podia deixar algumas palavras de apreço a toda a comunidade que me soube receber de braços abertos. Desde funcionários, a professores, principalmente do grupo de EF, passando também por todos os alunos e pela direção. A todos eles, um obrigado sentido.

2.2.2| O Núcleo de Estágio

Pessoalmente não conhecia nenhuma das estagiárias que componham o meu núcleo de estágio. Este fator tinha associado a si a falta de rotinas de

trabalho entre nós que podiam de alguma forma condicionar o trabalho de grupo. Contudo, desde cedo conseguimos manter uma boa relação e sabíamos que juntos conseguiríamos ultrapassar todos os problemas.

Inicialmente foi importante adquirir dinâmicas de trabalho de grupo e formas de organizar e expor o nosso pensamento, para que em conjunto a nossa intervenção fosse melhor e focada no que era realmente importante. A constante troca de impressões sobre o que cada um podia corrigir revelou-se um aspeto benéfico para todos, principalmente, porque soubemos encarar estes momentos de partilha como uma boa oportunidade de aprendizagem. Este fator é realmente importante para a "sobrevivência" de um grupo, pois nunca sabemos até que ponto os membros do grupo aceitam ou não a opinião dos outros.

Os momentos pós-aula coincidiram sempre com a troca de ideias entre nós, em que eram apresentas estratégias, formas de controlo da turma, variantes de exercícios, entre outras observações. De certa forma estes momentos serviam de reconforto e troca de conhecimentos entre todos.

Sabíamos que, sozinhos, teríamos muitas dificuldades em chegar à meta final (término do EP), mas juntos, podíamos alcançar muito mais e ir muito mais além. O sucesso do grupo estava dependente do funcionamento do mesmo e não apenas dos sucessos individuais. E o nosso sucesso individual (também ele importante), só era possível se fossemos bem-sucedidos como grupo, algo que aconteceu (felizmente). Foi através deste equilíbrio que conseguimos beneficiar em termos individuais. Por mim falo.

Não fui, nem poderia ter sido, indiferente à influência das relações humanas criadas com as estagiárias que hoje considero amigas. Os laços criados, o tempo que passamos juntos, as dificuldades que soubemos ultrapassar e os momentos que suportamos em conjunto levaram-nos a ser mais do que estagiários que pertenciam ao mesmo núcleo de estágio, levaram-nos a criar uma amizade…a ser amigos.

Esta relação acabou por melhorar a nossa intervenção enquanto professores estagiários, dotando-nos de capacidades, conhecimentos e aprendizagens que podem ser aplicadas no futuro. Procurei aproveitar todos os momentos em núcleo de estágio e, continuamente, construir a minha identidade como

professor. Neste processo fui percebendo algumas mudanças relativamente ao modo de atuar e estar na escola, comparativamente à fase inicial do EP.

Passamos por dias intensos, mas sempre soubemos ultrapassar as dificuldades. Considero que fomos um grupo na total ascensão da palavra. Conseguimos aliar a disciplina, a união, o respeito, o empenhamento e a amizade em função do nosso objetivo comum de sermos professores de EF. Não havia melhor forma de obter sucesso do que manter o grupo focado nos objetivos traçados. Foi essa a nossa grande estratégia enquanto grupo de estagiários. Tenho orgulho de ter pertencido a este núcleo de estágio.

Partilhei neste grupo, as mesmas emoções que uma professora estagiária partilhou, em anos anteriores, quando falava da importância do núcleo de estágio: *"Ambos sabemos que se nos ajudarem a desembrulhar um presente, descobrimos mais depressa o que lá está. Que dar sabe bem melhor quando alguém está disposto a receber. Que para sermos melhores, o primeiro passo é tomar consciência de que o podemos ser. E que por vezes, se alguém nos sussurrar ao ouvido "tu consegues", tu acreditas que vais conseguir"* (Ferreira, 2013, p. 122) .

2.2.3| A Turma

Tudo começou na primeira reunião com o professor cooperante (PC) na escola. Existiam 4 turmas para 3 estagiários, o que originava que uma das turmas (12ºA) fosse rotativa, ou seja, cada estagiário iria lecionar um período letivo a esta turma. As restantes 3 turmas seriam da responsabilidade exclusiva de cada estagiário. Seriam as "nossas" turmas. A sorte ditou que iria iniciar o ano letivo com duas turmas, o 12ºA (turma rotativa) e o 12ºH (turma fixa). De repente o mundo parecia demasiado grande para mim (pensava eu na altura), pois iria ter de enfrentar duas turmas e lecionar de terça-feira a sexta-feira.

As referências que tive do PC acerca das duas turmas deixavam-me ainda mais apreensivo. A turma do 12ºA iria-me causar mais dificuldades, devido à menor capacidade motora da maioria dos alunos e ao comportamento disciplinar. Esta era uma turma de Artes Visuais, sem grande predisposição para as aulas de EF, e com alunos ainda um pouco imaturos (comportamentos muito

infantis). Por outro lado, o 12ºH era uma turma do curso de Ciências Socioeconómicas, mas com poucas referências, visto que o PC não conhecia a turma. Só em conversa com a professora de EF do ano anterior, percebi que teria uma tarefa menos complexa com a turma de 12ºH. Embora também esta exigisse um esforço redobrado para conter e controlar alguns comportamentos. Para conhecer melhor os alunos pedi à professora referências dos alunos com melhores e piores comportamentos e com melhores e piores níveis de aptidão motora. Depois de obter o panorama geral de ambas as turmas, tive consciência que havia muito a fazer no pouco tempo disponível até ao início das aulas.

Já no contato com os alunos, a proximidade de idades entre nós (professor-alunos) e as caraterísticas das turmas obrigaram-me a ser uma pessoa diferente. Pois, no início, precisava de conquistar a minha autoridade e não podia ser a pessoa bem-disposta que sou habitualmente, por isso, moldei a minha personalidade para mais tarde não ter problemas indesejados. Com efeito, nas primeiras aulas não mostrei um sorriso, fui um disciplinador severo e com liderança, fazia cumprir as regras de forma rigorosa. A liderança é "*a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos*" (Ghilardi & Spallarossa, 1983, p. 103) e eu queria ser capaz de influenciar os meus alunos para atingir um objetivo: controlar as minhas turmas. Esta estratégia teve os seus benefícios, mas senti necessidade de me "livrar" dela e ser quem sou verdadeiramente. Tinha as turmas controladas e, por isso, após um mês de aulas, comecei a mostrar aos alunos a minha verdadeira faceta, aquela com que fui até ao término das aulas. Hoje, sinto que as coisas tinham de ser feitas assim, o controlo da turma foi sempre a minha prioridade inicial e, para isso, tive primeiro de me mudar para depois mudar os meus alunos.

Os alunos são em quem depositamos todas as nossas esperanças, expetativas e crenças. E sempre que pensamos no estágio, é impossível não pensar no grupo de alunos que o PC nos delegou a responsabilidade de ensinar. E, acima de tudo, de os conduzir a um nível superior de aprendizagem motora, cognitiva e social. Os alunos são diferentes, únicos e especiais, quer do ponto de vista motor, físico, psicológico, cultural, social e intelectual. Todos eles apresentam ritmos de aprendizagem distintos, tornando-se essencial, na

primeira avaliação diagnóstica, conhecer cada um deles e traçar um perfil de aluno, além do perfil da turma.

A turma é fulcral para o sucesso ou insucesso de um professor, se a turma acredita no seu professor e vê nele o seu líder não há nada mais que um professor possa desejar. Se, por outro lado, o professor tem uma turma descrente em relação à sua atuação, torna-se, rapidamente, num dos maiores entraves para o professor, e consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem. A minha expetativa passava, portanto, por criar condições e estratégias de trabalho que permitissem equilibrar e coincidir a minha evolução pessoal e profissional com a evolução dos alunos.

Quando falamos em alunos é impossível não falarmos das ligações que vamos criando, ao longo do tempo, com cada um deles. Era meu desejo que cada um soubesse que podia contar comigo para toda e qualquer dúvida, relacionada tanto com a disciplina como com qualquer outro assunto. As idades próximas entre nós (professor-alunos) fazia com que a nossa afinidade fosse maior e eles sentissem que um professor pode ser muito mais do que eles imaginam. Isto, sem nunca serem ultrapassadas as devidas barreiras e diferenças de estatuto que ambos representam.

Sabia que era difícil agradar a muitos e impossível seria agradar a todos. Contudo, o meu grande objetivo não era agradar, mas sim que todos me encarassem como o professor da turma. Deles exigi o mesmo que eles deviam exigir de mim, responsabilidade, profissionalismo, dinamismo e criatividade. Não era correto pedir algo dos meus alunos se eu próprio não assumisse esse tipo de atitudes e comportamentos. Assim, aquilo que era válido para eles era válido para mim e esperava que esta norma se estendesse aos restantes intervenientes do meu EP (PC e orientadora de estágio).

De todo o caminho percorrido que me trouxe até aqui, olho para trás com um sentimento de saudade de todos os alunos, principalmente dos meus alunos. Tenho um carinho especial por todos os alunos do 12ºH, com quem partilhei o espaço de aula durante o ano letivo completo. Eles serão para sempre os meus alunos e espero que tenham todo o sucesso do mundo. Que esse sucesso comece desde já com a entrada na faculdade e que a nota de EF (enquanto

pode) os tenha ajudado a atingir esse objetivo. Ao 12ºA não podia deixar de dar, igualmente, uma palavra de apreço a todos os alunos que caminharam comigo nesta nova experiência. A todos eles desejo, também, o maior sucesso possível.

3| Realização da Prática Profissional

3| Realização da Prática Profissional

3.1| Planeamento e Conceção do Ensino

"Embora a planificação e a tomada de decisão sobre o ensino sejam processos exigentes que apelam para a compreensão e competência bastante sofisticadas, não há necessidade de o professor em início de carreira se sentir ultrapassado e incapaz" (Arends, 1995d, p. 43).

3.1.1| Planeamento anual: decisões tomadas e efeitos gerados

O planeamento anual foi um dos primeiros trabalhos que tive oportunidade de realizar. Honestamente, não sabia muito bem que tipo de trabalho seria exigido nesta tarefa. Ao perceber as dificuldades na conceção deste trabalho procurei ajuda junto de antigos estagiários. Primeiro, tentei perceber como estes planificaram o seu ano letivo e, posteriormente, analisei outros planeamentos anuais de anos anteriores para ter várias conceções em perspetiva. Tinha, portanto, uma imagem mais clara daquilo que tinha de produzir, embora consciente que as minhas decisões dependiam das necessidades da minha turma e das condições fornecidas pela escola onde estava inserido.

Na elaboração do planeamento anual emergiram algumas dúvidas que me levaram a questionar acerca da utilidade deste documento. No entanto, como afirma Bento (1987, p. 56), percebi que devemos entender o ensino "*como totalidade contínua e sistemática*" do processo de ensinar. Isto significa que cada aula não deve ser vista isoladamente, mas sim o somatório de todas elas. Assim, enquanto professor estagiário, considero importante que o planeamento seja construído numa perspetiva global, contemplando todas as particularidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (e.g. número de aulas por UD) e criando condições para que esse processo seja aplicado com sucesso. O objetivo final será, portanto, dar um rumo lógico a todo o processo ensino-aprendizagem. Todos os detalhes devem ser pensados e previstos neste tipo de planeamento, na tentativa de dotar o professor de métodos e estratégias adequadas aos objetivos definidos e às diferentes circunstâncias situacionais.

Chegado o momento das decisões, as questões centraram-se no modo como iria estruturar as aulas ao longo de todo o ano letivo, tendo em conta: i) as modalidades a abordar; ii) os espaços disponíveis (roulement); iii) condições climatéricas; iv) dimensão de cada UD.

i) Modalidades

As decisões inerentes à escolha das modalidades a ensinar para cada uma das turmas, concedidas a cada estudante-estagiário, resultou de uma troca de ideias entre o PC e o núcleo de estágio. A ideia primordial passava por lecionar as modalidades menos exploradas pelos alunos em anos anteriores. Inicialmente, o PC propôs o ensino de Judo e Dança, mas o menor conhecimento nestas modalidades e a insegurança, despertaram em mim medo. Medo de errar. Medo de errar, porque são modalidades em que não sentia confiança, principalmente, pela falta de bases teóricas e práticas. Não considerava, então, estar apto a lecionar tais modalidades. Esta insegurança estendia-se a todos os elementos do núcleo de estágio e, por isso, em conjunto decidimos rejeitar a proposta.

ii) Espaços (roulement)

Ao entrar na escola, os espaços que mais despertaram o nosso interesse foram os espaços desportivos, ou melhor, os espaços onde iriamos lecionar as aulas EF. No fundo, era o local onde as minhas capacidades profissionais seriam colocadas à prova e interessava-me saber quais as dimensões de cada espaço, que equipamentos desportivos e recursos humanos teria ao meu dispor. Estas questões tiveram resposta logo na primeira visita à escola. Ao perceber que o espaço disponibilizado no pavilhão, por professor, era apenas de um terço, fiquei assustado.

Observando todo o espaço interior do pavilhão, reparei que em campo apenas havia duas balizas, oito cestos de basquetebol, muitas linhas no chão, vários espaldares e, por isso, me questionei: como vou conseguir lecionar Andebol em apenas um destes espaços (1/3 de pavilhão)? Será que poderei usar colchões para fazer balizas, ou talvez cordas, ou apenas sinalizadores… barreiras? Tudo servia para dar azo à minha imaginação (a título de curiosidade,

experimentei todas estas opções durante as aulas). A minha maior surpresa foi quando o PC nos informou que habitualmente existiam 3 aulas em simultâneo. Receava dar aulas no espaço central, era o mais estreito, e acreditem foi muito difícil encontrar dinâmicas de aula para conseguir manter 24 alunos em atividade simultânea neste espaço. Apesar de existir prioridade na utilização dos espaços exteriores, por parte do professor que ocupava o espaço central, sabia que naquele período a estação do ano (Outono) não permitiria utilizar muitas vezes esses espaços. Começamos, nesse primeiro dia, a aprender a dinâmica de rotação dos espaços e como poderíamos "negociar" os espaços com os outros professores. Tudo isto obrigou-nos a criar hábitos de trabalho e interiorizar algumas regras importantes, implementadas pelo grupo de EF.

iii) Condições Climatéricas

Como já referi, é essencial adequar a nossa aula às possíveis condicionantes do contexto de ensino, por exemplo, as condições climatéricas que habitualmente caraterizam as diferentes estações do ano. Particularmente, o Outono e o Inverno distinguem-se pelos dias chuvosos e de muito vento e frio, interferindo negativamente na realização das aulas de EF.

Na elaboração do planeamento anual procurei atender a estas condicionantes, mas arrisquei ao projetar aulas da UD de Andebol para o espaço exterior, sempre que me estava destinado o espaço central do pavilhão. Tal como previsto, a chuva persistiu ao longo deste período e necessitei de preparar um plano B, de modo a contornar os constrangimentos causados pela chuva. O plano B passava por lecionar a modalidade de Badminton no espaço central do pavilhão, pois era impossível aplicar os conteúdos da UD de Andebol num espaço tão pequeno para 24 alunos. Esta mudança, ou melhor, este reajuste no planeamento anual originou um elevado número de aulas de Badminton, originando um grande desequilíbrio na distribuição das modalidades, principalmente no número total de aulas lecionadas da modalidade de Andebol. Considero que, estas alterações foram pouco benéficas, pois ao aumentar o número de aulas de Badminton criou-me um problema de "saturação" dos alunos nesta modalidade e um trabalho mais reduzido no Andebol. No Andebol os alunos necessitavam de ter um tipo de trabalho mais exaustivo e específico (e.g,

conteúdos táticos). Hoje, a primeira mudança que efetuava seria passar as aulas de Badminton para o espaço central e as de Andebol, nessa semana, para o espaço lateral do pavilhão. Esta decisão dar-me-ia um equilíbrio no número de aulas de ambas as UDs e, simultaneamente, iria-me permitir ter uma abordagem mais eficaz e sustentada ao Andebol.

iv) Dimensão de cada UD

O número de aulas definidas para cada UD é, de facto, um fator importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, atendo que este permite ao professor projetar os conteúdos a ensinar ao longo de cada UD, bem como a metodologia de ensino a aplicar. Além disso, ao longo do EP percebi a necessidade de, por vezes, reajustar o número de aulas de algumas UDs. O número de aulas por UD foi definido inicialmente em reunião com o PC, existindo alterações ao longo do tempo devido a contingências que surgiram (e.g. atividades curriculares) e/ou à necessidade de ajustar o planeamento anual aos alunos. Embora reconheça que a minha falta de experiência originou decisões menos adequadas e, consequentemente, alguns desequilíbrios em certas UDs. Por exemplo, devido ao reajuste necessário na UD de Andebol, a UD de Badminton acabou por ficar com cerca de 23 aulas (extensivo a 2 períodos), enquanto que a UD de Orientação ficou definida apenas para 3 aulas. Após, experienciar estes constrangimentos, percebi que a decisão de lecionar Badminton em dois períodos foi uma má decisão. Outro erro que identifiquei foi o facto de centrar o ensino, até meados de Fevereiro, apenas a duas modalidades (Andebol e Badminton). Tanto os alunos como eu (professor estagiário) sentimos alguma saturação, principalmente, na modalidade Badminton, que originou falta de motivação, baixos níveis de concentração e perda de qualidade motora, por parte dos alunos. Na tentativa de minimizar estes aspetos negativos decidi planear alguns torneios ao longo da UD, dando enfâse à competição, e introduzir maior variabilidade dos exercícios. Atualmente, tal como revelou o PC, penso que o mais adequado é lecionar, pelo menos, três modalidades em cada período, particularmente, no 1º e 2º períodos.

Como é evidente o meu planeamento anual sofreu muitas alterações ao longo do tempo. Situações imprevistas aconteceram e decisões tiveram de ser

tomadas. Este processo de constantes mudanças, desde sempre me deixou desconfortável, principalmente, quando acarretavam outras implicações (e.g. avaliação dos alunos). No final do 2º período passei por um momento desses, em que as atividades curriculares presentes no projeto escola se cruzaram com o planeamento anual (tema desenvolvido no subcapítulo da avaliação).

3.1.2| Unidades Didáticas: importância e necessidade de fazer reajustes face à evolução das aprendizagens dos alunos

A criação das UDs teve em conta o modelo de estrutura e conhecimento apresentado por Vickers (1990). Na minha opinião, este modelo é um planeamento que reflete um pensamento transdisciplinar da parte do professor. Aqui a matéria está estruturada e organizada segundo uma hierarquia de conhecimentos, em que cada módulo tem uma ligação estreita entre si, servindo de suporte e complemento a outros módulos. Subjacente aos módulos, existem três fases, a fase da análise, das decisões e da aplicação. Ao optar por este modelo, sabia que este me permitia conhecer melhor todas as modalidades ensinadas, rever e aprofundar conhecimentos e, essencialmente, ultrapassar e dar respostas a dificuldades que surgiam ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, foi difícil conseguir organizar todas as informações necessárias, tornando-se essencial o papel da professora orientadora que me ajudou a sintetizar e selecionar melhor as informações a colocar em cada um dos módulos.

Relativamente à aplicação prática, a necessidade de fazer reajustes ao planeado, estende-se não só ao planeamento anual, como também à elaboração das UDs. Aliás, importa aqui referir que, qualquer nível de planeamento está sujeito a alterações, porquanto as condições da prática de ensino e as necessidades e respostas dos alunos assim o exigem. Quem defende esta ideia de reajustes no planeamento é Bento (1987, p. 17), acrescentando que *"os planos não precisam de ser elaborados de modo a que toda a atuação didática esteja completamente determinada de antemão"*. De facto, ao nível das UDs, foi a necessidade de reajustar os conteúdos à evolução dos alunos a principal causa das alterações efetuadas. Inicialmente, a UD aponta para um caminho, mas

existe a possibilidade desse caminho se alterar ao longo do tempo, conforme as respostas dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem. Senti essa necessidade quando estava perante UDs mais longas, pois era mais difícil prever como iria ser a evolução dos alunos.

As UDs revelam o rumo que o professor decide seguir, a forma como estrutura o seu pensamento teórico (conhecimentos) e o modo como o pretende colocar em prática. Assim, as UDs podem ser consideradas "*unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem"* (Bento, 1987, p. 65).

No meu entendimento, o conteúdo e a importância de uma UD distingue-se, acima de tudo, pelo modelo de aluno que pretendemos formar. Isto é, através da determinação da extensão e sequência dos conteúdos procuramos definir um modelo de aprendizagem, que se reflita na evolução e aprendizagens adquiridas pelo aluno. *"Na estruturação didática da matéria é preciso refletir, em primeiro lugar, sobre quais são os conhecimentos e capacidades a desenvolver e que elementos da matéria devem ser forçosamente apropriados e dominados por todos os alunos"* (Bento, 1987, p. 71). Neste processo, importa que o professor defina a organização metodológica para o ensino desses conteúdos, começando por decidir se parte da base para o topo (dos conteúdos simples para os complexos) ou do topo para a base (dos conteúdos complexos para os simples). Durante o meu EP preferi sempre trabalhar os conteúdos partindo dos conteúdos mais simples da matéria de ensino. De certa forma, entendi que, primeiro os alunos deveriam perceber os diferentes elementos que constituem o todo da matéria e, só depois, através de um trabalho progressivo, incidir no "produto final" da matéria.

