

Uma viagem em prol da formação de uma estudante- estagiária

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador Fadeup: Dr. Tiago Manuel Tavares de Sousa

Leila Raquel Gonçalves Oliveira
Porto, Setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Oliveira, L (2014). Uma viagem em prol da formação de uma estudante-estagiária. Porto: Oliveira. L. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, PROFESSOR, TEMPO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM

DEDICATÓRIA

Dedico a redação deste Relatório de Estágio Profissional aos meus pais por sempre me apoiaram e acompanharem em todo este percurso importante da minha vida.

Um simples obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus Pais, duas pessoas fundamentais na minha vida, sem eles nada teria sido possível.

Ao professor orientador da Faculdade, Tiago Sousa, pela disponibilidade, apoio, compreensão e profissionalismo incondicionais e por não ter desistido de mim.

Ao professor cooperante, João Matias, por me ter incentivado a ir sempre mais além e, acima de tudo, pelo seu elevado grau de exigência.

Aos meus colegas de estágio, João e David por todo companheirismo confiança e partilha.

A ti Bruno Silva, por seres especial, pelo teu apoio incondicional em todos os momentos e por me fazeres acreditar que tudo é possível.

À Ana e ao Pedro, por todos os momentos, pelo conforto e encorajamento.

À Renata, apesar da distância, a amizade não termina, perdura.

À Escola Secundária de Ílhavo pelo excelente acolhimento e aos professores por toda a ajuda disponibilizada.

Aos meus alunos, por me terem ajudado a tornar na professora que sou hoje.

Aos meus AMIGOS que fui conquistando durante estes anos de curso.

Aos meus AMIGOS do Ténis de Mesa, que convivem comigo diariamente, por toda a colaboração e apoio.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
 <u>1. INTRODUÇÃO</u>	 1
1. INTRODUÇÃO	3
 <u>2. DIMENSÃO PESSOAL</u>	 5
2.1. “O meu espelho retrovisor...”	7
2.2. Expectativas.....	12
2.3. A Unanimidade e união de um simples trio.....	14
 <u>3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</u>	 17
3.1. “Rumo à descoberta...ao conhecimento”	19
3.1.1. “As leis da estrada”	19
3.1.2 “Aquele lugar mágico...”	21
3.1.3. “Um mundo visto de outra perspectiva...”	23
3.1.4 “Três mosqueteiros à deriva...”	24
3.1.5. “Uma viagem deserta sem orientação e cooperação...”	25
3.1.6. “Aqueles que me ajudaram a terminar esta viagem...”	26
 <u>4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</u>	 28
4.1. “Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”	31
4.1.1. “Primeiro, a estrada deve ser concebida...”	31
4.1.2. “Um caminho bem planeado...”	35
4.1.2.1. MEC	39
4.1.2.2. Plano de Aula	42
4.1.3. Realização	47
4.1.3.1 “Um buraco na estrada...”	47
4.1.3.2. “Uma estrada com condutores civilizados...”	51

4.1.3.3. “Um caminho bem gerido e organizado”	51
4.1.3.4. “Estrada bem falante....Uma estrada segura”	54
4.1.4. “Os sete caminhos com diferentes percursos...”	59
4.1.4.1. “Um passeio de Penas...”	60
4.1.4.2. “Operação Stop: Todos com as mãos no ar, acima e à frente da testa!”	61
4.1.4.3. “A saída da auto estrada parecia uma cambalhota”	65
4.1.4.4. “A música que se fazia ouvir enquanto conduzia...”	67
4.1.4.5. “O semáforo ficou verde: A magia do MED espalhou-se”	68
4.1.4.6. “Estudo comparativo do Tempo Potencial de Aprendizagem de dois alunos com desempenhos motores distintos na aula de Educação Física”	73
4.1.4.7. “Sentido proibido em frente: Marcha atrás...”	86
4.1.4.8. “Radar: Cuidado com o excesso de Velocidade”	87
4.1.5. Os Modelos Instrucionais	88
4.1.6. “Para poder conduzir foi necessário ser avaliada...”	94
4.1.7 “Conduzir Refletindo...”	98
4.1.8 “Observei-o tantas vezes a conduzir que....Aprendi”	99
4.2. Área 2- Participação na escola e relação com a comunidade	101
4.2.1. “Uma pequena paragem pela escola”	101
4.2.2. “A partilha de um... para todos”	106
4.3. Área 3-Desenvolvimento Profissional	114
<u>5. A VIAGEM AO FUTURO</u>	115
5.1. “E agora? Um cruzamento...”	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA ELEABORADO INICIALMENTE	45
FIGURA 2- EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA COM ALGUMAS ALTERAÇÕES EFETUADAS	45
FIGURA 3- PRÉMIOS ELABORADOS PARA A ENTREGA DE PRÉMIOS.....	71

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1- TABELA EXPOSTA NAS AULAS DURANTE O MED	70
QUADRO 2- EFEITO DE AFUNILAMENTO DE METZLER.....	75
QUADRO 3- PERCENTAGEM RELATIVA AO TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR DE CADA ALUNO, NUMA AULA DE 90 MINUTOS, NO INÍCIO DA UD DE FUTEBOL	79
QUADRO 4- PERCENTAGEM RELATIVA AO TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR DE CADA ALUNO, NUMA AULA DE 90 MINUTOS, A MEIO DA UD DE FUTEBOL	80
QUADRO 5- PERCENTAGEM RELATIVA AO TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR DE CADA ALUNO, NUMA AULA DE 90 MINUTOS, NO FINAL DA UD DE FUTEBOL.....	81

RESUMO

O Estágio Profissional visa a integração do estudante-estagiário no meio escolar, possibilitando-lhe colocar em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente num contexto real. O mesmo decorreu na Escola Secundária João Carlos Celestino Gomes situada no concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro. O meu núcleo de estágio era constituído por três elementos, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, sob o acompanhamento de dois professores: o professor cooperante, João Matias e o professor orientador da Faculdade, Tiago Sousa. O presente relatório está estruturado em cinco capítulos, iniciando-se com a *“Introdução”* em que procuro apresentar os aspetos principais que irão ser abordados. O segundo capítulo é a *“Dimensão Pessoal”* onde descrevo todo o meu percurso de vida, expectativas e receios. No terceiro capítulo abordo o *“Enquadramento da Prática”*, no qual, é feita uma contextualização macro, legal e institucional da instituição escolar. O quarto capítulo *“Realização da Prática Profissional”*, está organizado em três grandes áreas: a Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 3 – Desenvolvimento Profissional. Este capítulo é como o coração do Estágio Profissional. Para a elaboração deste capítulo foi feita uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido tendo como base as reflexões elaboradas no Diário de Bordo. Concomitantemente, desenvolvi um estudo caso sobre o modo como dois alunos do 12º ano com desempenhos motores distintos, despendem o seu tempo de aprendizagem na aula de Educação Física. Por fim, no último capítulo centro-me essencialmente numa reflexão do que foi para mim o ano de estágio e perspetivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, PROFESSOR, TEMPO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM

ABSTRACT

The Practicum training aim at integration of trainee student into the school environment, enabling him to put into practice the academic knowledge previously in a real context. The same has happened in Secondary School of João Carlos Celestino Gomes, located in the municipality of Aveiro, Aveiro district. My group of practicum was constituted of three elements, two masculine and one feminine, under monitoring of two teachers: the cooperative teacher, João Matias and faculty supervising teacher, Tiago Sousa. This report is structured in five chapters, starting with the “Introduction”, where I try to provide the main aspects that will be addressed. The second chapter is the “*Personal Dimension*”, where I describe my entire life journey, expectations and fears. In the third chapter I approach the “ Professional Practice Framework” which is made a macro, legal and institutional context of the school. The fourth chapter “*Professional Practice Implementation*”, is organized into three major areas: Area 1 – Teaching and Learning organization and management, Area 2 – Participation in School and, Community connections and Area 3 – Professional development. This chapter is like the heart of the Practicum training. For the elaboration of this chapter was made a reflection on all the work based on the elaborate reflection on Board Diary. At the same time I developed a case study on how two 12th grade students with different motors performances, spend their time learning in Physical Education class. Finally, in the last chapter I am limiting myself essentially on a reflection of what was for me the practicum year and prospects for the future.

KEY WORDS: PRACTICUM TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, TEACHER, ACADEMIC LEARNING TIME

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Avaliação Diagnóstica
CMA- Comportamento Motor Apropriado
CMAj- Comportamento Motor Ajuda
CMI- Comportamento Motor Inapropriado
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor(a) de Turma
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
ESJCCG – Escola Secundária João Carlos Celestino Gomes
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MD- Modelo Desenvolvimental
MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID- Modelo de Instrução Direta
NCM- Não Comportamento Motor
NCMCog- Não Comportamento Motor Cognitivo
NCME- Não Comportamento Motor Espera
NCMFT- Não Comportamento Motor Fora da Tarefa
NCMInt- Não Comportamento Motor Ínterim
NCMNT- Não Comportamento Motor Na Tarefa
PA – Plano de aula
PEE – Projeto Educativo de Escola
PES- Prática de Ensino Supervisionada
PFI – Projeto de Formação Individual
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
TEM – Tempo de Empenhamento Motor
TPA- Tempo Potencial de Aprendizagem
UD – Unidade Didática
RE- Relatório de Estágio
RI- Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, Relatório de Estágio (RE), foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) I e II, do 1º e 2º semestres do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O meu EP desenvolveu-se na Escola Secundária de João Carlos Celestino Gomes situada no concelho Ílhavo, distrito de Aveiro. O núcleo de estágio era constituído por mais dois elementos, ambos do sexo masculino, David Praia e João Coelho, tendo o nosso acompanhamento sido efetuado por dois professores: o professor cooperante, João Matias, e o professor orientador, Tiago Sousa.

O propósito do EP é facilitar o processo de inserção do estagiário na comunidade docente, pelo que esta unidade curricular pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física com bagagem que o ajudem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado (Batista et al., 2013)

É como o momento final, onde o estudante-estagiário terá a oportunidade de demonstrar tudo o que estudou, aprendeu e refletiu.

Assim, o EP é o palco principal que permite dar início ao desenvolvimento profissional dos professores estagiários, possibilitando-lhes um crescimento profissional que advém da sua experiência e análise sistemática da prática Marcelo (2009).

Este EP marca a passagem do estatuto de aluno ao de professor mas, mais do que isso, confere a possibilidade de nos tornarmos verdadeiramente profissionais, de uma forma progressiva e acompanhada. É crucial que o estudante-estagiário seja capaz de responder aos desafios colocados pela profissão. Um dos grandes desafios é ser capaz de colocar em prática tudo o que foi aprendido anteriormente na teoria.

Este RE é como um espelho que retrata o trabalho desenvolvido durante o ano de estágio, numa turma do 12º ano de escolaridade. Está estruturado por cinco grandes capítulos, sendo que o primeiro é referente à *“Introdução”*, onde menciono o fundamento deste documento. O segundo capítulo corresponde à *“Dimensão Pessoal”*, onde está descrita a régua da minha vida, desde a minha infância até esta fase onde me encontro, contemplando o meu passado desportivo, expectativas, receios e desejos. No terceiro capítulo abordo o *“Enquadramento da Prática Profissional”*, no qual descrevo a caracterização da instituição escolar – A Escola Secundária de Ílhavo. É importante salientar que esta escola funciona pela primeira vez como cooperante com a FADEUP, o que influencia o processo de desenvolvimento, visto que cada instituição apresenta e defende significados próprios. O quarto capítulo foi dedicado à *“Realização da Prática Profissional”*, pelo que este está estruturado em três grandes áreas: a Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 3 – Desenvolvimento Profissional. Este capítulo é como o coração do EP. É feita uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido tendo como base as reflexões elaboradas no Diário de Bordo.

Desenvolvi ainda um estudo de investigação com o tema “O Tempo Potencial de Aprendizagem de dois alunos com desempenhos motores distintos”. Por fim, no último capítulo centro-me essencialmente numa reflexão do que foi para

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1. “O meu espelho retrovisor...”

Uma face toma o tom de vermelho, talvez signifique luta, esforço e guerra, às vezes gasta e outras vezes nova, a outra é negra, preta, levando ao medo, receio e sombra. Entre cada face situa-se um ponto de segurança, o ponto de colisão entre cada uma das faces onde, juntas, se tornam numa só e que, juntamente com o ponto de segurança, fica bem firme na minha mão para dar início a mais um jogo. Sim, a minha raquete de Ténis de Mesa, cujas faces são apenas as borrachas podendo simbolizar grande parte da minha vida e o ponto de encontro é o cabo, o meu eixo de orientação, o que me guia até ao horizonte.

Ténis de Mesa, a modalidade que me define enquanto ser humano, que me viu crescer e me acompanhou em todos os momentos, bons e maus, desde os 8 anos até ao presente.

Além da grande paixão que tenho por esta modalidade tinha ainda um grande sonho, ser professora. Este sonho foi realizado, escrevendo agora, ciente, estas palavras para contar como tudo aconteceu.

Mãos no volante, óculos de sol, pois o sol estava bem no auge, eram cerca de 80 quilómetros que me distanciavam de casa. Esta era a distância da FADEUP, na qual me formei, a minha casa.

Esta é a reta final, faltava apenas a redação do relatório de estágio, este que agora escrevo. Neste percurso para casa recordo como tudo aconteceu, o árduo e brilhante ano que tive.

“Don’t worry, be happy!” era a música que passava na rádio, do tão famoso Bob Marley, enquanto conduzo. Feliz era o meu estado de espírito pois havia terminado a realização de um grande sonho, ser Professora de EF.

“Uma pequena paragem para um café...”

O sol brilhava forte, a sonolência foi surgindo, decidi parar para tomar um café. Cruzei-me com os meus pais, também tinham feito um intervalo na sua viagem, a conversa começou a recordar velhos momentos.

A minha mãe tratara-me sempre como uma criança, para ela não passava disso.

Nascida há 24 anos, a 5 de Fevereiro, recordamos alguns momentos da minha infância.

Começou a minha mãe “Leila Oliveira foi um nome fácil de te atribuir, ambos estávamos de acordo. És estudante na Universidade do Porto e acabaste de realizar um dos teus grandes sonhos, ser professora. Terminaste há poucos dias o teu estágio profissional.” O meu pai acrescentou “Sabes como surgiu esta vontade de seres professora? Muito se deve a esta paixão que tens pelo Ténis de Mesa. E também muito se deve a mim, à ligação que tive com o desporto, apesar de nada estar ligado ao Ténis de Mesa. Sempre adoraste praticar desporto, não paravas quieta e com o decorrer do tempo algumas dúvidas foram surgindo acerca das escolhas que fizeste.”

Sim, recordo instantaneamente o motivo que me levou a escolher este caminho, o caminho de ser professora. Primeiro muito tenho que agradecer a estas duas pessoas, aos meus pais, que sempre me apoiaram neste percurso da minha vida, nunca exigiram um caminho certo para mim, confiando-me a liberdade de escolha.

O Ténis de Mesa é o meu desporto, aquele que me vai definindo ano após ano mas este não foi o meu primeiro contacto com o desporto, tenho um historial e muito devo a este homem, grande homem, que se encontra ao meu lado, o meu pai. Ele analisa “Lembraste quando tinhas cerca de 4 anos, eu era árbitro de futsal e querias acompanhar-me sempre, para chegar primeiro e ainda jogar comigo?! E quando tinhas 6 anos e me pediste para te ensinar a “lutar” porque sabias que eu praticava boxe?!” Bastaram estas curtas palavras para me elucidar de alguns momentos da minha infância, do motivo pelo qual considero o meu pai um grande elo de ligação entre mim e o desporto e da minha grande curiosidade em torno deste, curiosidade em experimentar. Entusiasmava-se o simples fato de praticar o mesmo que o meu pai, mas nunca fiquei ligada a nenhuma modalidade praticada por ele.

Referiu, depois, a minha mãe “Andavas sempre atrás do teu pai, muitas vezes ficava com ciúmes (em forma de gargalhada), mas descobriste o teu verdadeiro desporto, aquele que ainda hoje praticas, com 8 anos, no centro infantil.”

Era um centro infantil em Oliveirinha, uma pequena vila situada na cidade de Aveiro, cidade onde vivo ainda nos dias de hoje. Areia, sim, lembro-me da areia que rodeava os 4 baloiços e os escorregas onde muito tempo passava a brincar. A grande palmeira que, se situava no centro, era como um Rei marcando o seu território onde muitas vezes me escondia para o famoso jogo das escondidas. Havia, ainda, um enorme pátio com um portão gigante que me fazia fugir das bonecas e agarrar numa bola para jogar Futebol.

Mas o que realmente me marcou para toda a vida foi uma voz que surgiu lá de cima, bem lá ao fundo, numa janela grande, não percebia quem mas compreendia o que pronunciara “Querem experimentar?”, com uma raquete na mão. Ao aproximar-me, percebi que era alguém mais velho, alguém que conseguia, apoiado na janela, ver todas as crianças a brincarem naquele espaço verde, grande e reluzente. “Sim! Sim! Sim!” foi a resposta imediata que eu e alguns dos meus colegas exclamamos. Recordo-me perfeitamente do meu primeiro contacto com a raquete, tudo era novidade, a mão tremia, não de nervosismo mas de excitação, ansiedade e entusiasmo. O aperto era bem forte para não fugir, como se estivesse a segurar num sonho.

O meu percurso nesta modalidade sofreu alguns altos e baixos, não apenas ao nível de sucesso, mas essencialmente enquanto jogadora e ser humano.

Tantos anos a praticar esta modalidade dá que pensar, obviamente que a vontade de querer desistir já existiu, mas não pelo insucesso e sim pela troca por outra modalidade, o Andebol. Com a entrada no ensino básico, 5º ano, surgiu a oportunidade de pertencer à equipa de Andebol do desporto escolar, pelo que, não apenas eu mas também uma grande amiga minha de infância decidimos inscrever-nos.

Esta prática desportiva teve uma curta duração, pois tinha que faltar aos treinos de Ténis de Mesa, cujos mesmos se realizavam todos os dias. O meu treinador como não aceitava, certa altura pronunciou palavras que ainda hoje me vagueiam pela cabeça: “Leila, se queres ter sucesso tens de trabalhar, treinar

arduamente. Ao praticar dois desportos em simultâneo não consegues ser ótima em nenhum dos dois, serás apenas uma atleta normal. Tens todas as capacidades para ser uma campeã aqui, agora é contigo”. Fiquei muito aborrecida na altura e a única vontade que tinha era desistir e continuar no Andebol. Contudo, acabei por optar pelo Ténis de Mesa. Sou uma pessoa muito determinada e quando quero alcançar algo, esforço-me para isso. Acredito que toda a gente que pratica desporto quer alcançar o êxito, mas este tem significados diferentes para pessoas com objetivos diferentes.

Para mim o êxito é saber adaptar e improvisar quando algo não está planeado e, resultar. É não ter condições de aplicar o que se aprendeu mas ter capacidades de iniciativa de alterar e implementar algo novo, sem medo de arriscar. É ser-se bem sucedido nas tarefas impostas, não só na carreira mas em toda a vida. É pressupor um objetivo e realizá-lo independentemente do tempo que demora. A vida é feita de pequenos êxitos, em que todos juntos criam um caminho seguro e estável para percorrer, para seguir em frente e criar novos caminhos. Assim como esta definição de êxito está para mim, também o relaciono com o sucesso que pretendia alcançar neste estágio.

Ainda acerca desta escolha que realizei, contou a minha mãe: “Quando terminaste o ensino secundário questionaste-nos acerca do que achávamos de seres professora de EF, pelo que sempre te demos a mesma resposta, para optares por algo que te faça feliz, algo que gostes.”

Com esta resposta não surgiram dúvidas acerca da minha escolha, a minha primeira opção foi a FADEUP, onde terminei a licenciatura em 2012.

Acrescentou o meu pai “Já tínhamos reparado que o *bichinho*¹ por ensinar e a aptidão para lidar com crianças existia, mas deixámos-te sempre a opção de escolha, para em nada influenciar e evitar que um dia mais tarde que o sentimento de culpa invada.”

Este estágio foi claramente uma oportunidade de vivenciar experiências que, possivelmente, não terei oportunidade de reviver devido à crise que o país se

¹ Bichinho- Expressão popular utilizada quando se refere a um desejo, curiosidade.

² Dar o litro: esforçar-se muito

³ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado

encontra a atravessar, mas há uma justificação para vir aqui parar, não foi o simples facto de ser uma jogadora de Ténis de Mesa.

O decorrer da minha vida foi-se proporcionando em prol deste percurso académico, não apenas o interesse pelas várias modalidades mas sim pelas oportunidades que surgiram durante algumas férias de verão, criadas pelo meu antigo treinador. O objetivo era ajudar a promover a modalidade de Ténis de Mesa ensinando os mais novos.

Os sentimentos no ato de ensinar algo que dominamos é uma sensação que só um professor e um treinador podem nutrir. Sentia-me uma estrela, porque na altura era vista como uma campeã, já o tinha sido e esse era o retrato que muitas crianças viam e, ainda no presente, vêm em mim. Ser Campeã Nacional foi dos títulos mais importantes que já alcancei nesta longa carreira, indeterminada e emocionante.

O mais expectável é que com esta experiência poderia optar por ser treinadora, mas julgo que não me iria sentir totalmente saciada. Mas não foi só esta experiência que me levou a esta escolha, foi, também, durante as aulas de EF (EF) que a vontade em ser professora foi emergindo, porque tentava ajudar as colegas com mais dificuldades e aí percebi que era aqui o meu lugar, ser professora. Nessa altura olhava para os professores como os deuses da sabedoria, pois tudo o que nos era ensinado era feito com tranquilidade e qualquer questão colocada era respondida com muita sabedoria, e eu queria ser assim.

2.2. Expectativas

As palavras da minha mãe eram firmes, “Terminaste a licenciatura nos teus 3 anos de curso, nem pensaste duas vezes quando decidiste seguir para o mestrado, na mesma faculdade, escolhendo a vertente de ensino. Nunca te tinha visto tão nervosa como quando soubeste o local do estágio e a turma.” Acrescentou o meu pai “Só mesmo para um jogo de Ténis de Mesa. Realmente, a tua ansiedade era notória.” Eu sorria, pois sabia perfeitamente do que falavam. Continuava a ouvi-lo “Querias muito estar à altura dos alunos, dos professores que te avaliavam e acima de tudo, mostrar que sabias o que estavas a fazer, mostrar que esta era a área certa para ti.”

Sempre fui assim, a tudo o que me dedicava, era para fazer bem, independentemente do grau de facilitismo, lutava até ao fim. Vejo a licenciatura como uma preparação para a etapa seguinte que é o mestrado, é onde podemos aproveitar o que foi aprendido e aplicar na etapa seguinte.

Confesso que nervosismo, ansiedade e algum medo fomentaram o meu estado físico e psicológico. Aquela ansiedade que a minha mãe referiu, eu sabia bem o motivo, afinal de contas era a primeira vez que iria estar numa escola, a lecionar aulas a uma turma durante um ano letivo completo e acima de tudo sozinha. A lecionação das aulas, agora, sozinha seria um dos demais desafios a enfrentar, isto porque o primeiro ano de mestrado, as aulas lecionadas nas diferentes modalidades foram sempre em grupo, nunca sozinhos, o que nos leva a uma organização e adaptação de comunicação diferentes.

Aliado a isto vem a turma. Seria eu capaz de controlar uma turma? Seria eu capaz de motivá-los? Era uma turma com muitos alunos, 29, e acrescido a isso frequentavam o 12º ano, ou seja, a diferença de idade entre eles e eu era reduzida, o que levava a algum receio. Eu diria que este receio se devesse ao facto de ser uma professora iniciante.

Hüberman (1992) indica dois momentos, geralmente vividos pelo professor iniciante: primeiro, o estágio de sobrevivência ou choque do real; e, segundo, o estágio de descoberta. O primeiro estágio caracteriza-se como um momento de ansiedade, angústia, medo e insegurança do professor devido à percepção do distanciamento da realidade educacional com os ideais educacionais (escola

ideal, alunos ideais). No que se refere ao estágio de descoberta, este reporta-se pela exploração das possibilidades. Há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho. A sensação de responsabilidade e pertença ao corpo profissional torna-se visíveis também.