Centrando-me, por exemplo, no ensino de Badminton, para mim (professor estagiário) o jogo 1x1 representava o topo desta UD e, ao observar os meus alunos, percebi que para chegarem a uma dinâmica de jogo 1x1 (topo) mais racional e intencional, precisavam de algumas bases (conteúdos técnicos). Por esta razão, optei numa primeira fase, por isolar o trabalho das componentes técnicas (e.g. serviços, lob, clear, remate, etc.) através de sequências de

batimentos e, posteriormente, exercita-las sob a forma de jogo. Procurei, assim, manter uma harmonia entre o trabalho analítico e o jogo, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Contudo, todo este processo de determinar os conteúdos a lecionar, nem sempre foi tão linear. A heterogeneidade da turma foi um dos fatores que sempre complicou a seleção dos conteúdos, mas principalmente, o modo como os ensinar (progressões). Aqui a AD foi sempre um dos procedimentos fundamentais para que essas decisões atendessem às necessidades da turma e fossem tomadas de modo mais consciente. Pois, é a AD que aponta o caminho possível para o professor e informa a cerca das potencialidades e fraquezas dos alunos.

3.1.3| Plano Aula: real significado

O plano de aula representa o último nível na cadeia do planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Este constitui-se como um plano pormenorizado da ação efetiva do professor e dos alunos no decurso da aula.

A construção de um plano de aula foi um desafio que me colocou constantemente à prova. Selecionar os melhores exercícios, por vezes, determinar e construir variantes para esses exercícios, definir objetivos específicos, tempos de prática e componentes críticas foram tarefas que preencheram boa parte do meu tempo de trabalho. Neste processo, o meu grande foco foi sempre os alunos, pois sendo eles os elementos principais do ensino, era para eles que a aula deveria de estar ajustada (e.g. exercícios desafiadores e que promovessem a motivação dos alunos).

As dúvidas também fizeram parte deste processo, designadamente quando pensava: Será que este exercício resulta? Estarão os alunos motivados ao longo da aula? Conseguirei obter aprendizagens através deste exercício? A reflexão sobre a minha ação pedagógica foi fundamental para dar resposta a este tipo de questões. Esta reflexão exigia de mim uma ponderação mais pormenorizada dos detalhes que podiam surgir na aula, antecipando e prevenindo possíveis cenários (e.g. material a ser utilizado por outro professor, alteração nas atividades, reajuste dos espaços ou distribuição dos alunos) – plano B.

As principais dificuldades na elaboração do plano de aula emergiram logo no início do ano letivo. Nesta fase, a criação de progressões pedagógicas lógicas era o aspeto que encarava como fundamental, pois obtendo sucesso neste ponto estaria mais perto de conseguir providenciar aprendizagens aos meus alunos. Inicialmente, procurava reunir um leque alargado de exercícios, que me permitissem explorar ao máximo a exercitação dos conteúdos, mas sentia dificuldade em interligar e organizar uma ordem coerente dos exercícios a aplicar ao longo da sessão. Esta dificuldade dava origem a um plano de aula com pouca ligação entre as demais situações de aprendizagem. A solução passou sempre por perceber as necessidades dos alunos e a sua evolução de aula a aula, para de seguida, perceber que conteúdos e objetivos específicos estariam na base dos exercícios propostos. Partindo destes pressupostos tornou-se mais fácil estruturar os exercícios de forma lógica e em progressão, a fim de darem resposta aos objetivos da aula e ao que era pretendido trabalhar.

Outra dificuldade que reconheci, diz respeito à definição de objetivos para as quatro áreas transdisciplinares. Como iria criar quatro objetivos e conseguir dar resposta a todos eles durante uma aula? Inicialmente, não tinha consciência se os conseguia cumprir ou não, nesse período parecia que a prioridade era tê-los no meu plano de aula. Mais tarde, através da reflexão, percebi que era preciso muito mais do que colocar os objetivos no plano. Era necessário que eles espelhassem claramente aquilo que era a minha aula. Ou seja, era necessário criar objetivos mais realistas, concretizáveis e ajustados à aula. Embora este meu objetivo parecesse inalcançável, foi através dos vários erros cometidos que gradualmente foi percebendo a minha evolução, ao conseguir observar na aula a concretização dos objetivos definidos.

A terceira dificuldade, e última, foi a forma como fiquei dependente do plano de aula. Isto é, apesar de identificar alguns problemas em contexto prático, sentia-me inseguro em desprender-me do plano de aula. A falta de experiência e o receio em arriscar foram os principais causadores desta dificuldade. Contudo, ao longo do tempo, a necessidade de dar resposta aos problemas na própria prática foi ficando mais acentuada e, por isso, decidi mudar a minha forma de atuar. Fui um professor estagiário mais audaz, ultrapassei o receio de mudar o

meu plano inicial, adaptei o meu plano de aula à realidade da aula, propus exercícios e soube alterá-los quando o contexto assim o exigia. No fundo, tive a um tipo de intervenção mais adequado ao contexto prático.

Todo este processo desenvolvimento e melhoria do planeamento da aula, conduziram-me a uma busca constante de medidas e/ou estratégias que me ajudassem a combater as dificuldades. Além do estudo autónomo, investi na observação de aulas de professores mais experientes e das minhas colegas estagiárias, ultrapassando inclusive, o número de observações regulamentadas pelas normas de EP. Estas observações ofereceram-me a possibilidade de ter uma melhor perceção da aula em geral e analisar a tipologia de exercícios propostos, bem como as suas vantagens ou desvantagens. Conseguia assistir a uma aula e pensar: “este exercício não resultava na minha turma”; “se fosse eu não fazia o exercício desta forma, colocava-lhe uma variante diferente”; “gosto deste exercício vou experimentá-lo na minha turma”. Deste modo, foi todo um processo reflexivo que me dotou de maior confiança e autonomia no momento de arriscar ou propor situações de aprendizagem mais complexas nas minhas aulas.

Todas estas dificuldades, pontos fortes, desafios e questões inerentes à planificação da aula demonstram a complexidade de tornar uma aula possível. Todavia, quando intitulei este ponto com a expressão “real significado” pretendia destacar o papel influente dos nossos alunos na distância entre o que é planeado e o que é efetivamente aplicado.

A título de exemplo, um dia numa aula ao explicar um exercício um aluno questionou-me: “professor, qual é o objetivo do exercício?”. É verdade, tinha-me esquecido de referir o objetivo e o aluno teve a perspicácia de me perguntar. Esta questão teve um efeito muito interessante na minha forma de encarar o plano de aula. Percebi que para os alunos era importante saber o que fazer. Ou seja, sentiam necessidade de saber o que fazer, como fazer e o significado de o fazer e com que intuito o faziam. Aquele pensamento de que os alunos não se interessam pelos objetivos, ou pelas componentes críticas do exercício perdeu significado quando passei por esta experiência. O meu objetivo enquanto professor estagiário foi, desde sempre, incrementar no aluno capacidades ao

nível do conhecimento e das competências motoras. Neste sentido, considero que quanto mais integrados os alunos estiveram com o planeamento da aula, mais próximo estaremos de atingir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos são os principais dinamizadores do plano de aula e cabe a nós, professores, construir esse plano de acordo com as caraterísticas dos nossos alunos.

Entendo, assim, que um plano de aula completo, bem delineado e lógico é uma tarefa difícil para o professor, mas essencial para o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem.

3.2| Contexto Prático: recordar momentos marcantes

O ano de EP presenteou-me com vários momentos marcantes, quer pelas aprendizagens que proporcionou, quer pelas vivências pessoais e profissionais que me ofereceu.

Ao finalizar o EP recordo já com saudade alguns momentos e algumas pessoas importantes. Neste ponto do meu relatório, o objetivo passa por relembrar esses momentos que, de alguma forma, me marcaram e me fizeram sentir uma pessoa mais especial que fundamentalmente, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional (aprender a ser professor). Para o efeito, exponho de seguida algumas reflexões que se reportam à minha inclusão na escola e reconhecimento como professor.

1º Momento:

Recordo este momento como se tivesse sido hoje, aconteceu no primeiro dia em que fui conhecer a escola e o PC.

Quando o PC chegou entregou-nos (núcleo de estágio) uma chave e disse-nos para subirmos até à sala dos professores de EF (pavilhão de baixo), onde nos iria encontrar mais tarde. Entrámos no pavilhão e começamos a subir em direção à sala e é neste momento que somos abordados por um funcionário ao questionar: “Que fazem aqui meninos? Quem vos deixou entrar?”. A nossa resposta foi rápida: “somos os novos professores estagiários”. Com esta resposta a mudança de atitude do funcionário foi para nós muito cómica, pois

passou de uma atitude arrogante e autoritária para uma simpatia que contagiou. Aproveitou o momento para se apresentar, dizendo que era o funcionário responsável por aquele pavilhão e que seria a pessoa com quem iriamos trabalhar ao longo do tempo. Desde então, teve a simpatia de nos tratar ao longo de todo o ano por “meus meninos”. A ligação deste funcionário à escola é de longos anos e a experiência que tem foi fundamental para a mim. Ele conhecia o pavilhão como ninguém, tratava da manutenção do material desportivo e mostrou-se sempre disponível para me ajudar (e.g. montar o material para a minha aula). Nos intervalos falava-me de tudo, quer da sua experiência de vida, quer dos professores estagiários que já por lá tinham passado. Tentou sempre motivar-me através das suas histórias, contando os bons exemplos que por ali passaram de antigos professores estagiários. Estes momentos davam-me força e motivação para fazer bem o meu trabalho e pertencer ao grupo dos bons exemplos da escola. Este foi o seu ano de despedida da escola, coincidindo com o meu também. Como ele sempre disse, “quando vocês menos esperarem, isto acaba”. O Senhor Brasão…jamais será esquecido.

2º Momento:

Encontrava-me em cima da hora para a 1ª reunião de avaliações do 1º período. O PC ia chegar atrasado e eu tinha de estar na reunião para que não houvesse constrangimentos. Cheguei, bati à porta e a diretora de turma (desconfiada) pergunta: “o que deseja?”. Parecia, claramente, não se lembrar de mim. Respondi que era o professor estagiário de EF e que vinha apresentar as classificações. Um pouco envergonhada, depois de me reconhecer, pediu desculpas e convidou-me a entrar. Entre sorrisos e comentários, os restantes professores foram-me reconhecendo e presenteando-me com alguns comentários engraçados: “então não se vê logo que é o professor estagiário, olhem para a cara dele ainda sem rugas e tão novinha”. Foram minutos em que soltei um sorriso envergonhado e me fui habituando a um clima que me era totalmente novo.

No final desta reunião estive um pouco à conversa com uma das professoras, na qual tentava saber a minha opinião sobre como é ser professor e que

perspetivas tinha acerca do meu futuro. Disse-lhe que pretendia terminar a minha formação (mestrado), desenvolver formações posteriores e procurar intervir no contexto desportivo. A professora, deixou a ideia de que a Educação em Portugal está difícil e abriu-me as perspetivas, quer para trabalhar no estrangeiro, quer para intervir em áreas distintas no meio do Desporto. Hoje, penso exatamente nisso, como será o meu futuro depois de terminar esta fase da minha formação. Não descarto nenhuma das hipóteses que a professora me apresentou, dando prioridade ao trabalho no meu país. Terei de saber procurar as melhores soluções e lutar por conquistar um lugar numa dessas oportunidades.

3º Momento:

Este momento passou-se na primeira aula com a turma pela qual estava responsável. Era a apresentação e, por isso, a aula decorreu numa sala. Fui para a sala sozinho, visto que o PC precisava de tratar de uns assuntos antes de ir para a aula. Quando cheguei perto da sala comecei a ouvir alguns comentários, entre os quais “é professor estagiário, não deve saber muito”. Fiquei furioso por dentro e prestes a rebentar, pois não tinha gostado nada do que tinha ouvido. Entrei na sala e mostrei uma atitude de intolerância, falando com um tom um pouco autoritário, sem espaço para “brincadeiras”. Fui muito rigoroso, não permiti qualquer tipo de comportamento menos ajustado, e mostrei ser uma pessoa que habitualmente não era.

Nesta fase, sentia que esta atitude era importante para conquistar a autoridade como professor. E, por isso, pretendia mostrar que apesar da idade e do estatuto (professor estagiário), possuía competências suficientes para lhes ensinar e para estar na posição que a escola me confiou. Senti que alguns alunos ficaram um pouco surpreendidos pela forma como entrei na primeira aula mas, de algum modo, isso serviu para ganhar um pouco de respeito entre todos os alunos da turma e manter a disciplina ao longo do ano.

4º Momento:

Embora seja um dos últimos episódios vivenciados, foi o que mais me marcou enquanto professor.

Num dos torneios organizados na escola, em que a minha turma participou, passei por um momento de grande afetividade com os meus alunos. Enquanto os alunos escolhiam um nome para a turma (equipa), brindaram-me com uma boa surpresa, chamando-a "Discípulos de Ivo". Acredito que para muitos professores estes momentos não tenham qualquer significado, mas para mim teve, teve muito.

Sempre mantive uma boa relação com os meus alunos, embora todos respeitassem a diferença de papéis, entre professor e alunos. No entanto, neste episódio senti que os alunos nutriam afeto e reconhecimento por mim, revelando que gostavam do tipo de professor que no qual me tinha tornado. Esta demostração fez-me sentir um verdadeiro professor, porquanto me fez sentir que os alunos acreditavam em mim e que eu (professor) tinha deixado boas marcas na sua formação. Fiquei, de facto, com um enorme orgulho.

Muitos mais momentos poderiam ser aqui apresentados, pois representaram situações de identificação pessoal e profissional e, também, de superação de dificuldades que me fizeram crescer enquanto professor estagiário.

3.2.2| Superação de dificuldades: uma revisão dos momentos práticos

Não foram apenas as vivências positivas que fizeram parte do meu estágio. Existiram situações complicadas que exigiram de mim o dobro do trabalho. Tal como no tema anterior, seguidamente irei apresentar individualmente cada uma dessas vivências e explorar os problemas sentidos, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos.

1ª Dificuldade – Disciplinar a turma

Um dos principais objetivos iniciais, que tive no meu ano de EP, foi sempre controlar e disciplinar a turma. Sabia que o desafio seria enorme, pois estava numa experiência nova para mim, e com alunos de idades próximas à minha. É precisamente neste campo que Veenman (1984) e Fernandez Balboa (1990) (cit. por Oliveira, 2002, p. 111) acentuam as dificuldades apresentadas pelos professores inexperientes, mais precisamente na criação de um clima favorável

às aprendizagens dos alunos. Criar um bom clima de aprendizagem era, de facto, essencial para conseguir implementar um modelo de ensino que considerava ser mais adequado.

Logo nas primeiras aulas percebi que tinha um conjunto de alunos com comportamentos desviantes. Não representavam a maioria da turma, mas conseguiam influenciar os restantes colegas para esse tipo de comportamentos. Primeiro precisei de identificar os desestabilizadores e depois definir algumas estratégias para minimizar esses comportamentos.

A primeira estratégia utilizada foi a utilização do chamado “castigo físico”, pareceu-me no momento ser um método viável e, de facto, os resultados foram quase imediatos. Consegui extinguir os maus comportamentos de alguns alunos e a mensagem foi passada aos restantes. Porém, os comportamentos desajustados continuaram numa pequena fração da turma e, por isso, decidi separar esses alunos dos amigos mais chegados, fazendo grupos díspares logo no aquecimento. Para além de os separar, senti necessidade de falar individualmente com cada um deles e explicar-lhes o meu entendimento da situação, reforçando ainda, que na avaliação a dimensão do ser valia 4 valores na nota final. Ambas as estratégias eliminaram quase na totalidade os maus comportamentos, embora até aos últimos dias do meu EP tivesse sempre um aluno que exigia maior atenção. Este aluno revelava alguma imaturidade e aproveitava qualquer tipo de situação para destabilizar a aula. Como diz o ditado popular, tinha sempre de o manter debaixo de olho.

No geral, olhando para trás, sinto que consegui superar o problema inicial. A meio do 1º período já tinha a turma totalmente controlada e os comportamentos fora da tarefa surgiam apenas esporadicamente. Todavia, quando necessário procurei ser sempre assertivo, para não deixar os alunos entrar num clima de desleixo pelas regras implementadas na aula. As regras existiam, os alunos conheciam-nas e eu tinha a obrigação de os fazer cumprir. Acima de tudo, segui os procedimentos apresentados por Siedentop (1991 cit. por Oliveira, 2002, p. 99) que defende uma disciplina abordada de forma positiva, assentando no trabalho de comportamentos que se adequam aos fins educativos. Refere, ainda,

que esta estratégia permite aproximar o comportamento disciplinado ao que se considera ser um comportamento apropriado.

2ª Dificuldade - O lugar da condição física nas aulas de EF

Esta dificuldade foi a mais difícil de superar, devido à influência de vários fatores. Primeiro, não tinha ideia que o trabalho da condição física podia ser feito de forma tão específica e intensa como os modelos de trabalho que encontrei na escola, especificamente, com as ideias que o PC tinha acerca deste trabalho nas aulas de EF. De entre alguns exemplos, num total de 75minutos de aula os alunos exercitavam 30 minutos de condição física, algo que até para mim foi difícil de aceitar. Esta dificuldade referia-se à seleção de exercícios e respetivas variantes e, ao mesmo tempo, determinação das cargas físicas e intensidade do trabalho. Foi difícil para mim dar resposta a tudo isto, mas solucionei este problema assistindo às aulas de professores mais experientes e recorrendo a bibliografia sobre a matéria.

Em segundo lugar, a minha turma parecia ser um grupo sem rotinas de trabalho, que na minha visão originava alguns problemas na organização da aula. Neste quadro, procurei implementar algumas rotinas e algumas estratégias que favorecessem o trabalho autónomo. Iniciei este processo, dando maior incidência ao trabalho da condição física nas aulas, pois assim, também conseguiria promover um domínio motor que, por vezes, é negligenciado pelos professores de EF. Para o efeito, implementei algumas estratégias: i) propor maior variedade de exercícios; ii) dividir o trabalho de condição física por várias etapas da aula (treinos intervalados, mais curtos, etc); iii) preparar este trabalho específico com uma aula teórica, de modo a motivar os alunos para uma prática com significado; iv) individualizar o processo; v) alterar frequentemente os grupos de trabalho.

Todas estas estratégias foram bem-sucedidas, porque via os alunos empenhados, mas nem sempre com a dinâmica que pretendia. Pois, sempre que me distraía havia alunos que não cumpriam o treino na sua totalidade. No meu entendimento, era importante consciencializar os alunos para este tipo de trabalho desde cedo, se possível quando a turma se juntou no secundário.

3ª Dificuldade – Organização e gestão da aula

As questões de organização de aula tiveram sempre a minha atenção, pois considerava que uma aula bem organizada era o ponto de partida para obter sucesso no processo ensino-aprendizagem. Isto, porque os alunos perdem menos tempo entre as transições de exercícios, há um aproveitamento mais racional do espaço de prática e, também, existe a criação de rotinas e dinâmicas de trabalho que contribuem positivamente para a obtenção de aprendizagens por parte dos alunos.

Este tipo de problema foi sempre difícil de resolver, mas ao longo do tempo (principalmente nos primeiros 2 meses) a insistência na minha forma de trabalhar e a implementação das metodologias que considerava mais adequadas sortiram efeitos. Na verdade, comecei a verificar que os alunos conseguiam perceber-me melhor e aderiam com maior facilidade às situações de aprendizagem propostas.

Este problema, relativo à organização da aula, estendeu-se também à constituição das equipas, principalmente pelas reclamações das raparigas. As alunas queixavam-se da falta de competitividade com a divisão das equipas, uma vez que tanto os rapazes como as raparigas competiam apenas entre si. Esta estratégia foi-me proposta pelo PC, porque considerava que só assim os alunos mais dotados conseguiriam implementar uma dinâmica de jogo superior. Percebia os dois pontos de vista e concordava com ambos, por esta razão, optei por implementar os dois métodos de organização. Assim, visto que durante a aula existiam diversas oportunidades para o jogo de competição, (jogos adaptados e jogos formais), em alguns momentos criava equipas mistas e noutros momentos fazia a divisão de géneros. Deste modo, conseguia sempre que os alunos passassem por diferentes exigências competitivas. Todavia, nem sempre foi possível implementar esta estratégia devido às caraterísticas das aulas e nestes momentos a opção recaia na organização que melhor dava resposta aos objetivos definidos para a aula.

4ª Dificuldade – Conhecimento pedagógico do conteúdo

Uma das minhas grandes dificuldades, como já referi, foi lecionar a modalidade de Andebol, principalmente, pelas dificuldades em selecionar os conteúdos necessários para o processo de ensino-aprendizagem. Senti, então, necessidade de melhorar o meu conhecimento sobre a modalidade, tomando como ponto de partida as sete categorias de conhecimento apresentadas por Shulman (1986), com maior ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo. Considero fundamental este tipo de conhecimento, uma vez que é a combinação entre o conteúdo a lecionar e a forma como esse conteúdo é tratado pedagogicamente (ato de ensinar). Assim, tornou-se claro para mim que deveria, primeiro, estudar e procurar formas de lecionar o Andebol e, de seguida, implementar uma metodologia de trabalho que se adequasse à minha turma.

A modalidade estendeu-se durante dois períodos letivos (1º e 2º períodos), o que provocou um número excessivo de aulas. A estratégia passou por, numa primeira fase, dotar os alunos de elementos técnicos que os capacitassem para as situações de jogo mais próximas do formal e, numa segunda fase, iniciar um trabalho tático. O grande problema surgiu pelo facto da exercitação isolada dos conteúdos técnicos se estender ao longo de um período. Olhando para trás, reconheço que o trabalho na modalidade deveria ter sido diferente. Os alunos necessitavam de um trabalho analítico, mas não tão longo como ocorreu, pois faltou tempo para o trabalho dos conteúdos técnicos e táticos de forma integral (jogo). Além disso, esta insistência prolongada na exercitação técnica, conduziu à falta de envolvimento da turma, que apenas foi contrariada quando iniciei o trabalho tático. Aqui, percebi que a exercitação dos conteúdos táticos oferecia aos alunos o que eles precisavam, um maior desafio e uma aprendizagem com significado.

5ª Dificuldade – Necessidade de integrar os alunos na turma

Como afirmam Mesquita e Rosado (2011, p. 24) é importante desenvolver uma pedagogia que promova a *"igualdade e a inclusão"*. Foi sempre nesta perspetiva que me guiei ao longo de todo o meu ano de estágio. Contudo, a necessidade de incluir/integrar os alunos na turma significou uma das maiores

dificuldades que passei ao longo do meu EP, nem sempre obtendo resultados positivos.

Desde a primeira aula que notei a falta de integração de dois alunos numa das turmas que lecionei. O primeiro aluno era novo na turma, não conhecia nenhum dos seus colegas e mostrava-se sempre muito isolado e arredado dos demais alunos. Percebi, assim, que tinha neste caso um problema de domínio psicossocial, talvez um pouco difícil de solucionar. Das várias estratégias implementadas para o integrar na turma, designadamente, pelo cuidado especial na definição dos grupos/equipas, nenhuma revelou resultados positivos. Por isso, mudei a minha forma de atuar, tentando chegar ao aluno através da emissão de *feedbacks* positivos, reforçando os comportamentos que considerava serem ideais. Apesar das várias tentativas, percebi que o aluno não correspondia de forma positiva a nenhum dos estímulos. Talvez fosse algo caraterístico da sua personalidade e tive de o respeitar.

Relativamente ao outro aluno, notei que havia algum desprezo dos restantes colegas quando trabalhavam no mesmo grupo de trabalho. Estranhava a sua passividade quando os alunos eram mais agressivos (verbalmente) com ele. Repreendia várias vezes os alunos, mantendo sempre a discrição através de conversas individuais, mas foi necessário agir de forma prática e optei por integrá-lo em grupos diferentes, mantendo sempre um aluno com quem tinha mais afinidade. Gradualmente, a relação entre eles foi melhorando e os colegas chegaram, inclusive, a convida-lo para integrar a equipa de Futebol no torneio inter turmas.

Destas duas experiências consigo perceber a importância que por vezes as situações de aprendizagem exercem para a promoção de um clima de integração dos alunos na turma. Percebi, igualmente, o cuidado que se deve ter quando se formam grupos de trabalho e as consequências (positivas e negativas) que podem advir dessa decisão. Todavia, e referindo-me ao primeiro exemplo que apresentei, considero que este aluno necessitava de um acompanhamento mais próximo, algo que não conseguia dar pois tinha de me preocupar com todos os alunos e com todos os processos inerentes à aula (e.g. clima aula e observação da execução das tarefas motoras).

6ª Dificuldade - Imprevisibilidade das aulas de EF

Ao longo do EP fui colocado em situações que exigiram de mim uma resposta imediata, a qual não estava planeada. Seguidamente retrato um episódio que se passou num dos dias em que dividia o pavilhão apenas com um professor em cada bloco de 45'. Isto significa que, ao longo da minha aula de 90', havia sempre um espaço ocupado por apenas um professor. Nesse dia, era eu quem ia ocupar o terceiro espaço livre e, de modo a rentabilizar esta condição, tinha uma aula bem preparada, exercícios bem definidos e até já tinha o material montado para a aula. Chegada a hora da aula, reparei que tinha o pavilhão completamente livre e faltava-me um plano B, para que conseguisse dar uma resposta rápida. Estava, portanto, perante uma situação de imprevisibilidade e que exigia de mim uma resposta rápida. Assim, coloquei os alunos em aquecimento e fui pedindo a alguns alunos para recolher o material que já estava montado. O meu pensamento era de que possivelmente o próximo professor, nos segundos 45minutos, viesse lecionar a sua aula. Aproveitei, então, para colocar os meus alunos em jogo formal de Andebol a campo inteiro (metade jogavam e metade realizavam trabalho de condição física). Era uma boa oportunidade para eles passarem por este tipo de experiência. Passaram os 45minutos e notei que teria o pavilhão durante toda a aula. Aqui, comecei a ficar um pouco mais nervoso, pois começava a denotar algum cansaço por parte dos alunos. A minha ideia era retirar os alunos da situação de jogo e colocá-los em situações de aprendizagem mais técnicas, que permitissem aos alunos recuperar fisicamente e, de seguida, voltarem ao jogo. Porém, a ideia do PC era contrária à minha. Ele insistiu que os alunos continuassem em jogo e os restantes em trabalho de condição física. Sabia que o cansaço podia ser prejudicial para a manutenção dos níveis de empenhamento e concentração dos alunos na aula e optei por uma estratégia que teve alguns efeitos positivos - aplicar uma grande quantidade de exercícios de flexibilidade e de coordenação.

Porém, não consegui trabalhar os conteúdos que estavam definidos para a aula, porque não fui capaz de rentabilizar os espaço disponível e reajustar as situações de aprendizagem. Não me consegui adaptar às novas circunstâncias que encontrei, não consegui ajustar as situações de aprendizagem às

dimensões espaciais e, quando tentei mudar algo, fui aconselhado a manter os moldes da aula por parte do PC. Esta foi, sem dúvida, a aula em que me senti mais incapaz ao nível da intervenção pedagógica, ao longo da minha experiência de EP. Hoje sinto que este foi um desafio que podia ter sido acautelado com o plano B. Todavia, não deixei de treinar as minhas competências ao nível da adaptação e imprevisibilidade nas aulas de EF e, para isso, em muito contribuiu a minha participação em aulas de substituição (tema desenvolvido no ponto 4.1 deste relatório).

7ª Dificuldade – Diferentes metodologias de trabalho

Esta última dificuldade está relacionada com uma fase em que lecionava em duas turmas (1º período). Tinha aulas de terça a sexta-feira e cerca de 42 alunos na totalidade. Além disso, as exigências eram muitas e o tempo era pouco para refletir e pensar no rumo que os acontecimentos estavam a tomar. Ter duas turmas numa fase, ainda inicial deste processo de aprendizagem, era uma missão difícil para mim, pois precisava de tempo e espaço para me ambientar a todo este contexto. Eram turmas completamente diferentes, que exigiam também metodologias distintas, bem como uma postura diferente do professor. O mais complicado para mim foi conseguir gerir o meu tempo, ou seja, o tempo de reflexão das aulas, o tempo para preparar as aulas e o tempo para dar resposta a todas as restantes tarefas regulamentadas. No que se refere à preparação das aulas, tinha um panorama geral de cada uma das turmas e sabia até que ponto cada uma delas poderia chegar em termos de objetivos de aprendizagem. Comecei, então, a reunir um conjunto alargado de exercícios para cada uma das turmas, que me permitissem fazer uma seleção rápida dos exercícios que melhor davam resposta aos objetivos. Aqui, percebi a importância de criar um bom módulo 7, referente ao modelo de estrutura e conhecimento. Foi fundamental tomar uma decisão sobre as situações de aprendizagem e a sua respetiva progressão, sem nunca esquecer o tipo de alunos que cada turma tinha. Mesmo quando as turmas exercitavam as mesmas situações de aprendizagem, os objetivos para as categorias transdisciplinares eram distintos e iam de encontro à realidade atual das turmas. Para além da seleção de

exercícios, o tipo de trabalho era também ele distinto, pois existiam momentos em que uma turma passava mais tempo a exercitar um determinado conteúdo, enquanto que outra turma já estava na fase do refinamento ou progressão. Após todo este processo, fazia uma avaliação (reflexão) sobre as respostas dos alunos aos exercícios propostos, de modo a progredir no processo de ensino-aprendizagem, adequando as atividades aos objetivos e às necessidades dos alunos. Só assim, consegui dar resposta a todas as exigências inerentes ao processo de lecionação em duas turmas em simultâneo.

A experiência e aprendizagens adquiridas neste período letivo foram imensas, tornando-me também mais disciplinado no meu trabalho como professor estagiário.

3.3| Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: as dificuldades encontradas na UD de Andebol

Curiosamente, só tive oportunidade de lecionar uma modalidade coletiva durante todo o meu EP - Andebol. Este subcapítulo retrata a minha busca constante de respostas para as dificuldades que fui sentindo ao lecionar esta modalidade, na tentativa de perceber o que poderia ter sido feito para evitar alguns erros cometidos.

São vários os autores que defendem semelhanças entre os vários desportos coletivos (Garganta, 1994; Greco & Benda, 1998; Kröger, 1999). Tavares et al. (2006, p. 285) acrescentam ainda que, os jogos desportivos coletivos baseiam-se em dois pressupostos: i) *"qualidade do conhecimento tático dos atletas para escolher "o que fazer" e tomar uma decisão tática"*; ii) *"beleza da habilidade técnica, ou "como fazer" (…) motricidade escolhida para concretizar a ação"*. Tinha perfeita noção destes dois pressupostos, mas estava perante uma turma sem qualquer experiência no Andebol. Atendendo a estas condições, decidi isolar o trabalho técnico do trabalho tático, incidindo, numa primeira fase, a maior parte do tempo da aula em exercícios técnicos (e.g. passe ou remate).

Como já referi, ao longo deste relatório, a principal dificuldade esteve relacionada com a implementação dos conceitos táticos da modalidade. Esta decisão de trabalhar os conteúdos técnicos e táticos de forma isolada trouxe

consequências negativas ao processo de ensino-aprendizagem, pois sempre que os alunos eram colocados em situações de jogo (ainda que modificado) percebia-se um tipo de jogo anárquico, onde não existiam grandes movimentações táticas. Sabendo a importância do jogo nos desportos coletivos e, no Andebol em particular, fui obrigado a adotar uma estratégia diferente. Esta estratégia assentou nos dois pressupostos apresentados por Tavares et al. (2006, p. 292), saber "o que fazer" e saber "como fazer". Num primeiro momento, os alunos devem saber "o que fazer", isto é, *"explicar como se deve realizar uma determinada combinação tática"*. Para dar resposta a este tipo de saber, recorri ao feedback audiovisual, apresentando vídeos com os movimentos táticos que pretendia ensinar (e.g. ataque ao par ou penetrações sucessivas) e esquemas táticos. Estes esquemas táticos continham todas as movimentações que deviam ser feitas pelos alunos e que, anteriormente, já as tinham visualizado no vídeo.

Num segundo momento, pretendia dar resposta ao saber "como fazer", ou seja, *"possuir conhecimentos sobre a execução da ação propriamente dita"* (Tavares et al., 2006, p. 292). Inicialmente recorri à demonstração dos conceitos táticos através da exercitação dos alunos. Estes momentos serviam não só para eles terem uma imagem mais real dos movimentos táticos mas, também, identificar os erros mais comuns que existiam. Aqui procurava dar ênfase à movimentação dos alunos consoante a trajetória da bola, a movimentação do adversário e dos companheiros de equipa mais próximos. De seguida, comecei por implementar exercícios simplificados (e.g. situações de 3x3), criando jogos com regras específicas (e.g. só finaliza quando não tem nenhum adversário à frente – enfatiza a aplicação dos conceitos táticos lecionados, ataque ao par, ataque ao ímpar e penetrações sucessivas) e, finalmente, o jogo formal.

Toda esta metodologia começou a gerar respostas positivas nos alunos cujas capacidades motoras eram boas. Isto é um indicador que este tipo de trabalho devia ter sido iniciado mais cedo, pois os conceitos táticos que conseguiram aprender ficaram aquém das suas potencialidades.

Por outro lado, os alunos cujas capacidades motoras eram baixas, estavam a ter dificuldades em interiorizar todos os conceitos táticos. Ao verificar isto, decidi trabalhar apenas com eles um elemento tático (penetrações sucessivas).

Também com estes alunos entendi que um trabalho mais precoce teria sido o ideal para atingir patamares superiores.

No fundo, o que se trata aqui é uma dificuldade que, segundo o PC, é comum à maioria dos professores de EF. Ensinar a jogar implica um conhecimento do jogo. Quem corrobora este pensamento é Tavares et al. (2006, p. 295), ao afirmar que *"as situações alteram repetidamente, em função da bola e da consequente oposição dos adversários e movimentações dos colegas de equipa"*, tornando-se, por isso, fundamental *"que os jogadores adquiram e desenvolvam uma capacidade diversificada de resposta às restrições"*. Trazendo este pensamento para as aulas de EF, torna-se indispensável que o professor saiba criar situações de aprendizagem diversas, dando grande importância às situações jogadas, pois só em jogo surgem situações que apelam à imprevisibilidade e capacidade do aluno se ajustar às ocorrências do mesmo.

Hoje sei que falhei e, onde falhei, e reconheço que esses erros não permitiram aos meus alunos aprender mais sobre Andebol. Todavia, foi este erro metodológico que me fez refletir e encontrar as soluções (ainda que tardias) necessárias. Todo este processo de descoberta significou uma grande aprendizagem profissional para mim.

3.4| A instrução na aprendizagem

A comunicação foi sempre uma preocupação que tive ao longo deste processo formativo, pois sabia que tinha de melhorar a qualidade da minha instrução. Tal como refere Rosado e Mesquita (2011, p. 69) "*a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas*". Os mesmos autores referem que, esta capacidade diz respeito à capacidade de comunicar de forma verbal e não-verbal. A instrução revela-se, portanto, uma das técnicas de intervenção pedagógica que, segundo vários autores, tem uma elevada influência no processo de ensino (Rosado & Mesquita, 2011; Siedentop, 1991; Vickers, 1990).

Numa primeira fase do meu estágio não pensava neste tipo de questões (instrução), nem na influência que estas poderiam ter nas aprendizagens dos

meus alunos. Com o decorrer do tempo, percebi que algo tinha de mudar, pois sentia que a minha instrução estava com problemas. Para comprovar este facto estavam as constantes re-instruções que era obrigado a fazer ao longo da aula.

Adicionalmente, havia uma questão fundamental que, por vezes, condicionava a comunicação, a atenção que os alunos prestavam à minha instrução. Pois "*um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta"* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71). Contudo, combati facilmente esta barreira utilizando uma pequena estratégia - o questionamento. Sempre que percebia que os alunos estavam desatentos questionava-os sobre o que estava a ser instruído. Esta medida fez com que os alunos ficassem mais despertos, mas os problemas na comunicação persistiram.

Houve, então, necessidade, de procurar criar estratégias de comunicação que melhorassem a qualidade instrucional. Uma das primeiras estratégias foi planificar a minha intervenção ao nível da instrução. Apesar de saber que as situações imprevistas da aula podiam alterar a minha preparação prévia, com esta estratégia sentia-me mais confortável e seguro. Concretamente, permitia-me saber o que dizer no momento da apresentação das tarefas motoras, as componentes críticas em que me devia incidir e os objetivos de cada situação de aprendizagem. Esta estratégia revelou-se bastante produtiva. Vickers (1990) visa precisamente estes aspetos, destacando que a organização do processo de instrução advém da relação entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e as formas de organização dos exercícios.

Outra das estratégias que apliquei foi a comunicação por grupos (patente quando existiam exercitações distintas), pois, inicialmente, a minha instrução era emitida para toda a turma, independentemente do tipo de exercício proposto. Foi nesta fase que comecei a valorizar o trabalho individualizado. Com efeito, tendo os alunos a trabalhar em situações de aprendizagem distintas, sempre que possível, optei por uma comunicação parcelar. Entendia que esta estratégia facilitava a minha comunicação, e rentabilizava o tempo em que os alunos estavam em prática.

Com todo este processo de mudança consegui perceber a importância de ter uma instrução clara e precisa, com uma linguagem adequada ao nível dos alunos. Consegui perceber, também, que a capacidade de persuasão do professor depende da forma como este se expressa (verbalmente ou não) com os seus alunos. Se por um lado, sentia dificuldades com a minha comunicação verbal, por outro reconheço que a minha comunicação não-verbal (gestos, postura, expressões) estava bem desenvolvida. Pois, consegui rapidamente adquirir rotinas não-verbais de comunicação com os meus alunos. Por exemplo, se queria repreender um determinado comportamento, bastava-me levantar a mão e o aluno já sabia o que tinha de fazer.

Estas estratégias foram as que mais efeitos positivos tiveram nas aulas e foram as que apliquei com maior persistência ao longo do EP. Todavia, com a elaboração do estudo sobre o *feedback* pedagógico outras estratégias foram criadas e aplicadas. Seguidamente, será apresentado o estudo que me ajudou a colmatar esta dificuldade.

3.5| Estudo: *Feedback* Pedagógico em aulas de Atletismo

3.5.1| Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo caraterizar o *feedback* pedagógico do professor estagiário na parte fundamental das aulas, ao longo de uma unidade didática de Atletismo. Participaram no estudo 24 alunos do 12ºano de uma escola do concelho de Vila Nova de Gaia. Para a recolha de dados, foi efetuada a gravação áudio dos *feedbacks* emitidos na parte fundamental de três aulas. Depois de transcritos, os excertos foram analisados atendendo ao quadro de análise (“O quê?”; “Quando?”; “Como?”), adaptado de Sarmento (1993). Os resultados obtidos revelam que: existe uma predominância da transmissão de *feedbacks* não referentes ao conteúdo das componentes críticas previstas no plano de aula; os *feedbacks* pedagógicos mais frequentes ocorrem quando os alunos estão em ação; e, por fim, o *feedback* pedagógico mais utilizado pelo professor, ao longo das aulas, é o *feedback* pedagógico prescritivo, que atende à forma auditiva (verbal) e é frequentemente direcionado ao aluno (individual).

Palavras-Chave: Educação Física; Feedback Pedagógico; Atletismo.

3.5.2| Introdução

Durante todo o EP debrucei-me várias vezes sobre as questões da instrução pedagógica, concretamente nos *feedbacks* pedagógicos, pois sabia que esta era uma das lacunas que possuía, enquanto professor estagiário. Tinha sempre presente que a minha comunicação deveria ser mais acessível ao entendimento dos alunos, mais breve e precisa (Sarmento, 1993). Neste sentido, o meu principal objetivo foi desde sempre intervir com qualidade, na tentativa de alcançar a eficácia pedagógica.

Assim, atendendo ao elevado número de *feedbacks* que habitualmente emitia nas minhas aulas, interessava-me melhorar a qualidade dos meus *feedbacks.* Pois, como refere Quina et al. (1995) a proficiência do *feedback* assenta na ligação entre a quantidade e a qualidade do *feedback* transmitidos.

Uma das ideias defendidas por Rink (1996) e corroborada por Rosado e Mesquita (2011, p. 69), é que a eficácia pedagógica na EF resulta da capacidade do professor comunicar com os alunos. Neste processo, os professores mais experientes tendem a distinguir-se dos inexperientes nas estratégias de comunicação. Neste quadro, a clareza da informação e o fornecimento de *feedback* são fatores descritos como fundamentais para a eficácia do ensino (Werner & Rink, 1987 cit. por Rosado & Mesquita, 2011).

Sarmento (1993, p. 2), ao centrar-se no *feedback* pedagógico, define este conceito como *"a informação de retorno em função de um comportamento observado"*. Fishman e Tobey (1978 cit. por Rosado & Mesquita, 2011) acrescentam que o *feedback* pedagógico "*tem por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade".* O *feedback* assume-se assim como um dos fatores que maior influência exerce na aprendizagem de habilidades motoras.