Sem dúvida que passei pelos dois momentos.

Todo professor iniciante aprende, falha e volta a aprender, pois é através das falhas que aprende, evolui e desenvolve. É através da busca, da descoberta. Não é por falhar que é considerado pior professor que outro que nunca experimentou algo fora da sua zona de segurança. Queria ser uma professora dedicada, inovadora nas atividades e promotora da nossa disciplina que tanto tem vindo a decair. Sabia as minhas capacidades, sabia que tinha garra e, acima de tudo, sou uma pessoa muito teimosa, portanto, o segredo passava por impor-me e evitar mostrar medo ou insegurança.

Sem dúvida que a experiência é um factor preponderante nesta vertente de ensino, e confirmei-o aquando da observação de outros professores, as imensas estratégias de controlo de turma e comunicação.

Considero-me ainda uma estudante, pois ainda estou a passar por um processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, este será um processo que me acompanhará para o resto da vida, pois tal como qualquer professor aprende sempre algo com os alunos, estamos todos em constante processo de ensino-aprendizagem.

As expectativas criadas inicialmente eram, talvez, uma utopia, não na sua impossibilidade de concretização, mas talvez pelo pouco tempo atribuído à sua concretização. Primeiramente mentalizei-me de que seria um ano árduo, que muito do meu tempo disponível teria de ser dedicado ao estágio. Teria que encarar este estágio como se fosse a única oportunidade e como tal, *dar o litro*² em tudo. Confesso, vacilei algumas vezes. Sinto que lutei para alcançar mais e melhor, mas fiquei com a sensação de que poderia ter ido mais além. Pergunto-me, será que todos os estagiários se sentem assim aquando do fim do seu ano de estágio? À medida que fui observando alguns professores e

² Dar o litro: esforçar-se muito

suas estratégias pessoais, chegou uma certa altura que me apeteceu mudar tudo, começar tudo de novo, mas como referi anteriormente é inevitável escapar ao processo de falhar. Assim aprendi, sei como farei no futuro, assim estarei mais e melhor preparada para uma possível oportunidade que surja no futuro.

Apesar do medo da primeira vez a lecionar aulas, tinha uma esperança de que o controlo inicial da turma fosse fácil, mas ainda bem que me enganei, pois não foi.

Tinha algum receio devido à reduzida diferença de idades, implicando algumas faltas de respeito, no entanto, este não foi o maior problema, mas sim o número elevado de alunos e a imensa imaturidade apresentada. Inicialmente, senti algumas dificuldades no seu controlo, mas com a construção de algumas regras impostas, o controlo foi sendo assegurado. Ser uma pessoa fria foi uma “máscara” que tive que colocar, para lidar com esta turma. Essa professora não fui eu, é verdade, mas comecei a tirar o disfarce e ser eu mesma, pois a turma está diferente e, tirar esta máscara por completo, é um objetivo que pretendo alcançar no final do ano. Além de professora também tenciono ser vista como uma futura amiga, disponível para tudo.

2.3. A Unanimidade e união de um simples trio

Proferiu o meu pai “Ficaste contente quando soubeste quem eram os teus colegas de estágio. Disseste-me que também eram de Aveiro e que poderiam trabalhar juntos a maioria das vezes. Falaste-me também no teu professor orientador e ainda no professor cooperante, onde fiquei com dúvidas da diferença entre os dois. Mas depois explicaste facilmente que todo este núcleo era como uma família para ti, um avô, um pai e os irmãos.”

A minha primeira alegria foi saber que iria estagiar perto de casa, poupando imenso tempo nas deslocações aproveitando-o para outras tarefas intra ou extras escolares. Esta família que o meu pai fala, reporta-se a uma família que criei enquanto estudante-estagiária, pois muito do meu tempo diário era passado com eles. Passo a explicar, os meus irmãos eram os meus colegas de

estágio, pois acompanhávamos todos os passos uns dos outros, sempre unidos. O trabalho, sempre que possível, era feito entre todos, a união era fundamental, sendo esta expectativa muito bem alcançada.

Trabalho de equipa e cooperação é o elo de ligação mais forte que pretendi criar com os meu dois colegas de estágio. Foi fundamental nesta fase das nossas vidas, etapa tão importante e fundamental para nós, que o sucesso de todos fosse bem visível, alcançado da melhor forma, e para tal nada melhor que o acompanhamento mútuo e entreajuda.

Quanto ao pai e ao avô, correspondiam ao professor cooperante e ao professor orientador respetivamente. Considero o professor cooperante um pai, sendo eu a filha, pois o pai acompanha todo o processo de crescimento de um filho, assim como o professor cooperante acompanhará todo o meu processo enquanto professora estagiária. O professor orientador acaba por ser o “avô”, pois está a par de tudo o que acontece (através do portefólio e diálogo com o cooperante) mas de uma forma não tão presente como o pai, apresentado um grande leque de experiências, encaminhando e direcionando o estagiário para o caminho certo. E como não podia deixar de ser, para a “família” ser feliz, há ainda a conversa entre o pai e o avô, na qual é transmitida a informação relativamente ao “crescimento” da neta.

Após esta pausa, estava na altura de continuar o meu percurso até casa. Sento-me, coloco o cinto de segurança e dou continuidade ao meu caminho.

3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. “Rumo à descoberta...ao conhecimento”

3.1.1. “As leis da estrada”

Depois desta conversa com os meus pais, dei por mim a relembrar alguns passos para chegar a este estágio.

Em meados de Julho de 2013 soube o local onde iria realizar o meu EP e no início de Setembro, tive uma sessão na FADEUP acerca desse mesmo estágio e suas normas.

Nesta sessão, foi referido que o EP entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação (Matos, 2013³).

Este EP, que se realiza na FADEUP, está estruturado na confluência de requisitos legais, institucionais e funcionais.

Legalmente, o EP delimitado por leis, rege-se pelos princípios presentes no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que tem como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre. O EP visa, ainda, a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2013, p.2).

³ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-2014

Em termos institucionais o estágio é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducentes à obtenção do grau de Mestre em Ensino de EFEBS, mais especificamente no segundo ano, incorporando duas componentes: a prática de ensino supervisionada (PES), realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP e, o relatório de estágio, orientado por um Professor da Faculdade, o responsável pela supervisão do estudante-estagiário no contexto da PES. O EP tem a duração de um ano letivo e é realizado numa escola de ensino básico e/ou secundário. Os estudantes estagiários candidatam-se às escolas de acordo com a sua preferência, preenchendo a vaga de acordo com os critérios estipulados no regulamento.

Para a operacionalização da prática de ensino supervisionada, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor cooperante, um professor de EF experiente e da confiança da FADEUP para acolher e orientar um grupo de três estudantes estagiários (núcleo de estágio), durante um ano letivo, cada qual assumindo uma responsabilidade das turmas do professor cooperante para concretização da sua prática de ensino (Batista et al., 2013).

O EP contempla três áreas de desempenho que o estudante-estagiário deve dominar aquando da sua prática enquanto professor de EF. As três áreas estão organizadas da seguinte forma: Área 1 “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” que contempla as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, Área 2 “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” que engloba todas as atividades não letivas realizadas no âmbito da área da disciplina implicando um envolvimento social com a comunidade escolar e, por fim, Área 3 “Desenvolvimento Profissional” pretende que o estudante-estagiário seja capaz de refletir, investigar e atuar, isto é, de acordo com as normas orientadoras o estudante-estagiário deve “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação)” (Matos, 2013)

Neste sentido, após terminado este ciclo, o estudante-estagiário fica habilitado para a docência da disciplina de EF.

3.1.2 “Aquele lugar mágico...”

À medida que ia conduzindo, olhava em redor, toda a paisagem parecia fantástica, mesmo desfocada, devido à velocidade. Passei por uma escola, lembrei-me imediatamente do local onde realizei o meu EP. Não conhecia aquela escola, era novidade para mim, foi no início de Setembro que conheci o meu professor cooperante e foi nesse mesmo dia que me apresentou os *cantos da casa*.

O telefone tocou, engraçado, era o professor cooperante. Parei na estação de serviço que se seguia e retornei a chamada.

“Sim Leila, liguei-te para combinar um almoço com os teus colegas estagiários, como forma de despedida.” Mencionou ele.

A ideia pareceu-me ótima, aproveitei para referir que acabara de ter uma recordação quando havia passado por uma escola, o dia em que ele me apresentou o local do estágio.

“Fantástico! Ainda te lembras de como surgiu a escola?”. Ao que respondi imediatamente afirmativo.

A Escola Secundária João Carlos Celestino Gomes (ESJCCG) situa-se no concelho de Ílhavo, no distrito de Aveiro. A escola foi criada em 1982 pela secção de Ílhavo da escola Industrial e Comercial de Aveiro, com o nome de Escola Secundária de Ílhavo. Posteriormente, em 1993, adotou como patrono o médico, escritor e artista plástico, João Carlos Celestino Gomes. A 28 de Junho de 2012 foi constituído o atual Agrupamento de Escolas de Ílhavo, que integra a Educação Pré-Escolar, os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. São doze os estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento de Escolas de Ílhavo. No que respeita à comunidade escolar, são 1831 os alunos que frequentam as escolas e jardim de infância do Agrupamento. No que respeita ao pessoal docente de técnicos

especializados, são 42 professores e 169 professoras. A escolha também oferece um vasto leque de oferta educativa.

Relativamente à oferta educativa, esta era realmente vasta: formação de nível básico que se concretiza nas modalidades de ensino regular ou de cursos de educação e formação (Hotelaria e Restauração- cozinheiro, nível 2 Tipo 3).

No 2º e 3º ciclos existe a oferta de um leque de Áreas Curriculares Alternativas como: Arte Culinária, Oficinas, Artes Manuais, Têxteis, Artes Plásticas, Artes dos Tecidos, Jogo Dramático, Psicomotricidade, Oficina de Construção e Restauro, Oficina de Mecânica e Artes Aplicadas, Oficina de Artes Tradicionais, O Homem e o Meio, O Homem e o Ambiente e Ciência da Vida.

No ensino secundário, Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais e um Curso Tecnológico de Desporto.

Existem ainda projetos e Atividades Enriquecimento Curricular (AEC's), de regime facultativo para o 1º ciclo, cujo objetivo passa por estimular o desenvolvimento sócio afetivo dos alunos, completar a sua formação pessoal, social e artística e contribuir para a plena integração na escola, combatendo o abandono escolar, o absentismo e o insucesso. Esta escola privilegia do apoio à Educação Especial.

Contou o professor cooperante “Lembras-te quando te apresentei a escola?! Nos primeiros dias andaste um pouco perdida, não sabias bem onde se situava cada seção.”

A ESJCCG encontra-se dividida por seis blocos denominados com as letras do alfabeto desde o A ao F, dispondo de amplos espaços exteriores, ajardinados e de circulação. O Bloco A destina-se aos serviços administrativos e ao refeitório da escola, bem como a sala dos alunos, um espaço amplo constituído por um palco e três mesas de Ténis de Mesa (local onde é realizado o desporto escolar da referida modalidade). O Bloco B, C e D correspondem às salas de aula frequentadas pelas restantes disciplinas que compõem o plano curricular para além da EF. Ainda, no bloco D, situava-se a biblioteca e a sala de professores, locais que muitas vezes por nós eram frequentados.

Para a lecionação das aulas, temos, por último, o Bloco F que diz respeito a um pavilhão desportivo, com as dimensões de um campo de andebol/futsal, com

possibilidade de ser dividido em três partes, sendo que cada uma delas está destinada a um professor aquando da existência de três turmas em simultâneo. Temos também disponível uma pequena sala inserida no Bloco E, onde podemos abordar Ginástica pelo facto de esta estar equipada com aparelhos da modalidade, nomeadamente barras paralelas, trampolim *reuther* e trave. Existe ainda o espaço exterior caracterizado por dois campos de Futsal e por uma pista de atletismo, dentro da mesma está um campo de Futebol de 11 e um campo de Basquetebol. Fora da pista de atletismo, existe ainda uma caixa de areia para realizar o salto em comprimento.

O pavilhão desportivo é utilizado durante o final da tarde para diversos treinos, nomeadamente para a modalidade Basquetebol para iniciação, modalidade “rainha” da zona de Ílhavo, muito devido ao clube desportivo “Ílliabum” que se situa no centro da localidade e é conhecido pelos seus resultados alcançados a nível nacional.

As instalações exibem um estado relativamente bom, devendo, no entanto, ser melhorado pois aquando das variações das condições meteorológicas, presença de chuva, o piso não possui condições suficientemente seguras para a lecionação das aulas porque fica escorregadio. Ao nível de recursos materiais, estes apresentam uma boa diversidade, o que é ótimo para realizar a atividade pedagógica de qualquer modalidade.

3.1.3. “Um mundo visto de outra perspetiva...”

“Tímida foi como te classifiquei quando nos conhecemos, achava-te uma rapariga reservada e confesso que tive algumas dúvidas acerca da tua capacidade em manipular uma turma. Ainda bem que me enganei e te foste soltando à medida que ganhavas confiança não só comigo como também com a comunidade escolar. Conheceste primeiro os docentes do departamento de expressões e posteriormente, mais detalhadamente, os pertencentes ao departamento de EF.” Opinou o professor cooperante.

Realmente é de extrema importância que o estudante-estagiário trabalhe em prol de uma agradável relação com toda a comunidade escolar. Apesar de

inicialmente sentir algum receio, já que tudo era novo, a presença nas reuniões de departamento e socialização na sala dos professores foi uma ajuda imprescindível para o desenvolvimento desta integração.

O departamento de expressões era constituído por três áreas disciplinares, Artes e Tecnologias, Educação Musical e EF. Tive oportunidade de, através das presenças em todas as reuniões, conhecer como funcionava o departamento de expressões e subsequentemente quem o coordenava e quais as funções e principais temas abordados. O mesmo acontecia com as reuniões da área disciplinar, com o grupo de EF.

No que respeita ao grupo de EF, para meu desagrado, em nada se enquadrava com as minhas expectativas. As reuniões foram poucas e o consenso entre os professores não existia. Eram notórios dois grupos, cada um a tentar implementar a sua ideia, não havendo acordo mútuo.

3.1.4 “Três mosqueteiros à deriva...”

O Alfa já tinha estudado naquela escola, já conhecia bem o local. Por outro lado, tanto eu como o Beta tivemos a oportunidade de a explorar. O professor cooperante sempre insistiu para que trabalhássemos juntos, para ser-mos uma equipa, pois assim tudo se tornaria mais fácil.

De facto, a importância do trabalho em equipa emergiu quando o trabalho começou a sobressair e o tempo a escassear. Concordando com Nóvoa (2009), a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola, e ainda, o objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Desligo a chamada e sigo viagem. Esta iniciativa do professor cooperante realçou toda a nossa união enquanto núcleo de estágio. A relação que existia entre os três estudantes-estagiários era baseada na confiança e à vontade.

Neste sentido, e sem margens para dúvidas, via os meus colegas de estágio

como os meus irmãos. Eles estavam sempre lá, éramos como um pilar uns dos outros, o apoio nos momentos mais difíceis esteve constantemente à superfície e só assim foi possível um trabalho com sucesso, com objetivos definidos e alcançados. A amizade ficou e permanecerá sempre, todos sabemos que foi um ano árduo, mas acima de tudo compensador.

3.1.5. “Uma viagem deserta sem orientação e cooperação...”

Neste processo, não éramos só os quatro, nem era apenas o professor cooperante que estava responsável pelo meu processo de avaliação, havia, ainda, mais uma pessoa, o orientador de estágio.

Apesar de vir apenas uma vez por período, é a função do orientador de estágio, docente na FADEUP, observar e analisar as minhas aulas. Possuía a tal função de avô.

Mais uma vez estou de acordo com Nóvoa (2009), quando refere que, a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Não existe nenhum bebé que aprende a andar sozinho, é necessário que alguém o ajude, não precisa de alguém que lhe diga qual o movimento que os membros inferiores devem fazer, mas sim criar-lhe desafios que o levam a caminhar. É neste processo que vejo a importância dos professores cooperantes e orientador, abrirem uma porta com diversas saídas, cada uma delas com desafios diferentes, a que escolhermos é o desafio a enfrentar.

Passei por um processo de transição de aluna para professora pelo que, é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação- em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (Nóvoa, 2009).

É através deste elo de ligação entre o professor cooperante, orientar e eu que se pode comprovar que o EP não é exclusivamente a fotografia de um professor na escola a lecionar as suas aulas, mas sim todo o processo

envolvente em torno do trabalho reflexivo e reuniões com os professores Cooperante e Orientador.

3.1.6. “Aqueles que me ajudaram a terminar esta viagem...”

Para poder ser avaliada e para poder exercer a minha função enquanto estagiária, a família não estava completa, faltava o mais importante, as pessoas que iriam participar neste meu processo, a turma.

No final do ano letivo, um dos alunos veio ter comigo e comentou “Nós não fomos fáceis de aturar e muito menos de esquecer. Mas também podia compreender que é difícil não entrar em brincadeira quando somos muitos”.

29 eram os alunos que constituíam o 12ºA, a turma que me foi atribuída, sendo que 10 eram raparigas e 19 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e 19.

Na primeira aula, como forma de começar a decorar alguns nomes, realizei alguns jogos de quebra-gelo. No entanto, além de brincadeiras lúdicas, eles preencheram a “ficha do aluno” com o intuito de, posteriormente, eu analisá-las e realizar a caracterização da turma.

É fundamental o professor ter oportunidade de conhecer melhor o aluno, pelo menos no que respeita à sua prática regular de atividade física e doenças que mereçam uma atenção aquando da prática de exercício físico. Atendendo às doenças, 6 alunos reportaram ter asma e apenas um renite. Relativamente à prática de exercício físico fora do contexto escolar, 9 alunos mencionaram não realizar.

Quanto à disciplina favorita, a maioria respondeu ser EF, ainda que a matemática tivesse 10 votos.

Além da ficha do aluno preencheram outra ficha para selecionarem as modalidades que preferiam abordar neste ano letivo, tal como consta no Programa Nacional de EF (PNEF). Julgo que o facto de serem os próprios alunos a escolherem as modalidades influencia o seu nível de motivação na realização da prática das aulas. Questiono-me, por vezes, se assim não fosse como seria o seu empenho?!

O silêncio fez-se sentir no carro, apenas o som do rádio ouvia. Estava ansiosa por chegar a casa e gritar que já estava.

Os carros iam passando por mim e vice versa, até que a placa com a palavra “Aveiro” aparecera. Foi lá que tudo aconteceu...

4. REALIZAÇÃO DA PÁTICA PROFISSIONAL

4.1. “Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

Quando vim da FADEUP, lembrei-me da sessão acerca do EP e respetivas normas. Para a realização deste estágio com sucesso foi necessário obedecer a três grandes áreas, sendo a primeira a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Matos (2013)⁴ apela ao objetivo dessa área, que era construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.

4.1.1. “Primeiro, a estrada deve ser concebida...”

Foram 10 longos meses naquela escola para concretizar os objetivos de cada área. Relativamente à primeira, qualquer professor que é colocado pela primeira vez numa determinada escola para lecionar aulas, não pode começar imediatamente a ensinar, necessita de conhecer o espaço, o funcionamento e regulamento do estabelecimento de ensino. Como esta escola não é exceção também possui normas e regulamentos, cujos mesmos devem ser lidos e analisados pelos docentes antes de iniciarem a sua prática pedagógica.

Este processo chama-se conceção, cujo objetivo é projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos⁶.

Quando eu e os meus colegas de estágio tivemos o primeiro encontro com o professor cooperante, este, nesse mesmo dia, informou-nos da existência dos documentos da escola colocados no site oficial. Eram apenas dois, as linhas gerais do Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI). Confesso que o

⁴ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-2014

tempo despendido por mim para a sua análise foi reduzido, motivo justificado não só pelo número de páginas como também o próprio conteúdo não me motivou, escolhendo apenas os pontos que considerei mais importantes para examinar. Os pontos que analisei mais detalhadamente no RI foram os seguintes: O capítulo 2- Órgãos de Direção, Administração e Gestão onde estava descrita a composição de cada secção (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo) e no Capítulo 3- Organização pedagógica debruçei-me sobre a secção II relativa ao conselho de turma e direção de turma. No que respeita às linhas gerais do projeto educativo apenas observei quantos alunos existiam na escola e que oferta educativa estava disponível, tendo isto sido anteriormente publicado, no capítulo anterior. Neste mesmo dia, o professor cooperante fez-nos uma visita guiada à escola, mostrando todos os blocos que existiam desde o bloco A ao bloco F.

“No dia 4 de Setembro, tive a minha primeira reunião, reunião do departamento de expressões. A primeira sensação não foi muito positiva, pois parecíamos, núcleo de estágio, uns passarinhos perdidos. Não sabíamos bem qual o nosso papel, então apenas ouvimos, e quando terminada a reunião trocámos algumas impressões.” (Diário de Bordo, 6 de Setembro)

Esta reunião serviu essencialmente para organizar as tarefas que decorreriam ao longo do ano letivo.

Depois desta reunião tomou vez a reunião da área disciplinar, onde presenciaram apenas os professores de EF. Nesta, realizou-se uma análise das atividades que poderiam ser realizadas ao longo do ano letivo, ficando como trabalho de casa o término de um documento com as propostas das mesmas, designado de plano anual de atividades. No dia seguinte realizou-se a segunda reunião, com o intuito de elaborar um documento designado de protocolo de avaliação diagnóstica juntamente com os critérios de êxito.

Numa das reuniões o Alfa comenta para o Beta: “Já pensaste naqueles professores que não fazem nenhuma avaliação diagnóstica quando dão início

ao ensino de uma modalidade? Como vão ensinar?! Ou melhor, por onde vão começar?”

Ao que responde o Beta: “Tentarão adivinhar?! Infelizmente existem casos desses. Por isso temos diversas definições de bons professores e competentes na sua função.”

Não há dúvidas que a avaliação diagnóstica (AD) deve ser a base de qualquer professor, pois é através dela que o professor toma o conhecimento sobre o nível em que se encontra o seu aluno.

A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens (Ribeiro, 1993, p. 342).

Assim, ficou estipulado que para o funcionamento deste ano letivo, todos os professores teriam as três primeiras semanas de aulas para realizar as avaliações diagnósticas de cada modalidade para, posteriormente, começar a ensinar de acordo com o nível a que a turma se encontrara.

Por outras palavras, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um "rótulo" que se "cola" para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem Cortesão (2002).

Não bastou o protocolo de AD. Foi igualmente importante conhecer os conteúdos que estão associados ao nível que os alunos se encontram, para tal a leitura e análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) proposto pelo Ministério de Educação tornou-se imprescindível.

Contrariamente aos dois documentos internos da escola, o PNEF para o ensino secundário foi analisado, por mim, no seu detalhe mais íntimo com o intuito de saber que conteúdos abordar em cada matéria.

Muito do tempo era passado em espaços que me levavam a refletir sobre diversos assuntos. Lembro-me de estar diante uma das mesas da modalidade que tanto me caracteriza, com a raquete na mão esquerda e com a mão direita

manuseava o rato do computador, a analisar o PNEF e pensei: “que desajustado este programa! Dificilmente alguém alcança este patamar! Qual o professor que coloca isto em prática? Não estarão estes conteúdos demasiado exigentes para o nível de ensino em questão? Serão os meus 29 alunos capazes de desenvolver alguma destas habilidades? Quase que garanto que não, mas esperarei para ver.” No entanto, minutos depois, olhando em redor e pensando também na minha situação, ponderei melhor “Talvez se houver um grupo de alunos que realmente seja bem sucedido no protocolo de AD, é importante que hajam objetivos definidos em prol das necessidades da aprendizagem requeridas. Se este PNEF fosse realmente desajustado, como deveria ser abordado o Voleibol em Espinho, cidade caracterizada por esta modalidade, se não num sistema de 6x6? Só porque outras escolas não possuem turmas aptas para desenvolver este sistema de jogo não faz sentido prejudicar os que conseguem. A melhor opção é adaptar o sistema de jogo aos alunos que não conseguem.”.