Esta ideia é ainda defendida por Quina et al. (1995), ao referir que o *feedback* pedagógico funciona como um elemento chave nos principais modelos de aprendizagem motora e nos sistemas de observação dos comportamentos de ensino. Os mesmos autores acrescentam que o *feedback* pedagógico exerce duas funções bem distintas, uma de informação e, outra, de reforço. Assim, por

um lado, informa o aluno relativamente à performance e ao resultado do seu movimento e, por outro lado, pode funcionar como um reforço motivacional.

Uma das inquietações que esta temática me trouxe, ao longo de todo o ano de estágio, diz respeito à pertinência do *feedback* pedagógico. Muitas vezes, sentia que a informação transmitida nem sempre ia de encontro à realidade. E, foi neste enquadramento, que considerei importante estudar o meu *feedback* pedagógico, tendo por base algumas das suas dimensões: i) objetivo; ii) forma; iii) direção (Sarmento, 1993, p. 2).

Relativamente à dimensão objetivo, o principal foco foi perceber se o professor transmitiu *feedbacks* relativos à performance do aluno ou ao resultado final do comportamento executado (Piéron, 1999). Nesta dimensão, importava atentar a quatro categorias: i) *feedback* pedagógico avaliativo - *o professor reage à prestação emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma*; ii) *feedback* pedagógico prescritivo - *o professor reage à prestação do aluno informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte ou como deve ser realizado*; iii) *feedback* pedagógico descritivo - *o professor descreve a prestação, informa o executante da forma como o realizou*; iv) *feedback* pedagógico interrogativo - *o professor interroga o executante acerca da prestação motora do aluno* (Sarmento, 1993, p. 44).

Relativamente à dimensão forma, esta centra-se no tipo de comunicação que é utilizado pelo professor para transmitir a informação aos alunos e distingue-se em três formas: auditivo (exclusivamente oral), visual (imagens: e.g. gestos) e quinestésico (contacto ou manipulação corporal do aluno) (Sarmento, 1993, pp. 44-45).

Por último, a dimensão direção, refere-se ao recetor da informação do professor, ou seja, a quem se dirige a instrução, se é ao grupo, ao aluno ou a toda turma (Piéron, 1999; Sarmento, 1993, p. 45).

3.5.3| Objetivos do Estudo

- Objetivo Geral:
    - Caracterizar o *feedback* pedagógico do professor estagiário durante a parte fundamental das aulas de Atletismo.

- Objetivos específicos
  - Identificar e analisar os *feedbacks* transmitidos na parte fundamental de três aulas de Atletismo, atendendo à dimensão objetivo, direção e forma.
  - Analisar a relação entre o planeamento inicial das componentes críticas e o decurso real das aulas em estudo.
  - Definir algumas estratégias, capazes de melhorar a qualidade dos *feedbacks* pedagógicos.

3.5.4| Metodologia

3.5.4.1| *Participantes*

Participaram no estudo 24 alunos da turma do 12º ano, de uma escola do concelho de Vila Nova de Gaia. O grupo era constituído por 11 elementos do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos de idade.

3.5.4.2| *Procedimentos de Recolha*

Os dados foram recolhidos durante três aulas de EF, lecionadas no Estádio Municipal de Gaia, referentes à UD de Atletismo (técnicas de estafetas e velocidade). Cada sessão tinha a duração de 90 minutos, mas apenas 60minutos estavam destinados à prática efetiva da aula.

Todas as sessões foram sujeitas a gravação áudio, recorrendo a um gravador de voz. Posteriormente, foram selecionados e transcritos os excertos do discurso do professor, que se centravam no *feedback* pedagógico, ao longo da parte fundamental da aula.

3.5.4.3| *Procedimentos de Análise*

Depois de transcritos, os excertos foram distribuídos pelas unidades de análise (categorias, subcategorias e pequenas subcategorias), apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de análise da instrução pedagógica (Adaptado de Sarmento, 1993)

Categoria	Subcategoria	Pequenas subcategorias
"O quê?"	Nesta categoria são analisadas as componentes críticas	
"Quando?"	**A** (Em ação - *feedback* é transmitido com o aluno em atividade)	
	NA (Não ação - aluno não se encontra em atividade na transmissão do *feedback*)	
"Como?"	**Dimensão Objetivo**	**FBAv:** *Feedback* Pedagógico Avaliativo
		FBP: *Feedback* Pedagógico Prescritivo
		FBD: *Feedback* Pedagógico Descritivo
		FBI: *Feedback* Pedagógico Interrogativo
	Dimensão Forma	**FBA:** *Feedback* Pedagógico Auditivo
		FBV: *Feedback* Pedagógico Visual
		FBQ: *Feedback* Pedagógico Quinestésico
		FBAVQ: *Feedback* Pedagógico Auditivo-visual-quinestésico
		FBAvi: *Feedback* Pedagógico Auditivo-visual
		FBAQ: *Feedback* Pedagógico Auditivo-quinestésico
	Dimensão Direção	**FBIn:** *Feedback* Pedagógico Individual
		FBGr: *Feedback* Pedagógico Grupo
		FBTr: *Feedback* Pedagógico Turma

Todas as unidades de análise foram definidas *à priori*, tendo por base o quadro teórico de Sarmento (1993, pp. 43-45). Após a categorização das unidades de análise, procedeu-se à soma da frequência (n) em cada subcategoria. Posteriormente, atendendo ao número total de *feedbacks*, foi possível calcular a percentagem para cada uma das categorias. Para analisar a categoria "O quê?", em que se pretendia verificar se as componentes críticas definidas no plano de aula, em cada sessão, eram efetivamente utilizadas na aula, procedeu-se ao registo de ocorrências conforme a seguinte nomenclatura:

(R) Faz referência ao conteúdo das componentes críticas, utilizando as palavras-chave previstas no plano de aula;

(RI) Faz referência ao conteúdo das componentes críticas mas não utiliza as palavras-chave previstas no plano de aula;

(NR) Não faz referência ao conteúdo das componentes críticas previstas no plano de aula.

3.5.5| Análise dos Resultados

O quadro 2 apresenta o número total de *feedbacks* emitidos durante a parte fundamental de cada sessão.

Quadro 2 – Número total de feedbacks pedagógicos por sessão

	Sessão 1 (12 Março 2013)	**Sessão 2** (19 Março 2013)	**Sessão 3** (26 Março 2013)
n=	68	70	85

Como é possível observar no Quadro 2, o valor máximo de *feedbacks* pedagógicos situa-se nos 85 (sessão 3), enquanto que o valor mínimo, recai na sessão 1, com 68 *feedbacks* pedagógicos.

Seguidamente são apresentados os resultados analisados em cada categoria em estudo.

"O quê?"

Quadro 3 – Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão "O quê?"

O quê?"					
	Planeamento (componentes criticas - palavras-chave)		**Realização**		
			R	**RI**	**NR**
Sessão 1 – n= 68	Ex.1	**1)** Colocar o MS recetor estendido atrás no eixo central da pista ("Mão esticada atrás"); **2)** Palma da mão voltada para o solo, com um afastamento do polegar dos outros dedos ("mão forma um "V"); **3)** Comunicar a mão que o recetor deve colocar atrás ("Falar antes de entregar").	6	7	19
	Ex.2	**1)** Entregar o testemunho utilizando a técnica ascendente ("de baixo para cima").	4	4	10
	Ex.3	**1)** Entregar o testemunho o mais longe possível ("mão esticada quando entrega"); **2)** Receber o testemunho em andamento ("correr quando o colega aproxima").	3	6	9
		Total:	13	17	38
		%	19,12%	25%	55,88%

Como apresentado no Quadro 3, parece ser evidente uma superioridade de *feedbacks* não referentes ao conteúdo das componentes críticas previstas no plano de aula (NR). Nesta sessão, a categoria NR soma uma cotação acima dos 50%, o que significa que na maioria das vezes os *feedbacks* transmitidos não correspondiam ao planeado. Relativamente às restantes categorias, o *feedback* com referência ao conteúdo das componentes críticas, com recurso às palavras-chave (R), surge com menor frequência correspondendo a 19,12%. Por fim, o *feedback* com referência ao conteúdo das componentes críticas, mas sem o uso as palavras-chave previstas (RI) obteve uma contabilização de 17 *feedbacks*, o que equivale a um total de 25%.

Quadro 4 – Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão "O quê?"

"O quê?"					
	Planeamento (componentes criticas - palavras-chave)		**Realização**		
			R	**RI**	**NR**
Sessão 2 – n= 70	Ex.1	**1)** Reagir rápido ao estímulo ("sai rápido").	3	1	4
	Ex.2	**1)** Identificar e reagir aos estímulos sonoros ("aos seus lugares, pronto, partida"); **2)** MI de impulsão ligeiramente atrás ("perna impulsão atrás").	10	3	5
	Ex.3	**1)** Palma da mão voltada para o solo, com um afastamento do polegar dos outros dedos ("mão forma um "V"); **2)** Entregar o testemunho utilizando a técnica ascendente ("de baixo para cima").	3	2	8
	Ex.4	**1)** Olhar para verificar quando o transmissor se aproxima ("Vira para trás e começa a correr"); **2)** Realizar o ajustamento do testemunho em corrida ("ajusta sem trocar").	4	3	3
	Ex.5	**1)** Receber o testemunho dentro da zona de transmissão ("recebe dentro"); **2)** Executar a prova em velocidade máxima ("máxima velocidade").	5	6	10
		Total:	25	15	30
		%	35,71%	21,43%	42,86%

Comparativamente à sessão anterior, como se pode observar no Quadro 4, existe uma evolução clara do número de R obtidos (35,71%). Estes valores justificam a ligeira queda dos valores de RI (21,43%) e a queda acentuada no número total de NR, com uma percentagem de 42,86%.

Quadro 5 – Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão "O quê?"

"O quê?"					
Sessão 3 – n= 85	**Planeamento** (componentes criticas - palavras-chave)		**Realização**		
			R	**RI**	**NR**
	Ex.1	**1)** Palma da mão voltada para o solo, com um afastamento do polegar dos outros dedos ("mão forma um "V"); **2)** Entregar o testemunho utilizando a técnica ascendente ("de baixo para cima").	6	7	10
	Ex.2	**1)** Identificar e reagir aos estímulos sonoros ("aos seus lugares, pronto, partida");	3	5	4
	Ex.3	**1)** Receber o testemunho dentro da zona de transmissão ("recebe dentro"); **2)** Receber o testemunho em andamento ("correr quando o colega aproxima").	7	10	12
	Ex.4	**1)** Executar a prova em velocidade máxima ("máxima velocidade"). **2)** Reagir rápido ao estímulo ("sai rápido").	3	7	11
		Total: **%**	19 22,35%	29 34,12%	37 43,53%

Esta última sessão, como plasmado no Quadro 5, ocorreu um aumento no número total de RI (34,12%). Contudo, o número de R voltou a descer, contabilizando 19 *feedbacks* (22,35%), enquanto que o NR manteve a tendência, perfazendo um total de 43,53% (37 intervenções).

"Quando?"

Quadro 6 – Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão "Quando?"

Sessão 1	**n = 68**	**%**
"Quando?"		
A	48	70,60%
NA	20	29,40%

Quadro 7 – Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão "Quando?"

Sessão 2	**n = 70**	**%**
"Quando?"		
A	56	80%
NA	14	20%

Quadro 8 – Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão "Quando?"

Sessão 3	**n = 85**	**%**
"Quando?"		
A	59	69,41%
NA	26	30,59%

Após uma análise aos quadros 6, 7 e 8, relativos à categoria “Quando?”, percebe-se que a subcategoria “em ação” (A) apresenta os maiores valores nas três sessões, comparativamente à subcategoria “não ação” (NA). A maior percentagem de A surge na sessão 2 (80%), representando esta a menor percentagem de NA (20%). Por ouro lado, a maior percentagem de NA está presente na sessão 3, com aproximadamente 30,59%, sendo que esta sessão apresenta a menor percentagem de A (69,41%).

“Como?”

Quadro 9 – Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão “Como?” - Objetivo

Sessão 1	**n = 68**	**%**
“Como?” – Dimensão Objetivo		
FBAv	9	13,24%
FBP	46	67,65%
FBD	10	14,71%
FBI	3	4,41%

Quadro 10 – Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão “Como?” - Objetivo

Sessão 2	**n = 70**	**%**
“Como?” – Dimensão Objetivo		
FBAv	9	12,86%
FBP	44	62,86%
FBD	9	12,86%
FBI	8	11,43%

Quadro 11 – Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão “Como?” - Objetivo

Sessão 3	**n = 85**	**%**
“Como?” – Dimensão Objetivo		
FBAv	23	27,06%
FBP	33	38,82%
FBD	15	17,65%
FBI	14	16,47%

Na categoria “Como?”, atendendo à dimensão “objetivo”, como apresentado no quadro 9, na sessão 1, o *feedback* pedagógico prescritivo (FBP) foi a subcategoria com maior percentagem (aproximadamente 67,65%). Por oposição, o *feedback* menos utilizado foi *feedback* pedagógico interrogativo (FBI), apresentando uma percentagem mínima de 4,41%.

As principais diferenças entre a sessão 1 e a sessão 2, verificadas no quadro 10, recaem fundamentalmente no FBI (11,43%). Embora se verifique uma ligeira diminuição dos FBP, este mantem-se com os valores mais elevados (62,86%). O aumento do *feedback* pedagógico avaliativo (FBAv) e do *feedback* pedagógico descritivo (FBD) revela-se pouco significativo (ambos com 12,86%).

Como exposto no quadro 11, a última sessão destaca-se pela proximidade dos valores das 4 subcategorias em estudo, sendo que há exceção dos FBP (38,82%), os restantes valores revelam aumentos (FBAv – 27,06%; FBD – 17,65%; FBI – 16,47%).

Quadro 12 – Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão "Como?" – Forma

Sessão 1	**n = 68**	**%**
"Como?" – Dimensão Forma		
FBA	64	94,12%
FBV	1	1,47%
FBQ	1	1,47%
FBAVQ	0	0%
FBAvi	1	1,47%
FBAQ	1	1,47%

Quadro 13 – Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão "Como?" – Forma

Sessão 2	**n = 70**	**%**
"Como?" – Dimensão Forma		
FBA	68	97,14%
FBV	1	1,43%
FBQ	0	0%
FBAVQ	0	0%
FBAvi	0	0%
FBAQ	1	1,43%

Quadro 14 – Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão "Como?" – Forma

Sessão 3	**n = 85**	**%**
"Como?" – Dimensão Forma		
FBA	78	91,76%
FBV	1	1,18%
FBQ	0	0%
FBAVQ	0	0%
FBAvi	2	2,35%
FBAQ	4	4,71%

Na dimensão "forma", o *feedback* pedagógico auditivo (FBA) apresenta, em todas as sessões, valores acima dos 90%. Esta dimensão atinge o seu valor máximo na sessão 2 com cerca de 97,14%. Por oposição, o *feedback* pedagógico auditivo-visual-quinestésico (FBAVQ) é a única que não foi usada nas 3 sessões.

Quadro 15 – Resultados descritivos da sessão 1 na dimensão "Como?" – Direção

Sessão 1	**n = 68**	**%**
"Como?" – Dimensão Direção		
FBIn	34	50%
FBGr	2	2,94%
FBTr	32	47,06%

Quadro 16 – Resultados descritivos da sessão 2 na dimensão "Como?" – Direção

Sessão 2	**n = 70**	**%**
"Como?" – Dimensão Direção		
FBIn	33	47,14%
FBGr	16	22,86%
FBTr	21	30%

Quadro 17 – Resultados descritivos da sessão 3 na dimensão "Como?" – Direção

Sessão 3	**n = 85**	**%**
"Como?" – Dimensão Direção		
FBIn	36	42,35%
FBGr	16	18,82%
FBTr	33	38,82%

Atendendo à direção, através dos quadros 15, 16 e 17, é possível verificar um grande equilíbrio entre o *feedback* pedagógico individual (FBIn) e o *feedback* pedagógico dirigido à turma (FBTr). Porém, em todas as sessões o FBIn revela sempre um valor ligeiramente superior, atingindo o seu ponto máximo na sessão 1 (50%), tal como o "FBTr", que atinge cerca de 47,06%.

No que se refere aos *feedbacks* pedagógicos dirigidos ao grupo (FBGr) existe uma evolução clara da sessão 1 para a sessão 2, sendo que na sessão 2 atinge o valor mais alto (22,86%).

3.5.6| Discussão dos Resultados

Mais do que apresentar números, para mim importa fazer uma interpretação desses valores, na tentativa de encontrar as respostas para as minhas

dificuldades na instrução. Só assim, será possível adotar métodos e estratégias passíveis de serem aplicadas, para a melhoria da minha intervenção pedagógica ao nível da instrução.

Na categoria "o quê?", em que é analisada a qualidade do *feedback* pedagógico (conteúdo do *feedback*), é possível verificar que os valores de NR prevaleceram em maior quantidade nas três sessões em estudo, apesar de ocorrer um decréscimo nas duas últimas sessões, comparativamente à primeira. Uma das causas que detetei, para que os valores de R e RI fossem mais baixos que NR, centra-se na planificação desajustada das componentes críticas para aula. Isto quer dizer que a seleção das componentes críticas, nem sempre se adequou aos conteúdos que o exercício proposto pretendia trabalhar. Ao longo das aulas, sentia necessidade de transmitir *feedbacks* completamente diferentes daqueles que estavam planeados para o exercício, aumentando assim, os valores de NR. Um desses exemplos aconteceu no exercício 1 da sessão 1, onde a prioridade era trabalhar a receção do testemunho (estafetas) e a comunicação. Mas na maioria das vezes, o meu *feedback* centrava-se no ajustamento do testemunho e na receção do testemunho em andamento:

"(…) ajusta o testemunho não pegues tanto no meio".

(Exercício 1 Sessão 1)

"(...) quem recebe o testemunho, recebe em andamento".

(Exercício 1 Sessão 1)

Atendendo que esta era a primeira sessão, penso que fui demasiado ambicioso na criação das componentes críticas para o exercício. Ou, então, não propus o exercício que melhor trabalhava os conteúdos que pretendia e melhor se adequava às necessidades dos alunos.

Assim, consegui perceber que era importante melhorar a seleção das componentes críticas, conforme os conteúdos propostos para o exercício, mas também incidir sobre um número reduzido de componentes críticas, evitando excesso de informação para os alunos. Ou seja, ao invés de trabalhar e corrigir vários aspetos em simultâneo, devo incidir em componentes críticas que melhor se adequam às necessidades dos alunos. Pois, como referem Arnold (1985) e Famose (1983) (cit. por Rosado & Mesquita, 2011) existem diferenças entre a

quantidade de informação contida nos estímulos e aquela que o praticante pode efetivamente tratar. Assim, entendo que quanto mais componentes críticas definir na planificação da aula menor será o meu sucesso, uma vez que me descentralizo dos aspetos que são efetivamente importantes e é necessário *"selecionar apenas a informação mais relevante"* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71).

Neste seguimento, uma das estratégias que rapidamente adotei da sessão 1 para a sessão 2, foi a criação de um documento (e.g. cábula) que preparasse melhor a minha intervenção. Este documento serviu-me de auxiliar na comunicação com os alunos, prevendo inúmeras situações, tendo revelado resultados positivos ao longo das sessões. De facto, esta estratégia deixava-me mais confiante na aula, porquanto estava melhor preparado para o modo como devia atuar nas diferentes situações.

Relativamente à categoria "quando?", percebe-se que, em todas as sessões houve uma maior frequência de *feedbacks* nos momentos de ação (exercitação do aluno), comparativamente ao momento final da exercitação. Este fenómeno vai de encontro à visão de Rosado e Mesquita (2011, p. 90), porquanto defendem que *"o feedback deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas de eficácia deste"*. De uma forma geral, também estou de acordo com esta visão, mas na realidade nem sempre o *feedback* em ação é o mais eficaz. Por exemplo, se a globalidade da turma estiver a cometer os mesmos erros durante o exercício, considero que, nestas situações, é necessário e mais adequado parar o exercício e transmitir um *feedback* (de preferência acompanhado por uma demonstração) para toda a turma, focando os pontos mais importantes para desempenho dos alunos. No meu entendimento, deve existir um equilíbrio entre estes fatores, para que o professor saiba intervir no melhor momento da exercitação dos alunos. Em algumas situações, senti a necessidade de parar o exercício e dar um *feedback* geral, tendo os alunos parados. Pois, nesses momentos, sentia que o *feedback* estava a perder o efeito desejado, quando era emitido ao longo da exercitação, uma vez que os alunos estavam demasiado agitados. Deste modo, sempre que

notava estes constrangimentos tomava a decisão de parar o exercício e reformular para toda a turma o que considerava necessário.