Das sete modalidades que abordei neste ano letivo afirmo que em todas elas houve a necessidade de adaptar o programa para responder às necessidades apresentadas pela turma. De acordo com o programa, a abordagem do nível avançado está presente em todas as modalidades, o que se tornou impossível de aplicar, uma vez que não se verificou tal nível em modalidade alguma.

O PNEF apresenta, sem dúvida alguma, uma sequência lógica e apropriada dos conteúdos de cada modalidade, contudo, demasiado extensos para o tempo dedicado a esta disciplina e o número extensivo de modalidades a lecionar por ano.

Em parceria com o grupo de EF, os programas podem ser ajustados pelos próprios professores e a cada turma. Aqui, cada professor pode incluir elementos que sejam benéficos e adequados para a boa aprendizagem dos alunos, através da adaptação do nível presente no PNEF.

No entanto, não deve ser esquecido o contexto que caracteriza cada ciclo de ensino, tendo sempre em consideração as metas de aprendizagem e objetivos.

O inventário do material foi outro documento que me serviu para todo o ano, igualmente fornecido pelo professor cooperante, com a intenção de ajudar a

tomar conhecimento do material que a escola tinha disponível e que poderia utilizar aquando do início das aulas.

E assim foi notória a importância da conceção neste estágio, pois, todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 2003, p. 7).

4.1.2. “Um caminho bem planeado...”

Qualquer que seja o caminho que um professor tenciona seguir, é imprescindível planear o que se tenciona aplicar.

Dando continuidade ao que foi referido anteriormente, após a fase da conceção vem a segunda fase da primeira grande área, o planeamento.

Depois da análise dos conteúdos programáticos e tomadas de decisões para promover um ensino eficaz à turma, foi imprescindível avançar para o planeamento.

Aliás, o mesmo acontece comigo na modalidade que pratico, na forma como me preparo durante o ano. Possuo um plano de treinos ao longo da época que visam a minha melhoria e o meu desenvolvimento técnico e tático, existindo alturas na época que devo incidir o treino na componente técnica e outras alturas em que a componente tática é mais importante.

De acordo com Graça (2001) o planeamento do professor constituiu-se como uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino. Ou seja, não há organização nem, consequentemente, eficácia no ensino se não existir um planeamento prévio dos conteúdos a ensinar. Ainda, Bento (2003, p. 15) designa o planeamento como “o que o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos planifica as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didáticas- objetivos, conteúdo e método) (...) a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios de personalidade dos alunos.”.

Neste sentido, o primeiro planeamento a elaborar foi o plano de turma.

O plano de turma apesar de ser individual para cada turma, porque continha o número de aulas atribuído a cada modalidade, não deixámos de o compor em grupo e, com a ajuda dos três, o documento fez-se rapidamente.

Aqui deu-se início ao trabalho em equipa, começou a ser concretizada uma das minhas expectativas em relação ao núcleo de estágio. Para a elaboração deste plano utilizamos como base o documento fornecido pelo professor cooperante, Planificações do Grupo de Recrutamento 620- EF. Este continha as finalidades da EF, as competências gerais e sua operacionalização, as competências comuns a todas as áreas e as competências por área. O plano curricular de EF também estava presente neste documento, sendo este que tomou o centro da nossa atenção.

Foi necessário superar duas etapas para concluir o plano de turma, a primeira correspondeu ao conhecimento mais detalhado da turma e a segunda à seleção e organização das modalidades que seriam lecionadas durante o ano letivo.

Para a caracterização inicial da turma, foi aplicada, na primeira aula uma ficha elaborada pelo núcleo de estágio com questões pessoais, servindo esta para conhecer o estilo de vida e gostos dos alunos. Infelizmente a última professora desta turma já não estava na escola, pelo que não pude retirar informações acerca do comportamento e motivação. Sabia apenas que o elevado número de alunos na turma se deveu ao facto de terem eliminado uma das turmas do curso ciências e tecnologias e como consequência, aumentaram o número de alunos por turma.

Rebeldes e inimigos da espera e inatividade, foi a primeira impressão retirada na primeira aula. Primeiro achei desafiante, pois não queria alunos com falta de vontade para as aulas de EF, mas com o decorrer do tempo na primeira aula, o receio começou a percorrer todo o meu corpo, enquanto recolhia as fichas individuais.

A ficha para seleccionar as modalidades a abordar foi a seguinte a ser preenchida.

A escolha das modalidades foi realizada pelos próprios alunos tal como consta no PNEF (2001) “No 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções no

seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objectivos gerais): duas de Jogos Desportivos Colectivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança (obrigatória) e duas das restantes.” (Jacinto et al., 2001⁵).

Deste modo é permitido aos alunos que desenvolvam as suas disciplinas (matérias) preferidas. Contudo, apesar de serem os responsáveis pelas escolhas das modalidades não foram eles que decidiram a ordem pela qual é feita a abordagem e lecionação das mesmas nem a quantidade de aulas atribuídas a cada modalidade, um dos grandes desafios que enfrentei juntamente com os meus colegas de estágio. Vários aspetos foram necessários ter em conta, as condições meteorológicas eram uma delas, pois não fazia sentido abordar uma modalidade exterior numa altura de chuva e frio como é o caracterizado o inverno. A carga horária anual, presente no calendário escolar, foi alvo de atenção para se proceder à distribuição das diferentes modalidades pelo ano letivo.

Portanto, as modalidades com maior votação foram: Futebol e Voleibol como Jogos Desportivos Coletivos (JDC), *Badminton* e *Bitoque Rugby* como modalidades alternativas e por fim, nas modalidades individuais houve um empate de votos entre Ginástica e Atletismo, pelo que, em consenso com o professor cooperante, optamos por abordar as duas sub modalidades mais votadas de cada uma, ou seja, saltos e acrobática na Ginástica e no Atletismo, velocidade e estafetas e lançamentos. A dança sendo matéria obrigatória não fazia parte da escolha, estando automaticamente incluída no plano de turma.

As modalidades seleccionadas foram semelhantes entre as três turmas do núcleo de estágio, diferindo apenas uma modalidade alternativa e uma JDC, motivo pelo qual elaboramos o plano de turma juntos e distribuímos as modalidades de igual modo.

Uma vez que tínhamos disponível, no mínimo, um terço do pavilhão, apenas

⁵ “Programa de Educação Física, 10º, 11º e 12º, cursos gerais e tecnológicos.” Documento desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2001.

tivemos que ter em consideração quais as modalidades que os outros professores iriam a lecionar, presente no plano anual de EF do 3º ciclo, pois poderia não existir material suficiente para ambos.

Para o primeiro período, colocamos de lado as modalidades que poderiam ser praticadas no exterior, colocando-as automaticamente no 3º período ou final do 2º período, sendo elas o Atletismo e o Futebol. Devido à grande probabilidade de chover no 1º período, o Voleibol e o Badminton foram as modalidades selecionadas para lecionar durante o 1º período, tendo uma atribuição de aulas maior para o Voleibol devido ao facto do badminton ser uma modalidade de opção e a importância atribuída aos JDC é relevante. Este número de aulas atribuídos teve alguns cuidados pois, conforme ficou acordado pelo grupo de EF, tivemos de aplicar o protocolo de AD em todas as modalidades no início do ano letivo e não apenas aquando do início de uma modalidade, permitindo assim um melhor planeamento das unidades didáticas com algum tempo de antecedência.

É fantástica esta sensação de alívio, no sentido em que o trabalho foi realizado e terminado com sucesso.

Confesso que a sorte nos acompanhou, aos três, pois algumas vezes os professores disponibilizavam-nos o seu terço aumentando o nosso espaço, facilitando a organização das nossas turmas.

Portanto, no plano de turma estavam definidos o número de sessões atribuído a cada modalidade bem como o período em que iria ser lecionada cada uma. Terminado o plano de turma, esta fase de planeamento não estava, sequer, perto de terminar. Faltavam aqueles que estiveram presentes durante todo o ano, aqueles que a dedicação era diária, sendo eles, o planeamento ao nível da unidade didática (UD) e PA.

Unidade Didática

Segundo Bento (2003) é na UD que reside o cerne do trabalho criativo do professor e é em torno dela que decorre a maior parte da atividade de

planeamento e de docência do professor.

As unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003, p. 75)

Para um planeamento a este nível é importante uma boa organização dos conteúdos com uma progressão lógica. Os conteúdos presentes nos programas são, por mim encarados, como um suporte. Um suporte que serve de ajuda na organização e, se necessário, adapta-se ao nível que os alunos se encontram, sempre com o mesmo objetivo geral, certificar-me que os alunos realmente aprendem.

Questionar-me-ia como seria se, enquanto professora, me guiasse única e exclusivamente pelo PNEF, teria sucesso no meu objetivo principal?! Com o estágio terminado consigo garantir que não. Não me refiro a todas as modalidades mas em algumas. Retiro esta conclusão do protocolo de AD que englobava diversos exercícios critérios com diferentes níveis de dificuldade e raramente os alunos realizavam bem o nível intermédio.

Assim, a abordagem do nível avançado, como consta para as modalidades no PNEF para o ensino secundário, esteve fora de questão.

Tentei olhar para a turma como um todo e evitei distinguir os alunos, ou seja, sempre realizei a UD de acordo com a média obtida na AD.

A UD era elaborada com base no Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990). Durante o primeiro ano de mestrado fomos ensinados a elaborar um documento massudo com matéria muito extensa, o que levava a uma imensa preocupação aquando da sua elaboração.

A principal dor de cabeça, situou-se ao nível do cumprimento desse mesmo planeamento. Parecia que o número de aulas para os objetivos finais pretendidos nunca eram suficientes, precisávamos sempre de mais.

4.1.2.1. MEC

A autora deste modelo, Vickers (1990, p. 4), remeteu que o MEC “coloca na

vanguarda uma abordagem baseada no conhecimento; todos os desportos são analisados através de técnicas de aquisição de conhecimento e representação, com habilidades, estratégias e conceitos apresentados como uma estrutura de conhecimento hierárquico.”

É visto como um elo de ligação entre o desporto e a metodologia de ensino, podendo ser aplicado em todos os desportos.

Quando fizemos o nosso primeiro MEC, de Badminton, foi necessário rever toda a matéria aprendida no ano anterior para o mesmo ficar completo.

O MEC é constituído por 8 módulos ingressados nas 3 fases que o compõem.

A primeira fase é a fase de análise que engloba os 3 primeiros módulos (1,2 e 3) e é onde o professor deve efetuar uma análise do desporto, dos estudantes e do ambiente de ensino.

A tomada de decisão é a segunda fase, contendo os 4 módulos seguintes (4, 6, 7 e 8), cujo objetivo passa por determinar uma esfera de ação e sequência apropriada, traçar objetivos, estruturar um sistema de avaliação e preparação de progressões no ensino.

A fase da aplicação é a terceira fase, tratada no último módulo (8), onde se devem introduzir os instrumentos de planificação básicos usados em todo o ensino. Esta resulta de todo o processo anterior e consiste na sua aplicação real.

No momento da sua elaboração, cheguei mesmo a comentar com os colegas de estágio que, foi através do MEC que recordámos muitos dos conceitos pertencentes a cada modalidade. Foi necessário estudar a modalidade e aprofundar os conhecimentos da mesma. É aqui que está a essência deste modelo, não carece de ser extenso com toda a informação acerca daquela modalidade, carece sim, dos aspetos fundamentais que são selecionados para ensinar. Foi nesse sentido que trabalhamos.

O MEC é como uma bíblia para um professor, onde basta abrir o capítulo pretendido e a informação relevante está lá, pode ser utilizada quando e como o professor entender, podendo ainda o mesmo ser adaptado de turma para turma, quanto aos seus conteúdos, conceitos e essencialmente progressões.

A este respeito, importa realçar que o contributo do professor orientador foi

fundamental para uma notória evolução na realização deste planeamento. A nossa preocupação inicial era colocar toda a informação da modalidade nos respetivos módulos, esquecendo muitas vezes a sua função. Contudo, com algumas reuniões com o professor orientador, esta preocupação deixou de existir, pois o fundamental era criar um documento que fosse prático e útil, contendo apenas e unicamente o conteúdo que fosse pertinente, de forma a pesquisar facilmente. Uma vez elaborado, poderá ser sempre aplicado, daí a importância de uma dimensão prática. Afinal, um professor não quer andar a esfolhear um livro à procura de determinada matéria, logo é pertinente que este modelo seja realizado de uma forma prática, racional e precisa, onde constem apenas os conteúdos fundamentais ao ensino da modalidade.

A este respeito, condissera Bento (2003, p. 27) que “a questão central do planeamento, da preparação, da realização e avaliação do ensino pelo professor reside na concentração do essencial. (...) a concentração no essencial afirma-se como uma exigência didática particularmente relevante.”

Além do MEC de cada modalidade foi também realizado, em prol do plano de turma, o MEC anual, como se da junção de diversos documentos já existentes se tratasse. Esta junção de documentos advém da análise dos alunos através das fichas de caracterização individual, da análise do material, com o inventário de material, a distribuição das atividades durante o ano, presente no plano de turma e por fim, os critérios de avaliação, já definidos pela escola. A análise do ambiente escolar e da escola solicitou alguma pesquisa da nossa parte bem como o estudo dos programas de EF.

O porquê deste MEC ser importante para a minha vida?! O simples facto de poder ter sorte e voltar a lecionar aulas naquela escola, mas desta vez sem o nome “estagiária” e sim como professora principal. Esse documento contém tudo o que é necessário para o conhecimento de tudo o que é existente naquela escola, e também posso disponibilizar a um professor que seja colocado lá pela primeira vez. O único módulo que não deve ser dada atenção detalhada é à análise dos alunos, pois estes alteram-se de turma para turma. Contudo, o que se reporta ao contexto escolar está presente nesse documento,

não desprezando as possíveis alterações que constantemente ocorrem neste meio.

No último módulo do MEC são colocadas propostas de exercícios, com uma progressão pedagógica. Muitos desses exercícios faziam parte do PA.

Depois da realização do MEC, era hora de pôr mãos à obra e aplicar o que se “estudou”, e ainda, antes de cada aula era necessário enviar ao professor cooperante, com 48h de antecedência, o PA.

4.1.2.2. Plano de Aula

No decurso da vida profissional um professor “dá” mais de 20000 aulas. Estas aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão. (Bento, 2003, p. 101)

Numa dada sessão de segunda-feira, recordo-me de regressar a casa com um ar de alívio, pois o professor orientador esclareceu tudo acerca do PA. Parece que ainda ouço as suas palavras na minha cabeça “O PA é algo pessoal, é algo que é para nós, além disso não deve ser muito extenso. O vosso PA deve ter, no máximo, duas páginas.”

Primeiro fiquei em estado pânico porque todos os meus planos de aula ocupavam cerca de 3 a 4 páginas, mas depois de uma reflexão verificou-se facilmente o seu motivo.

As palavras do professor orientador eram claras a este respeito “Se um PA não tivesse limite de páginas imaginemos, durante uma aula de 90 minutos e repentinamente o professor quer ir ao PA rever um exercícios e seus critérios de êxito. Se o PA for demasiado extenso o professor perde tempo útil da aula à procura do pretendido. O mesmo acontece se eu for observar as vossas aulas, teria que andar a esfolhear à procura em vez de vos estar a observar.”

PA, palavra que todos os dias pairava naquela escola entre nós, o núcleo de estágio. É trabalhoso, mas compensador. Via-o como um suporte para não me perder durante a aula, podendo ser, ou não, modificado/retificado de acordo com as respostas motoras/adaptação dos alunos. O PA não pode ser encarado como paletes para colocarmos na cabeça, abordando apenas e unicamente o que está lá mencionado, é antes um guia.

É de conhecimento geral de todos os docentes das aulas de EF que a aula, tal como uma composição de português, deve ter um princípio, um meio e um fim, denominando-se de parte inicial, fundamental e final respetivamente.

Novamente reforço as palavras de Bento (2003) acerca da concentração das coisas essenciais, ao mencionar que, o ensino alcança eficácia quando não se perde em coisas secundárias.

A parte inicial da aula não corresponde unicamente ao aquecimento. A parte inicial da aula, tal como expliquei à minha turma na aula de apresentação, começa no instante em que o toque da campainha se faz ouvir. Ou seja, desde a entrada no balneário, o equipar, a chegada à aula, assinalar presenças e começar o diálogo entre o professor e o aluno, onde o professor dá a informação aos alunos acerca dos objetivos e as principais tarefas para a aula, tudo isto está presente na parte inicial da aula. Não necessita de estar presente no plano de aula, pois tratam-se de aspetos a considerar educativos sem sentido restrito. Presente no PA deve estar o conteúdo relevante para a aula, como os aspetos fisiológicos e o aquecimento que tanto define a parte inicial da aula. Aliados aos aspetos fisiológicos e que não podem ser descorados, são os aspetos psicológicos que conta com a disponibilidade dos alunos para a exercitação da atividade.

Confirma Bento (2003, p. 153) ao proferir que, muito embora a parte principal reivindique a função determinante da aula, incumbem à parte preparatória tarefas importantes. E estas não devem ser entendidas apenas como um “aquecimento”, mas sim inerentes à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula.

O mesmo autor refere ainda que na parte inicial devem ser resolvidas tarefas relativamente autónomas (por exemplo, aprendizagem de exercícios, formação da atitude corporal, cooperação na formação do aparelho muscular e ligamentar).

Quanto à parte principal da aula, esta é, na minha opinião, o coração da aula. Nesta, os objetivos, os conteúdos e organização didático-metodológica são determinados pelo trabalho de planeamento e de preparação, sempre em relação com a função desempenhada pela aula numa determinada unidade didática (Bento, 2003, p. 158).

Aquando do planeamento de cada aula tentava criar uma sequência metodológica de exercícios com grau de complexidade crescente, isto para possibilitar aos alunos uma aprendizagem contínua dos conteúdos através de formas simples.

Para cada exercício era atribuído um determinado tempo para sua execução, em que normalmente colocava o exercício mais complexo com maior tempo, para sua maior taxa de repetição, no entanto, se verificasse que os alunos sentiam dificuldades na execução de algum exercício mais simples esse tempo era ajustado, sempre de acordo com as necessidades dos alunos para obter a sua aprendizagem.

Já a parte final é, tal como a parte inicial, muitas vezes descurada da aula propriamente dita. As partes finais das minhas aulas eram geralmente destinadas à reunião da turma, conversando sobre o decorrer da aula, o que faríamos na próxima, atribuição de alguns *feedbacks* e autoavaliação acerca de aspetos psicológicos e comportamentais.

Olhando agora para trás consigo ver a minha evolução no que respeita à elaboração do PA. Este sofreu algumas alterações na sua estrutura. Inicialmente algumas dúvidas foram surgindo, pois para mim tudo era importante, mas com a ajuda do professor orientador, essas dúvidas deixaram de existir, passando a facilitar todo este processo de planeamento.

De que forma mudou? Fácil.

As figuras 1 e 2 que se seguem mostram as diferenças entre os planos de aula utilizados inicialmente e a respetiva modificação.

Plano de Aula					
Local: E.S João Carlos Celestino Gomes		Data: 2/10/2013	Aula: 9 e 10	Ano/turma: [REDACTED]	Docente Cooperante: [REDACTED]
Espaço: Pavilhão		Hora: 10:00	Tempo útil: 70'	Alunos: 28	
Função Didática: Avaliação diagnóstica de Voleibol.		Material: bolas de voleibol, cones		Sumário: Avaliação diagnóstica de Voleibol. Treino da Resistência Aeróbia.	Núcleo de Estágio 2013/2014 Professora: Leila Oliveira
Unidade Didática: Voleibol Sessão Nº: 1 e 2					
Objetivos da aula: Iniciar a avaliação diagnóstica de Voleibol. Desenvolver a resistência aeróbia.					

P.A.		Conteúdo/ Objetivos Específicos	Esquema/Situação de aprendizagem	Componentes Críticas	Organização metodológica
Fundamental	15'	Serviço por baixo e auto-passe / Realizar a avaliação diagnóstica do serviço por baixo e do auto passe.	Uma parte da turma executa auto-passe parado e em deslocamento e a outra metade executa serviço para o colega.	Auto-passe: colocação do corpo debaixo da trajetória da bola; corpo fletido e equilibrado, um apoio colocado à frente do outro; dedos afastados, contacto da bola feito com a superfície interior dos dedos; Serviço por baixo: corpo ligeiramente fletido à frente com apoios diferenciados (pé mais afastado é o contrário à mão do batimento); batimento da bola com a mão em posição de concha não fletindo as articulações do pulso e do cotovelo; na parte final ficar com o MS estendido a apontar para o local que pretende servir	Turma dividida em dois grupos. Um grupo realiza auto-passe e o outro grupo, em grupos de dois, realiza serviço por baixo.

Figura 1- Exemplo de um Plano de Aula elaborado inicialmente

Plano de Aula 103 e 104				
Local: E.S João Carlos Celestino Gomes Espaço: Pavilhão		Data:23/4/2014 Hora: 10:00	Tempo útil: 70'	Ano/turma: XXXX Alunos: 29
Unidade Didática: Tag Rugby (1 e 2 em 10)		Material: cones, bolas de rugby e Fitas de Tag		Professora: Leila Oliveira Docente Cooperante: XXXX
Função Didática: Introdução e exercitação				
Objetivos da aula:				
Habilidades Motoras: Manipulação de Bola, corrida com bola e finta e Princípio de Jogo: Avançar			Fisiologia e Condição Física: Velocidade e coordenação	
Cultura Desportiva: Regras (passe para trás ou para o lado; bola segura com as duas mãos)			Conceitos psicossociais:	

P.A.		Conteúdos/ Objetivos Específicos	Situação de aprendizagem/ Esquema/Organização Metodológica	Componente Críticas
Fundamental	15'	Corrida com bola e finta/ Introdução da Corrida com bola e Finta	Grupos de 5 dispostos em fila. Dois cones distanciados pelo terço, no meio do percurso está um defensor para cada fila. Ao sinal do professor, corrida com a bola nas duas mãos em direção ao defesa e todos fintam o defesa, o defesa deve ser passivo, para o lado que o professor indicar. O professor situa-se atrás dos defesas. Variante: 2x1: O atacante deve correr em direção ao defesa com a bola e resolver o problema do defesa: ou passa ou tenta fintar sem se deixar tocar.	Enganar adversário com o peso corporal, segurar a bola com as duas mãos. Passe executado para o lado

Figura 2- Exemplo de um Plano de Aula com algumas alterações efetuadas

Como se pode constatar através da análise de ambas as figuras, o cabeçalho foi uma das alterações, principalmente ao nível dos objetivos da aula. Primeiro,

colocava os objetivos gerais da aula, posteriormente aprofundei esses mesmos objetivos distinguindo-os nas diferentes componentes, componentes estas que estão presentes no MEC.

No que respeita ao PA propriamente dito, o número de colunas foi reduzido, com o intuito de o simplificar. A ordem pela qual as colunas foram organizadas têm uma justificação, interrelacionando-se entre todas. Nos conteúdos e objetivos específicos, são colocados os conteúdos de determinada modalidade (exemplo: passe, remate, lançamento) que irei abordar naquele exercício e qual o objetivo específico para cada conteúdo indicado. Seguidamente vem a situação de aprendizagem, aqui, é onde o exercício é descrito, exercício para o conteúdo mencionado anteriormente. Nesta coluna posso igualmente colocar a ordem pela qual os alunos se devem organizar. Por fim, as componentes críticas reportam o que é realmente importante, aquilo que quero que os alunos aprendam, os aspetos onde vou incidir os meus *feedbacks* naquele exercício. Nos primeiros planos de aula colocava todas as componentes críticas que conhecia, o que aumentava drasticamente o volume do PA e além disso era extremamente difícil mencionar todas as componentes em 15 minutos (duração do exercício) e aguardar sucesso por parte dos alunos. Pelo que comecei a selecionar apenas três aspetos a focar e desta forma reduzir o conteúdo excessivo do PA, tornando-o mais prático e funcional e também mais fácil para aprendizagem dos alunos.

Assim como qualquer UD previamente elaborada, o PA também pode sofrer algumas alterações, não sendo obrigatório segui-lo à linha, importa sim a preocupação que o processo de aprendizagem dos alunos sejam bem definido e alcançado.

“Devido às condições climatéricas o PA previamente planeado não foi possível realizá-lo, sendo aplicado um segundo plano: avaliação diagnóstica de Ginástica Acrobática.” (Reflexão da aula número 5 e 6)

4.1.3. Realização

Finalmente a placa com a palavra “Aveiro” aparecera, estava tão perto.

Uma vez terminado todo o planeamento, a etapa seguinte diz respeito à colocação em prática de tudo o que foi concebido e planeado, a realização.

A realização tem por objetivo conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica (Matos, 2013).

Siendentop & Tannehill (2000) distinguem quatro dimensões para uma dimensão pedagógica de sucesso: Instrução, Organização, Disciplina e Clima.

4.1.3.1 “Um buraco na estrada....”

A dimensão Disciplina remete-nos para a promoção e/ou controlo do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula (Onofre, 1995).

Ansiedade foi o sentimento que explodiu dentro de mim enquanto esperava pelo grande dia D, o primeiro dia como professora. Confesso que tive medo de não estar à altura, nervosa, aliás nervosíssima. Não estava apenas a apresentar-me como professora, estava também a ser avaliada. Quando alguém é avaliado quer mostrar que sabe, que é bom, e eu queria mostrar que realmente este era o meu destino, portanto dei o meu melhor.

O primeiro contato com a turma foi um momento que sempre ficará gravado e dificilmente esquecerei. Formei-me para ser uma boa professora, uma professora eficaz, como defendem Cohen, et al. (2003) (citado por Mesquita & Graça, 2011, p.41), os professores mais eficazes são diferentes dos outros porque atuam segundo o pressuposto de que o propósito da escola é promover a aprendizagem dos alunos: planificam cuidadosamente; utilizam materiais adequados; clarificam os objetivos para os alunos; mantêm um andamento vivo da aula; controlam o trabalho dos alunos com regularidade; ensinam de novo se os alunos apresentam dificuldades; aproveitam bem o tempo de aula; utilizam estratégias de ensino coerentes. Os professores mais eficazes

acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajuda-los a aprender.

Nesta viagem, já a alguns quilómetros de casa, fui confrontada com 29 pessoas, conseguia ver lá no fundo da rua. Eram os meus 29 alunos. Parei para lhes dizer um Olá, acabámos a recordar como tudo aconteceu.

O aluno A exclama “O primeiro desafio que nós lhe colocamos foi o controlo da nossa turma. Não éramos fáceis, nós sabíamos, tentámos ver como e se a professora era capaz de nos controlar. Demos-lhe luta, mas saímos “derrotados”, a professora superou esse desafio.”

Sim, este foi o meu primeiro grande desafio, o tal buraco na estrada em que, ou se opta por ficar lá e não avançar, ou tentamos passar por cima/desviar.

Esta era uma turma com muitos alunos e na primeira vez confrontada com um difícil controlo confesso que fiquei perdida, não sabia o que fazer se não gritar, mas não levava a lado nenhum. Eram desorganizados e barulhentos. Queriam muito estar em atividade, é verdade, mas se tinham que esperar, a brincadeira vinha ao topo.

Aluno B “A professora lembra-se na aula de avaliação diagnóstica de Futebol, quando já estávamos saturados de fazer o exercício critério e começamos a rematar cada vez com mais força para a bola ir para longe?”

“Foi difícil implementar uma boa gestão da turma no que respeita ao comportamento da turma. As balizas não possuem rede nem guarda redes, então os alunos sempre que rematavam demoravam muito tempo a ir buscar a bola.” (Reflexão da aula nº 3 e 4)

Lembro-me perfeitamente deste episódio, ainda não sabia os nomes deles, então, enquanto observava, perguntava qual o nome e foi assim que o tempo de espera aumentou, levando à saturação. Aqui estava a prova da minha falta de experiência, pois regi-me apenas pelo exercício critério definido no PA não sendo capaz de ajustar.

Aluno C “E na avaliação diagnóstica de Ginástica que, começamos a fazer as figuras seguintes sem ajuda? Esta era a nossa adrenalina, queríamos muito mostrar à professora que éramos mesmo bons. Por acaso a aula terminou sem lesões.”

“Os alunos, por saturação de realizarem a mesma figura, foram avançando para as figuras seguintes (com a minha permissão). Considero, aqui, a pior parte da aula, pois descurei da segurança dos alunos. Os alunos não tinham noção dos riscos que as figuras continham e realizavam as mesmas sem ajuda dos companheiros. Como consequência da forma como organizei a aula, não consegui controlar a segurança da turma e avaliar em simultâneo.” (Reflexão da aula nº 5 e 6)

Foi aqui que coloquei um ponto final, tinha que ser determinada e mostrar força. Nessa tarde apenas pensava em estratégias para controlar esta turma, entre as quais consegui definir algumas.

“Aprendi, sobretudo, que com uma turma destas (grande e “arriscada”) devo traçar logo no início as regras e a organização. Vou ser a responsável pela organização e definição dos grupos, delimitar os espaços para os mesmos e essencialmente, apenas dois estarão a realizar as figuras enquanto os restantes elementos do grupo são responsáveis pelas ajudas.” (Reflexão da aula nº 5 e 6)

Aluno D “Foi logo na aula seguinte que a professora não vacilou e na parte inicial da aula, começou por ditar as regras de funcionamento da aula, nomeadamente o barulho, a segurança e sobretudo as brincadeiras entre nós”.

“O insucesso é apenas uma oportunidade para recomeçar de novo com mais inteligência.” (Ford & Crowther, 1922, p. 273) Esta foi a minha inspiração para um novo começo.

Mesquita & Graça (2011) defendem ser essencial que o professor organize as atividades no espaço de aula, estabeleça normas, rotinas e expectativas de comportamento.

Algumas rotinas fui implementando, sendo uma delas a constituição dos grupos de trabalho, ao longo de todo o ano. Através das primeiras aulas fui anotando quais os alunos que mais perturbavam a aula, separando-os.

“Organizei os alunos em grupos que eu própria fiz. Apesar de compreender que a Ginástica é uma modalidade que requer confiança entre os colegas e muitos dos alunos querem treinar fora do tempo letivo, achei que assim teria um maior controlo da turma, separando todos os alunos que considero mais perturbadores.” (Reflexão da aula nº 53 e 54)

O número de apitos ditou outra rotina, sendo que um apito servia para os alunos pararem a atividade e ouvirem, dois apitos significavam reunião junto da professora.

O uso de rotinas e estratégias simples tornaram a aula muito mais fácil bem como o controlo da turma. Sinto que ultrapassei este obstáculo com sucesso.

A primeira reunião entre o núcleo de estágio e respetivos professores cooperante e orientador serviu para discutir e refletir a primeira observação feita pelo professor orientador durante o primeiro período. Entretanto, o professor cooperante contava a orientador “Ela teve um grande desafio inicial comparativamente aos seus colegas de estágio, pois foi-lhe sorteada a turma mais rebelde. Foi necessário tomar algumas medidas de rotina e organização, mas foi um desafio superado. Lutou para conseguir e a sua evolução bem como os resultados foram evidentes.”

“É meu objetivo seguir as palavras já mencionadas por Thomas Carruthers que defende “ Um professor é aquele que se faz progressivamente desnecessário”. Este será um dos meus lemas enquanto estagiária, não pretendo ser desnecessária no termo íntimo da palavra, pretendo sim que a turma ao longo das diversas aulas seja

capaz de se tornar autónoma nas diversas modalidades abordadas.”
(Reflexão da aula nº 1 e 2)

4.1.3.2. “Uma estrada com condutores civilizados...”

O clima é outra dimensão que se reporta à promoção de estabelecer uma relação positiva dos alunos entre si, do professor com cada um dos alunos e dos alunos com as atividades de aprendizagem (Onofre, 1995).

Nesta dimensão, com pouco tive que me preocupar. Apesar de competitivos entre si, foram melhorando o espírito de ajuda e cooperação ao longo do ano. Competitivos porque gostavam de tentar ser uns melhores que os outros, o que até considero benéfico para o seu desenvolvimento e motivação.

4.1.3.3. “Um caminho bem gerido e organizado”

A Dimensão Organização diz respeito às medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, gestão do espaço e materiais (Onofre, 1995).

Aluno E “A professora estava sempre preocupada com os materiais e o tempo da aula, mas aqui não lhe dificultamos a vida, pelo contrário, embarcamos na mesma viagem, conduzindo para o mesmo destino, o sucesso.”

Como refere Onofre (1995), a organização das sessões de trabalho que envolvem tarefas como gerir espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo da sessão, é uma condição essencial ao bom funcionamento da mesma.

Nas primeiras aulas responsabilizava-me sempre pela organização do material para o início da aula e também o arrumava, mas após reflexão, percebi que era importante criar rotinas de autonomia e gestão nos alunos, como tal, comecei a atribuir a responsabilidade do material aos alunos.

“O início da aula deu-se com a montagem das estações pelos próprios

alunos.” (Reflexão da aula nº57 e 58)

Aluno F “Quando abordámos Ginástica, a forma como as estações eram colocadas e a sua rotação tinha uma lógica. O objetivo era aproveitar o máximo tempo possível na estação que ocupava o objetivo principal da aula, evitando perdas de tempo na rotação.”

“A organização foi idealizada, a meu ver, através de uma progressão lógica, permitindo que o tempo despendido nas trocas de estações fosse mínimo, aumentando o tempo de exercitação. Começando pelos saltos à corda, uma vez que esta estação implica o uso de calçado, ao avançar para os saltos no boque, conteúdo principal da aula, a troca era rápida e eficaz, não sendo necessário perder tempo a calçar. Se os alunos viessem da estação correspondente à Ginástica Acrobática, o tempo despendido da troca seria, certamente, maior.” (Reflexão da aula nº 61 e 62).

A rotação era um aspeto que tinha em consideração, mas mais importante que isso estava o tempo dedicado a cada exercício. Tinha especial atenção aquando da realização de uma tarefa de aprendizagem, pois tencionava que a mesma fosse efetuada com sucesso o maior número de vezes possível. No entanto, por vezes isso não acontecia. Como reagi?

Exemplo 1: AD de Futebol

“Quando terminei a avaliação do exercício critério apenas restavam 10 minutos para findar a aula, pelo que optei por fazer ainda a situação de jogo 4x4 como estava previsto, no entanto, percebi que não devia ter avançado para o jogo, pois perdeu-se muito tempo para fazer as equipas, e acima de tudo não consegui avaliar os alunos em situação de jogo” (Reflexão da aula nº 3 e 4)

Exemplo 2: Ginástica: Avaliação sumativa no minitrampolim

“O facto dos grupos já estarem estabelecidos, o tempo que a turma demorou a organizar-se foi mínimo.” (Reflexão da aula nº 71 e 72)

Apesar de diferentes, ambos os exemplos servem para perceber que a gestão do tempo de aula pode implicar um bom ou mau cumprimento de todo o processo de planeamento.

De acordo com Mesquita & Graça (2011, p. 42) a acumulação de tempo ou de oportunidades de exercitação só por si não é decisiva, importante é saber em busca de quê se ocupa o tempo, daí que a exercitação deve ser ajustada aos objetivos e aprendizagem e a cada um dos alunos.

Neste sentido é importante referir que a maioria das aulas foi gerida com sucesso, sendo o tempo destinado a cada situação de aprendizagem eficaz.

“A minha intervenção neste aspeto foi crucial para o desenrolar da aula e aprendizagem dos alunos, porque à medida que estes realizavam a atividade com sucesso, aumentava a complexidade dos exercícios, e os restantes alunos, cuja dificuldade era evidente, continuavam a exercitar o mesmo exercício com uma observação e correção mais cuidada e específica da minha parte.” (Reflexão da aula nº29 e 30)

A gestão do tempo de aula, por si só, não garante uma aula eficaz, são também influenciadores diretos a gestão do material e do espaço.

Os planos de aula eram sempre programados para um terço do pavilhão e sempre que surgia a disponibilidade de dois terços, algumas lacunas de professora iniciante foram emergindo.

“Deveria ter tido em consideração e capacidade de alterar, o facto de ter disponível 2/3 do pavilhão e usar apenas 1/3. Acho que o motivo pelo qual não usei o outro terço deve-se à demasiada preocupação e importância à organização que contida no PA.” (Reflexão da aula nº 25 e 26)

A partir desta aula, evidenciaram-se melhorias, tanto que não se voltou a repetir tal situação. Sempre que dois terços se encontravam livres, facilmente ajustava e criava algo para poder organizar os alunos por todo o espaço e possibilitar mais tempo de exercitação.

A gestão do material foi, talvez, das mais fáceis de gerir, pois antes do início da aula o material já se encontrava junto, pronto para ser organizado de acordo com o decorrer da aula.

4.1.3.4. “Estrada bem falante....Uma estrada segura”

Por fim, a última dimensão corresponde à instrução. Uma vez garantido o controlo da turma, permitindo uma boa gestão de aula e um clima satisfeito, estava na altura de focar a forma como o ensino dos conteúdos era efetuado. A nossa profissão carece de algo, algo que se não existisse o ensino seria um fracasso, a instrução. Além das restantes dimensões já faladas, na minha opinião é na qualidade e capacidade de instrução que um professor se distingue dos outros. É através desta que o professor transmite informação aos alunos, assim, a comunicação é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011).

O professor cooperante aconselhou-nos, núcleo de estágio, antes do início das aulas, para ter um cuidado especial com a linguagem. Uma vez a desempenhar o papel de professor é crucial que nos demonstremos como tal, para isso o uso de linguagem informal era imprescindível. Este seria um bom desafio, as conversas diárias com os nossos amigos levam a aquisição de expressões que são difíceis de extrair, mas consegui. Fui capaz de ter diálogos com os alunos sem utilizar a informalidade. À formalidade a que me refiro não quero dizer que os alunos precisem de um dicionário para me compreender, mas sim, foquei-me na utilização de um vocabulário simples, direto e compreensível.

Aluno G “Nós só queríamos exercitar, às vezes a professora falava muito e nós deixávamos de estar atentos. Depois foi melhorando.”

Se a minha comunicação foi sempre eficaz? Não. Mas a minha evolução nesta dimensão foi claramente evidente.

Quando se tratava da introdução de determinado conteúdo tornava-se difícil encurtar o tempo de instrução.

“O fato de ter utilizado cerca de 3 a 4 minutos para introduzir dois novos conceitos na modalidade (clear e deslocamentos) fez-me perceber que apenas devo transmitir os aspetos fundamentais, isto porque a atenção dos alunos foi decrescendo.” (Reflexão da aula nº 27 e 28)

Utilizei várias estratégias para otimizar a minha capacidade de instruir e comunicar com os alunos de forma a que estes tivessem uma taxa de atenção mais elevada. A demonstração foi uma delas.

Como defendem Werner e Rink (citado por Rosado & Mesquita, 2011, p.80) os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações.

“Após instrução dos novos conteúdos optei por exemplificar a execução dos mesmos. Reconheço que os alunos assimilam e interiorizam mais eficazmente uma habilidade se a mesma for executada e demonstrada.” (Reflexão da aula nº29 e 30)

Alguns cuidados tive em consideração aquando do uso da demonstração, respondendo às seguintes questões: Quem? Quantas vezes na mesma aula? Com ou sem informação verbal associada?

Se eu tinha consciência de que realizava bem a tarefa motora, exemplificava, caso contrário escolhia um aluno modelo para a realizar. Atendendo ao que (Rosado & Mesquita, 2011) aconselham, a demonstração deve ser, sempre que possível, feita pelos praticantes (...) No entanto, com alguma frequência deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para uma imagem mais positiva de si e da atividade em causa.

Ainda, neste sentido, normalmente era eu quem exemplificava os principais erros para evitar situações de inferioridade e reduzir a autoestima dos alunos com mais dificuldades. Rosado & Mesquita (2011) defendem que, a demonstração de aspetos incorretos deve ser realizada por bons alunos ou

pelo professor e não por alunos com dificuldades, evitando a humilhação que essa situação pode acarretar.

As duas últimas questões podem ser respondidas em simultâneo. Se, de algum modo, os alunos não conseguiam realizar as tarefas motoras, aliada à repetição da demonstração utilizava palavras-chave que imitavam as componentes críticas mais importantes para a compreensão e execução correta dos alunos. Uma só demonstração pode não ser suficiente devendo-se repeti-la diversas vezes e cada componente crítica deve ser salientada e explicada (Rosado & Mesquita, 2011).

O recurso às palavras-chave foi outra estratégia utilizada para melhorar a minha instrução. A quantidade fez parte da minha preocupação porque procurava-me em utilizar o menor número possível. Muitas vezes era mais eficaz o uso de palavras-chave do que propriamente repetir a demonstração. Uma vez que os alunos já tinham gravada na memória a imagem da demonstração, o uso de palavras-chave permitia corrigir pequenos pormenores, evitando, desta forma, parar a atividade para demonstrar.

Rink (1993) afirma que a determinação de palavras-chave assume particular importância ao nível do desempenho do praticante, na medida que o conteúdo informativo tem de ser adequado à sua capacidade de compreensão e execução. O mesmo autor (1999) diz que o uso de palavras-chave tem sido identificado como um meio onde o professor pode oferecer ao aluno uma compreensão cognitiva sobre o que ele está a tentar fazer.

Além do uso das palavras-chave, recorri, na maioria das vezes, ao *feedback* pedagógico.

*“No que respeita à minha postura enquanto professora, utilizei mais vezes *feedbacks* individuais, devido a erros técnicos que apenas alguns alunos apresentavam. Descurei um pouco dos *feedbacks* globais porque achei que o resto da turma não necessitava de qualquer correção pormenorizada.”* (Reflexão da aula nº 33 e 34)

De certa forma, estava a agir de forma correta, pois como refere Rosado (citado por Rosado & Mesquita, 2011), a maior parte dos *feedbacks* é individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções do professor.

Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informação acerca da forma como realizou a ação (Rosado & Mesquita, 2011).

Muitas vezes, eram os próprios alunos a questionar-me, a pedir-me *feedbacks*. A importância da comunicação do professor para a motivação do aluno era evidente. Fosse o *feedback* positivo ou negativo, era uma forma do aluno se situar naquela tarefa. Procurava emitir o *feedback* logo após observação, não deixando para o fim.

“Os feedbacks emitidos nesta aula foram escassos, pois o nível do alunos estava muito perto dos objetivos pretendidos para esta aula.”

(Reflexão da aula nº 29 e 30)

Mais do que o conjunto de informação que o aluno recebe da sua performance, o *feedback* tende a melhorar o processo de aprendizagem e motivação. O *feedback* do professor é uma variável imprescindível no processo de ensino (Rink, 1999).

Muita vezes, ao invés dos *feedbacks* utilizava o questionamento, outra estratégia de comunicação. Interrogar os alunos serviu como método de ensino, onde a interação era, evidentemente, aumentada.

A colocação de questões aos alunos pode servir diversos objetivos educativos (...) No processo ensino-aprendizagem, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento (Rosado & Mesquita, 2011).

Este, normalmente, era utilizado a meio da UD como forma de corrigir alguns erros, levando os próprios alunos à consciencialização dos próprios erros

(exemplo 2). Após a introdução de determinado conteúdo, evitava o uso de interrogações sobre os erros, a questões colocadas aquando da introdução de conteúdos, eram baseadas na informação transmitida (exemplo 1).

Exemplo 1:

“Aproveitei a parte final da aula para realizar o “quiz” que tinha planeado como forma de avaliar os alunos na sua cultura desportiva e assuntos mencionados na aula. Achei uma excelente estratégia para obter uma maior atenção por parte dos alunos durante a aula.” (Reflexão da aula 25 e 26)

Exemplo 2:

“Questionei ao grupo o que achavam que a colega estava a executar mal.” (Reflexão da aula nº 67 e 68)

Rosado & Mesquita (2011) denominam o questionamento acerca dos próprios erros, de *feedback* interrogativo, cujo mesmo pode ser uma excelente forma de motivar os alunos, permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal.

“Uma das alunas estava com dificuldades no lançamento do peso, pois este estava constantemente a ir para o lado e não para a frente, então questionei a aluna sobre qual o motivo que causaria a queda do engenho de lado. A aluna realizou novamente e com calma pensou em todos os princípios que ensinei, chegando ao erro que estava a cometer.” (Reflexão da aula nº 117 e 118)

Em suma, no que respeita à instrução, considerei que utilizei diferentes estratégias, todas elas benéficas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos. Cada estratégia tomou diferentes objetivos, sentidos e situações, verificando-se adequada a cada aplicação.

Sempre que verificava algum erro durante a execução de uma tarefa motora

tentava transmitir aos alunos que não eram eles que falhavam mas sim a ação que realizavam, tentando motivá-los para a próxima ação, mais cuidada e melhorada. Acrescentava que ninguém consegue ser perfeito à primeira aprendizagem, vai melhorando. Para melhorar é preciso errar algumas vezes, é assim que se aprende. Tentava fazer com que os alunos olhassem para os seus erros/medos como uma oportunidade de, naquele momento, se sentirem melhores só pelo simples facto de tentarem aprender. Um aluno que quer aprender é meio caminho conseguido para a aprendizagem.

4.1.4. “Os sete caminhos com diferentes percursos...”

Sete modalidades lecionadas neste ano letivo, diversas foram as metodologias utilizadas para o ensino das mesmas e com distintos níveis fui confrontada. Este foi o meu grande desafio. Quando um professor é confrontado com uma turma que apresenta diferentes níveis, não deve nem pode descurar essa diferença. Deve sim, promover um ensino focalizado nos diferentes níveis, tomando atitudes diferentes. Em prol deste aspeto, Mesquita & Graça (2011, p. 42) defendem que, a inclusão dos alunos menos dotados, com piores níveis de prestação motora, por exemplo, exige a criação de condições que permitam prática acrescida, mais instrução, tarefas melhor estruturadas, mais encorajamento e atenção individualizada, quer pelo professor, quer por tutores que podem ser outros colegas ou os próprios grupos de trabalho.

Um leque de oportunidades disponibilizado para a aprendizagem e motivação, assim foi o ensino das várias modalidades.

Um dos objetivos a que me propus concretizar foi ser capaz de realizar a aula com eficácia, sendo capaz de improvisar e adaptar os diferentes níveis que poderiam vir a surgir.

Decidir o quê, como e quando abordar os conteúdos selecionados fez parte do quadro de extensão de conteúdos elaborado em cada UD. Confesso que foi extremamente difícil tomar decisões neste aspeto, principalmente pela existência de diferentes níveis dentro da turma. Cada modalidade foi abordada por níveis, introdutório ou elementar, tendo um planeamento para esse mesmo

nível. Sempre que a turma apresentava dois níveis distintos, o quadro de extensão de conteúdos era elaborado para o nível superior, no entanto, o PA era realizado tendo em conta os dois níveis. Questionei-me sobre o facto de elaborar dois quadros de extensão de conteúdos para a mesma modalidade, um para cada nível, mas pensemos, se o objetivo do planeamento é ser um guia muito prático para o professor e este pode estar em constante adaptação, se elaborar dois, em nada vai ser prático, pois vou ter que procurar qual o conteúdo para cada nível. Neste sentido, o que fiz aquando da existência de dois níveis distintos foi elaborar apenas uma UD com apenas um quadro de extensão de conteúdos. À medida que o grupo mais elevado ia cumprindo com o planeado, o grupo menos avançado, tomava mais aulas de exercitação dos conteúdos menos complexos, desfazendo a necessidade de criar dois quadros quando estes tratam dos mesmos conteúdos.

4.1.4.1. “Um passeio de Penas...”

Pertencentes ao primeiro período estavam o Voleibol e o Badminton como modalidade a serem lecionadas. A primeira a ser abordada foi Badminton por escolha pessoal. Uma vez que se tratava da primeira aula propriamente dita, primeira modalidade a ser ensinada, já que as anteriores foram as avaliações diagnósticas, era importante eu não demonstrar receio no ensino, como tal, optei por começar a minha prática pedagógica pela modalidade que mais me sentia à vontade. A minha boa disponibilidade motora para a mesma tornou o seu ensino mais eficaz e facilitado.