No que se refere à categoria "como?", na dimensão objetivo, verifica-se uma predominância do *feedback* prescritivo (valores entre os 38% e os 68%), privilegiando a orientação dos alunos para a ação desejada. Este facto vai de encontro às ideias apresentadas por Rosado e Mesquita (2011, p. 89), na qual afirmam que *"os feedbacks específicos contribuem de forma mais efetiva para as aprendizagens dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens"*. Neste sentido, os mesmos autores apresentam o *feedback* descritivo e prescritivo como os dois tipos de *feedback* mais importantes para a concretização deste pensamento. Comparando com os resultados obtidos nestas dimensões (descritivo e prescritivo), verifica-se que o *feedback* descritivo manteve-se sempre em valores próximos de 15%, não tendo a mesma relevância que o prescritivo.

Rosado e Mesquita (2011, p. 89) apresentam ainda o *feedback* interrogativo e avaliativo como sendo, igualmente, importantes no processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento, ao analisar a gravação da sessão 1 verifiquei uma escassez destes dois tipos de *feedbacks*.

Relativamente ao *feedback* interrogativo, percebi que podia fazer mais uso deste ao utilizar uma estratégia que aprendi na minha formação anterior – questionar os alunos sobre o que pensaram ou irão pensar durante o exercício. A implementação desta estratégia permitiu-me perceber se os alunos estavam a ir de encontro às componentes críticas que pretendia que fossem cumpridas em cada os exercício. O aumento (ainda que pequeno) do número de *feedbacks* interrogativos deve-se assim à implementação desta medida.

Relativamente ao *feedback* avaliativo, ao analisar as gravações das aulas, percebi que a minha intervenção centrava-se essencialmente na valorização dos comportamentos dos alunos: *"Boa, é isso que quero"* (Exercício 3 Sessão 2). Penso que este tipo de *feedback* é fundamental para a manutenção dos níveis de motivação dos alunos, sendo que, por isso, procurei privilegiar sempre os *feedbacks* avaliativos positivos, ao invés de desvalorizar a performance dos alunos. Contudo, estou ciente que apenas na última sessão consegui obter um

resultado satisfatório dos valores referentes a este *feedback*. Uma das razões que encontro para justificar este facto é a evolução apresentada pelos alunos. Ou seja, como os alunos já haviam adquirido determinados comportamentos motores, sentia que era justo para os alunos, fazer uma apreciação positiva acerca da sua performance. Por outro lado, ao longo da sessão 1 e 2, apercebi-me que quando pretendia, através destes *feedbacks,* alertar os alunos dos seus erros, não conseguia fechar o ciclo de *feedback*. Ou seja, havia correção dos alunos, mas depois não tinha preocupação em observar se estes melhoravam ou não o seu desempenho.

No que se refere à dimensão "forma" do *feedback*, parece ser evidente que existe um maior número de *feedback* auditivos. Estes resultados vão de encontro a outros estudos efetuados, particularmente na modalidade do Voleibol (Pina & Rodrigues, 1997; Rodrigues & Pina, 1999).

Os baixos valores do *feedback* auditivo-visual revelam o menor recurso do professor à demonstração. Ao longo das aulas, sempre senti necessidade de fazer a demonstração dos exercícios, recorrendo para isso à colaboração dos alunos. Esta é uma estratégia que venho a adotar desde o início do ano letivo. Através das demostrações dos alunos consigo detetar erros, que podem ser comuns a todos os alunos, e corrigi-los de forma imediata. Todavia, atendendo aos valores baixos do número de *feedbacks* auditivo-visual, penso que a utilização desta estratégia não foi tão frequente quanto pensava.

Por último, na dimensão "direção", os resultados incidem no maior número de *feedbacks* individuais, uma vez que procuro individualizar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem. Este fenómeno pode ser ainda explicado pela facilidade que revelo em fazer um controlo à distância nas aulas. Pois, esta caraterística, permitiu-me intervir várias vezes ao longo da aula mesmo quando estou distante dos alunos. Estes valores parecem assim corroborar com as ideias de Rosado e Mesquita (2011, p. 90), quando afirmam que no processo de aprendizagem *"a maior parte dos feedbacks é individual"*. As principais diferenças recaem depois no menor número de *feedbacks* para os grupos, mostrando que tenho uma tendência maior de corrigir ou instruir para a turma em geral. Os dados obtidos na sessão 1, confirmaram a necessidade de, por

vezes, optar pela instrução parcelar. Isto, à medida que vou circulando pelos grupos de trabalho vou fornecendo *feedbacks* a cada grupo. A tentativa de melhorar estes aspetos nas sessões seguintes, originaram um aumento destes valores nessas sessões.

Ao terminar a análise dos dados, constatei a necessidade de prolongar a recolha, para que pudesse atender especificamente aos efeitos que a aplicação de determinadas estratégias pudessem causar na análise aos *feedbacks* pedagógicos. Outro aspeto interessante seria atender a diferentes modalidades, concretamente às modalidades coletivas e modalidades individuais, na tentativa de perceber a influência do conhecimento do professor sobre a matéria na sua instrução.

3.5.7| Conclusões Finais

Os objetivos elaborados para a realização do estudo foram alcançados com eficácia. A análise dos *feedbacks* pedagógicos e a adoção de algumas estratégias didáticas, permitiram uma evolução positiva da qualidade dos *feedbacks* ao longo das várias sessões registadas.

Todavia, é notória a necessidade de definir e ajustar melhor as componentes críticas dos planos de aulas aos exercícios propostos e às necessidades dos alunos, bem como atender à informação que é efetivamente relevante para os alunos, evitando excesso de informação. Só assim, as componentes críticas conseguirão atender às exigências do contexto e a uso das palavras-chave poderá ser mais frequente nas aulas. Os dados revelaram ainda ser importante investir nos *feedbacks* interrogativos e avaliativos, direcionados não só ao aluno e à turma, como também aos pequenos grupos, recorrendo mais aos *feedbacks* auditivo-visuais (demostrações).

No que se refere às aprendizagens pessoais e profissionais, todo este trabalho foi um instrumento essencial para o meu crescimento, pois permitiu-me melhorar as práticas no ensino da EF. Através deste estudo consegui melhorar a qualidade da minha intervenção ao nível da instrução pedagógica e melhorar a capacidade de refletir sobre a minha ação. Além disso, mostrou-me que todos os professores devem ser investigadores das próprias práticas, para que seja

possível detetar e resolver problemas, proporcionando um ensino de qualidade aos alunos. Todo este processo de investigação e reflexão permitiu-me corrigir erros, aperfeiçoar qualidades e mostrar novas formas de atuar. Mas, sobretudo, permite ao professor subtrair dos alunos mais e melhores aprendizagens.

Este projeto significou, assim, um passo essencial na aquisição de competências fundamentais para o exercício da profissão docente.

3.6| Avaliação

A avaliação, de um modo geral, pode ser encarada como *"um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos"* (Arends, 1995a, p. 229). De facto, o professor ao longo de cada período letivo vai acumulando informações sobre os seus alunos, nos mais diversos domínios, que lhe permite ter uma "imagem" global da turma, aplicando os métodos de ensino que melhor ser adequam aos seus alunos. Como refere Arends, *"a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões",* servindo para julgar, atribuir valor e decidir sobre esse valor. Neste âmbito, o mesmo autor exalta a importância da seletividade da informação recolhida por parte do professor. Uma vez que, o importante não é acumular todo e qualquer tipo de informação, mas adquirir informações que nos permita tomar decisões no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de avaliar é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, quer no que diz respeito ao controlo das aprendizagens dos alunos, quer no controlo dos métodos de ensino aplicados durante o decurso das aulas. Um dos autores que corrobora esta ideia é Luckesi (2002, p. 81), ao afirmar que a avaliação *"deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem".*

3.6.1| Panorama geral da avaliação: desafios, dificuldades e estratégias

Na construção deste ponto do meu relatório, procuro partilhar o meu pensamento com todos os meus colegas estagiários. Não só aqueles que

pertenceram ao meu núcleo de estágio, mas a todos os estudantes que efetuaram o seu EP.

A avaliação é um dos momentos mais importantes da nossa intervenção na escola. Tal importância revela-se na componente decisória que a avaliação incorpora e as consequências que advêm dessas mesmas decisões. A avaliação fornece bases e experiências essenciais para cumprimos com as tarefas inerentes à profissão de docente.

A chegada do momento de avaliação foi uma passagem estranha. A verdade é que iria avaliar os meus alunos mas, ao mesmo tempo, estava ser avaliado. Mas os primeiros medos surgiram mesmo antes das aulas começarem. Parava, por vezes, para pensar e tentava encontrar na minha formação algo que me ajudasse para realizar a avaliação dos meus alunos. Parecia querer encontrar uma disciplina denominada “avaliação de alunos” e, nesses momentos, questionava: Será que a minha formação é suficiente para dar resposta a esta necessidade? Como vou avaliar? O que vou avaliar? De uma maneira geral, sentia necessidade de perceber a avaliação, de me enquadrar com os parâmetros de avaliação da escola, particularmente, da EF. Depois disto, foi fundamental procurar suporte junto do meu PC, para perceber a sua maneira de atuar e, posteriormente, dar um toque pessoal à minha atuação. Ou seja, criar o meu próprio modelo de avaliação adaptado à escola e aos parâmetros de avaliação.

Após me identificar com todos estes procedimentos tive de tornar a avaliação clara, transparente e precisa para com os meus alunos. Mas antes, tal como outros professores, consultei as suas classificações na disciplina nos anos anteriores, pois pretendia conhece-los um pouco melhor.

Inicialmente todos os professores têm acesso às informações dos alunos em anos letivos transatos. Muitos deles podem ser influenciados perante as informações que recolhem, mas as classificações dos meus alunos no 10º e 11ºano em nada me influenciaram. Todos partiam do mesmo patamar e cabia-me a mim moldar as capacidades dos alunos às exigências que queria implementar nas aulas, através das atividades propostas. Pois, como refere

Bento (1987, p. 151), *"o sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagem dos alunos"*.

Todo o trabalho que os alunos produziram em anos anteriores não é automaticamente aplicável neste ano e os alunos são aquilo que fazem na aula. Assim, o passado apenas poderia servir como suporte para o futuro, não garantindo o seu sucesso.

Adicionalmente, entendo ser necessário evitar cenários onde os alunos se comparam entre si. A questão da justiça na avaliação foi uma dificuldade constante com que me deparei e julgo que esta dificuldade é transversal a qualquer docente. É extremamente difícil quando nos deparamos com este tipo de contextos. A comparação é um mecanismo fácil que o aluno utiliza para sustentar a sua ideia. Mas aos meus alunos sempre lhes disse que a capacidade de avaliar estava cingida a duas pessoas: eu e o PC. Só nós tínhamos capacidade para os avaliar, porque tínhamos formação na área.

Para evitar estes constrangimentos, tive sempre dois cuidados: i) informar os alunos sobre os conteúdos avaliados e a distribuição dos pesos da avaliação pelos conteúdos e domínios contabilizados; ii) proceder à correção constante dos comportamentos motores e comunicar ao aluno o que pode e deve alterar para melhorar a sua performance.

Outra das situações que senti necessidade de atender ao longo do meu EP, foi não me deixar influenciar pela afetividade que nutria (e nutro) pelos alunos da turma nas questões da avaliação. Pois, como é óbvio, as ligações criadas com os alunos não se podiam confundir com a classificação final dos mesmos. Tinha de existir uma separação entre a razão (ato de avaliar) e as ligações afetivas. Por esta razão concordo com Bento (1987, p. 149), quando afirma que a avaliação torna-se *"um incómodo necessário"*. Os alunos tinham de perceber que a avaliação era o resultado das suas prestações motoras, cognitivas e sociais. Por considerar este um ponto fundamental, senti sempre necessidade de ir alertando os alunos sobre este tipo de questões. Como referia muitas vezes o PC, o professor *"não dá notas, apenas classifica os comportamentos e as ações dos alunos"*.

Para mim, conhecer o parecer dos alunos (autoavaliações) foi, igualmente, um dos pontos-chave que sempre dei relevância neste ano de estágio. A intenção deste tipo de trabalho nunca foi retirar do aluno uma classificação. O que me interessava, era enquadrar os alunos num panorama em que os próprios tinham a noção precisa do que fizeram em cada domínio (saber, fazer e ser) e do que necessitavam melhorar para atingirem patamares superiores. Estes momentos serviam, também, para perceber se havia um grande desfasamento entre as ideias que o aluno tinha acerca do seu trabalho e as ideias do professor sobre esse trabalho. No meu caso, sempre que ocorriam desfasamentos, senti necessidade de falar com o aluno, explicando-lhe o meu ponto de vista, e desafiando-lhe ao alcance de melhores resultados.

A avaliação é uma função que abrange inúmeras variáveis. Porém, para mim, o mais complicado no momento de avaliação é a manutenção da equidade. A justiça no ato de avaliar é uma questão que gera sempre controvérsias, quer entre professor-alunos, quer entre professores. Se colocarmos dois professores a avaliar os mesmos conteúdos na mesma turma, certamente que existirão diferenças entre as avaliações. Uma das razões para que este fenómeno suceda é o foco da observação de cada professor. Ou seja, o que cada professor observa para posteriormente atribuir uma classificação. Outra das razões, passa pelo conhecimento teórico que cada professor apresenta e os modelos que eles entendem ser os ideais para a execução das habilidades. O primeiro aconteceu durante o 1º período, numa das turmas de uma colega estagiária. Durante uma aula de avaliação, na qual assistia na bancada juntamente com a outra colega do núcleo de estágio, percebi ao longo do nosso diálogo que existiam diferenças na nossa forma de pensar e avaliar, concretamente, pelas apreciações distintas que fizemos. Se eramos os dois professores estagiários, com um mesmo nível de conhecimento académico, porque existiam estas diferenças? No meu entendimento, estas diferenças devem-se, não apenas às nossas vivências e ao conhecimento específico de cada um, como à falta de conhecimento da turma. Uma vez que, estas diferenças não foram tão evidentes quando avaliávamos a turma de 12ºA (turma rotativa).

O segundo momento centra-se precisamente na avaliação desta turma rotativa. Nesta turma, todo o núcleo de estágio tinha um conhecimento profundo dos alunos, mesmo quando não era responsável por lecionar as aulas. Aqui, as divergências de opinião eram menores e a proximidade de opiniões eram uma constante.

No fundo, para mim, a avaliação é uma ação pedagógica frágil, que dependente de várias variáveis e é uma complexidade necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, termino este ponto com as palavras de uma colega estagiária, partilhando inteiramente a sua experiência. *"Pela primeira vez tive de fazer um juízo de valor global e final acerca de uma pessoa atribuindo-lhe um número, sabendo que iria ficar pautado para sempre na sua vida"* (Ferreira, 2013, p. 137). Quer queiramos quer não a nossa decisão pode mudar (positiva ou negativamente) o percurso formativo dos alunos. Neste caso somos, claramente, um agente influenciador no caminho a seguir pelo aluno.

4| Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4| Participação na escola e relação com a comunidade

Como afirma Matos (2013-2014, p. 6), *"esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio".* Assim, neste ponto do relatório pretendo explorar todas as atividades que desenvolvi ao longo do meu EP e que, alguma forma, me fizeram crescer como profissional.

Nesta experiência de EP, vivenciei e contatei com funções docentes, na qual desconhecia ou não estava à espera de ser confrontado. Desse conjunto de situações começo, seguidamente, por destacar aquelas que mais me surpreenderam.

4.1| Aulas de substituição e aulas de apoio

As aulas de substituição, que ocorrem pela substituição de aulas por outro professor da área, é uma prática comum na escola onde concretizei o EP.

Ao contrário do que esperava, surgiu a possibilidade do núcleo de estágio lecionar algumas destas aulas, tendo oportunidade de vivenciar a prática docente em contextos diferentes. Embora considerasse esta experiência importante, estava reticente por sair da minha zona de conforto, ora porque queria aproveitar o tempo para preparar as minhas aulas, ora porque tinha algum receio de ser desafiado por novas e possíveis dificuldades, frente a uma conjuntura totalmente desconhecida.

Inicialmente, levando a cabo a ideia do PC, lecionamos as primeiras três aulas em conjunto. Esta condição (3 professores numa sessão) tornou mais fácil a gestão da aula e a conquista de um bom clima. E em conjunto, conseguíamos no momento da aula pensar no que fazer ou no que alterar com mais tranquilidade.

Porém, mais tarde esta habituação facilitada pelo apoio do núcleo foi nos retirada e, tal como numa analogia ao tempo de criança, foi como andar

facilmente de bicicleta até chegar o dia em que nos retiraram os apoios (as duas rodas laterais) e algumas quedas começam a ser mais frequentes. Assim, cada estagiário ficava a depender de si, havendo apenas um de nós a lecionar as aulas.

Esta situação fez-me reviver os primeiros tempos na escola, com aquela sensação de nervosismo e receio que algo pudesse correr mal. Não conhecíamos os alunos, porque em todas estas aulas eram-nos apresentados alunos diferentes e, por isso, era como se voltássemos a iniciar os primeiros passos na escola. Mas foram vivências positivas, que colocaram sempre à prova as minhas capacidades, enquanto professor estagiário.

No entanto, o funcionamento deste tipo de aulas nem sempre foi o mais correto na minha forma de pensar. Muitas vezes, sabia que ia efetuar uma aula de substituição mas não tinha dados concretos da turma e da matéria a ser lecionada. Refiro-me ao número de alunos da turma, aos conteúdos a lecionar e às caraterísticas disciplinares globais da turma, entre outros. Geralmente, tínhamos à escolha duas ou três modalidades e nada mais nos era fornecido, o que fazia aumentar um pouco mais os nossos medos e as nossas dúvidas:

"Contudo, estes momentos de aprendizagem são sem dúvida aqueles que nesta altura necessitamos, colocando-nos constantemente à prova nas mais variadas tarefas que se exigem a um professor. A falta de rotinas e o desconhecimento sobre as caraterísticas dos alunos são sem dúvida as maiores dificuldades que se sentem durante o decurso da aula" (Aula de Substituição, 16 de Janeiro de 2014).

Não tenho, e não tinha na altura, qualquer dúvida sobre os benefícios destas aulas para mim. O facto de não ter qualquer tipo de informação pré-aula, promoveu o desenvolvimento da minha capacidade de improvisar e atuar em tempo real (se assim posso dizer):

"Isto significa que os meus níveis de confiança e de improvisação estão a melhorar. Consigo adaptar-me melhor a uma realidade que desconheço e, para isso, em muito tem contribuído estas aulas." (Aula Substituição, 7 de Fevereiro de 2014).

De facto, as competências que melhorei e adquiri com estas vivências tiveram um efeito prático no decorrer do meu EP. Senti-me mais cómodo e com uma maior capacidade de atuar consoante o contexto apresentado (sair da zona de conforto).

Contudo, nem tudo foi fácil de gerir. A tomada de decisão nestas aulas esteve a um nível extremamente superior do que nas aulas da "minha" turma. Lembro-me, perfeitamente, que passei por constantes problemas, os quais tive de saber resolver – problemas de indisciplina dos alunos, problemas inerentes às limitações físico-motoras e até de gestão do espaço e material ou de falta de rotinas e regras na turma:

"Tratava-se de uma turma bastante grande (cerca de 30 alunos), com as raparigas a ocupar mais de 95% do total de alunos. Começou precisamente aqui os primeiros problemas, pois muitas alunas chegavam atrasadas e com um tipo de equipamento que não estava habituado a ver na minha turma (e.g. casacos ou leggings). A minha primeira reação foi questionar os alunos sobre as regras exigidas pelo professor que estava a substituir, pois é por elas que me devo guiar" (Aula Substituição, 16 de Janeiro de 2014).

As normas estipuladas pela escola não permitem o uso de determinado equipamento. Nas turmas que lecionei mantive sempre essa regra de forma intransigente. Contudo, a abundância de alunos com equipamento fora do que estava regulamentado era tal que senti necessidade de tomar uma decisão. Ou aplicava as regras que o professor estipulou nesta turma ou ficava com mais de metade dos alunos fora da aula. Como é possível perceber, a decisão passou por confiar naquilo que os alunos me tinham dito. Se o professor permitiu o uso desse equipamento eu mantive uma postura flexível. Eu apenas ia lecionar aquela aula, não queria estar a criar problemas maiores com o grupo, que posteriormente pudessem condicionar o decurso da sessão.

Esta turma foi um caso excecional em todos os sentidos e obrigou-me a adotar uma postura e empenhamento redobrados. As estratégias que apliquei nesta aula não foram de todo as que pretendo aplicar em futuras sessões, mas senti que eram as mais adequadas para o contexto.