Esta foi ensinada da base para o topo, do Modelo Desenvolvimental desenvolvido por Rink (1993), e uma vez que todos se encontravam no nível introdutório o seu ensino iniciou-se da estaca zero. Se poderia abordar a modalidade do topo para a base? Podia. Porque não o fiz? Porque tal como na minha modalidade pessoal, Ténis de Mesa, o ensino detalhado da técnica é crucial para um bom desenvolvimento do jogo e se esta não for ensinada isoladamente, dificilmente é aplicada corretamente em situação de jogo. Este foi o motivo que me levou a abordar esta modalidade da base para o topo. O

objetivo final era que o aluno conseguisse aplicar as técnicas corretamente em situação de jogo, como tal, abordei cada movimento de forma isolada e posteriormente apliquei-os em situação de jogo. A situação de jogo 1x1 esteve presente em todas as aulas, como forma de desenvolver as componentes táticas de jogo.

“É importante lembrar que a turma no geral se encontrava no nível introdutório, e neste momento considero que a maioria já se encontra num nível elementar, o que é ótimo para mim e para o sucesso do processo ensino aprendizagem que se tem vindo a desenvolver.”
(Reflexão da aula nº27 e 28)

O uso da técnica estava presente na situação de jogo, o que me levou a concluir que a metodologia utilizada para o ensino desta modalidade foi eficaz.

4.1.4.2. “Operação Stop: Todos com as mãos no ar, acima e à frente da testa!”

A modalidade que se seguiu após a abordagem do Badminton foi o Voleibol. O ensino desta modalidade privilegiou-se de um modelo diferente do anterior, denominado de Modelo de abordagem progressiva ao jogo.

Este modelo acentua a necessidade do aluno aceder e compreender o jogo, oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa e legítima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas na prática do jogo (Graça & Mesquita, 2011).

De acordo com o PNEF, deveria abordar a situação de jogo formal 6x6, implementado a organização tática defensiva e ofensiva. No entanto, de acordo com a avaliação diagnóstica, a turma encontrava-se em dois níveis distintos, um grupo situado no nível introdutório e outro grupo no nível elementar.

Neste modelo de ensino, o jogo, desde a sua versão mais simples (1x1) até à sua versão mais complexa (6x6), constitui o eixo principal da estruturação das atividades (Graça & Mesquita, 2011), focando-me nesta ideia, iniciei com

situação de jogo mais simples, aumentando a sua complexidade de acordo com a evolução dos alunos.

“Nesta aula verifiquei que está na altura de aumentar a complexidade e abordar o jogo 2x2 com alguns alunos, pois estes já demonstram um excelente domínio do objeto e bom nível de jogo reduzido 1x1.”
(Reflexão da aula nº39 e 49)

Esta modalidade, ao contrário da anterior, foi abordada do topo para a base, pelo que procurava aplicar os exercícios que se assemelhassem a situações reais de jogo.

Para a seleção dos exercícios tive como base as quatro etapas de aprendizagem deste modelo, onde apenas duas foram concretizadas. A terceira etapa poderia ter sido aplicada, no entanto, devido ao número insuficiente de aulas, não foi abordada, assim como a 4ª etapa.

Tal como referi, estavam evidentes dois grupos com níveis distintos, pelo que esta foi a minha primeira preocupação aquando da apresentação e adaptação das tarefas motoras.

“Verificavam-se alguns erros frequentes, principalmente nas raparigas. Como estas apresentam maiores dificuldades, a minha atenção centrou-se mais na sua correção e ajuda, como tal, adaptei alguns exercícios para elas em prol da sua aprendizagem e evolução.” (Reflexão da aula nº 37 e 38)

Além desta preocupação, outro pormenor era tido em conta, o tipo de tarefas aplicadas na aula. De acordo com Graça & Mesquita (2011) existem três tipos de tarefas: de Aquisição que diz respeito à familiarização com o objeto e aprendizagem das habilidades técnicas, de Estruturação, onde existe um encadeamento de ações e o objetivo é o jogo de cooperação, e por fim, de Adaptação, aqui a situação de jogo pode ser modificada por representação ou exagero.

Relativamente às tarefas de aquisição, estas não são sinónimo de ensinar as habilidades técnicas num contexto isolado, são sinónimo de permitir que os alunos tenham contato com o objeto de jogo e aprendam a sua manipulação. Para tal, criei exercícios relacionados com o jogo, utilizando os exercícios analíticos apenas em caso de extrema dificuldade.

“O primeiro exercício teve imenso sucesso não só por permitir aos alunos terem um bom controlo e manuseamento da bola como também por melhorar a qualidade do passe e auto passe, impedindo que muitos usassem a palma da mão para tocar na bola. Nesta aula apesar de muitos melhorarem a realização do passe, alguns ainda necessitam de mais exercícios específicos para exercitar o passe.” (Reflexão da aula nº 39 e 40)

As tarefas de estruturação e de adaptação foram aquelas em que mais dei ênfase nas aulas. Ambas as tarefas visam a situação de jogo mas em contextos e com objetivos distintos, cooperação e competição respetivamente. Antes de aplicar as tarefas de adaptação, eram as de estruturação que comandavam a aula. Justifico esta opção no facto dos alunos necessitarem, primeiramente, de sustentar a bola no espaço aéreo e onde a troca de bola fosse assegurada. É verdade que a componente tática não está presente neste tipo de tarefas, contudo, o jogo de cooperação apenas foi aplicado nas primeiras aulas, pois quando verificada uma boa sustentação de bola, a imposição de dificultar o colega prevaleceu, avançando para as tarefas de adaptação.

“Antes de iniciar o torneio, o exercício de cooperação “volta ao mundo” serviu para desenvolver a sustentação da bola. Considero os exercícios de cooperação importantes para desenvolver o espírito de equipa dos alunos, entre ajuda e aspetos técnicos. Os exercício de cooperação são importantes abordar mas com a “quantidade” certa, isto porque é fundamental que os alunos distingam o sentido de cooperar e oposição.”

No jogo, a cooperação com o adversário não existe, mas sim o factor oposição.” (Reflexão da aula 41 e 42)

Em consonância com o que referi e refleti, (Graça & Mesquita, 2011) afirmam que o jogo cooperativo não desenvolve a intencionalidade tática e a sua utilização em demasia pode comprometer o desenvolvimento do raciocínio tático. Por esse motivo, deve ser aplicado prioritariamente nas primeira e segunda etapas.

Uma vez progredindo para as tarefas de adaptação, o objetivo baseava-se em diversas situações de jogo, aqui o objetivo prioritário é colocar o adversário em dificuldade para devolver a bola.

Neste sentido não fiz apenas situação de jogo, criei diferentes situações de aprendizagem que possibilitassem o desenvolvimento da leitura tática do jogo de uma forma facilitada. Assim, a alteração das dimensões do campo, foram introduzidas logo na primeira aula, desenvolvendo a eficiência e eficácia das ações motoras. Utilizei o aumento da altura da rede por forma a evitar que o passe se desse para a frente e não para cima, onde após verificação de melhorias, a rede foi baixando. O número de toques no jogo 1x1 começou por ser ilimitado para cada jogador, passando posteriormente a apenas três. Após verificação de um bom jogo com três toques em situação reduzida de 1x1, os alunos passavam para a etapa seguinte. Aqui, na situação de 2x2, a obrigatoriedade do uso de três toques foi implementada com majoração de uma pontuação mais elevada, por forma a melhorar os objetivos de jogo e correção dos principais erros táticos nesta etapa.

Dificuldades sentidas na leção desta modalidade? Sim, ao nível da capacidade de instrução para as diferentes etapas exercitadas dentro da turma.

“A maior dificuldade sentida nesta aula, foi o fato de tentar conciliar a instrução e correção dos grupos devido à existência da diferenciação pedagógica. Acho extremamente difícil “ter olhos para tudo”, contudo, após verificar que o grupo 1 (mais avançado) compreende os objetivos pretendidos e começa a realizar corretamente, desvio, automaticamente,

a minha atenção para o grupo 2, desenvolvendo as suas habilidades e dificuldades.” (Reflexão da aula nº 47 e 48)

Este será sempre um dilema para qualquer professor, assim a estratégia passou por observar ambos os grupos e nunca descurar de nenhum, independentemente da sua capacidade de realização. Obviamente que o foco de atenção incidu sobre o grupo com mais dificuldades, no entanto o grupo mais avançado não deixava de ser alvo de observação. Esta foi a minha estratégia para combater este pormenor.

Após avaliação sumativa, a experimentação da situação de jogo formal, 6x6, tomou parte dos últimos dez minutos da aula. Concluí, imediatamente após observação, que este não era de todo o seu nível, apenas existia serviço e raramente havia a tentativa de realizar três toques, parecia mais um jogo de “ping-pong”.

4.1.4.3. “A saída da auto estrada parecia uma cambalhota”

Já no segundo período a Ginástica foi a terceira modalidade abordada. Esta foi exercitada através de estações, com a formação fixa dos grupos, à minha maneira. Em cada uma delas era exercitado um conteúdo específico da modalidade, entre eles, condição física e as habilidades motoras inerentes a cada disciplina.

Tendo em conta o quadro de extensão de conteúdos presente no módulo 4 do MEC, previamente delineado para esta modalidade, o mesmo sofreu algumas alterações que achei fundamentais para melhorar a aprendizagem dos alunos. A alteração baseou-se no acréscimo do número de aulas para dar mais tempo de exercitação aos conteúdos abordados. Inicialmente estavam previstos 9 blocos de aulas, mas para abordar as três disciplinas da Ginástica (acrobática e saltos no mini trampolim e boque e plinto) eram poucas aulas, e além disso, eram também necessárias três aulas para realizar a avaliação de cada uma. Neste sentido, aumentei o número de aulas de Ginástica para 11,

possibilitando mais tempo de exercitação e não lecionar os conteúdos com pressa.

O uso das estações permitiu que ambas as disciplinas da Ginástica fossem exercitadas em simultâneo e em segurança. Para que tal acontecesse não introduzi todas na mesma aula, comecei com a acrobática e uma aula de exercitação apenas com esta. Posteriormente introduzi os saltos no mini trampolim, exercitando-os em simultâneo com a acrobática (Estações). Por fim, introduzi os saltos no boque e no plinto.

Como professora confesso que não foi fácil conseguir observar toda a aula estando “presa” a uma das estações, no entanto olhando no papel de aluno, a exercitação dos conteúdos foi uma boa estratégia para que o tempo de exercitação de cada disciplina fosse aumentada, caso contrário apenas duas aulas seriam atribuídas para cada uma.

“Uma das falhas desta aula passou pela atenção dedicada apenas à estação onde estava presente, descurando assim do resto da aula.”
(Reflexão da aula nº 65 e 66)

Evidentemente que a disciplina com mais aulas de exercitação teve uma percentagem maior na avaliação.

As estações desenvolveram um aspeto muito positivo nesta turma, a capacidade de autonomia e o espírito de ajuda. A autonomia verificou-se no seu empenho durante as tarefas enquanto eu estava responsável pela ajuda no plinto. O espírito de ajuda refletiu-se, principalmente, na execução das ajudas dos saltos no mini trampolim.

“Achei de extrema importância os alunos desempenharem esta função, de ajudantes, para perceberem o risco que esta modalidade tem implícito e acima de tudo porque conseguem verificar os erros dos colegas e tentam corrigi-los dando alguns feedbacks” (Reflexão da aula nº69 e 70)

A minha ajuda incidiu, essencialmente, nos saltos do plinto e boque pois aqui o salto é mais crítico e o medo por parte de algumas alunas, impeliu a minha presença constante nesta estação. Este aspeto não invalidava a possibilidade de colocar os alunos a realizarem as ajudas no boque e no plinto, no entanto, por precaução e maior segurança enquanto professora estagiária, optei por ser eu a responsável.

4.1.4.4. “A música que se fazia ouvir enquanto conduzia...”

Uma música muito especial começou a tocar no rádio, recordações que vivi enquanto professora, recordações ligadas à dança criativa, modalidade abordada após Ginástica.

A dança era vista pelos alunos como um grande bicho de sete cabeças⁶ na mente da maioria dos alunos desta turma.

Apesar de ter sido abordada em poucas aulas, apenas cinco, foi possível introduzir e exercitar todos os conteúdos delineados. O resultado final foi muito gratificante, pois foi possível verificar que a imaginação dos alunos vai muito além daquilo que um professor pode imaginar.

Dei um voto de confiança à turma para criarem os próprios grupos de trabalho, uma vez que esta modalidade iria requerer algum trabalho de casa para a realização de uma coreografia.

O seu ensino baseou-se na seleção de exercícios adequados aos objetivos pretendidos e dava liberdade de criatividade ao aluno para se mostrar. Como forma de motivação, criava concursos de criatividade, estando em consideração pontos extras no final da aula.

É verdade que estava um pouco receosa com a lecionação desta modalidade pelo pouco agrado e à vontade com a mesma, no entanto este passo foi ultrapassado com sucesso, surgindo um gosto especial pela mesma.

⁶ Bicho de sete cabeças: expressão significa que algo é muito difícil

Êxito e triunfo são as palavras que escolho para caracterizar a lecionação da modalidade não só pela forma como introduzi os diferentes conteúdos mas essencialmente pelo resultado final obtido.

4.1.4.5. “O semáforo ficou verde: A magia do MED espalhou-se”

O Modelo de Educação Desportiva (MED) constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola. Define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Foi através deste que o Futebol foi ensinado, onde os três eixos fundamentais, competência, literacia e entusiasmo, foram a base de todo o processo de ensino aprendizagem.

Criei cinco equipas heterogêneas, de acordo com a avaliação diagnóstica, de seis alunos, sendo que uma delas era constituída por cinco, atribuindo-lhes a responsabilidade de escolherem uma cor para a equipa, nome, nomearem um capitão e grito.

Siedentop (1987), gerador deste modelo, integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (citado por Mesquita & Graça, 2011).

A época desportiva diz respeito à UD, neste caso resumiu-se a apenas 6 aulas, quando estavam previstas 10 aulas, impedindo consolidar todos os conteúdos de aprendizagem. Esta redução trouxe algumas implicações aos alunos pois impediu uma melhor aprendizagem. De acordo com os objetivos estabelecidos apenas alguns foram alcançados, os restantes não fizeram parte da avaliação uma vez que a sua consolidação não foi efetuada.

Neste sentido, a aplicação do MED necessitou de alguns ajustes, onde o evento culminante foi feito de uma forma reduzida, em simultâneo com a última aula da época desportiva.

A redução de 4 aulas teve como principais fatores o projeto “Up and Down” (reduzindo uma aula), a semana aberta do Agrupamento (duas aulas) e ainda a Visita de Estudo realizada com as três turmas do 12º ano à Mostra da UP (uma aula).

Contudo, a filiação brilhou em todas as aulas. A integração constante de todos os alunos era evidente, bem como a harmonia verificada entre cada equipa. Os alunos aderiram muito bem a este modelo, cada equipa tinha o seu equipamento, com os respetivos nomes estampados e os gritos foram sobressaindo ao longo das aulas. Se existiam dúvidas da minha parte no que respeita à eficácia da variedade de papéis assumida pelos alunos, rapidamente, deixei de as ter.

“Cansaço, diversão e superação dominou o espírito desta aula.”
(Reflexão da aula nº87 e 88)

Apesar da imensa dificuldade sentida, as raparigas nunca perderam o entusiasmo por forma a não prejudicar a equipa, tentando, sempre, ajudar a dar pontos à equipa, embutindo nelas um sentimento de importância na equipa.

“O MED é muito relevante e torna-se fundamental neste pequeno “problema” porque mesmo com as dificuldades apresentadas, as raparigas podem ajudar a equipa a vencer, como tem acontecido no torneio de remates” (Reflexão da aula nº 89 e 90)

A socialização desportiva constitui um dos seus eixos principais, operacionalizada em estratégias pedagógicas que promovem a inclusão em detrimento da exclusão e colocam nos alunos o assumir de papéis diversificados e um vasto leque de responsabilidades (Mesquita & Graça, 2011).

A competição formal foi outra característica deste modelo, também de extrema importância. Uma vez que sabia o quão competitivos eram os alunos desta turma, optei por antecipar-me, já que a competição iria estar constantemente

presente em todas as aulas, quer em situação de jogo quer nos próprios exercícios. Como me antecipei? Criei uma tabela, apresentada seguidamente, com pontuações extras além da pontuação obtida em cada exercício.

Pontuação Extra

À tua equipa podem ser atribuídos pontos durante as aulas e em qualquer momento, em função dos seguintes itens:

- **Pontualidade/Assiduidade:**

10	Todos os elementos estão presentes e são Pontuais
8	Um elemento chegou atrasado/Faltou
6	Dois elementos chegaram atrasados/Faltaram
4	Três elementos chegaram atrasados/Faltaram
2	Quatro elementos chegaram atrasados/Faltaram
0	Todos os elementos estão atrasados

- **Fair Play**

5	Os alunos favorecem o espírito desportivo, respeitam as regras, englobando as noções de amizade e do respeito pelo outro.
0	Se algum elemento de uma equipa demonstrar falta de respeito para com o professor, colega da sua equipa, da equipa adversária ou árbitros.
-15	Se a situação acima referida for repetida.

- **Bónus**

5	Originalidade (nome da equipa, grito)
5	Trouxeram sempre a cor respetiva da sua equipa
5	Realizam as tarefas propostas dentro do prazo previsto

Quadro 1- Tabela exposta nas aulas durante o MED

Sem dúvida que esta foi uma ótima estratégia para garantir a assiduidade, fair play, espírito de equipa e motivação.

Os registos dos resultados eram efetuados numa cartolina, com a cotação de cada aula, por forma a que os alunos pudessem estar a par da classificação da sua equipa.

De acordo com Mesquita & Graça (2011), cada época tem um evento culminante e procura-se que este seja revestido de um carácter festivo. Infelizmente não tive aulas suficientes para realizar o evento culminante, contudo, como normalmente, o este é caracterizado por um sucessão de torneios, na aula de avaliação, fiz um torneio entre as equipas, premiando no final deste, as equipas participantes. Segue-se a figura com os prémios atribuídos a todos os participantes.



Figura 3- Prémios elaborados para a entrega de prémios

Na figura estão presentes três “taças” para os três primeiros classificados, um troféu para a equipa com o melhor espírito de grupo e fair play e ainda, medalhas para todos os classificados, desde o 1º ao 5º classificado.

Um dos pontos fortes deste modelo é a presença de um professor praticamente ausente, isto é, a elevada autonomia atribuída a cada equipa, transformou o meu papel enquanto professora numa observadora. Tive o cuidado de, nas primeiras aulas, ser uma professor ativa e presente, ao explicar detalhadamente os exercícios e respetivos objetivos, contudo, à medida que os alunos iam percebendo os objetivos, não inverti os papéis com os alunos mas, por outro lado, possibilitei-lhes de serem eles próprios a gerir os próprios exercícios metodológicos, pois esta é uma das maiores singularidade muito deste modelo.

No final do ano letivo pedi aos alunos que escrevessem uma pequena reflexão sobre o ano que passou, pelo que a maioria dos *feedbacks* obtidos basearam-se no MEC, como se seguem alguns exemplos:

Aluno X *“Também gostei dos incentivos dos pontos por equipas e atribuição de prémios”*

Aluno Y *“Gostei bastante da dinâmica dos estagiários, da competição entre as equipas e da entrega de troféus e medalhas”.*

Em suma, acho que este é um modelo muito pertinente a ser utilizado na escola, pois evita que a desmotivação prevaleça e implica um constante trabalho de equipa.

4.1.4.6. “Estudo comparativo do Tempo Potencial de Aprendizagem de dois alunos com desempenhos motores distintos na aula de Educação Física”

Leila Oliveira

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Resumo

Aos olhos Graça & Mesquita, (2006) e (Piéron, 1999), o tempo de empenhamento motor é uma das variáveis associadas ao sucesso pedagógico. O presente estudo foi realizado no âmbito da experiência de prática pedagógica em contexto real de ensino, com o propósito de comparar e analisar o tempo potencial de aprendizagem de dois alunos com desempenhos motores distintos. Graça e Mesquita (2006, p. 208) dão relevância a este tema quando afirmam que “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação”. Deste modo, para o procedimento deste estudo, dois alunos do 12º ano da ESJCCG, ambos do sexo masculino com 17 anos, foram escolhidos por conveniência de uma constituída por 29 alunos, dos quais 11 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino com idades entre os 17 e 19 anos.

A observação foi realizada através do instrumento de observação sistemática ALT-PE (*Academic Learning Time – Physical Education*) recorrendo à gravação de vídeo. Os resultados apontam que o aluno com um desempenho motor avançado apresenta menor tempo de espera e um maior tempo de comportamento motor apropriado. Também se concluiu que à medida que se avança na UD, o TPA vai aumentando, isto é, no final da UD ambos os alunos apresentam mais tempo de CMA comparativamente ao início da UD.

Posto isto, através das reflexões das aulas e respetiva intervenção, foi possível verificar ganhos no tempo de CMA e reduções ao nível do tempo de espera.

PALAVRAS-CHAVE: AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TEMPO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; REFLEXÃO

Introdução

As discussões sobre o tempo como organizador da aula, cada vez mais, têm sido evidenciadas porque contribui diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em diversos aspetos: sociais, afetivos e cognitivos. Desta maneira, o planeamento e o desenvolvimento das aulas são feitos com base nos horários organizados pelas instituições de ensino (Carniel, 2003).

O professor deve ter uma boa gestão de tempo para que o aluno tenha um bom tempo de aproveitamento (Piéron, 1999). O mesmo autor afirma que a noção de tempo não concerne unicamente ao aluno, sendo que também dele depende a gestão do tempo que realiza o professor. Se o tempo é considerado a nível individual no que se refere ao aluno, o do Professor deve ser visto no âmbito da turma, na planificação e na ação sobre o terreno. Toda a perda de tempo na gestão por parte do Professor pode ser irreversível.

Salienta-se, ainda, que a aprendizagem significativa não se produz subitamente, isto é, requer tempo (Carniel, 2003).

Deste modo, ensino eficaz significa estruturar a aula de modo a aumentar ao máximo a quantidade de tempo de prática direta do indivíduo, a um nível de dificuldade que assegure de imediato um desenvolvimento contínuo de habilidade compatível com um número mínimo de erros (Siendentop & Tannehill, 2000).

Portanto, não é apenas no professor que se centra a gestão da aula, é também na forma como o aluno responde aos objetivos propostos pelo professor. É importante que o professor consiga manter os alunos a um nível de prática adequado e que o aluno apresente boas taxas de execução.

De facto, a maioria dos investigadores considera que os alunos têm um papel determinante no seu próprio processo de aprendizagem (Graça, 1991).

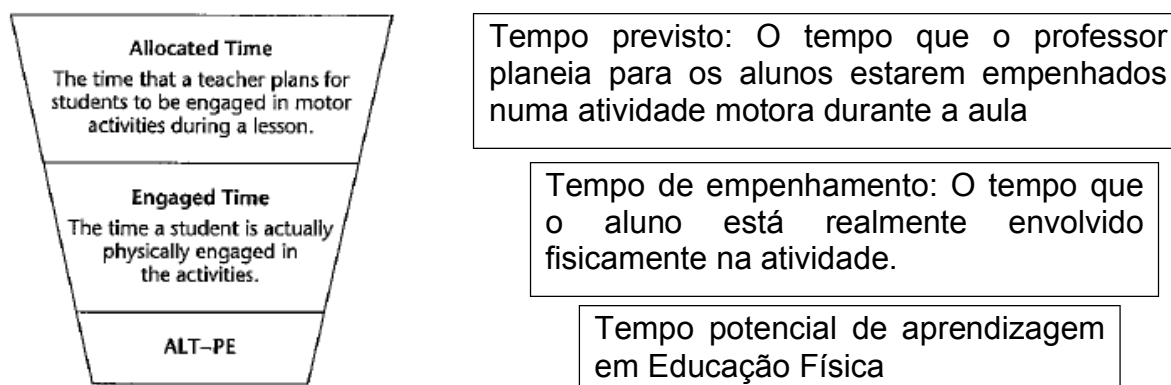
Segundo Mesquita & Graça (2011) os alunos que aprendem mais são aqueles que dedicam mais tempo a uma boa exercitação. Não é apenas o tempo que o professor dedica à exercitação mas essencialmente o tempo que cada aluno exercita a um nível adequado. Como uma das variáveis critério para o sucesso da aprendizagem Siendentop e Tannehill (2000) focam o ALT (Academic Learning Time), em português, o Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA).