Na presença de um problema (cansaço) atípico na turma, decidi terminar com a tarefa mais cedo e dar oportunidade à turma de constituírem as próprias equipas. Despendi demasiado tempo nesta fase da aula, mas sabia que esta estratégia, além de me resolver (prematuramente) o problema do cansaço, iria resolver, também, uma questão muito importante - o equilíbrio competitivo das equipas. Foi principalmente por não ter qualquer informação e conhecimento dos alunos que recorri a este tipo de método:

"Outro dos problemas foi a fraca aptidão física apresentada pelos alunos, que ao fim de 5minutos de corrida já caminhavam como forma de combater o seu cansaço. É a partir deste problema que implemento uma técnica que muito dificilmente utilizava na minha turma, a seleção de equipas por parte dos alunos. Visto que a turma estava cansada projetei este momento para que os alunos pudessem descansar e, posteriormente, retomar à aula sem qualquer problema. O tempo despendido para isso é maior que o desejável mas, neste caso, julgo que era o mais acertado fazer" (Aula Substituição, 16 de Janeiro de 2014).

Na minha turma, nunca tive problemas disciplinares extremos, mas a exclusão de uma aluna desta aula foi um mal necessário, que teve como principal razão a constante infração das regras estipuladas:

"Para além da pouca aptidão física, a turma demonstrava comportamentos desajustados, exigindo de mim uma maior intervenção do que aquela que esperava inicialmente. A heterogeneidade da turma era bem patente, um grupo de alunos com mau comportamento e outro grupo com comportamentos desejáveis. Foi devido a comportamentos que considero desajustados que tive que recorrer a uma estratégia que até então não tinha aplicado, a exclusão de uma aluna da aula. Durante as situações jogadas apercebi-me que duas alunas estavam constantemente em comportamentos fora de tarefa e, após aviso, uma delas continuou nesse registo obrigando-me a atuar de uma forma mais rigorosa" (Aula Substituição, 16 de Janeiro de 2014).

Além das regras estipuladas pela escola, cada professor tem as suas regras nas aulas e aplica-as de forma distinta. Não sei a que tipo de regras estavam rotinados estes alunos, mas era eu quem estava a lecionar a aula e, neste caso

concreto, eram as minhas regras que tinham de ser cumpridas. No início da aula tomei a opção de comunicar as regras básicas para o bom funcionamento da aula. Todos eram conhecedores dessas regras e das consequências da infração das mesmas. Foi pela quebra constante de respeito que tomei a decisão de exclusão da aluna da aula.

Considerei importante ao longo de todo o EP a aplicação de diversas formas de atuar e de cada uma delas retirar as aprendizagens necessárias. Uma das situações assemelhou-se a outra já aqui referida, mas teve de mim uma resposta diferente:

"Sendo uma turma de artes e pelo aspeto físico dos alunos, apercebi-me que teria alunos com algumas dificuldades motoras e ao nível da resistência...tive então de diminuir a carga física da aula. Este processo começou, desde logo, com a criação de grupos de trabalho em que o trabalho técnico seria o objetivo principal. Com esta medida consegui manter metade dos alunos em atividade e os restantes em curtos períodos de descanso" (Aula Substituição, 6 de Fevereiro de 2014).

Esta opção deveu-se a duas condições muito importantes: o espaço da aula e o número de alunos. Para esta aula tinha um terço do pavilhão e cerca de 12 alunos. Foi esta conjuntura que me permitiu utilizar um método distinto da situação anteriormente apresentada, mas que, também, me garantiu maior sucesso.

Desta experiência retiro a importância do professor ser capaz de se adaptar às circunstâncias do contexto prático, sendo capaz de adaptar os seus métodos de trabalho à realidade encontrada e de atuar em conformidade com a mesma.

Centrando-me agora nas aulas de apoio, entendo que frequentemente as pessoas associem este tipo de aulas a disciplinas como a Matemática ou ao Português. Alguém imaginaria o mesmo na EF? Pois bem, nós (núcleo de estágio) criamos esse conceito na escola onde estagiámos. Pode parecer estranho, mas na verdade aproveitamos o facto da nota ainda contar para a

média final do aluno para lecionar este tipo de aulas e ajudá-los a melhorar os seus resultados. Todos ficavam a ganhar, os alunos e nós. Os alunos porque conseguiam suprir dificuldades e melhorar as suas performances. Nós porque ganhávamos mais experiência e podíamos ter um tipo de trabalho mais exaustivo sobre as dificuldades que alguns alunos apresentavam.

Todos sabemos que nas aulas de EF o tempo, o espaço e o cumprimento do programa, por vezes, limitam a nossa atuação. Há sempre alunos que precisam de um tipo de trabalho diferente e constante, algo que nem sempre é possível efetuar no decurso das aulas. As aulas de apoio surgem, precisamente, para dar resposta a esta limitação das aulas de EF que, muitas vezes, os professores designam por uma aula extra.

Foi precisamente para atender a estas necessidades que, ainda antes da avaliação sumativa de Badminton, o núcleo de estágio definiu que alguns alunos das nossas turmas precisavam de um trabalho extra (devido às dificuldades que apresentavam). Esse trabalho extra seria realizado fora do tempo de aula, para que pudéssemos ajudá-los a superar dificuldades e a possibilitar-lhes mais um momento de treino e aperfeiçoamento de competências técnicas e táticas da modalidade. No entanto, não restringíamos a aula apenas aos alunos identificados e dê-mos espaço à participação dos restantes alunos das nossas turmas, embora insitíssimos mais com a assiduidade dos alunos com dificuldades.

A afluência foi bastante positiva e todos saímos satisfeitos com este trabalho. Mais tarde, após a reunião de notas do 1º período, percebemos que muitos alunos das quatro turmas do núcleo tinham descido as suas classificações de EF relativamente aos anos anteriores. Assim, atendendo que a nota de EF ainda contava para a média e que os alunos tinham de ser os principais interessados em reverter esta situação, pensamos: se nas outras disciplinas os alunos com maiores dificuldades são propostos para aulas de apoio, porque não aplicar um método idêntico para a EF? Passar de algumas aulas extras para um pequeno projeto do núcleo – aulas de apoio à EF. Como era um projeto ainda inicial não estendemos a ideia a todas as turmas de 12ºano e começamos por selecionar somente um grupo de alunos de cada uma das nossas turmas.

Além disso, mais uma vez não cingimos as aulas apenas aos alunos convidados, todos poderiam comparecer. Este tipo de método apelava à responsabilização do aluno. Se o aluno estava preocupado com a sua nota tinha uma oportunidade de melhorar e mostrar que era capaz de superar a classificação atribuída pelo seu professor. Foi, assim, neste enquadramento que surgem as aulas de apoio.

Nem sempre foram aulas com muita participação. A média dos alunos nestas aulas rondava os 16 alunos, num total de cerca de 100 alunos (4 turmas). Por curiosidade, alguns dos alunos que marcaram presença eram aqueles que maior sentido de responsabilidade e empenho tinham ao longo das aulas. Apesar das dificuldades que eram notórias, esses alunos nunca desistiram de tentar melhorar e foi sempre uma honra recebê-los e ajudá-los. Adicionalmente, contamos sempre com a presença de 4 alunos, que a nível motor eram exemplares, e aproveitavam estes momentos para praticar exercício físico, aparecendo nestas sessões ao invés de ficarem em casa.

Estas aulas foram sempre dedicadas ao Badminton e ao Andebol, modalidades que estavam a ser lecionadas no período em que estas aulas sucederam. O conhecimento que possuíamos dos alunos permitiram sempre aplicar um tipo de trabalho mais racional e individualizado. Existiram evoluções que nos deixaram admirados, mas fundamentalmente satisfeitos. Outras evoluções menos visíveis, que nos criaram um sentimento de desilusão e frustração. No entanto, a totalidade do trabalho efetuado foi bastante positivo. Da minha parte, não seria capaz de melhor, pois coloquei em prática todos os conhecimentos que tinha sobre todos os conteúdos que íamos abordando. Da parte dos alunos, sei que também deram tudo nestas aulas, refletindo-se esse esforço nas suas notas finais do 2º período.

Como curiosidade, algumas destas aulas de apoio serviram para que dois alunos treinassem para os pré-requisitos de Desporto. Tiveram a oportunidade de praticar a sequência de Ginástica e os saltos de Ginástica sempre com o nosso suporte e ajuda.

Espero, com toda a sinceridade, que os próximos estagiários desta escola possam dar continuidade a este tipo de aulas. Bem sei que a nota de EF já não

conta para a média final dos alunos e, por isso, a adesão pode ser menor, mas há sempre maneira de os motivar e envolver. Nós encontramos a nossa solução, os próximos encontrarão a deles. O mais importante é que com soluções diferentes se consiga atingir a mesma meta.

4.2| Corta Mato: Escolar e Distrital

O Corta Mato da escola é, claramente, uma das atividades com maior tradição no DE. Desde o meu 5ºano que me lembro de correr no Corta Mato pelos espaços da minha escola. Agora, estava no lado oposto, estava na organização do evento como professor de EF.

Parece ser habitual, as escolas que acolhem os estagiários deixarem que a organização do Corta Mato Escolar fique à responsabilidade do núcleo de estágio, tal como a nossa escola procedeu.

Antes de iniciar uma retrospetiva daquilo que foi a organização deste evento, prefiro falar um pouco do meu historial neste tipo de atividade. Como já referi, participei desde sempre como atleta no Corta Mato Escolar. Com a realização do estágio, através do curso do ensino secundário, na Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, dei continuidade há minha participação no Corta Mato, mas desta vez como dinamizador do Corta Mato Regional. Assumindo, assim posições bem distintas, conheci responsabilidades e tarefas também bem divergentes. Enquanto atleta a minha maior preocupação passava por gerir o meu esforço e delinear uma estratégia de corrida que considerava ser a mais eficaz para o meu nível físico. Como colaborador, a minha grande preocupação passava por encontrar respostas para as tarefas pelo qual era responsável. O controlo da chegada das escolas ao local da prova e a respetiva distribuição das mesmas pelos locais indicados foram, na sua grande maioria, as minhas principais tarefas.

Estava, portanto, capacitado para as mais diversas funções do Corta Mato, mas faltava-me, talvez, o mais importante e mais difícil. Uma vez que, ser responsável pela organização de um Corta Mato vai muito para além de projetar a atividade ou de colaborar na mesma. Esta organização exige que todos os

pormenores sejam pensados até à exaustão e é importante criar planos “B” para dar resposta a situações não controláveis (e.g. tempo).

No que se refere às tarefas que nos foram exigidas, a construção de materiais e documentos foi, sem dúvida, uma dessas principais tarefas - cartaz; fichas de inscrição de atletas e voluntários; regulamento da atividade; cartas para contatos; cartolinas da classificação final; desenho do percurso; programa; bem como outras tarefas que ajudaram a implementação da atividade. A criação de todos estes documentos não partiu da estaca zero. Estes foram criados com base em informações recolhidas de anos anteriores e estiveram sujeitos a alterações constantes ao longo do tempo (devido à implementação de ideias não planeadas inicialmente).

Depois de criados os suportes teóricos, faltava colocá-los em prática. Assim, chegado o dia da atividade, tive de me focar na tarefa que me estava destinada para o Corta Mato. Iria ficar responsável, juntamente com o restante núcleo de estágio, pela entrega de pulseiras ao atletas por cada volta efetuada. Tentamos antecipar cenários e construir uma dinâmica que nos permitisse atingir uma eficácia quase total nesta tarefa. Numa primeira fase, realizamos a contabilização final de todos os alunos (por escalão) e o número de voltas em que seria necessário efetuar a entrega de pulseiras. Ao efetuarmos este levantamento tratamos de contabilizar o número de pulseiras já existentes (de cada cor/estilo diferente), de forma a perceber se os recursos materiais disponíveis eram suficientes. De forma a facilitar o nosso trabalho no dia da atividade, aglomeramos as pulseiras por escalão e género num repositório. Sabíamos que, por exemplo, os juvenis masculinos necessitavam de um número específico de pulseiras e tratamos de definir a ordem e as cores que daríamos em cada volta. Para além do número exato de pulseiras que tínhamos para cada escalão e género, decidimos levar, numa saca à parte, as pulseiras que sobraram. Este procedimento tinha como principal objetivo dar resposta a um eventual número superior de participantes do que aquele que era esperado.

Estávamos prontos para a atividade. O tempo não ajudou a que os participantes se envolvessem na atividade. A chuva afastou muitos dos alunos que estavam inscritos, originando uma diminuição de participantes. O ambiente

em redor do Corta Mato foi também ele afetado. Nos intervalos das aulas poucos eram os alunos que assistiam às corridas e os que assistiam faziam-no com recurso a guarda-chuva.

As tarefas começaram, desde logo, pela montagem do percurso e do material inerente às mais diversas funções do Corta Mato. A grande tarefa estava reservada para o início da atividade do Corta Mato e contamos com a ajuda de alguns alunos voluntários para que o processo fosse facilitado. As primeiras provas (infantis masculinos e femininos) serviram de teste, devido ao número reduzido de participantes. Esta foi uma boa maneira de nos organizarmos e experienciarmos aquilo que teríamos de fazer ao longo de todo o dia.

A maior dificuldade sentida emergiu de uma improvisação criada, na hora, pela coordenadora de Corta Mato. Esta inovação passava por criar dois canais distintos para provas. Ou seja, para dar resposta ao adiantamento de alguns alunos em relação a outros foi criada uma divisória no local de entrega das pulseiras. Nesta divisória estava assinalado o número da volta correspondente, sendo que, por exemplo, se um aluno ia na 6ª volta entrava no lado correspondente e se outro aluno fosse na 5ª ia para o lado contrário. De facto, a ideia não era má, bem pelo contrário, estava muito bem conseguida. O problema foi a falta de informação que nos foi fornecida, visto sermos os principais responsáveis pela tarefa onde essa inovação foi implementada. Com tudo isto, numa das provas, existiu um erro que colocou em causa o tempo de prova de alguns alunos. Era possível evitar mas com toda esta situação era mais do que previsível que acontecesse.

Contudo, apesar destes acontecimentos, fiquei satisfeito com o trabalho produzido ao longo da atividade. O final do Corta Mato ficou marcado pela arrumação de todo o material utilizado e pela confraternização entre o grupo de professores de EF.

Relativamente ao Corta Mato Distrital, foi uma desilusão para mim. Toda esta minha desilusão deve-se, na sua totalidade, ao papel que me foi destinado, pois esperava ter um papel mais ativo:

"De facto o meu papel não teve grande importância no desenrolar da prova, fiquei sempre no local onde estavam os objetos dos alunos (estando quase como

vigia). Do local onde me encontrava pouco ou nada conseguia ver, a dinâmica da prova passou-me um pouco ao lado, não tendo uma ideia muito clara daquilo que representou este Corta Mato" (Reflexão Corta Mato Distrital). Sinto que perdi um pouco a essência inerente a esta organização. E ver colegas estagiários de outras escolas a estarem sempre ativos, a viverem o momento tal como eu gostaria de estar a vivê-lo, deixou-me um pouco triste.

Mais uma vez, o tempo foi um entrave grande quer para os atletas quer para os seus acompanhantes e organizadores. Através de algumas conversas paralelas, cheguei ao entendimento que *"os atletas tinham imensa dificuldade em correr sobre grandes quantidades de terra molhada (lama) (...) A prova terminava com uma ligeira subida perto da meta o que provocou, pelo que ouvi, grandes diferenças nos resultados finais dos atletas. Muitos atletas sentiram imensas dificuldades nessa parte e perderam muitos lugares no seu resultado final"* (Reflexão Corta Mato Distrital).

No entanto, para contradizer este dia cinzento esteve um resultado inesperado de uma das equipas da nossa escola. Num total de 32 alunos participantes, distribuídos pelos vários escalões, a nossa escola conquistou um 2º lugar no escalão de iniciados masculinos (prémio por equipa). Este resultado classifica os alunos para o Corta Mato Nacional e foi uma boa surpresa para todos os professores do nosso grupo de EF.

Espero que no futuro os estagiários tenham uma participação mais ativa do que aquela que tive. Pois, esta é uma experiência muito rica para a nossa formação, tal como advoga uma antiga estagiária, "*Este foi o dia em que vivi três sensações diferentes. A sensação de ser professora e de ter uma identidade profissional, a sensação de ser professora sem o ser na totalidade, e a sensação de pertencer à comunidade"* Ferreira (2013, p.128). Tenho pena de não ter sentido todas estas sensações, porque ao contrário dela, apenas vesti uma roupa e senti-me completamente perdido e sozinho no meio de tanta gente.

4.3| Torneios Inter Turmas

É muito frequente existir nas escolas o torneio Compal Air 3x3 (Basquetebol). Este ano foi diferente, o torneio deixou de existir e a nossa escola decidiu organizar torneios inter turmas para colmatar essa ausência.

Para a concretização deste torneio a organização escolheu 3 modalidades: Basquetebol, Voleibol e Futebol. Não conheço as razões que levaram a coordenação do DE da escola, mas prevejo através de um breve reflexão. O Basquetebol, porque na escola é notável o clima de adesão a esta modalidade. Os alunos frequentemente aproveitam o intervalo para jogarem Basquetebol e existe um clube desportivo de Basquetebol próximo à escola, que utiliza, por vezes, um dos pavilhões da escola para os treinos. Com efeito, é bem evidente um ambiente muito favorável à modalidade, daí a escolha desta para o torneio. Relativamente ao Voleibol, penso que a escolha prende-se pelo facto da modalidade estar a dar os primeiros passos no DE da escola. É uma atividade que integrou recentemente no DE e, por ventura, o objetivo passará por dar a conhecer melhor a modalidade e angariar o máximo de alunos interessados e, quem sabe, detetar possíveis talentos. Por último, o Futebol, talvez por ser sempre uma modalidade querida pela maioria dos alunos, e que nem sempre há oportunidade de praticar em contexto de aula (devido aos espaços disponíveis).

Uma das regras tomadas pela organização, que considero fundamental para uma participação ativa dos alunos, foi a exigência de só participar no torneio de Futebol as turmas que participassem nos torneios de Basquetebol e Voleibol. Esta medida beneficiou a participação no torneio de Voleibol, pois sendo uma modalidade com menor tradição na escola, a organização conseguiu reverter uma possível fraca adesão a este torneio.

Relativamente ao meu papel nos torneios de Basquetebol e Voleibol, tive a responsabilidade de dinamizar, controlar e gerir os espaços que me foram destinados. Foi uma tarefa complexa, pois para além de ter de controlar os jogos, tinha, igualmente, de controlar os alunos que estavam à volta dos campos, de procurar as equipas que iam jogar a seguir, de verificar se os resultados correspondiam na ficha de jogo, de encontrar árbitros e delegas para os jogos seguintes. Porém, a minha crítica vai para a organização do torneio de

Basquetebol, concretamente para a obrigatoriedade das equipas inscreverem um árbitro e um juiz de mesa, que muitas vezes não apareciam para cumprir com o seu papel. Estas situações obrigaram-me a fazer vários reajustes. Assim, no meu entendimento a solução ideal seria a utilizada no torneio de Voleibol, na qual recrutaram alunos nas turmas para que, ao longo do torneio, fossem árbitros ou juízes de mesa.

Por último, o torneio do Futebol trouxe-me uma desilusão por duas razões. A primeira porque a organização dividiu o torneio por anos letivos, ficando um dia para cada ano letivo. No meu entendimento, esta medida alterou completamente o ambiente criado nos torneios anteriores (festividade, apoio, agitação, participação da comunidade escolar). A segunda desilusão refere-se à falta do convite da organização para que pudesse colaborar no torneio como o tinha feito nos restantes. A diminuição dos jogos por dia fez com que fossem apenas dois professores necessários e a responsável pela organização preferiu contar com a ajuda de professores mais experientes. Respeitei esta decisão, mas ainda compareci para ver alguns jogos!

Não podia fechar este ponto sem antes me referir a dois temas essenciais, o ambiente que envolveu os torneios e, principalmente, os benefícios adquiridos com este tipo de eventos. O torneio de Basquetebol foi espetacular! As bancadas encheram-se todos os dias para a atividade e as meias-finais e finais coincidiram com o dia da escola, demonstrando a relevância da modalidade neste contexto escolar. Pelo contrário, o Voleibol teve um ambiente muito menos festivo e acolhedor, o que indica que a modalidade ainda não está muito enraizada na comunidade escolar.

No que diz respeito aos benefícios pessoais e profissionais, que a vivência nesta experiência me proporcionou, foram inúmeros. Dinamizar torneios com esta dimensão (alunos do 7º ao 12ºano) não é fácil, pressupõe uma organização e um conhecimento profundo de toda a atividade. Com o somatório destas experiências adquiri capacidades extras nestas tarefas e nas funções do professor de EF. Aprendi, também, que o Desporto pode e deve servir como um meio de união de uma comunidade. Depois do que assisti, não tenho dúvidas

que este tipo de iniciativas eleva a participação dos alunos, quer como jogadores quer como espetadores, árbitros ou até juízes de mesa.