O TPA corresponde à quantidade de tempo que os alunos dedicam à

exercitação das atividades relacionadas com os objetivos da aula com elevada taxa de sucesso (Siendentop & Tannehill, 2000).

Na maioria das vezes os professores planeiam uma certa quantidade de tempo para os alunos estarem envolvidos nas atividades da aula. Logo, esperam que a maior parte desse tempo de envolvimento seja eficaz para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, o tempo planeado pelo professor nem sempre se traduz bem em tempo eficaz de aprendizagem para o aluno. Isto pode ser visto em três tipos de tempo descritos abaixo, no quadro 1, e como o tempo é dissipado no que Metzler (1980) chamou de efeito de afunilamento (Siendentop & Tannehill, 2000).



Quadro 2- Efeito de afunilamento de Metzler

O mesmo autor considera que é importante para a aprendizagem do aluno a quantidade de tempo no fundo deste funil. Quando o TPA-EF é muito menor do que o tempo de empenhamento, o professor normalmente tem problemas com a organização das atividades em que os alunos podem experimentar com sucesso.

Siedentop (2000) chegou a considerar o TPA-EF como a variável critério mais importante para determinar a oportunidade de aprendizagem. Assim, quanto maior for o TPA- EF do aluno, maior será a sua aprendizagem.

O sucesso alcançado pelo TPA-EF levou os investigadores a considerarem-no um importante instrumento de medida na investigação do ensino em Educação Física. (Mesquita, 1992).

O uso do MED e a aprendizagem dos alunos de diferentes níveis

O Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop (1987) vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. O modelo define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente proporcionador de uma experiência desportiva autêntica.

A implementação do MED pelos professores despertou a atenção dos investigadores, verificando-se um aumento na publicação de diversos artigos.

Alguns estudos relacionados com o impacto do MED nas competências pessoais, afetivas e sociais, afirmaram que os grupos normalmente marginalizados parecem tirar vantagens significativas do MED ao demonstrarem maior gosto pela prática desportiva e pelo desempenho das tarefas que apoiam a competição.

Carlson e Hastie (1997) (citado por Mesquita & Graça, 2011) evidenciam que uma das maiores singularidades do MED em relação a outras abordagens reside no facto de os alunos serem colocados simultaneamente a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, papéis tipicamente desempenhados pelo professor, o que lhes exige um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades e com os resultados obtidos.

Segundo Bennet & Hastie (1997) a filiação tem-se mostrado muito atrativa, pois os alunos menos dotados sentem que, com os programas de educação desportiva, trabalham mais e dão um contributo importante para a equipa.

Em suma, o MED foca-se na valorização da dimensão humana e cultural do desporto. A socialização desportiva constitui um dos seus eixos vertebradores, operacionalizada em estratégias pedagógicas que promovem a inclusão em detrimento da exclusão e colocam nos alunos o assumir de papéis diversificados e um vasto leque de responsabilidades (Mesquita & Graça, 2011).

Objetivos

Este estudo pretende caracterizar e comparar a forma como dois alunos, um aluno com bom desempenho motor e um aluno com desempenho motor elementar, ocupam o tempo na aula de EF, na modalidade de Futebol, através de uma abordagem pelo Modelo de Educação Desportiva.

Participantes

De uma turma do 12º ano da ESJCCG, dos quais 11 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades entre os 17 e 19 anos, foram selecionados 2 alunos por conveniência, ambos do sexo masculino com 17 anos, com competências físicas distintas, um com bom desempenho motor, pertencente à equipa de cinco elementos, e outro com um desempenho motor elementar, integrando uma das equipas de seis elementos.

O critério para selecionar os participantes baseou-se na sua classificação da disciplina de Educação Física, do qual se selecionou o melhor aluno da turma e um aluno elementar.

Foi analisado o histórico desportivo de cada um dos alunos. O aluno com bom desempenho motor pratica basquetebol federado e o aluno com desempenho motor elementar pratica Rugby não federado, tendo já praticado Basquetebol federado.

Instrumentos

Foi utilizada a técnica de observação através do registo de intervalos com duração de 10 segundos cada intervalo. Foi utilizado o instrumento de observação ALT (Academic Learning Time) por sistema de categorias.

Quatro são as categorias que o definem acerca do comportamento que o aluno apresenta durante a aula: Comportamento Motor Apropriado (CMA), o aluno está empenhado numa determinada atividade motora orientada pedagogicamente de modo a obter um elevado grau de sucesso; Comportamento Motor Inapropriado (CMI), o aluno está empenhado, mas a atividade ou tarefa é muito difícil para as suas capacidades, ou demasiado fácil, não contribuindo para os objectivos da aula; Comportamento Motor Ajuda

(CMAj), o aluno está empenhado mas com o propósito de assistir, ajudar os colegas no desempenho da atividade; Não Comportamento Motor (NCM), o aluno não está envolvido na atividade motora orientada pedagogicamente; Ínterim (Int) - o aluno está envolvido num comportamento não instrucional da atividade; Espera (E), o aluno completou a tarefa ou resposta motora e espera por uma nova oportunidade de desempenho; Fora da tarefa (FT), os alunos não fazem o que será suposto fazerem no momento; Na tarefa (NT), os alunos estão empenhados apropriadamente mas não no conteúdo relacionado com a resposta motora; Cognitivo (Cog), o aluno está envolvido apropriadamente numa atividade cognitiva.

O objetivo deste instrumento é descrever a quantidade de tempo/nº oportunidades que os alunos estão empenhados em atividades motoras a um nível apropriado de dificuldade.

Para realizar esta observação de uma forma mais eficiente, procedeu-se à filmagem das aulas com uma câmara de vídeo Sony DCR-SR58 para posterior recolha de dados.

Os intervalos e a respetiva percentagem em todas as categorias e subcategorias do instrumento foram calculados.

Foram também analisadas as reflexões das aulas.

Procedimentos/ Recolha de dados

Foram filmadas três aulas na modalidade de Futebol onde foi aplicado o MED. Das três aulas filmadas, duas foram de 90 minutos e uma de 45 minutos.

As duas primeiras aulas gravadas pertenciam à pré-época, separadas por uma semana, e a última à época desportiva.

A primeira gravação foi realizada na aula nº 85 e 86 (7 de Março), na segunda sessão da UD.

A segunda, ainda na pré-época, foi na aula 89 e 90 (14 de Março), 4ª sessão da UD.

Por fim, a última gravação, deu-se durante a época desportiva, na aula 95 e 96, 7ª sessão, no dia 26 de Março. Esta última foi apenas de 45 minutos devido à realização do teste teórico nos primeiros trinta minutos.

Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo de natureza descritiva, quer do ponto de vista do controlo das variáveis, quer no tratamento dos dados recolhidos, e que procura estabelecer relações entre essas variáveis.

Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados através da estatística descritiva, por frequências relativas e percentagens e, ainda, através da análise do conteúdo com interpretação das reflexões.

Apresentação dos resultados

Esta secção trata a exibição dos resultados pertencentes à comparação entre os tempos de empenhamento motor de ambos os alunos.

Neste sentido, o quadro 1 ilustra a percentagem de cada comportamento que os alunos adotaram durante a aula, relativamente à pré-época, no início da UD de Futebol. O aluno com bons desempenhos motores está identificado como “aluno (++)” e o aluno com desempenho motor elementar como “aluno (+/-)”.

Quadro 3- Percentagem relativa ao tempo de empenhamento motor de cada aluno, numa aula de 90 minutos, no início da UD de Futebol

Início da UD- Pré época		
	Aluno (++)	Aluno (+/-)
CM Ap	31%	28%
CMA INA	0%	4%
CM Aj	5%	0%
NCM Int	12%	13%
NCM E	29%	31%
NCM FT	2%	1%
NCM NT	0%	1%
NCM Cog	21%	22%

Pela análise da tabela 1 é possível concluir que ao longo de 90 minutos de aula, os alunos apresentaram diferentes tipos de empenhamento motor. Nesta primeira aula, o aluno (++) apresenta uma maior percentagem de comportamento motor apropriado e semelhantes tempos de espera e cognitivo. Importa realçar que o aluno (+/-) apresenta, apesar de pequena percentagem, comportamento motor inapropriado, reportando-se à dificuldade na execução de algumas tarefas.

Verificou-se uma grande percentagem de espera devido aos exercícios selecionados e aplicados durante a aula.

“É importante evitar perdas de tempo na organização do material a não ser que o mesmo já esteja previamente montado e, relativamente a este aspeto, percebi que as o uso de estafetas implicaram que perdesse muito tempo na montagem dos 5 percursos (um para cada equipa) e ainda o tempo de espera dos alunos fosse prolongado, não só a espera ao nível da montagem dos percursos mas essencialmente a espera durante o exercício enquanto os colegas realizavam o percurso. Evitar os exercícios analíticos será a alternativa que irei experimentar na próxima aula.” (Reflexão da aula nº 85 e 86)

Acerca deste assunto (Pieron & Dohogne, 1980) denotam que os professores com menos experiência de ensino obtêm menos tempo de empenhamento motor e uma maior porção de tempo de carácter organizativo.

Quadro 4- Percentagem relativa ao tempo de empenhamento motor de cada aluno, numa aula de 90 minutos, a meio da UD de Futebol

Meio da UD- Pré época		
	Aluno (++)	Aluno (+/-)
CM Ap	44%	39%
CMA INA	0%	4%
CM Aj	5%	0%
NCM Int	13%	19%
NCM E	11%	19%

NCM FT	3%	1%
NCM NT	1%	0%
NCM Cog	23%	18%

Após reflexão da aula e alterações na organização e seleção dos exercícios, a tabela 2 mostra a evolução obtida em ambos os alunos, isto é, menor tempo de espera e maior tempo de comportamento motor apropriado.

O aluno (++) mantém uma percentagem de CMA maior do que o aluno (+/-), menor tempo de espera e ainda maior tempo de comportamento cognitivo.

Quadro 5- Percentagem relativa ao tempo de empenhamento motor de cada aluno, numa aula de 90 minutos, no final da UD de Futebol

Final da UD- Época Desportiva		
	Aluno (++)	Aluno (+/-)
CM Ap	57%	57%
CMA INA	0%	0%
CM Aj	1%	0%
NCM Int	11%	12%
NCM E	10%	15%
NCM FT	1%	0%
NCM NT	0%	0%
NCM Cog	20%	16%

Os resultados obtidos na tabela 3 vão ao encontro da afirmação de Silverman (1985), ao concluir que os alunos adquirem uma maior taxa de TPA no final das unidades do que no início das atividades.

Nesta tabela o aluno (+/-) alcançou uma percentagem de CMA igual ao aluno (++). O tempo de espera reduziu no aluno (+/-) e o comportamento cognitivo diminuiu em ambos os alunos.

Uma vez que uma aula eficaz para a aprendizagem do aluno visa um maior tempo de CMA e menor tempo de espera, esta terceira tabela mostra a

evolução obtida por ambos os alunos, pois mais de metade da aula baseou-se em CMA.

Discussão de Resultados

Silverman (1991) investigou a relação entre o TPA-EF e a aprendizagem do aluno e concluiu que a relação existe mas, entre níveis elevados de comportamentos motores apropriados.

Neste sentido, de acordo com as três tabelas acima, a aprendizagem dos alunos foi aumentando de aula para aula.

Silverman (1991) acrescenta que, a noção de que os alunos aprendem mais quando estão envolvidos por um maior período de tempo num contexto de nível apropriado é um conceito razoável.

Por outro lado, os resultados obtidos não vão ao encontro dos estudos de Shute et al. (59), Silverman et al. (1984), Pimentel (52) e Graça (18) (citado por Mesquita & Graça, 2002) que não reportam diferenças significativas entre sexos ou entre níveis de habilidade.

Através dos resultados obtidos é possível verificar que existem algumas diferenças no comportamento adotado por cada aluno nas duas primeiras aulas. Na terceira aula, apesar do CMA ser igual para ambos os alunos, o tempo de espera revela-se ligeiramente superior no aluno (+/-). Este valor justifica-se no fato do aluno pertencer a uma equipa constituída por seis elementos onde, durante a época desportiva, a situação de jogo (5x5) domina grande parte da aula, o que implica que um elemento da equipa fique de fora à espera para jogar, ao invés da equipa do aluno (++) constituída por 5 elementos, nenhum necessita de estar à espera para jogar.

Mesquita (2011) também não encontra diferenças significativas de tempo de empenhamento motor global entre jovens voleibolistas do sexo feminino, de diferentes níveis de habilidade, o que já não acontece no caso dos exercícios específicos quando analisados de forma agregada.

Segundo Piéron (1992), na maioria das aulas os alunos apenas passam entre 15 a 20% do “tempo útil” em atividade motora.

Este valor vai muito desfavoravelmente em relação aos resultados obtidos neste estudo, pois a percentagem mínima obtida em CMA, com um tempo de espera bastante elevado, foi 28% e 31%. Aliada ao CMA está a percentagem de CMAj e CMI_{na} que apesar de não serem apropriados ao objetivo principal da aula pertence ao envolvimento do aluno na tarefa da aula.

O CMcog apresenta sempre uma percentagem a rondar os 20%, o que não é desvantajoso para o aluno.

De acordo com (Mesquita & Graça, 2011), à elevada taxa de sucesso importa associar outro princípio, aprende mais quem exercita a um nível de processamento cognitivo mais elevado.

Portanto, este valor não representa, de modo algum, uma falha na aprendizagem dos alunos. Muitos do CMcog correspondem ao aluno a exercer a função de árbitro, onde a sua função cognitiva é requirida.

Conclusão

Como conclusão deste estudo, existem algumas diferenças ao nível da primeira aula no que respeita ao TPA, contudo, com o avançar das aulas, ambos os alunos aumentaram o seu TPA.

Na última aula, verifica-se uma percentagem igual entre os alunos no CMA_p, o que significa que de aula para aula o aluno com menor desempenho motor demonstrou evoluir.

A reflexão após a aula permitiu-me reformular a seleção de exercícios a aplicar na aula, o que proporcionou a um aumento relevante no CMA_p para ambos os alunos.

Foi possível verificar que o aluno com menor desempenho motor apresenta, apesar de reduzida, uma percentagem de CMI_{na}. Contudo, esta percentagem não implica que a sua aprendizagem fosse condicionada, verificando-se melhorias com o decorrer das aulas.

Em suma, o TPA das aulas pode ser semelhante em ambos os alunos se as aulas forem programas com alguns cuidados, bem como a disposição dos alunos na mesma. Considero importante referir que o facto do aluno com um

desempenho motor elementar pertencer a uma equipa de 6 elementos poderá ter condicionado o seu TPA.

Limitações/ Sugestões

Uma das grandes limitações deste estudo foi o número reduzido de aulas filmadas.

Como sugestões com o intuito de melhorar investigações futuras apresento:

- Filmar um maior número de aulas para ter resultados numa escala maior;
- Observar e comparar se e de que forma o MED influencia o TPA, comparando a mesma modalidade instruída através do MED e através de um modelo tradicional;
- Verificar se o TPA é superior numa modalidade individual ou coletiva com ou sem o uso do MED.

Referências Bibliográficas

- Carniel, M. Z.; Toigo, A. M. (2003). O tempo de aprendizagem ativo nas aulas de Educação Física em cinco escolas particulares de Porto Alegre, RS. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 23-33.
- Mesquita, I. (1992). *Estudo Descritivo e Comparativo das Respostas Motoras de Jovens Voleibolistas de Diferentes Níveis de Desempenho nas Situações de Treino e Competições*. Porto: Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Siendentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4^a ed.). Toronto: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.

4.1.4.7. “Sentido proibido em frente: Marcha atrás...”

Findado o segundo período com a modalidade de Futebol, o *Tag Rugby* foi a modalidade de deu início ao terceiro período.

Para o ensino desta modalidade decidi experimentar um modelo diferente dos anteriores, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU), formado por Bunker e Thorpe em 1982. O objetivo pretendido passava pela compreensão tática do jogo, aderindo a um ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor (Graça & Mesquita, 2011).

Este modelo percorre seis fases. A primeira fase corresponde à apresentação de uma forma de jogo adequada à turma e seu nível. Para esta fase estive a primeira aula de tag rugby, em que realizei uma avaliação diagnóstica em situação de 5x5.

“Estava a espera de um jogo parado e aglomerado, uma vez que este se desenrola para a frente mas ao mesmo tempo para trás (o passe), o que condiciona um pouco o movimento dos alunos, no entanto, espanto meu quando verifiquei que o jogo se encontrava fluído, sem muitas paragens e sem confusões.” (Reflexão da aula nº 103 e 104)

Na segunda fase o aluno é confrontado com o regulamento do jogo e sua funcionalidade lógica. Aqui, antes de dar início ao jogo realizei algumas questões envolvendo regras e funções, percebendo alguns conhecimentos já adquiridos dos alunos.

A consciencialização dos problemas táticos fazem parte da terceira fase. Nesta fase, ainda na primeira aula, verifiquei a compreensão tática dos alunos.

Relativamente à quarta fase, aqui o aluno deve ser confrontado com um problema para resolver, utilizando a técnica. Por exemplo: O objetivo é passar pelo adversário sem que ele te tira as fitas. Aqui o aluno é confrontado com um problema que costuma estar presente em situação de jogo, pensando numa forma de o resolver.

A quinta fase aparece como resolução da fase anterior, onde é feito o aperfeiçoamento das habilidades técnicas no caso de existirem dificuldades na

resolução dos problemas. Nesta fase a minha intervenção foi maior, corrigindo os alunos, através do desenvolvimento técnico da finta (no caso da resolução do problema acima mencionado).

A última fase diz respeito à aplicação de todas as situações anteriores em situação de jogo. Aquando da situação de jogo, enquanto professora, devo dar início a um novo ciclo, verificando um problema para resolver e apresentá-lo aos alunos.

O uso de jogos reduzidos e lúdicos foi benéfico para a compreensão dos principais objetivos do jogo e ainda para a resolução de alguns problemas evidentes.

A abordagem e introdução das regras foi feita de forma gradual, à medida que o jogo ia melhorando novas regras eram implementadas.

“Uma vez que este período é muito curto, ao invés de abordar única e exclusivamente esta modalidade, vou optar por exercita-la simultaneamente com Atletismo, podendo lecionar mais aulas em ambas as modalidades e deste modo, a motivação dos alunos é contemplada, pois não ficam regidos à monotonia de apenas uma modalidade.” (Reflexão da aula nº 103 e 104)

4.1.4.8. “Radar: Cuidado com o excesso de Velocidade”

A abordagem do Atletismo foi realizada através de estações, pois tal como na Ginástica, esta modalidade envolveu três disciplinas, a corrida de velocidade, corrida de estafetas e lançamento do peso.

Dediquei uma aula para introduzir os conteúdos base de cada uma das disciplinas. Nas restantes aulas optei por, em cada estação, colocar uma folha com a tarefa a desempenhar e as respetivas componentes críticas com o intuito de promover a autonomia da turma. Deste modo, conseguia observar todas as estações, sem estar colocada apenas numa, e assim, estava sempre disponível para dúvidas por parte dos alunos ou correção dos mesmos.

O uso deste sistema não foi definitivo, apenas nas tarefas mais básicas, até porque optei por experimentar a técnica completa de lançamento do Peso, mas o mesmo não foi bem sucedido.

“Com o decorrer da aula percebi que através dos papéis com as funções e atividades a realizar, os alunos não eram capazes de realizar a técnica “O’Brien” completa, pelo que aproveitarei para incidir nesta estação e realizar juntamente com eles. Relativamente às estafetas o seu desempenho desenvolveu-se. Na corrida de velocidade, o fato de serem eles próprios a cronometrar o tempo uns dos outros, a motivação é elevada, já que todos pretendem ser o melhor.” (Reflexão da aula nº 113 e 114)

Nesta modalidade os conteúdos foram abordados da base para o topo, pois as habilidades são muito minuciosas na sua execução e requerem um trabalho muito específico para o seu desenvolvimento.

Considero que foi uma etapa muito bem conseguida, pois o resultado final foi bastante positivo.

“Comparando a grelha da AD e agora os resultados obtidos nesta avaliação sumativa, verifica-se uma grande evolução geral dos alunos na vertente técnica. Esta evolução deixa-me ainda mais orgulhosa, pois chego à conclusão final que a forma como lecionei esta modalidade, como organizei a turma e a autonomia que lhes ofereci para exercitarem os conteúdos foi bem sucedida, e o resultado verificou-se nesta mesma avaliação.” (Reflexão da aula nº121 e 122)

4.1.5. Os Modelos Instrucionais

Além do MED, existe uma variedade de outros modelos instrucionais, como o Modelo de Instrução Direta e o Modelo Desenvolvimental, cujos mesmos poderia ter aplicado isoladamente, como o MED, ou, por outro lado, ir aproveitando aspetos pertinentes de cada um e colocar m prática.

Segundo Mesquita & Graça (2011) o Modelo de Instrução Direta (MID) é um modelo recorrentemente utilizado no contexto do ensino da EF, por evidenciar

eficácia no ensino de habilidades em contextos com baixa interferência contextual.

Os mesmos autores defendem que este modelo se caracteriza por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem. E acrescentam que, é determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem.

Assim, afirmo que este modelo esteve presente na Ginástica e no Atletismo, pois de acordo com Rosenshine (1983) existem algumas tarefas que o professor tem de realizar obrigatoriamente, entre as quais:

1. A revisão da matéria previamente aprendida. No início de cada aula, era sistemático realizar uma revisão acerca dos conteúdos aprendidos.

“O início da aula começou com questões acerca da matéria abordada na aula anterior com o objetivo de possibilitar aos alunos de recordarem todos os conteúdos.” (Reflexão da aula nº 113 e 114- Atletismo)

2. Apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral. Antes da apresentação de qualquer conteúdo novo procurava demonstrar ou utilizar um aluno modelo para o fazer. Normalmente, um bom aluno. À medida que demonstrava, descrevia, em simultâneo, o mais importante, aquilo que queria que os alunos associassem à habilidade.
3. Monitorização elevada da atividade motora dos alunos. Aqui situa-se a exercitação das tarefas motoras. A minha primeira preocupação baseava-se em saber se o aluno conseguia realizar as tarefas, correta ou incorretamente para poder transmitir *feedbacks* adequados à sua qualidade de execução. De acordo com (Mesquita & Graça, 2011) a mesma tarefa deve ser mantida até que os alunos alcancem um taxa igual ou superior a 80%. Nem sempre esta taxa foi alcançada, como tal a minha ajuda era aumentada. Procurei criar tarefas ajustadas ao nível dos alunos para que estes não desmotivassem.

“Enquanto as alunas não conseguiram realizar o salto ao eixo no boque, não avancei para o salto no plinto.” (Reflexão da aula nº 63 e 64)

“após verificar a execução do salto com rolamento engrupado com êxito decidi aumentar a complexidade e realizar o rolamento com os membros inferiores em extensão.” (Reflexão da aula nº67 e 68)

4. Avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados. O professor faz planos explícitos para uma série de eventos na aula, de forma a conduzir os alunos ao desempenho desejado, preparando e organizando, para o efeito, atividades promotoras de elevados níveis de empenhamento motor, suportadas por elevadas taxas de avaliação (Mesquita & Graça, 2011).

Este modelo não foi seguido etapa por etapa, no entanto, acabei por utilizar todos os pontos cruciais implícitos tanto na Ginástica como no atletismo.

Quanto ao Modelo Desenvolvimental (MD), criado por Rink (1996), defende que um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem, porquanto não é possível aprender tudo de uma só vez (citado por Mesquita & Graça, 2011).

Aqui a planificação é considerada uma mais valia para o ensino que, por sua vez, além de planificado, é preparado, realizado, analisado e avaliado, no sentido da promover aprendizagem.

Rink (1993) profere que o professor pode facilitar a aprendizagem se: estabelecer prioridades nos conteúdos de aprendizagem e os estruturar, conferindo-lhes determinada lógica, e os sequenciar criteriosamente (progressão); visar o seu aperfeiçoamento através da sua exercitação e consolidação (refinamento); proporcionar oportunidades para a sua utilização em condições inabituais ou de exigência de rendimento (aplicação) (citado por Mesquita & Graça, 2011, p.52).

É nestes três conceitos, progressão, refinamento e aplicação, que este modelo se baseia.

Neste contexto, em que a progressão é o primeiro conceito o ensino deve ser estruturado de forma progressiva, permitindo ao aluno avançar para um nível mais avançado.

Assim, nas sete modalidades abordadas, em nenhuma comecei pelo exercício mais difícil, procurei criar uma sequência lógica de aprendizagem, onde diversas vezes, o primeiro exercício era um exercício realizado na aula anterior. Famose (1990) (citado por Mesquita & Graça, 2011) considera que este conceito representa a programação de um conjunto de tarefas ou exercícios que, paulatinamente, se aproximam da tarefa final.

Para tal, é importante, construir uma sequência lógica de organização das tarefas relacionando os conteúdos, objetivos e o nível de desempenho dos alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Devido ao vasto número de ações motoras possíveis de executar, a sua progressão exige uma articulação vertical e horizontal. Vertical diz respeito à variação da complexidade da tarefa, onde é feita uma variação da tarefa para um nível superior, por exemplo, após o ensino do passe no Voleibol, a tarefa que se seguiu foi o serviço por baixo. Na articulação horizontal, a variação é feita intra-tarefa, ou seja, é variada a forma como se exercita uma determinada tarefa, por exemplo, na modalidade de Futebol em que o objetivo era desenvolver a finalização, primeiro utilizei a superioridade numérica 3x1 e posteriormente uma situação de 3x2, aqui o nível de dificuldade é semelhante apenas são aplicadas variantes dentro da mesma tarefa.

Da conjugação destas duas articulações, a progressão adquire semelhança a um efeito em hélice, sendo esta uma analogia ao dinamismo que deve caracterizar as ações motoras no Desporto.

Rink (1993) destaca quatro requisitos a ter em consideração na progressão, sendo eles, a extensão, isto é, o volume do conteúdo (não deve ser extenso), a profundidade, que diz respeito ao nível de pormenor e especificidade do conteúdo (o aluno não aprende tudo em simultâneo), a sequência, representado o elo de ligação entre os conteúdos e, por fim, a ênfase, ou seja, a distinção do que deve ser realçado em cada momento em relação ao conteúdo (dar ênfase à eficácia, eficiência e adaptação).

Associado à progressão está o segundo conceito, o refinamento, onde a qualidade de execução das tarefas é o eixo central.

Este, define-se como sendo o afinamento de determinadas componentes críticas tanto do foro perceptivo-decisional como motor, que, dada a sua complexidade, exigem um tratamento mais refinado (Mesquita & Graça, 2011).

A observação e o tipo de informação transmitida pelo professor são aspetos essenciais para a operacionalização deste conceito.

Por último, a aplicação corresponde ao terceiro conceito e diz respeito à realização de tarefas de competição e de auto-avaliação. Segundo a autora deste modelo, este conceito permite a contextualização dos conteúdos de aprendizagem (habilidades que foram alvo de progressão e refinamento) nas situações de aplicação que lhes conferem significado e auxiliam o praticante na regulação da própria aprendizagem.

Foi neste sentido que me baseei na parte final de cada aula.

Voleibol:

“No que respeita à situação de jogo, 1x1, considero fundamental a sua presença em todas as aulas, porque afinal de contas este é o objetivo final, conseguir que os alunos apliquem em jogo o que ensinei.”
(Reflexão da aula nº 37 e 38)

Ginástica:

“Na parte final da aula, fiz uma “competição” entre a turma, onde todos os alunos da turma, ordenadamente, realizavam os saltos no mini trampolim.” (Reflexão da aula nº 63 e 64)

Em suma, uma vez referidos os modelos instrucionais existentes e ainda os modelos de ensino aplicados, considero que não exista nenhum que seja o melhor. Na minha opinião todos são essenciais em determinados contextos.

No que respeita aos modelos instrucionais, o MED foi sem dúvida o que mais cativou os alunos. Contudo, o uso alternado e adaptado dos restantes modelos noutras modalidades verificou-se muito útil e eficaz. No caso da Ginástica, acho muito pertinente o uso do MID uma vez que se trata de uma modalidade

muito minuciosa na sua execução motora, o que implica um professor muito presente e ativo.

Quanto aos modelos de ensino, o mesmo conclui, não há o modelo perfeito para todas as modalidades, uns adaptam-se melhores a uma modalidade que outros.

A meu ver o modelo de abordagem progressiva ao jogo encontra-se bastante coerente e com uma progressão lógica e adaptada à aprendizagem dos alunos, estando muito apto para a aplicação de qualquer modalidade coletiva.

Uma vez que o jogo é o objetivo final de qualquer desporto coletivo, este modelo enquadra-se muito bem para a concretização deste objetivo, não descurando da técnica. A aprendizagem da técnica de problemas existentes no jogo, o que excluiu o ensino de uma habilidade técnica que não seja requerida em situação de jogo.

4.1.6. “Para poder conduzir foi necessário ser avaliada...”

Dou por mim a pensar, nesta viagem, todas as etapas que passei até chegar aqui, a este volante, e poder conduzi-lo. Entre misturas de elogios e críticas, as aulas eram aquelas que me ensinavam, mas foi na avaliação que tive de mostrar tudo o que aprendi, lidar com aquela pressão, controlar todo o tipo de nervosismo. Acabou por ser fácil mas, agora, começo a comparar todo este processo de aprendizagem ao estágio.

O processo avaliativo foi algo que sempre esteve presente no meu EP, visto como um fantasma para os alunos.

Eis um dos grandes dilemas deste ano, o processo de avaliação.

A avaliação é a última etapa desta primeira grande área, em que o estudante-estagiário deve, de acordo com Matos (2013⁷) utilizar as diferentes modalidades de avaliação, identificar as principais características da turma, ter em consideração as necessidades educativas da turma e refletir sobre a sua prática.

Segundo Bento (2003), associadas à planificação e realização do ensino estão a análise e avaliação como as tarefas centrais de cada professor. Nenhuma delas é dispensável à atividade do professor, se este pretender assumir corretamente as suas funções.

Do ponto de vista de Perrenoud (1999), a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar.

Para (Maciel, 1998), pensar em educar sem avaliar assemelha-se à situação de um barco à deriva: não sabe para onde vai, não sabe onde está e não sabe sequer se chegará a algum lugar.

Neste contexto, importa referir que durante este ano letivo não bastou chegar à aula, avaliar e classificar os alunos. Apliquei diferentes modalidades de avaliação com o intuito de concretizar um bom ciclo do processo de ensino aprendizagem, pois a avaliação impera um sentimento de responsabilidade no

⁷ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-2014

aluno no sentido em que este eleva ao máximo a sua motivação como tentativa de demonstrar o seu melhor.

Mais importante que classificar foi avaliar pois, deste modo, foi-me possível verificar o produto final obtido pelos alunos.

Assim, os alunos passaram por três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Começo por falar na avaliação diagnóstica, uma vez que esta foi a primeira a ser aplicada. Esta avaliação responde à questão tão colocada pelos professores que possuem uma turma nova “O que sabem os alunos?”. No meu entendimento, esta avaliação serve de base a todo planeamento de um professor. É através desta que o professor, posteriormente, analisa os resultados e cria um grupo de estratégias e objetivos a atingir consoante as necessidades da turma.

Tal como já havia referido no capítulo anterior, antes de dar início à avaliação diagnóstica foi elaborado um protocolo de avaliação, o qual foi utilizado pelo grupo da área disciplinas de EF.

Ficou igualmente acordado, na primeira reunião, que as AD seriam realizadas durante as três primeiras semanas de aulas, para posteriormente dar início às planificações. Para cada prova estavam delineados os critérios de êxito de cada conteúdo, com três níveis de complexidade distintos, onde, de acordo com o seu cumprimento, os alunos eram classificados em quatro níveis: 0-não realiza 1-Realiza com dificuldade; 2-Realiza; 3-Realiza bem.

A escolha de utilizar este tipo de classificação foi unânime pelo núcleo de estágio como forma de facilitar este primeiro processo avaliativo, uma vez que ainda não conhecíamos os alunos e aliado a isso, a experiência enquanto observadores era reduzida.

Uma das maiores dificuldades sentidas nestas primeiras avaliações foi o facto de não conhecer os alunos, perdendo algum tempo útil da aula.

“Não consegui terminar a avaliação devido imenso tempo dedicado ao exercício critério, isto porque como não sabia quem era quem, constantemente questionava os alunos pelo respetivo nome.” (Reflexão

da aula nº 3 e 4)

“À medida que os alunos iam fazendo as figuras eu ia avaliando, no entanto percebi a imensa dificuldade que é avaliar tantos alunos em simultânea, juntando o fato de ainda não saber os nomes de todos.”

(Reflexão da aula nº 5 e 6)

A dificuldade aumentou quando se passou para uma escala de 0 a 20, tal como corresponde a escala de avaliação do ensino secundário.

Este método foi utilizado para todas as modalidades de igual modo. Uma das dificuldades sentidas foi a capacidade de observação e o conteúdo a observar. Muitas vezes, olhava para a execução do aluno e simplesmente não conseguia escrever nada na sua classificação, pois parecia que via tudo mas ao mesmo tempo não via nada, tudo se passava em modo *flash*. Contudo, à medida que ia realizando as avaliações, o processo ia sendo mais fácil. Aproveitava, muitas vezes, o facto de estar presente nas aulas dos meus colegas de estágio, para observar juntamente com o professor cooperante, e comentar/discutir as classificações dos alunos.

Aprender a realizar uma boa observação de movimentos é um dos aspetos importantes na formação de professores (Rosado, Virtuoso & Mesquita, 2004). Observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detectar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem (Mendes et al., 2012).

Visando a correta evolução dos alunos, não basta realizar a avaliação no final da UD, é importante dar continuidade ao processo avaliativo com o intuito de perceber se o planeado está de acordo com as necessidades da turma e se, o quê, é necessário alterar para voltar a proporcionar a melhor aprendizagem. Para dar resposta a esta continuidade está a avaliação formativa (AF).

Para Perrenoud (1999) a avaliação formativa utilizada pelos professores para

que possam observar melhor os alunos de maneira mais sistemática e individualizada, podendo fazer intervenções pedagógicas com expectativas de otimizar as aprendizagens.

Devido às reduzidas unidades didáticas, o núcleo de estágio chegou ao acordo com o professor cooperante e as AF não fizeram parte do processo avaliativo.

Por último, aquando do término de uma UD era feita uma outra avaliação, a sumativa. Esta acaba por ser um juízo global, podendo comparar a ambos os resultados, iniciais e finais, e verificar a progressão ou retenção dos alunos.

Aqui transitou um momento marcante para mim enquanto professora. A dificuldade na avaliação inicial devia-se à falta de experiência e pouco conhecimento da turma, nesta, a dificuldade sentiu-se na capacidade de justiça à atribuição das classificações.

Para Dilly & Jesus (citado por FENILI 2002 et al) a avaliação sumativa abarca a função classificatória no fim do processo ensino aprendizagem, com a finalidade de classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento.

“O processo avaliativo é, e será sempre, numa perspetiva pessoal, um dilema para um professor. Para provar tal facto falo na primeira pessoa que, após alguma experiência adquirida ao longo deste tempo, continuo a sentir a dificuldade em ser o mais justa possível na atribuição das notas com todos os alunos.” (Reflexão da aula nº 95 e 96)

A avaliação de cada UD, ao contrário da AD, era feita numa escala de 0 a 20, facilitando posteriormente a classificação final. O porquê de agora ser numa escola maior? Porque à medida que fui ganhando experiência, fui ganhando estratégias de observação, fui conhecendo os alunos e suas capacidades, já conseguia esperar algo, prever. A escala reduzida permitiu verificar em que nível se situavam os alunos, esta escala pretende classificá-los na sua qualidade de execução.

Além da avaliação realizada no final de cada UD, houve ainda outra avaliação sumativa, relativa ao final do período. Esta avaliação era feita numa tabela em

Excel, cujo mesmo possuía diversas grelhas, com os diversos parâmetros pertencentes ao domínio A (atitudes e valores) e B (desempenhos-saber e saber fazer), ambos discriminados e respetivas ponderações, sendo apenas necessário proceder ao seu preenchimento, de cada aluno, e a nota final, relativa ao somatório atribuído em cada parâmetro, sucedia na primeira página. No domínio A estavam agregados 20% e no domínio B os restantes 80%. Neste último, estavam incluídos os testes teóricos e os relatórios de aulas correspondendo a 10%, e ainda 25% correspondiam aos trabalhos escritos. Os testes teóricos foram realizados um em cada período como forma de avaliar a cultura desportiva. Quanto aos trabalhos, uma vez que era de carácter obrigatório pelo menos um, foi realizado um no segundo período.

No início do segundo e terceiro período tive o cuidado de iniciar a aula com uma reflexão com os alunos acerca das suas classificações finais, dando alguns conselhos de melhorias e motivando a turma para mais um período de muito esforço e dedicação.

4.1.7 “Conduzir Refletindo...”

Segundo Bento (2003), sem uma reflexão suficientemente aprofundada não é possível avaliar os alunos nem a atividade pedagógica do professor. E ainda, sem uma reflexão posterior acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino.

A reflexão é como que uma avaliação acerca do planeamento, portanto, um professor, além de avaliar os alunos, deve refletir sobre os resultados obtidos e ainda sobre a sua própria metodologia e planeamento.

Eis o meu segundo grande dilema deste árduo ano, a reflexão. Senti algumas dificuldades em refletir após a aula, essencialmente quando a aula corria bem. Sabia que podia pensar em algo que ainda pudesse melhorar mais a qualidade da aula, mas era aqui que entrava a grande dificuldade, simplesmente não sabia como refletir. Sempre que a aula corria mal, era capaz de refletir no porquê, o que levou a que tal acontecesse, porque deixei seguir, se intervim e

como, o que fazer de modo a que não se repita. Estes eram pequenos pontos que pegava para basear a minha reflexão.

Os professores que refletem nas suas ações e sobre elas, estão por consequência envolvidos num processo de investigação, de modo a tentar entender a sua atuação docente, mas também a melhorar o seu ensino (Oliveira & Serrazina, 2002).

4.1.8 “Observei-o tantas vezes a conduzir que....Aprendi”

As observações eram tarefas obrigatórias presentes neste EP, dez aos colegas de estágio e seis ao professor cooperante ou outro professor da escola. As observações realizadas aos colegas de estágio foram programas em conjunto, onde seis programaram o primeiro período, três o segundo e um no terceiro. Quanto às observações realizadas ao professor da escola, infelizmente não pode ser ao professor cooperante, como tal, realizei duas observações em cada período, a três professores distintos da escola, analisando as suas diferentes metodologias de ensino.

No que respeita às observações realizadas aos colegas de estágio, considero que estas foram uma mais valia para a sua prática pedagógica, pois após observação, tínhamos um diálogo onde expunha a minha perspetiva e sugestões.

“No que respeita à aula, o Beta deve melhorar a sua quantidade de feedbacks transmitidos à turma, uma vez que a mesma comete o mesmo erro em geral, a pega da raqueta. Uma possível solução, por mim proposta, passa por parar a atividade, reunir os alunos e chamar atenção no que respeita à pega da raqueta.” (Reflexão nº 1 ao Beta)

“Alguma melhoria foi notória no que respeita à quantidade de feedbacks, no entanto ainda se centra muito na individualidade. Tal comportamento justifica-se com o facto do desempenho e evolução dos alunos serem diferentes de aluno para aluno” (Reflexão nº 4 ao Beta)

Além da ajuda que pude fornecer aos meus colegas, muitas estratégias memorizei com a observação aos professores da escola.

“Para exercitar a resistência aeróbia, não tapando os olhos aos alunos mais preguiçosos, o cronómetro só começa a contar quando o último aluno começar a correr.” (Reflexão nº 2 à Professora X)

“Nunca tinha pensado em tal. A professora, criou uma regra de rotina relativamente à ordem pela qual se sentem aquando da chegada. Os alunos colocam-se por ordem numérica, facilitando à professora decorar os seus nomes.” (Reflexão nº 5 à Professora Y)

No que respeita à observação da minha prática pedagógica, posso afirmar que estava ligeiramente nervosa na primeira aula, mas foi imediatamente superado esse nervosismo.

Uma vez que o controlo da turma, numa fase inicial, não foi extremamente fácil, o professor cooperante instruiu-me algumas dicas, nunca mencionou algo como “tens que fazer assim” ou “não faças assim”, apenas sugeriu “experimenta ser mais fria e dura”, “não tenhas medo de os mandar fazer”. Todas estas palavras foram as minhas moletas, que larguei rapidamente, verificando-se uma grande evolução neste aspeto.

Sem dúvida que todo este culminar de situações criaram em mim uma professora melhor, que também aprende e não tem medo de arriscar. Conceberam em mim um fascínio maior pelo ensino, uma vontade ainda maior de ser professora.

4.2. Área 2- Participação na escola e relação com a comunidade

4.2.1. “Uma pequena paragem pela escola”

Estava a pouca distância de casa, estava quase, o nervosismo começava a trepar. Decidi parar na escola para recordar a minha participação e intervenção na mesma. Deparei-me com duas professoras que estavam de saída: “Olá Leila. Vem tomar um cafezinho connosco para te contarmos as novidades!”

Sentadas na sala dos professores, relembrava a minha primeira sessão acerca do EP, onde mencionaram que o objetivo da área 2 era contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Uma das tarefas a realizar era a participação nas atividades contempladas no plano educativo do departamento e do núcleo de estágio (Matos, 2013).⁸

Esta sala era vista, por mim, como uma porta mágica que brilhava ao fundo quando aberta, como nos desenhos animados. Nunca tinha estado numa sala de professores a não ser durante este ano, com esta oportunidade. Um misto de emoções percorria as minhas pernas, senti-as a tremer, mas tímida foi como me apresentei na primeira vez que lá entrei, pois conhecia apenas os professores do grupo disciplinar de EF.

O primeiro passo para a concretização desta segunda grande área passou pela integração no mundo dos professores, na comunidade escolar. Se pretendia ser vista como professora naquela escola teria que me integrar, fazer por ser conhecida, não era suficiente estar o pavilhão a dar aulas. Pretendia envolver-me, identificar-me com a forma de funcionamento da escola.

Deste modo, foi extremamente importante a constate frequência na sala dos professores, pois nesta, não presenciam apenas os docentes de educação mas essencialmente todo o grupo de docente da comunidade educativa, permitindo um desenvolvimento ao nível racional.

⁸ “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2013-2014

A relação com os professores de EF era, sem dúvida, a que mais se evidenciava, contudo em cada período haviam duas reuniões de conselho de turma, que permitiam um desenvolvimento na relação com os professores das outras áreas disciplinares, apesar de serem apenas os professores da turma.

A primeira reunião foi realizada em meados de cada período com o intuito de avaliar o comportamento da turma. Antes desta reunião os professores tinham de enviar ao Diretor de Turma uma avaliação intercalar acerca de cada aluno com uma classificação qualitativa.

“O tema principal desta reunião foi o comportamento da turma. Dois professores, Português e Inglês, enviaram, ambos, um e-mail à Diretora de Turma (DT) reclamando o péssimo comportamento da turma na suas aulas.” (diário de bordo, 1º conselho de turma)

A segunda reunião, já no final de cada período, tinha como objetivo principal a classificação final de cada aluno.

Este tipo de reuniões eram importantes para perceber o modo como os outros professores viam os alunos, pois é extremamente diferente o comportamento do alunos numa aula de EF e estar sentado a ouvir um professor durante 90 minutos.

“Participação com dinamismo...”

Recordou a professora X “A ESJCCG toma boas iniciativas para a divulgação da nossa disciplina e tenta combater as tecnologias que levam ao aumento do sedentarismo e consequente redução de rendimento nas nossas aulas. Tivemos diversas atividades durante o ano letivo como: corta mato, Olímpilhavo, Sarau Desportivo, Mega atleta, Cicloturismo (apenas no ensino secundário) e torneio de Basquetebol”.

A competição de Corta-Mato é realizada no âmbito do Programa Municipal do Olímpilhavo, cuja organização é da responsabilidade da Câmara Municipal de Ílhavo em parceria com os Agrupamentos de Escolas do Município com o intuito de disseminar o desporto e incutir nos jovens munícipes hábitos de prática regular da atividade física, criando momentos de agradável e saudável convívio e partilha de experiências no seio das escolas do município de Ílhavo.

Este apresenta três vertentes, as atividades de terra, em que se pretende divulgar as modalidades coletivas (basquetebol, Futebol e Voleibol) e modalidades individuais (Ténis de Mesa e xadrez), as atividades náuticas e aquáticas que se realizam na Ria de Aveiro sendo elas compostas por Ori-Canoagem, Vela e Natação, e por último, o corta-mato.

A minha envolvência deu-se em todas as atividades possíveis. Queria ser conhecida por todos naquela escola, queria marcar e não fazer esquecer o meu nome. Para tal, comecei pelo corta mato.

No dia que antecedeu a prova, desloquei-me ao local, juntamente com os meus colegas de estágio, para conhecer o percurso e a organização.

Existem diferentes percursos para os diferentes escalões. Os escalões estão relacionados com a idade dos alunos. Quanto mais elevado o escalão maior é o percurso.

Dentro da escola, no dia da prova, juntamente com alguns professores de EF e os meus colegas de estágio, ficamos responsáveis pela chamada dos alunos que iriam participar e entrega do respetivo dorsal.

Esta foi a minha primeira participação numa atividade da escola, cuja mesma serviu para fomentar a interação não só com os alunos e professora da ESJCGC como também com os restantes professores das outras escolas participantes.

Professora Y “o corta mato perdeu alguma participação. Antigamente tínhamos que realizar uma prova na escola para selecionar os alunos que podiam ir, agora, quem quer participar basta inscrever-se.”

Eu senti que os professores da escola estavam um pouco desanimados com a quantidade de inscrições, por outro lado, na escola básica deste agrupamento, o número de inscrições foi bom, aliás os alunos mais novos, gostam de participar, verificando-se o seu entusiasmo na prova.

Com o passar dos anos os alunos vão perdendo o gosto pela participação neste tipo de atividades. Para combater este aspeto seria fundamental desenvolver algo inovador, pois a escola é que se deve desenvolver para a cidadania e não o inverso. Porque não existir uma atribuição de prémios interessantes aliciantes aos alunos ou até mesmo uma mini “color run”.

Se nada se fizer, esta redução continuará a aumentar ao longo dos anos.

Neste contexto Garcia (1997) analisa, e bem, que as nossas brincadeiras de infância eram as corridas, os jogos, as lutas e a construção de artefactos para executar essas mesmas atividades. O corpo estava sempre presente. Hoje também se joga, mas através do computador (citado por Santos, 2001).

O corta-mato foi a única atividade que se realizou, no âmbito do plano anual de atividades da escola, no primeiro período.

O segundo período, por sua vez, foi mais recheado no que respeita à minha intervenção e participação nas atividades. Imediatamente após o seu início, propus-me como responsável pela organização do torneio de apuramento de Ténis de Mesa para o Olimpíhavo.

Para tal, dediquei-me, à elaboração de um cartaz promocional de modo a fornecer as informações necessárias às inscrições. Obtive um total de 8 inscritos, sendo que a maioria dos inscritos eram alunos que já praticavam esta modalidade no desporto escolar.

Após este torneio de apuramento, tomou lugar no dia 2 de Abril, a prova final entre as diversas escolas pertencentes ao município. Neste evento assumi a responsabilidade da organização das eliminatórias. Os sorteios já estavam feitos, pelo professor que acompanho durante o desporto escolar, portanto, seria proceder aos jogos, e posterior classificação.

As seguintes atividades realizadas, Torneio de Basquetebol e o Mega Atleta, ambas no mesmo dia, 19 de Fevereiro, tiveram uma partilha de responsabilidade. Eu ofereci-me para ajudar no apuramento do Mega salto, juntamente com um professor da escola. Infelizmente não apareceram todos os alunos inscritos, alguns justificando-se pelo facto de saberem que não seriam capazes de se qualificar nos quatro melhores (número de apurados para a próxima fase).