4.4| Programa Comenius 2014

Este programa surgiu na minha caminhada formativa quase por acaso. Nunca tinha ouvido falar deste tipo de programa e não conhecia a finalidade do mesmo. Fui convidado, juntamente com mais uma das estagiárias, a lecionar uma aula de Natação para alunos de vários países (Alemanha, Polónia, Roménia, Itália, Portugal, etc.). Após uma breve pesquisa, percebi que este programa se refere à Educação numa dimensão Europeia, focando-se em dois grandes objetivos específicos: i) *"sensibilizar os jovens e o pessoal docente para a diversidade das culturas europeias;* ii) *ajudar os jovens a adquirir as aptidões e competências vitais de base, necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, para a sua futura vida profissional e para uma cidadania ativa"* [1].

Percebi rapidamente que tinha em mãos uma tarefa muito importante, pois ia transmitir uma ideia de ensino aplicada no nosso país (Portugal) a alunos e professores de outras nacionalidades da Europa. Esta seria a imagem que cada participante neste programa iria levar.

A pedido do diretor da escola, a aula lecionada seria de Natação com uma vertente competitiva e lúdica sempre presentes. A proposta do mesmo seria realizar competições de estafetas por países e, posteriormente, organizar um pequeno jogo de Polo Aquático. Todavia, nada foi como planeado. Chegados à piscina deparei-me com vários problemas, o primeiro deles relativos à cultura dos alunos. Muitos deles não estavam habituados a usar touca e isso fez com que mais de metade dos alunos não pudesse entrar na água. Resolvido este problema, outros se sucederam. Não foi um início fácil, tínhamos alunos que não sabiam nadar, alunos que não falavam inglês e outros pouco dispostos à prática. No fundo, o que me deixou mais intrigado era o facto de alguns alunos saírem

[1] Governo. (2014). Portal da Juventude. Programa Aprendizagem ao Longo da Vida Consult. 30-05-2014, disponível em http://juventude.gov.pt/EducacaoFormacao/AgirEuropa/ProgramaAprendizagemLongodaVida/Paginas/default.aspx#IpjTitle5

da aula sem se justificarem perante nós, professores. Em certa medida, penso que muitos destes jovens não percebiam muito bem o que lhes seria exigido para esta aula. Tenho a ideia que viam a EF como um momento meramente de lazer.

Confesso que foi a aula mais confusa que lecionei até ao momento e a dificuldade em comunicar na língua inglesa aumentou ainda mais essa confusão. Para mim era inconcebível a falta de comunicação entre os professores e os alunos numa aula de EF e, embora difícil, procurei quebrar com esta barreira. Contudo sinto que poderia ter criado estratégias que me ajudassem a prevenir a minha comunicação. Ou seja, reconhecendo a minha dificuldade em comunicar em inglês, pensei que poderia ter levado imagens identificadas com a tipologia de exercícios que iria propor nas várias línguas. Assim, conseguia facilitar a minha comunicação com os alunos e, ao mesmo tempo, trabalhar a questão da integração. Contudo, o tempo que antecedia esta tarefa não permitiu a preparação atempada desta estratégia didática.

Mas todas estas adversidades revelaram-se bons momentos de aprendizagem para mim, principalmente, na adaptação à realidade. Com estas contrariedades de entrada e saída de alunos, o ritmo da aula foi muito irregular e obrigou-me a ter uma "ginástica mental" superior à que estava habituado.

No final, ficou a enorme satisfação por ter participado neste tipo de eventos. É sempre bom partilhar saberes quer sejam eles do foro cognitivo ou social.

4.5| Orientação: experiência na escola

No início do ano letivo o PC lançou-nos um desafio, prontamente aceite, de lecionar Orientação nas nossas turmas. Inicialmente, não tinha percebido as exigências que esta proposta nos iria colocar, pois pensava que era uma modalidade já explorada na escola. Aliás, o espaço exterior da escola e a proximidade ao parque da Lavandeira eram razões mais do que suficientes para que esta fosse uma modalidade explorada por todos os professores. Porém, estava enganado, a modalidade ainda estava pouco enraizada junto dos professores de EF da escola.

Este passou, então, a ser um duplo desafio, pois para além de lecionar, a missão passava por criar uma nova perspetiva da modalidade de Orientação na

escola. O desafio era aliciante, seríamos dos primeiros professores a abordar a modalidade e isso significava muita responsabilidade e motivação.

Aliado a toda esta conjuntura, tivemos um grande trunfo a nosso favor, um dos novos professores de EF era especialista em Desporto de Natureza. Com efeito, procuramos ajuda e suporte teórico junto deste professor e, numa tarde bem passada, discutimos tudo acerca da modalidade e como esta podia ou devia ser implementada no contexto escolar.

A prova de Orientação permitia aos alunos explorar toda a envolvência da escola, sítios pelos quais talvez nunca tenham passado ou nunca deram a atenção suficiente. Contudo, arranjar um mapa da escola tornou-se uma tarefa difícil e acabamos por ter de trabalhar num mapa antigo, no qual tivemos de efetuar algumas alterações. Estes dias foram muito trabalhosos. Tivemos de colocar mais de 60 códigos por toda a escola, criar mais de 5 mapas com 5 percursos distintos e de repor códigos que com a chuva foram saindo.

Os dias das provas foram surpreendentes. Desde funcionários a professores todos se questionavam sobre o que estava a passar, pois nunca tinham visto alunos a correr à volta da escola à procura de “alguma coisa”. Começaram a perceber que algo novo estava a “invadir” a comunidade escolar. Todos os alunos da escola adoraram. Aliás, num dos intervalos de uma prova, fui até abordado por alunos de outras turmas para saberem se existia possibilidade de terem uma aula comigo de Orientação. A Orientação conquistou alguma distinção e os resultados mostraram que algo na escola tinha de ser feito dentro desta área.

O sucesso foi imenso e a coordenação do grupo disciplinar de EF decidiu criar uma formação de Orientação para os professores de EF da escola. Essa formação foi feita pelo professor de EF especializado. Para minha surpresa, o professor convidou-nos (núcleo estágio) a participar como colaboradores nessa formação. A nossa tarefa incidiu sobre: i) a apresentação de situações de aprendizagem que podem ser aplicadas em contexto de aula; ii) a demonstração prática de exercícios didáticos; iii) a apresentação dos materiais criados – mapas, códigos, cartões de controlo, percursos, materiais didáticos. O resultado final foi fantástico, os professores gostaram bastante do trabalho que

desenvolvemos e pediram-nos que lhes fornecêssemos todo o material, para aproveitarem nas suas aulas. Basicamente, acabamos por "fundar" a Orientação na nossa escola, os nossos mapas, percursos, cartões controlo, todo o material passava a ser da escola. Nada me podia ter deixado mais satisfeito

Espero, agora, que os professores sejam capazes de dar a devida continuidade à modalidade na escola. A Orientação está recheada de potencialidades para serem exploradas e os alunos adoram-na!

4.6| Direção de Turma: reuniões e auxílio ao diretor de turma

O PC era diretor de turma (DT) e esta condição facilitou a minha incorporação com o papel e as funções da direção de turma.

Antes de mais, importa clarificar alguns conceitos relacionados com o DT. *"O diretor de turma (…) é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem"* [2].

Podemos, assim, entender que o DT é também o elo de ligação existente entre a instituição (escola) e os pais (encarregado de educação). Assim, o DT deve atuar em três grandes áreas, o trabalho com os alunos, com os pais/família e com os restantes professores. Numa conferência[3] na qual tive oportunidade de assistir, com a interlocutora Prof.ª Armanda Zenhas, ficou bem patenteado esta questão da relação entre escola e os encarregados de educação. Aqui, os alunos, enquanto agentes principais do projeto educativo das escolas, estão no centro da relação escola-família.

No acompanhamento realizado ao DT, na nossa escola, percebi que este agente tem funções bem específicas. Entre elas *"garantir uma informação atualizada junto dos Pais e Encarregados de Educação acerca da integração dos Alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, do comportamento,*

[2] República, A. d. (2002). Lei nº30/2002 de 20 de Dezembro de 2002. Diário da República, 1ª série - A, nº294, 7942-7954.
[3] Conferência: "O papel do Diretor de Turma na Colaboração Escola-Família", Responsável: Professora Paula Silva. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 29 de Abril de 2013

da assiduidade e das atividades escolares"; e *"articular as atividades da Turma com os Pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação"* [4].

Acompanhando os avanços tecnológicos que se têm verificado nas escolas, a escola onde efetuei o meu EP aderiu às novas tecnologias e isso parece facilitar todo o processo inerente às funções do DT, como a revisão dos sumários, a marcação de faltas e a justificação das mesmas. Tudo isto facilita a intervenção do DT que, através de um programa, consegue aceder rapidamente ao processo de um aluno e resolver os problemas em tempo real. A tecnologia é toda ela eficaz e diminui drasticamente a carga de trabalho de um DT.

Este processo afetou, em grande medida, a minha intervenção na área da direção de turma. Não era necessário verificar os habituais livros de ponto ou realizar o levantamento de faltas. O computador fazia-o autonomamente.

Contudo, tive a oportunidade de estar presente nas reuniões subjacentes à direção de turma. Como é natural, as reuniões que os encarregados de educação têm com o DT de forma individual é sempre um processo difícil de contornar. Há questões que os pais dos alunos preferem não abordar com outros agentes e, nesses casos, os professores estagiários ficam mais limitados. Todavia, durante o meu percurso de estágio, tive também oportunidade de assistir às reuniões intercalares e de avaliações.

No que se refere às reuniões intercalares, é sempre um momento estabelecer objetivos e metas a alcançar. Os encarregados de educação aproveitam estas reuniões para esclarecer todo o tipo de questões. Aqui, são discutidos todos os problemas, como um qualquer processo disciplinar que existente na turma, um qualquer atrito entre colegas de turma ou até com algum docente. Ou seja, tudo o que envolve o processo educativo dos alunos é passível de ser discutido nestas reuniões.

A reação dos pais ao ver estudantes estagiários na reunião é sempre divertida. Uns porque dizem que ainda parecemos alunos, outros porque nos dão algumas "dicas" de como lidar com os seus filhos. Mas, também, surgem sempre as habituais questões "como é que o meu filho se está a portar?", terminando depois com a afirmação "se for preciso puxem-lhe as orelhas".

[4] Artigo 64º do Regulamento Interno Escola Secundária Almeida Garrett, 2013.

Julgava que este tipo de abordagens estivessem mais diluídas com a mudança de mentalidades, mas ainda há pais que encaram o professor como um agente educativo capaz, não de puxar as orelhas, mas sim de educar.

Relativamente às reuniões de avaliação, lembro-me perfeitamente da primeira reação dos professores das outras disciplinas ao entrarmos na sala como estudantes estagiários. Recordo um comentário, num tom de brincadeira, de um dos professores: “Mas a reunião agora é para os alunos também?”.

Ultrapassado este primeiro momento de contacto, passamos a contactar com informações que nos permitem conhecer melhor cada um dos alunos. Primeiro, porque temos acesso às classificações obtidas por eles nas diversas disciplinas. Segundo, porque ficamos a conhecer o perfil do aluno, através da troca de ideias constantes entre os professores.

Nesta reuniões é possível identificar os alunos que se enquadram num patamar bom e mau, realizar a apreciação geral da turma, levar à discussão casos problemáticos, entre outros aspetos. Ou seja, este tipo de reuniões não servem somente para atribui notas. Os professores aproveitam estes momentos para fazerem um balanço do processo educativo da turma, especificando algum caso merecedor de atenção por parte de todos os professores.

Ao longo destas vivências, de descoberta do papel do DT, percebi que esta é uma tarefa exigente, que exige sensibilidade, ponderação e algum cuidado nas interações estabelecidas com os encarregados de educação. De facto, lidamos com encarregados de educação que, muitas vezes, não gostam que os DTs interfiram na educação dos seus educandos. Citando, novamente, a Prof.ª Armanda Zenhas, *“do mesmo modo que um professor não quer que os pais interfiram na matéria, os pais não querem que este interfira na educação dos filhos”*.

Assim, para levar a cabo o seu trabalho, o DT deve construir uma relação colaborativa entre todos os agentes envolvidos no processo educativo.

5| Desenvolvimento Profissional

5| Desenvolvimento Profissional

"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. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor" (Bento, 2008, p. 77).

5.1| A Reflexão

"Não escrevas por obrigação. Não reflitas só para poderes escrever. Escreve apenas, quando estiveres disposto a pensar. E se escrever te ajuda a pensar então escreve" (Ferreira, 2013, p. 142).

O ser humano é por natureza um ser pensante. As grandes dificuldades centram-se na forma como esse pensamento é sintetizado e posteriormente transmitido. Na elaboração das reflexões das aulas, uma das grandes barreiras, foi a exposição das ideias e a forma como elas eram construídas através da escrita. Tal como nos diz Lalanda e Abrantes (1996, p. 49) *"pensar não é fácil"* e dar corpo a esse pensamento foi ainda mais difícil.

No que se refere à reflexão das aulas, desde o primeiro dia, senti necessidade de refletir aula a aula, pois considerava importante perceber como estava a ser levado a cabo o meu modelo de ensino e as reações (positivas ou negativas) dos alunos aos métodos e estratégias implementadas. Ao longo do ano de EP, foram várias as inquietações que me levaram a refletir acerca da minha ação e das minhas decisões no processo ensino-aprendizagem.

Importa destacar, o quanto foi importante a ação reflexiva no meu processo de crescimento profissional e pessoal, mostrando que a mais-valia do ato de refletir é *"a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido"* (Alarcão, 1996, p. 175).

Numa fase inicial senti dificuldade em saber direcionar a minha reflexão para aquilo que era realmente importante. De certa forma, e atendendo à ideia defendida por Zeichner (1993, p. 18), a reflexão não pode ser encarada como

um *conjunto de técnicas*, pelo que torna-se impossível que este seja *ensinada aos professores.* E, portanto, tinha de trabalhar no sentido de adquirir competências reflexivas mais ajustadas à realidade. A experiência acumulada foi um dos fatores que mais contribuiu para isso.

Para além da experiência acumulada, sinto que a adoção de uma postura crítica relativamente ao trabalho produzido e a constante reflexão na ação foram, igualmente, fatores decisivos para ultrapassar as dificuldades que vinha sentindo.

As dificuldades e os problemas surgiram ao longo de todo o ano de EP, mas nunca deixei de olhar em frente e perceber que a docência é uma profissão de constante descoberta. Nas palavras de Alarcão (1996, p. 187), este é um processo de descoberta e *"acho que vais gostar da tua descoberta. Mas se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar"*. Ser professor é isto mesmo. É ser capaz de colocar diariamente os seus conhecimentos e aptidões à prova e é ser capaz de perceber a realidade e atuar em conformidade.

5.1.1| Professor Reflexivo

"Trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajuste cotidiano dos nossos próprios processos" (Allessandrini, 2002, p. 166).

Como já tive oportunidade de referir, tentei sempre incidir a minha reflexão na superação de problemas ou na deteção dos mesmos, pois considerava que através dessa reflexão podia adquirir um maior número de aprendizagens. É neste sentido que Macedo (2002, p. 115) apresenta o conceito "*situação problema*" para a reflexão do professor, afirmado que, perante uma situação problema, o professor deve arriscar, "*superar obstáculos, pensar num outro plano ou nível"*.

Estou de acordo com o autor quando refere que a superação de um obstáculo está muitas vezes ligada à forma como o professor arrisca. De facto, senti esta superação quando precisei de arriscar na organização das aula de

Badminton. Inicialmente, apliquei uma organização de aula em que os alunos trabalhavam em simultâneo na modalidade, mas rapidamente percebi que o espaço ficava muito confuso e com pouco espaço de manobra para os alunos. Depois de várias alterações, decidi arriscar e colocar a "nu" uma das minhas fragilidades, o trabalho da condição física. Senti que tinha muito trabalho pela frente, que precisava de pesquisar bem como de fazer um levantamento de exercícios de condição física que se podiam adequar melhor à turma. Sabia bem a dinâmica que ia implementar com esta mudança de organização de aula e rapidamente me "apaixonei" por ela. Passava a ter, então, dois tipos de trabalho em simultâneo, a exercitação no Badminton e a condição física. Considero que, só a tomada de consciência de que existia um problema me permitiu evoluir e ultrapassar as barreiras que estavam criadas.

A prática reflexiva é uma temática muito explorada na área da formação de professores. Allessandrini (2002, p. 166) incita os leitores para uma *"profunda necessidade de hoje repensarmos com cuidado e consciência os nossos procedimentos e a nossa postura diante das situações em que desenvolvemos um papel de liderança educacional"*.

A importância da reflexão neste contexto valoriza em muito os professores, pois a reflexão é, por si só, um momento de aprendizagem que nem sempre é reconhecido pelos docentes. Isto acontece, porque *"muitas vezes as situações criadas em sala de aula promovem a mera reprodução de conteúdos, e não uma verdadeira aprendizagem (na sua essência)"* (Allessandrini, 2002, p. 167). No meu entender, é necessário refletir e entender a forma como trabalhamos os conteúdos na aula e não entrar pelo caminho da reprodução de conteúdos. Numa das minhas experiências no EP, caí na tentação de reproduzir uma série de exercícios sem perceber que se tratavam de contextos diferentes e em ciclos de ensino distintos. Não olhei, portanto, para a realidade do meu EP, da minha escola, dos meus alunos, do meu espaço, dos objetivos traçados. Percebi, rapidamente, que tinha cometido erros e a reflexão foi decisiva para essa consciencialização. Onde errei? Porque errei? O que vou mudar? Como vou aplicar as mudanças? Foram este tipo de questões que me levaram por um caminho da aprendizagem. Tive de ter a humildade de perceber que tinha errado

e, a partir disso, aprender. De facto, como acontece com a grande maioria dos professores estagiários ou professores iniciantes, é através da deteção do erro que conseguimos aprender e a modificar comportamentos.

Ao longo de todo o EP nunca me esqueci que estava a trabalhar com alunos, os agentes que pretendemos conduzir a um nível superior de aprendizagem. De facto, promover um ambiente adequado à aprendizagem dos alunos não é tarefa fácil. Não basta colocar o exercício planeado em andamento, é preciso, entre outros, enquadra-lo com os objetivos traçados, com as capacidades atuais dos alunos, com os conteúdos que estão a ser trabalhados e com o potencial de aprendizagem que o exercício oferece. Muitas vezes, deparei-me com situações, em que através da implementação de uma mesma estratégia, uns alunos atingiam um determinado nível de performance e outros ficavam por um nível mais baixo. Esta questão levou-me a pensar no que poderia mudar, visto que uns alunos aprendiam e outros não. O problema seria meu, dos alunos ou de ambos? Parte de mim não queria assumir responsabilidades, mas depois de várias reflexões, concluí rapidamente que a falha era minha. A questão nem era muito difícil de perceber, pois se os alunos tinham capacidades diferentes, a intervenção também deveria de ser distinta. Era, assim, importante ter em conta a individualização do processo de ensino-aprendizagem. Um bom exemplo desta experiência foi a criação de exercícios distintos (por níveis de desempenho) para as aulas de Badminton. Pois, nesta unidade didática (UD), procurei definir objetivos e componentes críticas distintas, que fossem de encontro aquilo que considerava ser importante trabalhar em cada um dos níveis de desempenho. Conseguindo, assim, ir de encontro às ideias Allessandrini (2002, p.169) na qual refere que "*é no momento da ação* educacional que a sabedoria do educador por meio da transformação do seu conhecimento em prática…a capacidade de adaptar as suas ações para a promoção de situações *que propiciem a aprendizagem demonstra as competências do professor*."

Contudo, a reflexão pós-aula não é suficiente para conseguirmos dar resposta às necessidades, exigências e imprevisibilidades do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, a reflexão está presente em todo o processo de ensino, sendo ela categorizada por reflexão na ação, reflexão sobre a ação e

a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987). De facto, durante o meu EP, antes da aula, senti muitas vezes necessidade de refletir acerca da dinâmica dos exercícios que estava a planificar. De certa forma, tratava-se de perceber se os exercícios estavam ou não a ter a dinâmica desejada e se eram adequados aos alunos e aos níveis de desempenho.

Assim, a reflexão na ação torna-se muitas vezes decisiva na condução da aula para que se obtenha o sucesso desejado. É a passagem do planeamento para o contexto real que, por vezes, exige do professor reajustes e uma rápida capacidade de decisão, por isso, nem sempre este é um processo simples. Pois, como refere Marcon (2013b, p.92), na escola *"o professor deixa de ser expetador e assume o papel de protagonista, e, por interagir com alunos reais, em situações reais de ensino e aprendizagem, as suas decisões desencadeiam consequências que ele necessita gerir pelas quais ele próprio tem de se responsabilizar*". Neste seguimento, entendo que o conhecimento que o professor detém da matéria é primordial para que este consiga identificar, refletir e dar solução ao problema.