No final do terceiro período, realizaram-se as duas últimas atividades, o cicloturismo e o sarau desportivo.

Relativamente ao primeiro, trata de um passeio de bicicleta, uma atividade “com alguns cabelos brancos” uma vez que se realiza já há alguns anos nesta escola. Não foi a primeira vez que participei num cicloturismo, foi sim a primeira vez enquanto professora, responsável pela segurança dos alunos.

É um cargo de extrema importância que o professor assume neste tipo de atividade, pois são muitos alunos e o seu controlo deve ser muito cuidadoso para não vacilar.

Esta atividade teve lugar no parque aquático Vaga Splash, perto da Praia da Vagueira. A diversão foi um dos aspetos primordiais desta atividade, a grande interação entre professores e alunos fez-se evidenciar. Esta interação foi ainda mais desenvolvida quando os alunos desafiaram os professores para realizarem uma partida de Voleibol, assim o fizemos, onde também participei. Apesar da vitória dos professores, a derrota aos alunos soube a pouco, pelo que pediram a desforra no rugby. Neste já não participei, optei pela socialização com as restantes professoras observando o jogo entre professores e alunos.

Aliada à descontração assumida em final de ano está a boa disposição e exclusão de pressão entre professores e alunos, o que permite uma ótima relação.

Por último o sarau desportivo, na sua organização em nada se responsabilizou este núcleo de estágio, contudo a presença no espetáculo não faltou. O núcleo de estágio não colaborou com esta atividade pois, a mesma esteve, praticamente, todo o ano letivo com um ponto de interrogação acerca da sua realização, confirmando-se a 2 semanas da reta final. Como o trabalho para nós, estudantes-estagiários, não decresceu, não foi possível participar na organização.

Dada a obrigatoriedade de promover pelo menos uma ação, no âmbito das atividades desportivas, juntamente com o núcleo de estágio, organizamos uma visita de estudo à Mostra da Universidade do Porto para os alunos do 12º ano, as três turmas dos três estudantes estagiários.

Esta realizou-se no dia 28 de Março, proporcionando-se uma oportunidade de dar a conhecer aos alunos quais os cursos que a Universidade do Porto possui e o que cada um contempla.

Sendo responsáveis pela organização desta atividade, foi necessário tratar de todo o processo, desde a inscrição na Mostra, como a reserva dos autocarros e estipulação dos preços.

Durante a visita, os alunos demonstravam fascínio andando de um lado para o outro, dúvidas surgiam acerca do seu futuro, para alguns essas dúvidas desapareceram e outros nem sabiam que ponto visitar com tanto que havia.

Revivi alguns momentos quando notava um fascínio no olhar do alunos, recordei-me imediatamente de quando estive no papel deles, a ponderar sobre o futuro.

Feliz e satisfeita com a escolha que fiz, assim fiquei, principalmente quando visitei a seção da FADEUP. Julgo que os objetivos desta atividade foram superados, os alunos estiveram sempre entusiasmados e toda a organização correu como havíamos previsto.

4.2.2. “A partilha de um... para todos”

A escola é um local onde a partilha de conhecimento é o seu fenómeno base, configurando-se na transmissão de conteúdos de professores para alunos.

No então, esta partilha não reside apenas entre professor e aluno, mas essencialmente entre os professores.

Como tal, juntamente com os meus dois colegas de estágio, Alfa e Beta, realizamos uma ação de formação no primeiro período sobre o tema “MEC”. Demos a conhecer aos docentes da nossa disciplina este modelo, que em nada lhes era familiar. Algumas dúvidas foram tiradas, os *feedbacks* obtidos pelos presentes foram positivos. Demonstramos um exemplo (em formato papel) de um MEC por forma a analisarem e verificarem o quão prático se torna.

Após esta apresentação foi a minha vez de partilhar conhecimentos a outro nível, através de uma temática mais prática, cuja mesma, de acordo com a opinião dos professores, nunca tinha sido abordada na escola. O tema foi o ensino do Badminton na escola.

Esta ação de formação teve como objetivos primordiais que, através da experimentação prática, os professores de EF do agrupamento de Ílhavo desenvolvessem os seus conhecimentos acerca da abordagem pedagógica desta modalidade e que, esta ação, sirva de ajuda e suplemento para executar e organizar na sua prática pedagógica os princípios e fundamentos básicos dos elementos inerentes à modalidade, tendo em vista a sua abordagem na escola. Será disponibilizado um documento com o conteúdo abordado e diversas propostas metodológicas para no futuro poderem aplicar na escola.

“Estiveram presentes 12 Professores e logo de início, talvez por notarem a minha ansiedade, tentaram colocar-me à vontade e participaram com grande agrado nas atividades propostas. O nervosismo acabou por desaparecer. (...) Senti que houve uma boa receptividade por parte dos professores e acima de tudo muito entusiasmo aquando da realização das atividades propostas, e claro no final da ação, “brincamos” através de jogos uns com os outros, onde a diversão esteve no auge” (diário de bordo, 22 de Janeiro)

Abordei este tema oferecendo uma proposta de progressão metodológica do ensino do badminton na escola e demonstrar alguns exercícios possíveis de realizar.

Senti-me estranha ao estar a ensinar algo aos professores “veteranos” da escola, onde afinal de contas eu é que estava a aprender muito com eles.

Esta ação de formação surgiu no âmbito de uma conversa com o professor cooperante, onde o mesmo referiu que na sua licenciatura não tiveram oportunidade de aprender a ensinar desportos com raquetes, então aproveitei o facto de estar muito à vontade com este tema para colocá-lo em prática, aproveitando para dar o meu contributo à sociedade escolar.

Disponibilizei um documento com tudo o que dito e realizado na ação, de uma forma mais específica e rigorosa.

Em suma considereí muito benéfica esta ação, pois é realmente verídico que qualquer professor pode aprender com o aluno e não apenas o inverso.

Como refere Freire (2011, p. 12) “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.”

4.2.3. “O Ténis de Mesa visto noutra perspetiva...”

O café estava tomado, estava na hora de seguir rumo. Apenas dei uma última passagem pelos cantos da escola para me despedir.

O último canto que visitei foi o bloco A, onde muito do meu tempo foi despendido na átrio, local onde se realizavam as sessões do desporto escolar de Ténis de Mesa.

De acordo com Sousa (2006), divulgado pelo Ministério da Educação, o Desporto Escolar (DE) é “ (...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5.º – “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro).

Acrescenta, Graça (2004) acerca desta atividade extracurricular que, é um espaço pedagógico privilegiado que permite, aos alunos, a satisfação das suas necessidades de realização pessoal.

De acordo com o regulamento interno do agrupamento de escolas de Ílhavo, o diretor nomeia um professor Coordenador do Grupo de Desporto Escolar. Aliado a este estão os professores responsáveis por uma equipa/grupo, em que todos juntos devem colaborar com o coordenador do Clube de Desporto Escolar na planificação e dinamização das atividades (interna e externa) do agrupamento.

Qualquer aluno pode participar desde que acompanhado com a autorização do encarregado de educação.

Eram diversas as modalidades disponíveis, escolhendo imediatamente a que mais me agradava, a que estava relacionada com o meu estilo de vida, o Ténis de Mesa. Esta escolha não foi feita apenas porque conhecia bem a modalidade e sabia como lidar com o ensino da mesma, mas essencialmente como uma forma de poder comparar a metodologia de ensino na escola com aquela que é realizada no desporto federado.

Esta modalidade possuía dois treinos, um na escola básica, à segunda-feira e outra na escola secundária, à terça-feira. Uma vez que as segundas feiras implicavam as idas à universidade para sessões acerca do estágio e ainda para as aulas teóricas de Tópicos, apenas poderia presenciar as sessões de terça-feira.

Deste modo, uma vez que a carga horária relativa ao desporto escolar não estava completa, de acordo com o requerido para o EP, aliei-me à modalidade de Badminton, cujas sessões de treino decorriam às quintas-feiras.

Portanto, duas foram as modalidades que acompanhei, sempre, durante este ano letivo.

“Sinto uma enorme diferença entre o ensino desta modalidade num clube e o ensino na escola, porque não se trata apenas das condições materiais mas também, porque a iniciação desta modalidade deve ser feita com crianças entre os 5 aos 7 anos, e aqui não se verifica. É extremamente difícil melhorar a técnica de um aluno mais velho, a rondar os 13 e 14 anos, pois já se encontra com muito defeitos técnicos ao invés de um aluno que nunca tenho tido contacto com uma raqueta e assim começa do zero. Serve isto para aumentar a minha experiência ao nível do ensino na escola, porque em nada se assemelha à modalidade federada.” (Diário de Bordo, 22 de Outubro, sessão de desporto escolar Ténis de Mesa)

“A Professora X, responsável pelo grupo de badminton, passou-me a “batata quente” para as mãos e deu-me a responsabilidade de

comandar a aula de hoje. Foi muito interessante esta experiência, tivemos 8 alunos presentes, realizei jogos novos. A professora interagiu, desempenhando o papel de aluna. Gostei muito desta primeira experiência e penso que poderei evoluir muito em prol desta prática.”
(Diário de Bordo, 24 de Outubro, sessão de desporto escolar badminton)

Apenas tive oportunidade de acompanhar as concentrações de Ténis de Mesa, devido às concentrações de badminton se realizaram às segundas feiras.

“Eu e o professor Z, responsável pelo grupo de Ténis de Mesa, éramos responsáveis pelo preenchimento dos mapas de eliminação da classe de Infantis B e Iniciados Masculinos respetivamente, e ainda a criação dos novos boletins de jogos à medida que os encontros decorriam.

À medida que os primeiros jogos iam terminando a dificuldade de coordenação e organização aumentou seriamente. É necessário muita atenção no preenchimento dos mapas pois qualquer erro deve ser evitado. Senti algumas dificuldades inicialmente, mas com o preenchimento dos diversos jogos e assimilação da forma como o mapa é preenchido, facilmente me adaptei e consegui com que os jogos tomassem um ritmo mais rápido, evitando atrasos.

O trabalho foi árduo, durando até às 16:00, mas muito importante para mim enquanto professora novata, não na modalidade, mas neste meio, o desporto escolar. A organização desta concentração estava muito boa, tudo correu muito bem, e alcançamos dois títulos nesta primeira prova.”

(Diário de bordo, 12 de Dezembro, 1ª concentração de DE Ténis de Mesa)

As primeiras sessões de ambas as modalidades foram dedicadas ao aperfeiçoamento da técnica através de exercícios mais específicos, contudo, com a aproximação das concentrações, as sessões centraram-se na exercitação da situação de jogo, diferenciando os tipos de jogos.

Uma vez que o DE visa promover o combate à inatividade física e a motivação dos alunos, houve um aspeto que me deixou nostálgica na modalidade de Ténis de Mesa. Nas duas primeiras concentrações, todos os participantes

poderiam participar, contudo, nas seguintes o mesmo não aconteceu, apenas os vencedores poderiam participar. Por este motivo, nas sessões de treino, eram realizados torneios entre os alunos para selecionar os que participariam nas próximas concentrações. Deste modo penso até que ponto os que ficam de fora não ficam com a auto estima em baixo, desmotivando. Eles compreendiam o regulamento, e isto acontecera todos os anos, mas notava, durante as sessões, a tristeza de não conseguirem.

Como alternativa, a criação de um torneio de consolação, onde apenas os que não são apurados para a fase seguinte poderiam participar, poderia ser benéfico para combater esta exclusão.

Por outro lado é importante existir um confronto com o insucesso, pois o mesmo acontece durante a vida, e é imprescindível saber levantar a cabeça e continuar a lutar.

Certo dia numa das sessões, surgiu-me a ideia de escolher 4 alunos, para levar ao clube onde treino e onde ajudo na formação, para jogarem com os atletas mais novos. Expus a ideia ao professor responsável pela desporto escolar, ao que me disse seguidamente que achava uma ótima ideia, e reunimos os alunos para os colocar a par do sucedido. Como os inscritos no desporto escolar são muitos, cerca de 15, apenas poderia levar 4 (por constrangimentos ao nível do espaço no meio de transporte - carro), então, como todos queriam ir, optei por sortear para não ser injusta e criei uma ficha de autorização a ser assinada pelos pais, cuja data foi no 15 de Janeiro, à tarde. Notei a tristeza manifestada de alguns alunos que perguntaram se iria levar, noutra data, outros alunos, pelo que me agradou a ideia e disse que sim, numa data a definir. Infelizmente esta atividade não voltou a repetir-se por incompatibilidade horária dos alunos e do clube, contudo, fica a experiência da primeira vez.

“Ao verificar tanta animação e gratificação em estarem ali percebi que esta ideia foi realmente favorável para o desenvolvimento de ambos, atletas e alunos. Achei que foi muito importante para os alunos passarem por esta experiência para perceberem a diferença que existe entre o treinar diariamente e o “brincar” na escola.” (Diário de Bordo, 15 Janeiro)

É importante criar este gosto pelo desporto aos alunos, e acima de tudo mostrar um pouco de mim, um pouco do “meu mundo” fora da escola.

Em suma, todo este acompanhamento permitiu um ótimo desenvolvimento pessoal e interação com a comunidade escolar. É importante lutar para que o DE esteja sempre presente nas atividades da escola, como forma de evitar esta crise de atividade física que a sociedade atravessa.

O adeus estava dado, caminhei em direção à saída, até ao carro. Agora, a três quilómetros de casa pensava o que iria fazer daqui para a frente.

4.2.4. “Ser professor, educador, psicólogo...enfim, um pouco de cada”

Abro a porta do carro para entrar quando uma voz nas costas diz “Olá”. Viro-me. Era a Diretora de Turma (DT) da minha turma.

Enquanto aluna sempre olhei para o DT como pessoas diferentes, mais do que professores, um símbolo de respeito.

Na perspetiva de Artigot (citado por Clemente & Mendes,2013) as qualidades do Diretor de Turma residem em três áreas fundamentais: qualidades como pessoa; qualidades como professor e qualidades como orientador familiar.

É assim que olho para um DT, aquela pessoa que é um pouco de tudo para os alunos, professor, amiga, conselheira e, por vezes, mãe.

Não quis focar-me apenas nas funções de responsável por um grupo do desporto escolar e respetivas competições, quis, também alargar os conhecimentos acerca das funções de DT. Para tal, requeri à DT da turma a possibilidade de acompanhar o desempenho das suas funções, contudo, tal acompanhamento não foi possível ser efetuado devido ao horário que lhe fora atribuído para exercer este cargo, as segundas feiras.

Neste sentido, solicitei ao professor cooperante acompanhá-lo no seu cargo de DT, uma vez que eram as quintas-feiras destinadas para esta função. Apesar de não se tratar da minha turma, o objetivo passou por conhecer a sua influência na turma enquanto DT.

A minha primeira abordagem foi dedicada à justificação de faltas, e envio de cartas registadas aos encarregados de educação dos alunos que já se

encontravam com metade das faltas do número total possível. Após envio da carta, foi arquivado um mapa de faltas no dossier da Turma, com a informação do envio das cartas. Todo o trabalho em ordem, decidi realizar alguma pesquisa acerca da seleção de um DT para uma turma, retirando algumas dúvidas com o professor cooperante.

Portanto, a direção é o órgão responsável pela eleição do DT e o escolhido não pode recusar este cargo. Este é um cargo que tem uma hora definida no próprio horário e pertence aos cargos de componente letiva.

Numa das manhãs de quinta-feira, um encarregado de educação deslocou-se à escola para reunir com o DT devido à carta recebida em casa com a informação das faltas do seu educando. Uma vez que não se tratava da turma à qual eu era responsável pela lecionação de aulas de EF não me foi possível assistir a nenhuma reunião com o encarregado de educação.

Em suma, a minha função baseava-se no acompanhamento da justificação de faltas. No entanto foi possível perceber um triângulo existente entre o professor, a escola e o encarregado de educação (EE). É através do DT que muita da informação acerca do educando chega ao EE, sendo visto como um elo de ligação imprescindível neste processo.

É visto como um psicólogo pois muito dos alunos recorrem e apelam a sua ajuda.

“A DT pediu ao restantes professores para estarem atentos ao (possível) estranho comportamento de determinado aluno, pois este teve uma conversa muito estranha com a mesma, que a deixou preocupada.”

(Diário de Bordo, conselho de turma intercalar, 26 de Fevereiro)

A minha turma teve, durante o 2º período, duas ocorrências disciplinares, preocupação alarmante para a DT, esta, na reunião intercalar, não sabia como ultrapassar este comportamento. Transmitia uma tristeza, pois parecia estar a tratar-se dos próprios filhos, daí esta função atribuída a um professor ser vista para além de uma simples função extra.

Despeço-me com um simples adeus e um grande obrigado por todo o apoio. Estava na hora de seguir o meu rumo.

4.3. Área 3-Desenvolvimento Profissional

Mãos no volante, pronta para chegar a casa.

Estava na última etapa, a última área.

A área de desenvolvimento profissional engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

Tem como principal objetivo perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação) (Matos, 2013).

Segundo Formosinho e Grossman et. al (2001, 1989, cit. por Marcon, 2010, p. 55) “Os estudantes-professores elaboram suas concepções, portanto, relacionando suas experiências de vida com as características que observam em seus professores-formadores, cujo resultado, além de ser enviado para a base de conhecimentos, serve de fundamento para o estabelecimento dos seus próprios parâmetros de conduta docentes e profissionais”.

Desde Setembro que fui confrontada com diversas tarefas, cujas mesmas permitiram que o meu desenvolvimento enquanto professora fosse dilatando gradualmente. Ninguém nasce ensinado, assim como ninguém sabe tudo, o meu lema sempre foi na base de que se posso ensinar também posso aprender. Deste modo, todo o meu percurso de Setembro a Junho foi um processo de transmissão mútuo de conhecimentos, partilha e colaboração fizeram-se sobressair.

A minha primeira tarefa para esta última área foi o Projeto de Formação Individual (PFI), onde escrevi tudo o que achava acerca do estágio, expus os meus medos, as minhas expectativas.

Este é o princípio de uma reflexão, onde terminaram todas as expectativas criadas de início? A resposta foi sendo dada ao longo destas páginas.

A reflexão, apesar da grande dificuldade sentida, é um trunfo que um professor deve sempre guardar. É através da reflexão que um professor consegue elevar-se, desenvolver-se e desenvolver o meio em que está envolvido.

Senti que melhorei, mas posso melhorar mais. Agora findado este ano, a minha reflexão já começa a ser imediata, como se estivesse intrínseco a mim.

A reflexão sempre esteve presente na minha vida pessoal, no final de um jogo reflito sempre onde falhei, onde estive bem, é neste processo refletivo que o ser humano se desenvolve.

Apesar do grupo de EF não ser unido e trabalhar em prol de objetivos e ideias diferentes, todas as reuniões que participei tiveram uma importância neste meu percurso. Pude criar uma ideia própria das discussões em cada reunião, a importância de um grupo coeso e unido faz muita diferença na boa organização das atividades, tendo sido a principal falha verificada.

Para o meu desenvolvimento profissional não poderia deixar de referir todas as sessões tidas na FADEUP. Os temas diferenciaram-se de sessão para sessão mas todas elas implicavam uma reflexão, uma tarefa ou uma simples transmissão de conhecimentos, elevando-me assim a outro patamar.

As sessões não foram constantemente iguais, umas vezes com todos os estudantes-estagiários da FADEUP e outras vezes, apenas os núcleos de estágio da responsabilidade do meu professor orientador.

Estas últimas foram muito relevantes durante o início do ano letivo, pois era feita uma partilha dos primeiros momentos vivenciados enquanto professores e estratégias utilizadas.

Estas sessões entre os núcleos permitiram-me elucidar e aplicar diferentes estratégias de controlo da turma.

Além destas sessões na FADEUP, outros momentos foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento, as reuniões informais com o núcleo de estágio e professores cooperante e orientador. A partilha de opiniões entre os

professores era notória, por vezes permanecia em silêncio, pois eram novidade alguns dos temas, mas ouvia atentamente, interiorizava e aprendia.

Outras vezes a troca de opiniões sobressaía, onde o simples facto de muitas vezes justificar a minha opinião me levava a um estado refletivo, e aqui era evidente o meu desenvolvimento. Mais uma vez está evidente a importância que a reflexão tem na vida de um professor, apesar de conversas informais, para defendermos a nossa ideia é necessário refletir sobre a mesma.

O portefólio digital serviu para me organizar e criar um caminho para o professor orientador poder acompanhar o meu processo e trabalho enquanto estagiária. Inicialmente auto propus-me a dedicar 10 minutos diários para sua atualização, mas a verdade é que não foi exatamente isso que aconteceu.

Este servia como forma de me organizar perante todos os documentos elaborados no âmbito deste estágio. Permitiu o meu desenvolvimento no sentido em que ao organizar os documentos refletia no sucedido, no que poderia vir a realizar.

5. A VIAGEM AO FUTURO

5.1. “E agora? Um cruzamento...”

Finalmente, havia chegado a casa. Nem acredito que tudo terminou. Abro a porta, vou em direção ao sofá, sento-me descontraída com um sorriso entre os lábios. Estava na hora de refletir sobre estes cinco anos, mas essencialmente sobre este último, que muito marcará a minha vida, terá sempre um lugar especial na minha memória.

Penso. Penso o que será de mim, é verdade. Ainda não estou muito ciente do término deste longo percurso, mas muitas questões e desejos pairam no ar.

Gostaria que este percurso não ficasse por aqui, queria ter uma oportunidade para sentir o verdadeiro papel de um professor, com várias turmas a seu cargo. Este ano permitiu-me evoluir muito nesse sentido, mas sinto-me insaciada no que respeita à verdadeira essência da função de um professor.

Mas é com orgulho que olho para trás, após todo este processo de grande esforço, dedicação e trabalho.

Os momentos foram inesquecíveis, se pudesse descrevia-os a todos, as recordações não se apagarão, sendo que daqui levo, sem dúvidas, uma grande família criada nesta grande casa que me formou, a FADEUP.

Tenho esperança que este fim seja o início de uma longa carreira, sei que lutei por isto, consegui e por esse motivo estou aqui.

Destes cinco anos de formação, sinto que saio preparada para enfrentar o mundo lá fora.

Este estágio permitiu a minha preparação enquanto professora, desde aquele sentimento de medo ao desejo de repetir, tudo fez parte destes anos tão brilhantes.

A ideia final com que fico é a de que é necessário uma intervenção urgente no estilo de vida dos alunos. Será nesse sentido que irei remar, combater as tecnologias e promover o gosto pela prática do desporto.

Uma parte deste combate já dei início na turma pela qual fui responsável durante este ano de estágio.

Além dos alunos, sinto que fui privilegiada na medida em que fui responsável pelo desenvolvimento e formação dos jovens.

Foi ótima a boa receção tida na escola pela comunidade, em especial os restantes docentes da disciplina. Apesar de existirem alguns conflitos entre o grupo, nada tenho a apontar contra os professores de EF. Senti-me lisonjeada pelo simples fato de muitas vezes a ajuda estar sempre disponível por toda a comunidade escolar.

Recordo com alguma nostalgia todo este ano, aliás todos estes anos de formação em que, apesar de todo o trabalho necessário, sinto que foi compensador e acima de tudo, o gosto pelo desporto apenas teve um único sentido, para cima, aumentando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (Vol. 1). Porto: Fadeup.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cortesão, L. (2002). Formas de Ensinar, Formas de Avaliar. In *Avaliação das aprendizagens: das conceções à prática* (pp. 37-43). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ford, H., & Crowther, S. (1922). *My life and Work*. New York: Doubleday, Page & Company.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia* (43 ed.).
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Maciel, R. M. (1998). *Todos construindo o sistema mineiro de educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências de Educação*, 1(8), 7-22.
- Marcon, D. (2010). Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. *Dissertação de Doutoramento apresentada à FADEUP*.
- Matos, Z. (2013). *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*. não publicado.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*(6).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista da Educação Espanhola*.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12(Inverno), 75-97.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pieron, M., & Dohogne, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, 20(4), 11-18.
- Ribeiro, L. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. (4 ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Rink, J. E. (1999). *What do Students Learn in Physical Education and How do they Learn?* University of South Carolina, USA: International AIESEP Congress.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Siendentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4^a ed.). Toronto: Mayfield Publishing Company.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.