Ainda relativamente à reflexão na ação, senti necessidade de ajustar ou alterar alguns exercícios consoante o espaço disponível e/ou resposta dos alunos, por dois motivos: i) ao chegar à aula verificava que o exercício não era exequível no espaço real, e precisava de proceder a algumas alterações; ii) a resposta dos alunos nem sempre se ajustava à dinâmica que queria ver implementada no exercício ou não se adequava ao nível de desempenho atual dos alunos.

A dualidade entre ser ou não capaz de dar resposta às imprevisibilidades das aulas, aconteceu muitas vezes comigo. Pois, embora conseguisse perceber que algo estava mal na aula, nem sempre era capaz de identificar o problema, nem tão pouco solucioná-lo. Gradualmente, percebi que esta capacidade dependia muito do menor ou maior domínio da matéria, sendo importante que, enquanto professor estagiário, procurasse melhorar o meu conhecimento em certas modalidades. Além disso, inicialmente, a minha preocupação estava dispersa por outros mecanismos (controlo turma, controlo clima da aula, exercitações), tornando-se mais difícil identificar e solucionar os problemas de

forma assertiva. Porém, com o passar do tempo, comecei a desenvolver capacidades e conhecimentos distintos que me permitiram, situar o problema e atuar positivamente sobre ele. A experiência foi um fator importante neste progresso, mas foi, principalmente, por me tornar um observador mais atento e criterioso que consegui identificar e priorizar as necessidades dos alunos na aula.

Refletir torna-se, assim, uma necessidade para que o crescimento profissional seja mais sustentado e de encontro aos objetivos e à realidade em que o professor se encontra. A reflexão é, sem dúvida, um forte instrumento que o professor tem à sua disposição.

5.2| Um olhar sobre outros aspetos envolvidos no estágio profissional

Criei esta ponto no meu RE por considerar que existem situações que não podem nem devem ser esquecidas. Para além de tudo, sinto que estas situações contribuíram positivamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto professor estagiário. Algumas destas situações reportam-se à análise das aulas observadas, da qual retirei a informação que considerava mais pertinente para o meu desenvolvimento. Além disso, pretendo aqui destacar o papel importante do PC na deteção dos meus principais problemas e na busca de soluções.

5.2.1| Aprendizagens – Pessoais e Profissionais

Ao longo de toda esta caminhada, foram muitas as aprendizagens que adquiri, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, particularmente, no que diz respeito às competências essenciais para a profissão de docente. Pois, de facto, o estágio é uma fase das nossas vidas (estagiários) onde as aprendizagens são uma constante.

Neste processo de aprendizagem constante, aprendi a trabalhar num local partilhado por várias pessoas, com as mais variadas funções e estatutos, na qual todos, inclusivamente eu, tínhamos de assumir com prontidão as diversas responsabilidades atribuídas.

Para além do reconhecimento dos vários estatutos e funções, sinto que adquiri competências sociais importantes na relação com toda a comunidade escolar. Aprendi a ser uma pessoa mais responsável, com maior poder de decisão e com maior influência junto da comunidade escolar. Como costumo dizer, aprendi a conhecer um novo "eu" e gostei desta minha nova faceta. Sou uma pessoa diferente! A escola amadureceu-me e deu-me bases para no futuro poder estar à altura de qualquer desafio.

Centrando-me agora nas competências pedagógicas, reconheço que inicialmente era apenas um professor estagiário com algum potencial para assumir o papel de professor, mas sem nenhuma experiência no contexto da escola. Todas as minhas experiências anteriores decorreram em contextos totalmente distintos da escola, principalmente, no contexto das relações. Na escola teria de me relacionar com alunos cujas idades eram muito próximas à minha. Por esta razão, o primeiro grande desafio foi a liderança da turma. Sabia que o meu sucesso dependia muito da minha liderança nas aulas. Não conhecia uma forma milagrosa para dar resposta a este tipo de questões, mas sabia que tinha de ser coerente com as minhas atitudes. Tratei de definir regras de funcionamento das aulas e regras para a nossa relação de professor-alunos, de modo a não criar qualquer dúvida junto dos alunos. Desta forma, a conquista da liderança da turma foi-se tornando num processo natural, que nem sem bem explicar. Mas sei que o cumprimento das regras e a coerência nas atitudes foram as bases primordiais para esta conquista. Aliando estes aspetos à minha forma de ser e estar na escola, consegui obter os resultados desejados (liderar a turma).

Outra aprendizagem profissional importante, centra-se na componente prática do "ser professor". Refiro-me a questões ligadas à organização da aula, ao tipo de exercícios propostos, ao posicionamento do professor na aula e a tudo o que engloba o ato de lecionar. Atendendo à minha pouca experiência, considerei importante aproveitar todos os conselhos dos outros professores e observar algumas aulas de EF de professores mais experientes.

Olhando para trás vejo que o Ivo que entrou no primeiro dia na escola é complemente diferente daquele que saiu. É como se colocássemos uma

progressão de fotos do nosso crescimento. As diferenças são notórias, mas o crescimento só agora começou. O futuro proporcionará novas aprendizagens e novas oportunidades, terei de saber aproveitar ambas para meu benefício pessoal e profissional.

5.2.2| Professor Cooperante: contributos para um crescimento profissional

A minha relação com o PC foi sempre fácil e aberta. O conhecimento acumulado ao longo dos anos, quer como treinador quer como professor, tornou-o sempre uma referência para mim. Uma referência que não era só reconhecida por mim, mas por todos os professores e funcionários quando falavam do professor.

Sabia que a influência do PC no meu trajeto pela escola e, principalmente, na minha formação seria enorme. Como ele costumava dizer, *"eu vou-vos tentar ensinar aquilo que não vem nos livros"*. E ele tinha, efetivamente, razão. Nós precisávamos aprender a prática real, precisávamos de saber ser professores e foi ele quem assumiu essa responsabilidade de nos ensinar.

Percebi, desde logo, que se tratava de uma pessoa com fortes convicções, sustentadas por largos anos de experiência. Inicialmente, transmitiu-nos as suas conceções acerca das aulas de EF, o modo como trabalhava, preparava e intervinha nas aulas, o modo como realizava o aproveitamento dos espaços, entre outros modos de agir na escola. Enfim, recebi dele, um conjunto de informações que me fizeram ver que ele era um tipo de professor diferente do que estava habituado nos tempos de aluno.

O primeiro confronto de ideias emergiu na temática do trabalho de condição física nas aulas de EF. O elevado conhecimento que este possuía na área permitiu-lhe direcionar muito bem o seu discurso para esta temática, levando-nos a pensar acerca da sua importância para os alunos. No entanto, na minha opinião o trabalho de condição física não tinha importância suficiente para ganhar tanto espaço, como ele desejava, nas aulas de EF. Foi difícil fazer um equilíbrio entre as suas ideias e as minhas, mas no final acabei por ceder e dar a resposta que o professor esperava de mim. Decidi arriscar na planificação das aulas e avançar para um patamar de exigência superior (sair da zona de

conforto). Uma das maiores dificuldades é quando somos colocados sobre conjunturas distintas das habituais e são esses momentos que proporcionam um maior número de aprendizagens.

Mas nem só de divergências viveu esta nossa relação. Esta pautou-se por muitos momentos positivos e de aprendizagens constantes. Recordo alguns momentos das aulas em que o professor se aproximava de mim e, ao ouvido, dava o seu conselho, ajudando-me ora a selecionar alguns problemas, ora a refletir sobre eles. Sentia que nestes momentos aprendia ainda mais a fazer uma leitura dos acontecimentos e atuar em conformidade. Recordo, igualmente, os momentos em que ele se aproximava e apenas dizia *"muda o exercício"*. Confesso que, inicialmente, não era fácil mudar o exercício no próprio momento, pois não estava preparado e capacitado para pensar em planos alternativos. Mas hoje, sei que foram estes momentos que me fizeram crescer e adquirir essas capacidades de intervenção na aula. Outro dos aspetos, em que o PC incidiu, com regularidade, foi na organização da aula. No seu caderno, o professor fazia registos, tentando nos transmitir sempre novas formas de organizar a turma, e eu só pensava "como vou eu colocar tanta gente naquele espaço?". Mas este era daqueles momentos em que ele incentivava à experimentação, dizendo *"aplica e depois vês se resulta ou não"*.

Sei que ele estava constantemente a desfiar-nos e, indiretamente, a dizer-nos que estava lá para nos apoiar. Nunca nos deixava sozinhos nas aulas e não se intimidava em apontar tudo o que considerava ser importante melhorar, mesmo quando se tratava de algo negativo.

Acredito que a tarefa dele não era fácil. Conseguir gerir o percurso de três estagiários e fazer deles professores mais capazes deve ter exigido muito dele. Mas, falando de mim, ele conseguiu com sucesso superar este desafio. Pois, conseguiu fazer de mim um melhor professor e dotar-me de competências que inicialmente não tinha. Hoje, sou muito daquilo que aprendi com ele e ele será sempre considerado um dos principais influenciadores da minha formação.

5.2.3| Observação de aulas

"Observar "qualquer coisa" não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização" (Sarmento, 2004, p. 161).

Sempre tive oportunidade de observar várias aulas de EF na escola, desde aulas dos professores mais experientes, até às aulas das minhas colegas estagiárias. E, desde sempre, tentei ser um observador atento e pró-ativo. Atento, porque tentei sempre interpretar o que observava e, pró-ativo, porquanto sentia necessidade de perceber que tipo de ligação podia fazer com as caraterísticas da turma que lecionava.

De um modo geral, *"observar possibilita uma perceção, mas é algo que gera uma expetativa, formula dúvidas e proporciona respostas, e que se desenvolve numa rede de referências"* (Sarmento, 2004, p. 163). Fazendo a passagem deste entendimento para o meu EP, diria que inicialmente não era um observador capaz de interpretar e sentia que olhava por olhar sem conseguir observar. Ou seja, não conseguia dar um significado ao que via. Com o passar do tempo, tudo mudou e passei a observar por necessidade. Necessidade de perceber como funcionavam as aulas dos outros professores, como estes se dispunham na aula e que estratégias utilizavam ao longo das suas aulas.

Observei muitas aulas, principalmente, aulas das professoras estagiárias, da mesma forma que elas observavam as minhas. Tínhamos inúmeras ideias para partilhar acerca das aulas e, enquanto, observados ficávamos sempre com a sensação de não ver nem metade dos aspetos que os observadores mencionavam das nossas aulas. Nestes momentos de partilha, lembro-me de falarmos do desempenho dos alunos, de fazermos uma apreciação global sobre as dinâmicas dos exercícios e, principalmente, de assumirmos em grupo as nossas fraquezas individuais (volume voz, movimentação, intervenções, etc.) e as fraquezas que percebíamos no desempenho do outro. Não nos refugiamos no processo mais fácil, uma vez que o fácil seria elogiar e achar que tudo esteve sempre bem. Soubemos ser sinceros e transmitir as nossas ideias, mantendo sempre o respeito pelo trabalho produzido por cada um de nós. Com efeito, este

processo possibilitou uma constante troca de informação, que permitiu melhorar muito a nossa intervenção.

Já nas aulas dos professores mais experientes, observei tanto aspetos positivos como negativos. Neste seguimento, gostaria de deixar aqui um exemplo que me marcou imenso. A professora em questão tinha a turma de tal forma "domesticada", que despendeu apenas de 5 minutos, no início da aula, para falar com os alunos. De seguida, o comportamento dos alunos deixou-me fascinado. Os alunos trabalharam sempre sem qualquer instrução, aqueceram, formaram os grupos de trabalho, recolheram os colchões e fizeram a aula sem qualquer tipo de intervenção da professora. As únicas intervenções que fez foi para corrigir posturas nos esquemas de Ginástica que estavam a ser executados. Posso garantir que a aula correu de forma perfeita, levando-me a crer que este era um modelo de aula implementado há bastante tempo. É um exemplo claro do trabalho que a professora produziu ao longo do tempo, que desperta um desejo imenso de um dia conseguir promover nos meus alunos rotinas tão benéficas quanto estas, libertando-me para uma intervenção mais eficaz.

5.2.4| Troca de conhecimentos com outros professores

Uma das fases mais importantes do meu processo de desenvolvimento foi a troca de conhecimentos com os restantes professores.

Nunca deixei de encarar os outros professores como referências e modelos possíveis de seguir. O grupo de EF representava claramente um grupo de professores experientes e capazes de dignificar a EF na escola. Assim, aproveitei sempre todas as situações para falar com eles e, principalmente, ouvi-los. Ouvir o que eles tinham para me dizer e reter a informação que considerava ser importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Todos os locais e momentos eram importantes para essa troca de informação. Recordo-me dos almoços com alguns professores e das dicas que me foram fornecendo nestes momentos; das conversas informais que aconteciam ocasionalmente, tanto à entrada do pavilhão e nos corredores da escola, como no parque de estacionamento; das reuniões das avaliações; na

observação conjunta de aulas e muitos outros espaços formais e informais. O mais importante era viver estes momentos e saber que podia e devia aprender muito com todos eles.

No entanto, importa referir que nem sempre foi fácil chegar a alguns professores. Pois, existem pessoas mais reservadas, que não estão tão disponíveis para esta troca de conhecimentos.

Adicionalmente, como será fácil perceber, identifiquei-me sempre mais com alguns professores do que com outros. E esta identificação foi sempre de encontro com aquilo que considero ser o modelo de professor mais próximo da minha forma de “ser professor de EF”.

Em suma, consegui perceber que a heterogeneidade existente no grupo de professores de EF da escola é importante para o desenvolvimento de todos, enquanto profissionais. Estilos e modelos de ensino diversos, formas de estar diferentes e caraterísticas e capacidades também elas distintas, permitem uma troca de conhecimentos rica e vantajosa para todos nós. Enfim, somos todos diferentes mas lutamos todos pelo mesmo, a EF.

Considerações Finais

Após o término desta experiência, que apelido de “missão”, considero ser legítimo fazer agora uma interpretação relativamente ao EP e às minhas expetativas para o futuro.

O EP revelou-se preponderante em todo o meu crescimento enquanto professor estagiário. Colocou-me perante situações, que me obrigaram a tomar decisões, a adotar estratégias, a refletir e a ser um agente educativo ativo. Passei por momentos difíceis, de dúvida e de incerteza relativamente às decisões que diariamente ia tomando. Sabia que delas dependia o sucesso do meu estágio e, principalmente, as aprendizagens que os meus alunos podiam vir a adquirir. Olhando para trás, sei que, por vezes, errei mas foram esses erros que me permitiram aprender e reconhecer mérito ao trabalho que desenvolvi. O mais importante é ter a consciência que encarei todas as situações como momentos únicos de aprendizagem pessoal e profissional.

Não foi um ano fácil, estou certo disso, porquanto existiram momentos de (muito) trabalho, de angústia, de frustrações, de avanços e recuos. Todavia, hoje sei que foram estes momentos que tornaram o meu estágio único e enriquecedor.

Reconheço, também, o papel e importância que algumas pessoas tiveram no meu EP, nomeadamente a orientadora de estágio, pela dedicação, orientação pedagógica e aprendizagens, que em mim soube incitar; e o PC, pela disponibilidade, seriedade, trabalho, crença e, acima de tudo, pelos ensinamentos práticos que me transmitiu.

Adicionalmente, gostaria de destacar o papel dos meus alunos no meu processo formativo e o meu papel no formativo deles. Hoje, consigo reconhecer o papel importante que assumi no seu processo de crescimento. E sei que, se jogarem Badminton, vão fazê-lo tendo em conta o que lhes ensinei, e, se forem à piscina, vão lembrar-se das dicas que lhes transmiti. Enfim, eles representam de forma real o trabalho que desenvolvi ao longo do estágio.

Relativamente ao futuro, sei que é incerto e as circunstâncias atuais do país, e na Educação em particular, aumentam essas incertezas. Contudo, conheço o

trabalho que desenvolvi ao longo de cinco anos de formação e jamais o esquecerei. Um dia, estou certo que conseguirei atingir o objetivo de ser professor de EF. Sei que vai demorar, vai exigir de mim um patamar superior de exigência, trabalho e persistência, mas quero dizer que estou preparado. Estou consciente das dificuldades e motivado para ultrapassar qualquer obstáculo que a vida me reserve. Mais do que nunca, a sociedade apela ao espírito criativo, à iniciativa própria, ao dinamismo e à capacidade de superação, à vontade de aprender e trabalhar. Por isso, procurarei sustentar cada vez mais a minha formação numa ideia de continuidade, na busca de saberes teóricos e práticos que me tornem num profissional cada vez melhor.

As palavras neste momento não chegam para exprimir todos os pensamentos que me correm. No fundo só quero dizer obrigado a todos e…missão cumprida!

Bibliografia

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Allessandrini, C. D. (2002). O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Arends, R. I. (1995a). Avaliação. In R. I. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.

Arends, R. I. (1995b). A Escola como Local de Trabalho. In R. I. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.

Arends, R. I. (1995c). Fundamentos Científicos da Arte de Ensinar. In R. I. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.

Arends, R. I. (1995d). Planificação. In R. I. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.

Bates, F., & Murray, V. (1981). L'école, Système de comportements. In A. Beaudot (Ed.), *Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Dunoal.

Batista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Nunes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer: Perspetivas Luso-Brasileiras*. Portugal: Edições ISMAI.

Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. *Plataforma Barómetro Social: Plataforma virtual de reflexão e de análise sobre a sociedade portuguesa e o seu posicionamento no contexto internacional*, 2.

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Bento, J. O. (2012). Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física. *Carta dirigida ao Ministro da Educação e Ciência – Olímpio Bento, Diretor da FADEUP* Consult. 23-03-2014, disponível em http://cnapef.wordpress.com/2012/06/21/carta-dirigida-ao-ministro-da-educacao-e-ciencia-olimpio-bento-diretor-da-fadeup/

Costa, F. C. d. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. In F. C. d. C. L. M. C. M. S. O. J. A. D. C. Pestana (Ed.), *Formação de Professores em Educação Física*. Cruz Quebrada: Edições FHM.

Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed.). Porto: ASA.

Cunha, A. (2008). Formação e Socialização de Professores (De Educação Física). In A. Cunha (Ed.), *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma "nova" reconceptualização*. Viseu: Vislis Editores.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Educação, D.-G. d. (2014). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. *Programa do Desporto Escolar 2013_2017* Consult. 23-03-2014, disponível em http://www.desportoescolar.min-edu.pt/newsDet.aspx?id=1377

Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Fonseca, A. J. D. d. (1998). Organização da Escola e Participação na Tomada de Decisão. In A. J. D. d. Fonseca (Ed.), *A tomada de decisões na escola - A área-escola em ação*. Lisboa Texto Editora.

Formosinho. (1986). *O sistema educativo: conceitos básicos - Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

García, C. M. (1995). *Formación del professorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. O. Graça, J. (Ed.), *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: FCDEF-UP.

Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1983). A Liderança Educativa. In F. Ghilardi & C. Spallarossa (Eds.), *Guia para a Organização da Escola*. Roma: Edições ASA.

González, M. T. (1991). Centros escolares e cambio educativo. In E. M. L. Ianez (Ed.), *Los desafios de las reformas escolares - cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilha: Arguetipo Ediciones.

Greco, P. J., & Benda, R. (1998). *Iniciação esportiva universal - Da aprendizagem motora ao treinamento técnico* (Vol. 2). Belo Horizonte: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

Kröger, C. R., K. (1999). *Ballschule: ein ABC für spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann.

Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (14ª ed.). São Paulo: Cortez.

Macedo, L. d. (2002). Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Marcon, D. (2013). Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. In D. Marcon (Ed.), *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caxias do Sul: Educs.

Matos, Z. (2013-2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FHM.

Ministério da Educação. (2012a). Decreto-Lei n.º 139/2012. *Diário da República*, 3476-3491.

Ministério da Educação. (2012b). Decreto Regulamentar n.º 26/2012. *Diário da República*, 855-861.

Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In L. C. D. C. M. G. A. P. G. A. N. T. S. P. D. A. S. K. Zeichner (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

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

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). A Formação dos Professores no Século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Eds.), *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piéron. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.

Pina, R., & Rodrigues, J. (1997). Análise do comportamento do treinador em competição, estudos dos episódios de informação em Voleibol. In *Pedagogia do Desporto: Estudos* (pp. 71-90). Lisboa: Edições FHM.

Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). *Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física - Um estudo sobre o feedback pedagógico*. Boletim SPEF.

Rink, J. (1996). *Effective Instrucion in Physical Education. Applying research to enhance instruction*. Champaign, Illinois: Human Kinetics

Rodrigues, J., & Pina, R. (1999). Análise da instrução em competição no Voleibol. In *Pedagogia do Desporto: Estudos* (pp. 45-53). Lisboa: Edições FHM.

Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FHM.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FHM.

Sarmento, P. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. (1986). *Those who understand: the knowledge growthes in teaching*: Education Research.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Tavares, F., Greco, P., & Garganta, J. (2006). Perceber, Conhecer, Decidir e Agir nos Jogos Desportivos Coletivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: GUANABARA KOOGAN.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias Práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.